

geografia

TRIMESTRALE DI RICERCA SCIENTIFICA E DI PROGRAMMAZIONE REGIONALE



Anno XXXVI n. 1-2
gennaio – giugno 2013

EDIGEO ROMA

ISSN 11235586

Trimestrale di ricerca scientifica
e di programmazione regionale

gennaio - giugno 2013

Direttore responsabile
COSIMO PALAGIANO

Condirettore
EMANUELE PARATORE

Comitato scientifico
TIZIANA BANINI

GIULIANO BELLEZZA

GIOVANNI CALAFIORE

FLAVIA CRISTALDI

GINO DE VECCHIS

MARCO MAGGIOLI

PATRIZIA MICOLI

COSIMO PALAGIANO

EMANUELE PARATORE

Direzione

Via Muro Lucano, 17 - 00178 Roma

PREZZI DI ABBONAMENTO ANNUALE

Ordinario personale	€ 21
Enti pubblici e librerie	€ 45
Sostenitore	€ 60
Subscription	\$ 45
Prezzo di una copia	€ 12

Conto corrente postale **77648004**
intestato a:

con bonifico codice IBAN:
IT 62 Q0300205217000004132836

EDIGEO

Editoriale Geografica Coop. s.r.l.
Via Giacinto Carini, 2
00152 ROMA

UNA COPIA ARRETRATA
15 €

Pubblicazione registrata presso
il Tribunale di Roma n. 16815
il 12-5-77

ISSN 11235586

Poste Italiane S.P.A.
Spedizione in abbonamento
postale 70% - DCB Roma

Editore

EDIGEO

Via Giacinto Carini, 2 - 00152 ROMA
per informazioni tel. 06.49.69.32.33

presso Sezione di Geografia -
Dipartimento di Scienze
Documentarie, Linguistico-
Filologiche e Geografiche -
Sapienza Università di Roma

Questo numero è stato finito di stampare
nel mese di luglio 2013
dalla Tipografia ABILGRAPH srl
Via Pietro Ottoboni, 11 - 00159 ROMA

PRIMA PAGINA	COSIMO PALAGIANO <i>Ius loci (o ius soli) e genius loci</i>	1
LA RICERCA	CRISTIANO GIORDA, MATTEO PUTTILLI <i>Educazione e territorio. Le nuove geografie tra ricerca e didattica</i>	4
	SILVIA ARU <i>Geografie emotive e "mondi possibili". Didattiche e intercultura tra la scuola e il quartiere</i>	10
	ANGELA CARUSO <i>Nuove prospettive per l'insegnamento della geografia</i>	16
	GIOVANNI DONADELLI <i>Geocaching a Scuola. Istruzioni per l'uso</i>	21
	SONIA ZILIOOTTO <i>Come promuovere il pensiero e l'azione sistemica? Buone pratiche di Educazione allo Sviluppo Sostenibile nella scuola dell'infanzia e primaria</i>	30
	EMANUELE POLI <i>Geografia ed educazione ambientale: due ottime opportunità per la società moderna</i>	35
	SIMONA MANCINI <i>Trasformazioni territoriali, polifunzionalità e valorizzazione socioeconomica della zona sudoccidentale di Roma</i>	43
LO SCAFFALE	<i>Recensioni a</i> LIDIA PICCIONI <i>Città e dintorni. Trasformazioni e identità in età contemporanea</i>	54
	MARCELLO TANCA <i>Geografia e filosofia. Materiali di lavoro</i>	55

EDUCAZIONE E TERRITORIO. LE NUOVE GEOGRAFIE TRA RICERCA E DIDATTICA¹

EDUCATION AND TERRITORY. NEW GEOGRAPHIES BETWEEN RESEARCH AND DIDACTICS

CRISTIANO GIORDA*, MATTEO PUTTILLI**

Riassunto

Questo contributo costituisce l'introduzione ai quattro articoli che seguono in questo numero monografico di "geografia". L'obiettivo nelle relazioni tra ricerca e didattica in geografia è quello di ridare importanza e spazio al dibattito culturale e scientifico, a livello nazionale ed internazionale sulla disciplina. Dopo una breve presentazione dei quattro contributi, l'articolo propone una strategia per legare la ricerca scientifica alla didattica della geografia, basata sulle due coordinate dell'istruzione e del territorio.

Abstract

The contribution introduces the four papers included into this monographic edition of "geografia" upon the relation between research and didactics in geography. This relationship is considered here as a crucial challenge for the discipline to regain importance and space into the cultural and scientific debate, at the national and international scale. After a synthetic presentation of the four contributions, the paper proposes a strategy to link together research and didactics in geography, founded on the two dimensions of education and territory.

Parole chiave: *Educazione e territorio*

Key words: *Education and territory*

LE NUOVE GEOGRAFIE

Il 19-20 Aprile 2012 si è svolto, a Torino, il primo workshop nazionale dell'AIIG Giovani, dal titolo "Le

nuove geografie. Ricerche, sguardi e prospettive per descrivere il cambiamento". Il workshop è stato concepito come un appuntamento dedicato ai geografi "in formazione", vale a dire coloro che hanno da poco intrapreso una carriera professionale "vicina" alla geografia (ad esempio, giovani ricercatori, insegnanti, educatori, e così via) o che sono ancora inseriti all'interno della formazione universitaria, ai suoi diversi livelli (laurea, master, dottorato) e che intendono avvicinarsi ulteriormente alla geografia sia per finalità professionali, sia per semplice passione e interesse. Il workshop è stato pensato soprattutto come un momento di incontro informale durante il quale riflettere sul futuro della disciplina, visto da un confine di grande rilevanza, quello tra ricerca e didattica.

* Cristiano Giorda, Università di Torino, Consigliere AIIG – Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, Presidente della Sezione Piemonte. cristiano.giorda@unito.it

** Matteo Puttilli, Università di Cagliari, Consigliere Nazionale AIIG – Associazione Italiana Insegnanti di Geografia – Referente AIIG Giovani. matteo.puttilli@unica.it

¹ Il testo è frutto della riflessione condivisa dai due autori. La stesura del primo e del terzo paragrafo va attribuita a Matteo Puttilli, quella del secondo e del quarto paragrafo a Cristiano Giorda.

Un binomio, quest'ultimo, sul quale la stessa AIIG da tempo insiste attraverso la rivista *Ambiente Società Territorio. Geografia nelle Scuole* e su cui recentemente ha voluto ulteriormente investire, dando vita ad una nuova rivista internazionale, *J-Reading*, la quale ha l'obiettivo di tenere insieme le due polarità, tanto intimamente legate nella storia della disciplina quanto troppo a lungo, in anni recenti, tenute separate e distinte.

Eppure, è evidente come il legame tra ricerca e didattica costituisca un tassello fondamentale perché la geografia possa riacquisire spazio, credito e importanza nel dibattito culturale (oltre che scientifico) nazionale. Uno spazio che continua ad essere a rischio, se si pensa alla progressiva marginalizzazione che la disciplina ha subito nel corso degli ultimi anni non solo nella scuola e nell'accademia, ma anche, e soprattutto, nella società. Sempre più spesso la geografia italiana si è trovata e si trova a condurre difficili battaglie: si pensi alla riduzione delle ore di insegnamento nella scuola secondaria, e all'abbinamento con la storia nel biennio dei licei, alla riduzione e alla difficoltà di sopravvivenza dei corsi di laurea e dei corsi di studio di geografia, alla sistematica esclusione della classe di laurea in geografia nei concorsi pubblici, anche quando questi richiedono professionalità legate all'analisi territoriale, all'impiego di sistemi informativi geografici, alla pianificazione e progettazione del territorio più in generale. Di fronte a tali difficoltà, l'insegnamento ha il compito fondamentale di mantenere la disciplina viva e dinamica, mettendone in risalto l'elevato valore educativo che risiede, soprattutto, nella trasmissione di strumenti e chiavi di lettura per interpretare il mondo contemporaneo nella sua complessità. A sua volta, tuttavia, l'insegnamento necessita di collegarsi ad un aggiornamento epistemologico, teorico e metodologico, che venga dalla ricerca accademica e che sia in grado di recepire e rielaborare i nuovi temi, problemi e strumenti con i quali la disciplina è chiamata a confrontarsi. Ricerca e didattica sono pertanto indissolubilmente interconnesse. Una disciplina che non sa aggiornarsi, che non avvia percorsi di rinnovamento e innovazione, che non sa sperimentare percorsi innovativi di insegnamento, probabilmente è destinata a veder crescere la propria marginalizzazione. È per queste ragioni che, a nostro avviso, sono "nuove geografie" quelle che si dimostrano più in grado di cogliere e costruire questo nesso fondamentale. Sono nuove geografie quelle che sanno progredire nella riflessione scientifica senza omettere le ricadute educative e formative; insegnare ricordandosi di sperimentare; riflettere sui problemi senza dimenticare la loro spazialità e che ogni evento o fatto ha una propria dimensione territoriale, allo stesso tempo locale e globale, e che è in queste re-

lazioni che si esprime il valore educativo della geografia.

In coerenza con questo obiettivo strategico, il presente numero di Geografia propone quattro contributi, tra i tanti presentati al workshop torinese, che rielaborano in modo innovativo il legame tra attività di ricerca e didattica disciplinare². Un'innovatività che si esprime sia nei temi affrontati, che ben si inseriscono nella riflessione teorica ed epistemologica più recente, alla scala internazionale e nazionale; sia nella capacità di tradurre tali temi in strumenti, metodi e percorsi didattici originali, in grado di incrociare e in qualche modo anticipare le nuove Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, pubblicate proprio nel 2012, poco dopo il workshop.

Silvia Aru e Angela Caruso trattano entrambe il tema della geografia emozionale, oggetto di grande attenzione nel dibattito teorico internazionale e, da qualche tempo, anche nazionale (comprese le già citate Indicazioni Nazionali del 2012), affermandone la rilevanza per una didattica che sappia andare oltre la "logica cartesiana". Silvia Aru, ad esempio, propone di utilizzare le emozioni per sviluppare capacità di ascolto e di dialogo, soprattutto in una prospettiva interculturale. Il riferimento concreto ai luoghi e, in particolare, allo spazio vissuto "diviene la base di un percorso educativo il cui fine è il riconoscimento della dimensione multiculturale di ogni luogo e, allo stesso tempo, della dimensione multisituata e relazionale di ogni esperienza di vita". Angela Caruso presenta un esempio pratico di didattica emozionale in geografia fondato sulla *Carte de Tendre*, utilizzando lo strumento cartografico per tessere un legame tra luoghi, emozioni ed esperienze spaziali.

Giovanni Donadelli sviluppa il tema dell'apprendimento attraverso il gioco, presentando lo strumento del *geocaching*, una caccia al tesoro che si serve delle nuove tecnologie (come GPS e internet) e che può essere utilizzata come espediente educativo per sviluppare un percorso di apprendimento interdisciplinare e conoscere "luoghi, storie, persone, tradizioni (...)" e stimolare "la capacità di cogliere informazioni e conoscenza dall'osservazione di ciò che ci sta intorno". Sonia Ziliotto, infine, affronta un tema considerato di primaria importanza per la geografia, ma mai adeguatamente sviluppato e approfondito né in chiave teorica né, tantomeno, didattica (nonostante siano stati compiuti sforzi in tal senso con la Dichiarazione di Lucerna): l'educazione allo sviluppo sostenibile. L'articolo assume la prospettiva del pensiero

² I contributi selezionati sono stati sottoposti ad un processo di doppia revisione anonima coerentemente con i criteri fissati per la pubblicazione di articoli scientifici.

sistemico per discutere alcune buone pratiche didattiche per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, "affinché bambini e ragazzi possano iniziare a cogliere le interrelazioni tra aspetti ambientali e socio-economici all'interno di una scala che partendo dal contesto locale prenda in considerazione anche quello globale".

IL BISOGNO DI NUOVE GEOGRAFIE E NUOVA DIDATTICA

Il tema delle nuove geografie può sembrare rischioso, perché porta a sperimentare nuovi temi, nuovi metodi, nuovi strumenti e nuove prospettive metodologiche. Nello stesso tempo, esso appare necessario: non per un fatto generazionale, ma per necessità epistemologica di ogni disciplina scientifica.

Ogni scienza è viva proprio in quanto comporta una costante discussione, rielaborazione e trasformazione dei suoi paradigmi, delle sue teorie, dei suoi metodi e delle sue conoscenze. Eppure, per la geografia, questa "normalità evolutiva" sembra sempre costituire un problema. Un problema che nasce da un terribile equivoco dal quale la geografia, nonostante lunghi sforzi e molti tentativi, non è ancora riuscita a liberarsi del tutto.

Questo equivoco è costituito dalla doppia natura della geografia come oggetto, in particolare come oggetto fisico, (gli affluenti di destra del Po), e come interpretazione (la descrizione degli affluenti di destra del Po). Potremmo suddividere tutta la storia delle idee su cosa sia la geografia in tre gruppi basati su questa dicotomia: quelle che affermano che la geografia sia una serie di oggetti (i fiumi, i mari, i monti, le città eccetera), quelle che ritengono che sia entrambe le cose (ci sono i fiumi, i mari, i monti, le città eccetera e ci sono le loro percezioni, descrizioni, interpretazioni e rappresentazioni eccetera), quelle che pensano che ci siano solo le rappresentazioni (e che gli oggetti da soli non esistano o non siano conoscibili).

L'idea che la geografia sia costituita solo da oggetti è, notoriamente, la causa della messa in dubbio della sua stessa consistenza come scienza, motivo per cui periodicamente qualcuno vorrebbe includerla nella storia (Farinelli, 2008) oppure nelle scienze naturali. Naturalmente, nessun geografo pensa oggi che la geografia sia costituita solo da oggetti. Può ancora capitare, però, che lo pensi qualche insegnante e qualche studente.

Se spostiamo l'osservazione nel campo dell'insegnamento della geografia, possiamo infatti trovare delle brutte sorprese. Nella didattica disciplinare, nel tempo, si è consolidata una modalità di divulgazione fossilizzata sui fiumi, i mari, i monti, le città eccetera, estremamente legata agli oggetti geografici, che tende a naturalizzare senza alcuna problematizzazione,

e che nessuna riflessione didattica, nessun programma o indicazione nazionale, nessuno studio universitario e nessuna nuova tecnologia è ancora riuscita a ribaltare completamente. Nella sua versione più rigida, essa è doppiamente stigmatizzabile: non solo perché superata epistemologicamente e didatticamente, ma anche perché fundamentalmente scorretta scientificamente. Basata sullo studio di relazioni fra sistemi naturali e antropici in continua evoluzione, la geografia non può essere slegata dalla dimensione dinamica dei suoi oggetti di studio. Questo è ancora più negativo se visto in chiave educativa: non è possibile educare all'ambiente e allo sviluppo sostenibile senza partire dai processi fisici e dai flussi di materia ed energia che stanno alla base del sistema Terra, arrivando così a riflettere su come le attività umane si interconnettano con i cicli della natura e i tempi di rigenerazione delle sue risorse.

La condizione di immobilità epistemologica della geografia scolastica rispetto alla ricerca geografica, sulle cui cause molte riflessioni si sono fatte (De Vecchis, 2011), non è comprensibile se non come prodotto di una diffusa misconcezione, lasciato di una banalizzazione del determinismo geografico abbinata a una osservazione superficiale del paesaggio, nel quale lo sguardo si ferma all'identificazione dei "tipi" e non arriva a riconoscere le dinamiche, le relazioni e i flussi che lo costituiscono.

Non dobbiamo quindi affrontare solo il problema dell'aggiornamento epistemologico, ma anche quello del suo travisamento. Il problema di base non sono i monti, i fiumi e i mari come oggetto di studio della geografia scolastica, ma il modo con cui essi sono insegnati.

Andando a rileggere i manuali universitari di geografia del secolo scorso, almeno in quelli vecchi di almeno 40-50 anni, è facile ritrovare la geografia che spiega i legami tra le attività umane e la natura, il ruolo della morfologia (i porti!), del clima (l'agricoltura!) e dell'idrografia (l'influenza del mare!) nelle attività umane e nelle relazioni geopolitiche. Si tratta di una narrazione affascinante, che anche oggi, in modi nuovi, viene riscoperta e considerata come prova del valore della conoscenza geografica; ne è un esempio il successo internazionale del volume di Robert D. Kaplan, *The Revenge of Geography* (2012). Ma sempre in essa ritroviamo l'idea della complessità delle relazioni fra sistemi ambientali e sistemi umani, e della loro costante evoluzione, senza la quale non è possibile sviluppare una geografia. Ma il dibattito sulla geografia degli ultimi decenni ci deve spingere ad esplorare strade ancora più nuove e aperte.

Mentre le altre discipline si aprono verso percorsi epistemologici sempre più aperti e interconnessi, sarebbe un peccato se la geografia scolastica cadesse nella tentazione di arroccarsi in questa tradizione

che, per quanto affascinante, non offre alcun contributo innovativo alla comprensione delle grandi questioni del mondo contemporaneo. Quali che siano queste strade, delle quali i contributi di questo numero monografico sono un primo tentativo, parziale, di esplorazione, ciò che qui ci preme sottolineare è l'urgenza della loro costruzione. La geografia scolastica non può più prescindere, pensa la sua irrilevanza, da un dibattito che la riporti a stretto contatto con i campi di ricerca, i concetti, i metodi e le idee più innovativi della ricerca nazionale e internazionale.

UNA PROPOSTA DI SINTESI: EDUCARE AL TERRITORIO

Come si è detto, il legame tra ricerca e didattica rappresenta la base per costruire delle "nuove geografie". Presentiamo di seguito una riflessione di sintesi che intende ispirare la costruzione percorsi-ponte tra le due dimensioni geografica e pedagogica.

Partendo dai concetti di base di entrambe le discipline, abbiamo identificato nell'educazione e nel territorio i due concetti da coniugare attraverso la prospettiva geografica, delineandone le relazioni, le prospettive e la possibile progettualità formativa. Prende l'avvio da questa intenzionalità l'educazione al territorio (Giorda, Puttilli, 2011), intesa come prospettiva e pratica educativa che pone il territorio al centro di qualsiasi progetto formativo, contestualizzando e confrontando le diverse educazioni e i loro obiettivi con la dimensione spaziale dei sistemi antropici. La geografia diviene quindi piattaforma concettuale capace di contestualizzare le diverse educazioni nei luoghi, alle diverse scale e alle diverse compartimentazioni dello spazio geografico (McDougall, 2003). Attraverso l'educazione geografica, così intesa, diviene possibile strutturare percorsi educativi interdisciplinari e transdisciplinari, considerati, da un dibattito scientifico sempre più strutturato, come pilastri fondamentali per ricomporre saperi e linguaggi troppo specialistici nella complessità del mondo reale (Leshner, 2004; Ivanitskaya et al., 2002; Rhoten, Parker, 2004).

Alla base dell'educazione al territorio vi è l'idea che ogni progetto educativo debba essere non solo localizzato ma anche confrontato e rimodulato in base alle risorse, ai problemi, ai progetti e alle relazioni interne ed esterne del luogo nel quale lo si vuole sviluppare. Questa idea presuppone la necessità della conoscenza del territorio addirittura come premessa allo sviluppo del progetto educativo, ma anche la possibilità di un ruolo da protagonista del territorio, attraverso i suoi soggetti più importanti, la scuola in primis, nello sviluppo di un accordo educativo che sia progetto condiviso di convivenza ma anche di sviluppo, di valorizzazione delle risorse umane e ambientali, di conservazione e tutela del patrimonio.

L'educazione al territorio, in sintesi, può essere descritta come una progettualità complessiva che unifica in modo coerente le istanze delle diverse educazioni, perché è nel territorio e con chi lo abita che occorre trovare strade per uno sviluppo sostenibile, per pratiche di cittadinanza inclusive e partecipative, per permettere alle diverse culture presenti di convivere e di evolvere, per diminuire le disuguaglianze e per valorizzare le risorse e le diversità delle persone, delle culture e dell'ambiente.

Mai come in questo periodo storico in cui la globalizzazione sembra aver raggiunto proporzioni sempre più pervasive nelle vite di ciascuna persona, il richiamo al concetto di territorio sembra trovare uno spazio e una legittimazione inusuali, chiamato in causa nel dibattito politico e nella comunicazione di massa. Il più delle volte, tuttavia, tale richiamo poggia su una visione statica, riduttiva e semplicistica del territorio, centrata su una difesa stereotipata dei luoghi, delle tradizioni e delle identità locali. Si tratta di una visione statica, che imprigiona il territorio e ce lo mostra soltanto attraverso visioni frammentate tra loro.

In una prospettiva geografica e didattica, l'educazione al territorio dovrebbe rifuggire da simili semplificazioni e fraintendimenti. Il territorio non può essere fatto coincidere con una scala fissa o con qualcosa di stabile e immutabile (che siano più o meno credibili tradizioni culturali oppure particolari vocazioni e attività produttive, forme di insediamento, e così via). In altri termini, il territorio oggetto dell'educazione non è un supporto passivo da difendere ad ogni costo, bensì un sistema complesso di relazioni (fatto di persone, organizzazioni, risorse ambientali, artefatti) che reagisce attivamente alle sfide poste in campo dalla contemporaneità, sia di fronte ai rischi che questa pone, sia di fronte alle opportunità che questa presenta. Quasi sempre, il territorio è uno spazio di diversità, di meticciami, di coevoluzioni: riconoscere questa pluralità di presenze è già un modo di educare, di educare nel senso etimologico del termine: mettere in luce, far emergere, decostruendo i falsi stereotipi e tentando di dare un ordine di senso all'abbondanza della realtà.

L'educazione al territorio si inserisce pertanto in questa visione complessa, ponendosi allo stesso tempo come pratica multi-disciplinare e di sintesi. Costituisce, in altri termini, un progetto formativo in grado di intercettare tematiche differenti quanto attuali, nel loro esprimersi e definirsi nello spazio geografico. Tra queste, alcune sono calzanti con quelle richiamate dagli autori dei contributi di questo numero monografico:

- la cittadinanza attiva. La coesione sociale, la sicurezza, la partecipazione vanno legate ad una au-

tentica conoscenza dello spazio di vita della propria comunità. Sviluppare il senso del luogo, orientarsi tra le strutture e le funzioni del territorio, ricostruire l'evoluzione del paesaggio e delle attività umane, riconoscere le potenzialità e le criticità del proprio spazio di vita, sono saperi e competenze di base per costruire forme di radicamento ed educare al rispetto e alla tutela dei luoghi.

- l'interculturalità. L'educazione alla convivenza interculturale deve nascere dalla consapevolezza che il territorio può essere pensato sia come strumento di inclusione e coevoluzione che come strumento di esclusione e di chiusura identitaria. Sta alla nostra consapevolezza e responsabilità la scelta di progettarlo come luogo di incontro e di accoglienza, definendo le regole comuni, gli spazi per la diversità e quelli per l'incontro e la relazione. Riconoscere il valore formativo dei luoghi aiuta a compiere scelte più responsabili, e ad assumersi la responsabilità di agire localmente secondo principi condivisi. La questione interculturale si lega strettamente allo studio delle migrazioni, che indaghiamo come relazioni di coevoluzione fra persone e luoghi, evidenziando i meccanismi dell'espulsione e dell'inclusione.
- la sostenibilità. La grande emergenza planetaria è oggi quella ambientale: da anni è condivisa l'idea che lo sviluppo sostenibile può essere raggiunto solo attraverso la diversificazione locale delle strategie e dei modelli di azione. Indagare le risorse, i limiti e la storia del territorio è la base per pensare a un progetto di sviluppo endogeno, che sia espressione dell'idea di futuro che la comunità che abita il territorio è stata in grado di sviluppare.

Quali sono gli strumenti e i metodi didattici dell'educazione al territorio? Alcuni strumenti utilizzati sono propriamente geografici: l'osservazione diretta, attraverso l'uscita sul terreno, è il più antico strumento della disciplina, e mostra la sua utilità soprattutto in contesti come quelli attuali caratterizzati da una rapida trasformazione dei luoghi, dei paesaggi, dell'economia e della società. Le comunità si scoprono frammentate, perdono il senso del luogo che si è stratificato nel tempo, ed è necessario ripartire dai segni dagli indizi visibili, dal paesaggio, per ricostruire un'idea condivisa degli spazi e della comunità che li abita. Poi usiamo le carte geografiche, le mappe mentali, i coremi e le carte di comunità: strumenti che hanno la capacità di costruire una rappresentazione simbolica di ciò che riteniamo rilevante, da condividere insieme, dei luoghi: non solo i confini ma anche i punti di riferimento, le località centrali, la forma, la posizione e la distribuzione

delle attività umane e del quadro ambientale.

Altri strumenti sono mutuati da altre discipline o da altri linguaggi: si può decifrare un territorio partendo da delle interviste, dai dati statistici, dalla letteratura, dalla fotografia, anche dal web: occorre educarsi a riconoscere una pluralità di punti di vista, ad accettare che il territorio non può essere ridotto ad un'unica visione ed è sempre il risultato di mediazioni, di incontri e anche di contese e di conflitti. I metodi adottano questi strumenti inserendoli in un percorso didattico che tenga conto anche del punto di vista degli alunni, che consideri anche l'importanza del vissuto e delle geografie emozionali. Il punto fermo è l'importanza della problematizzazione e della rielaborazione: l'educazione al territorio non può mai fermarsi alla sola enumerazione dei fatti e degli oggetti.

Infine, l'educazione al territorio fa riferimento ad una piattaforma che è, per sua natura, interdisciplinare. Tutte le discipline possono dare strumenti e saperi con cui ampliare la conoscenza del territorio. Alla geografia spetta il compito di connettere le diverse conoscenze disciplinari, selezionando le informazioni rilevanti e sviluppando una nuova comprensione del territorio. Occorre dare voce anche a saperi che non sono compresi nelle materie scolastiche, ma che possono esprimere punti di vista molto significativi su temi come abitare i luoghi, convivere tra culture, conservare la biodiversità e il patrimonio culturale. Pensiamo ad esempio all'urbanistica, all'antropologia, all'ecologia. Ma forse è bene superare questa divisione disciplinare e riferirsi piuttosto a teorie generali, come quella della complessità, che offre molti appigli scientifici per spiegare il funzionamento di un sistema non-lineare come il territorio.

CONCLUSIONI. IL CORAGGIO DI SPERIMENTARE

Proprio durante i gironi del workshop siamo stati contattati da una docente che si occupa di linguistica nell'ambito dell'associazione Giscel (Gruppo di Intervento e Sperimentazione nel Campo dell'Educazione Linguistica). Si sta impegnando in un progetto didattico imperniato sulle difficoltà linguistiche, in senso lato, di insegnamento/apprendimento della Geografia nella scuola secondaria di 1° grado.

La docente partiva dalla convinzione che la geografia sia una disciplina "scientifica" a tutti gli effetti, benché insegnata dai professori di lettere, e proprio per la sua natura di "disciplina di cerniera" come dicono le Nuove Indicazioni Nazionali, un 'ponte' per l'interazione con le altre materie scolastiche legate alle scienze "dure". Certamente alla Matematica e alle Scienze, sia per il vocabolario che soprattutto per le trasversalità cognitive e la condivisione dei linguaggi. Ci contattava insomma per sviluppare una ricerca

sulle difficoltà di tipo linguistico - cognitivo relative all'insegnamento della geografia, partendo dalla sua supposta collocazione tra le discipline matematico-scientifiche.

Questo aneddoto ci fornisce un'ulteriore informazione a supporto della necessità di fare chiarezza sulla nebulosa connotazione epistemologica della geografia in ambito scolastico. Gli schemi sono gabbie, ed uscirne è difficilissimo. Così, mentre tutti sembrano apprezzare il posizionamento della geografia fra scienze della Terra e scienze umane, risulta poi difficilissimo comprenderne davvero lo statuto epistemologico, e resta sempre oscillanti fra opposti che alla fine non permettono mai appieno il riconoscimento di ciò che lo statuto epistemologico comporta e sviluppa: metodi, linguaggio, obiettivi, ma anche valori e retoriche, narrazioni e rappresentazioni, etiche e discorsi. Se non sciogliamo questi nodi, anche la didattica ne esce frammentata, aperta in troppe direzioni e incapace di evidenziare i tratti che la distinguono e la visione che sa esprimere.

Quella che in positivo viene vista come una sintesi (costruzione di nuovi significati), diventa in negativo come una indefinitezza (impossibilità di definizione dei significati). Come liberarsi da questa "ambiguità" della geografia?

La via che, con tutta la modestia possibile, abbiamo cercato di indicare attraverso il primo Workshop AIGG Giovani sulle Nuove Geografie è quella di sperimentare, anche con coraggio (scientifico), dove ci possono portare nuovi percorsi disciplinari che abbinino la riflessione sulla conoscenza a quella sull'educazione. Un esempio. I valori "del territorio", per tornare alla prospettiva che viene proposta nel paragrafo precedente, hanno strettamente a che fare con le popolazioni che lo abitano, non possono essere isolati dalla loro connotazione sociale e culturale localizzata, ridotti a risorse concettuali per le retoriche sullo sviluppo locale o per il marketing territoriale. Quando riflettiamo sui valori del territorio, dobbiamo anche chiederci che ruolo hanno o possono avere

nella formazione dei cittadini, nell'educazione alla cittadinanza, all'ambiente, alla salute e a tutti gli altri ambiti dell'educazione che comprendono le relazioni fra persone e luoghi, fra comunità e territorio.

È in questa prospettiva che dobbiamo considerare la prospettive delle geografie emozionali su cui ci portano Silvia Aru e Angela Caruso. Quale educazione geografica possiamo sviluppare col senso del luogo, con lo spazio vissuto, con le emozioni che ci legano ai luoghi, alle comunità che li abitano, alle culture e agli ambienti che li differenziano? Quali nuove rappresentazioni e cartografie emozionali possiamo sviluppare? Pur essendo temi che vantano ormai decenni di sviluppo, quelli delle geografie umanistiche meritano di essere riconsiderati e ricollocati, liberati da pregiudizi e giudizi del passato, indagati per tutti gli sviluppi che possono ancora esprimere e le applicazioni che ancora non sono state esplorate nel campo dell'educazione.

Anche il gioco, su cui ci porta Giovanni Donadelli, è un campo ancora in gran parte da esplorare. Il gioco non solo non come strumento didattico, ma anche come strumento di ricerca. Apprendimento per simulazione, ma anche ricerca attraverso la simulazione.

La chiarezza del lavoro di Sonia Ziliotto ci riporta poi alla necessità di non interrompere mai il dibattito teorico abbinato all'educazione. Cos'è successo nella didattica della geografia per l'educazione allo sviluppo sostenibile dopo la Dichiarazione di Lucerna? Le esperienze didattiche sono forse la miglior fonte empirica per ripensare la teoria e ridefinirla.

Chi condivide l'idea che la geografia sia una disciplina con un potenziale in gran parte da sviluppare, e che per svilupparlo sia necessario un lavoro di rinnovamento profondo, rigoroso, in gran parte empirico e sperimentale, è invitato ad aggiungersi a questi autori e a intraprendere con loro questa strada. Se porterà buoni frutti, fra qualche anno, cambierà solo la geografia, ma anche la sua considerazione nell'ambiente scientifico e nel sistema scolastico.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

DE VECCHIS G., *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, Torino, Utet, 2011.

FARINELLI F., *Cos'è il territorio (e perché creiamo alle mappe)*, in BERTONCIN M. e PASE A. (a cura di), *Pre-visioni di territorio, Rappresentazioni di scenari territoriali*, Milano, FrancoAngeli, 2008, pp. 21-40.

GIORDA C. e PUTTILLI M. (a cura di), *Educazione al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Roma, Carocci, 2011.

IVANITSKAYA L., CLARK D., MONTGOMERY D.

e PRIMEAU R., *Interdisciplinary learning: process and outcomes*, *Innovative Higher Education*, 2002, 27, pp. 95-111.

MCDUGALL W.A., *Why geography matters... but is so little learned*, in *Orbis*, 2003, 47, 2, pp. 217-233.

LESHNER A., *Science at the leading edge*, in *Science*, 2004, 303, p. 729.

RHOTEN D. e PARKER A., *Risks and rewards of an interdisciplinary research path*, in *Science*, 2004, 206, p. 2046.

GEOGRAFIE EMOTIVE E “MONDI POSSIBILI”.
DIDATTICHE E INTERCULTURA TRA LA SCUOLA E IL QUARTIERE.

EMOTIONAL GEOGRAPHIES AND “POSSIBLE WORLDS”.
TEACHINGS AND INTERCULTURAL PRACTICES BETWEEN SCHOOL
AND URBAN DISTRICTS.

SILVIA ARU*

Riassunto

L'articolo, partendo dagli stimoli offerti in Italia e all'estero dalle nuove geografie emotive, esamina alcune ricadute che queste possono avere in ambito didattico in relazione alle problematiche interculturali. Attraverso l'ampliamento di specifiche competenze emotive infatti possibile aiutare i bambini e i ragazzi a riconoscere ed apprezzare la dimensione multiculturalità di ogni luogo e, allo stesso tempo, la dimensione multisituata e relazionale di ogni esperienza di vita.

Abstract

The article examines some effects of emotional geographies related to specific intercultural issues within the educational field. Through the extension of specific emotional skills provided to children and young people it is thus possible to help them to recognize and appreciate, at the same time, the multicultural dimension of whatever place and the multi-sited and relational qualities of any life experience.

Parole chiave: *Geografie emotive, didattica, intercultura.*

Key words: *Emotional geographies, didactics, intercultural practices.*

INTRODUZIONE

L'opera *Territori Emotivi. Geografie Emozionali* (Persi, 2010), nata a conclusione del convegno omonimo tenutosi a Fano nel 2009, ci offre uno spaccato delle varie declinazioni concettuali che può assumere la relazione tra geografia ed emozione. Si radicano anche in Italia nuovi approcci accademici, il cui oggetto sono «i territori emotivi

e i paesaggi delle sensazioni e dei sentimenti» (Persi, 2010, p. 3), territori che coinvolgono l'arte, la fotografia e il cinema, la letteratura, ma anche le stesse rappresentazioni – quelle desumibili dalla cartografia e quelle delle fonti d'archivio – i progetti di sviluppo territoriale e la didattica, per citare solamente alcuni aspetti che ricadono in tale ambito di studi. Anche da una rapida ricerca in Rete, emerge come il termine geografia¹ sia sistematicamente affiancato ai concetti di emozione (o all'aggettivo emotivo) e che, proprio per la fre-

* Centro di ricerca Eupolis – Dipartimento di Scienze, Progetto e Politiche del Territorio, Università e Politecnico di Torino. silvia.aru@polito.it

¹ E con esso i termini territorio, carta, mappa ecc.

quenza delle ricorrenze e i differenti significati attribuiti alla «geografia» e alla «emozione», con difficoltà sia possibile tracciare un uso unitario o esclusivo del nesso qui indagato. Risulta dunque arduo, o forse impossibile, condurre un discorso esaustivo sulla problematica. La declinazione plurale – geografie ed emozioni – in parte può aiutare a fugare l'idea di una linearità della relazione (Ugolini, 2010). Se un discorso complessivo è impossibile, può risultare interessante addentrarsi nella complessità dell'argomento. Il presente saggio desidera ripercorrere, senza nessuna pretesa di completezza, alcune strade aperte dalle geografie emotive, cercando di vagliare possibili ricadute di queste in ambito didattico (Giorda, 2010; Persi, 2010; Caruso, 2012), nello specifico, in relazione alle problematiche interculturali.

OLTRE LA LOGICA CARTESIANA: GEOGRAFIE EMOTIVE

[L]a geografia [può] servire sia ad incatenarci alle sue geometrie, sia a mostrarci – quando libera la sua formidabile tensione critica – modelli diversi e un'infinità di mondi possibili, riflesso di questi modelli (Minca, Bialasiewicz, 2004, p. 30).

In accordo con le differenti stagioni teoriche, le emozioni sono state a lungo escluse da molti discorsi geografici, soprattutto nei frangenti in cui il fine della disciplina è stato individuato nella ricerca dell'oggettività scientifica e nella creazione di modelli quantitativi del mondo².

Il termine «emozione» è sempre più utilizzato negli ultimi anni in geografia, sia in contesto nazionale che internazionale. A partire dall'ambito anglosassone, la crescente attenzione accordata all'emozione ha portato ad individuare finanche un *turn* geografico – l'*emotional turn* – vera e propria svolta paradigmatica con specifici filoni teorici e approcci metodologici di analisi, che si è affiancata ai ben più noti *cultural turn* e *mobility turn*³ (Bondi, Davidson, Smith, 2005; Lipman, 2006). Anche se in Italia il termine inglese non ha

avuto grande eco, l'ampliamento dei lavori che utilizzano le nuove prospettive è ormai una realtà radicata, come mostra il già citato lavoro di Fano.

La centralità del concetto è il portato di elaborazioni teoriche più ampie e complesse: l'umanesimo, la fenomenologia, le teorie femministe, la psicoanalisi e la teoria non rappresentazionale, per citare alcune delle correnti delle scienze sociali più conosciute e diffuse (Lipman, 2006).

La geografia non apre, ma segue un cammino in parte già avviato da altre discipline, non senza riallacciarsi a precedenti teorizzazioni disciplinari. Tra queste, le geografie umaniste, di genere e della percezione hanno concorso a costituire nel tempo il *background* per le nuove geografie emozionali (Bondi, 2005). Le prime, ad esempio, accogliendo approcci filosofici di stampo fenomenologico ed esistenzialista hanno permesso di affermare il ruolo della soggettività e del sentimento nel connotare la vita sociale, culturale ed economica e di sottolineare come particolari emozioni possano essere fortemente connesse a singoli luoghi. Gli approcci di genere, dal canto loro, hanno analizzato e problematizzato le associazioni che legano storicamente, da un lato, la mascolinità alla razionalità, alla mente e all'obiettività e, dall'altro, la femminilità all'emotività, al corpo e alla soggettività. Le stesse emozioni, all'interno di questa lettura critica, sono lette più come prodotto di un più ampio contesto sociale che come portato di differenze biologiche tra uomo e donna⁴ (dell'Agnese, 2005). Le geografie della percezione, infine, hanno prestato attenzione alle rappresentazioni territoriali e ai «territori vissuti». Lo spazio, lungi dall'essere una realtà astratta ed euclidea, è da queste prospettive la risultante del sovrapporsi dello spazio di vita e dello spazio sociale, che genera quello vissuto propriamente detto (Frèmont, 2007). Ciò che accomuna le tre correnti citate è il considerare le emozioni come un fattore onnipresente e pervasivo nella vita delle singole persone e all'interno della relazione tra uomo e territorio (Bondi, 2005).

² Nell'immediato secondo dopoguerra imperavano le geografie quantitative di matrice neopositivista; tra tutte, si ricorda, ad esempio, quella funzionalista sistematica. È a partire dagli anni Sessanta che si svilupparono posizioni di critica radicale nei confronti degli atteggiamenti nomotetici legati a logiche di tipo matematico; logiche che non permettevano – a detta dei loro detrattori – di «indagare l'uomo nella sua complessità, uomo che insieme alla sua razionalità, mette sempre in campo la sua componente emotiva, dunque irrazionale, insomma tutto quanto è oggetto di indagine della psicologia» (Loi, 2006, p. 86).

³ Con tali termini, com'è noto, si identifica la crescente attenzione accademica verso la cultura e la mobilità, viste come aspetti centrali ed ineludibili della condizione umana contemporanea. Sono gli anni Settanta ad ospitare il *cultural turn* e a dare il via alle prime disquisizioni sistematiche sulle molteplici dimensioni (materiali, sociali e psicologiche) delle differenti forme di mobilità.

⁴ Letture di ambito neuropsichiatrico tendono a correlare alcune differenze comportamentali di genere legate all'emotività a differenze anatomiche del cervello (come, ad esempio, la diversa grandezza dell'amigdala).

Queste tre anime, motore propulsore del successivo *emotional turn*, non bastavano però da sole a esaurire il nuovo interesse per la tematica emotiva. Nel 2001 un articolo di Kay Anderson e Susan Smith in *Transactions of the Institute of British Geographers* invitò a considerare le geografie emozionali contenute nei vari studi come un'unica arena dalle grandi potenzialità di ricerca (Anderson, Smith, 2001; Bondi, 2005). Nel 2002 ben ottanta studiosi risposero alla *call for papers* indetta per la conferenza dal titolo *Emotional Geographies* organizzata presso l'Università di Lancaster da Joyce Davidson e, a partire dal 2003 e 2004, nei meeting annuali della *Association of American Geographers* appaiono sessioni tematiche legate all'argomento. Tra i principali nuclei tematici affrontati emergono:

- La proiezione emotiva e i processi di simbolizzazione dei luoghi⁵.
- L'analisi dell'empatia, che assume importanza soprattutto in relazione agli studi interculturali, per il potenziamento della exotopia, ovvero della capacità critica di guardare il mondo con gli occhi dell'altro (Ugolini, 2010).

Sviluppo delle capacità di ascolto e di gestione del conflitto.

Altro testo fondamentale: *Emotional Geography* (Ahmed, 2004; Lipman, 2006). Anch'esso destina ampio spazio al ruolo che le emozioni rivestono nella relazione tra luoghi e persone, al peso che le esperienze sensoriali (non solo visive, ma anche olfattive) hanno nel plasmare la vita sociale, ecc. Il neologismo «economie affettive» e il concetto di «socialità» delle emozioni – utilizzate da Ahmed (2004) sulla scia delle elaborazioni teoriche di Marx e Freud – permettono di travalicare nuovamente un piano individuale e psicologico, per imbattersi in pratiche sociali e culturali più ampie che definiscono il contesto in cui le emozioni prendono forma.

Il piano individuale e quello collettivo si pongono dunque nei principali scritti sul tema come aspetti non scissi e perennemente rinviati l'uno all'altro. Proprio partendo dalla relazione tra piano soggettivo e piano sociale, è possibile focalizzare l'attenzione sulle modalità in cui le emozioni sono mobilitate nelle dinamiche di ingiustizia sociale e, nello specifico, nei fenomeni di razzismo

e di omofobia o su come, specularmente, esse possano essere alla base di processi di inclusione sociale.

Emozioni, geografie, didattiche interculturali.

LL'ipotesi epistemologica che sto presentando assume l'esperienza dell'incontro-scontro interculturale come paradigma delle dinamiche dell'autoconsapevolezza emozionale. È il tipo di esperienza che meglio si presta a evidenziare al microscopio e al rallentatore le forme dinamiche del coinvolgimento e del distacco, attesa e intesa, dell'esplorazione di mondi possibili (Sclavi, 2003, p. 121).

L'autoconsapevolezza emozionale non è sinonimo di sentimentalismo o di emotività, tanto meno di intuizione o di spontaneità (Sclavi, 2003). L'autoconsapevolezza emozionale è il concetto contrario alla «retorica del controllo» (*ibid.*, p. 122), ovvero all'idea che le emozioni siano elementi di intralcio per la conoscenza e la comprensione del mondo circostante. Nella società occidentale per un lungo tempo, che spesso arriva fino all'oggi, ha imperato un vero e proprio assioma: «le emozioni disturbano la conoscenza, sono pre-sociali, vanno controllate e regolate dalla ragione-razionalità» (*ibidem*). In ambito familiare, e molte volte anche a scuola, si è infatti attribuito poco spazio all'emotività, considerata elemento di debolezza e di ostacolo nel processo di apprendimento.

L'ampliamento dell'interesse interdisciplinare per le emozioni e per il ruolo da esse assunto all'interno della comprensione delle dinamiche sociali e territoriali ha incrinato la retorica del controllo che ha permeato non solo le case e le scuole ma, come emblema di un'epoca, anche la ricerca scientifica di stampo quantitativo e razionalista. La psicoterapia, vista come teoria di pratiche che attribuiscono un'importanza centrale alle qualità affettive delle relazioni, sembra particolarmente interessante per gli approcci geografici⁶ che si occupano dell'emozione, come hanno già mostrato più di cinquanta anni fa le geografie della percezione (Brunelli, 2010).

I reflect on conceptualizations of emotion informing this work, and I argue that psychothera-

⁵ «Tutti gli oggetti di studio della geografia sono carichi di simboli e di memorie espressioni di sentimenti del singolo e della società» (Ugolini, 2010, p. 589).

⁶ Le geografie emotive presentano infatti una forte carica critica rispetto agli steccati disciplinari. Il crescente e diffuso interesse delle geografie per le emozioni è infatti uno stimolo proprio per indagare in maniera problematizzata i limiti convenzionali tra discipline.

peutic thinking offers valuable resources for developing emotional geographies (Bondi, 2005, p. 433).

Ed è l'ambito psicologico che ci fornisce nuovamente due concetti chiave, quelli di intelligenza emotiva e sociale, elaborati in maniera dettagliata negli scritti dell'americano Daniel Goleman (1995, 2006). A differenza della ben più studiata e misurata intelligenza basata sul *QI* (quoziente intellettivo), queste due forme di intelligenza si esplicano principalmente in capacità non verbali; in capacità intuitive e comportamentali⁷, più che razionali⁸. La prospettiva offerta da Goleman ha da subito, negli intenti dello stesso autore, un ampio portato nell'ambito dell'intercultura (intesa, quest'ultima, sia come processo che come pratica didattica), proprio perchè «l'abisso che divide Noi da Loro si fonda sulla repressione dell'empatia» (Goleman, 2010, p. 300).

Le intelligenze emotive e sociali diventano obiettivi (e, al contempo, strumenti) centrali per la didattica, anche per quella geografica, in particolare modo di quella che pone l'accento sulla cittadinanza attiva (Guaran, Lepera, 2011) e sull'intercultura, viste come esercizio e pratica di ascolto reciproco. Da un punto di vista metodologico, guardare ai concetti sviluppati da Goleman significa infatti puntare ad un insegnamento che prepari all'ascolto attivo e fornisca tecniche di gestione del conflitto⁹, significa insegnare ai bambini a parlare del sé. Attraverso tale pratica possono emergere ed essere affrontati problemi di esclusione di gruppo.

Partire dall'idea che le differenze siano un output di processi di categorizzazione prima che elementi immutabili, e ritenere che le competenze emotive e sociali vadano corroborate fin dalla più tenera età per superare tali dinamiche di esclusione, ci porta inevitabilmente a guardare in

chiave critica alcune esperienze svolte proprio in ambito didattico. Analisi geografiche hanno mostrato, ad esempio, come una certa «narrativa della differenza» sia stata troppo spesso veicolata anche all'interno delle aule scolastiche, attraverso i testi scolastici; e questo accade fin dalla scuola dell'infanzia e spesso proprio nell'ambito degli insegnamenti dedicati all'intercultura (Balducci, 2009; Mantegani, 2009; Borghi e Camuffo, 2009).

Stereotipi e pregiudizi sono fluidi e dunque modificabili. Da qui si può cogliere l'importanza di didattiche volte a disancorarli. La competenza emozionale e sociale dei bambini e dei ragazzi deve diventare per questa via «parte della loro istruzione regolare: non si tratta» – dunque – «di un insegnamento di recupero per ragazzi poco sicuri, ritenuti "in difficoltà", ma di un insieme di abilità e di comprensioni essenziali per chiunque» (Goleman, 2011, p. 422). In quest'ottica, l'insegnamento e l'apprendimento non riguardano solamente aspetti prettamente legati alla conoscenza o all'ambito cognitivo; in quest'ottica, l'emozione e l'intercultura non si pongono come un argomento di studio, ma come una pratica da incrementare per ampliare competenze che ricadono in un'idea attiva di cittadinanza (Giorda, 2011).

Come suggeriscono a partire dal 2003 le stesse indicazioni nazionali¹⁰, bisogna prestare attenzione alle competenze, piuttosto che alle conoscenze acquisite dagli alunni durante il percorso (Giorda, 2008).

DIDATTICA INTERCULTURALE INTRA ED EXTRA MOENIA

Meno scontati [...] si dimostrano i collegamenti tra la pratica generale della cittadinanza [...] e la conoscenza e l'utilizzo dello spazio. Quest'ultimo deve essere inteso soprattutto come spazio relazionale e sociale, permeato da importanti valenze anche di tipo psicologico e valoriale, senza tuttavia trascurare lo spazio identificato strettamente nelle sue dimensioni geo-fisica e naturale (Guaran, 2011).

La geografia, grazie alla sua recente apertura al piano emotivo, è pronta a giocare un ruolo cen-

⁷ Per una disamina più dettagliata sul possibile uso dei concetti di intelligenza emotiva e intelligenza sociale in ambito geografico si rimanda allo scritto «Osservare, rappresentare e progettare un mondo plurale: laboratori interculturali per l'infanzia» (Aru, 2012).

⁸ L'intelligenza sociale e quella emotiva vengono definite «consorelle», proprio perchè sono l'una il complemento dell'altra. I due piani in analisi infatti – quello emotivo e quello sociale – non sono affatto disgiunti: dalle doti e capacità intrinseche del singolo si pone l'attenzione a quelle che lo stesso sviluppa quando è coinvolto in un rapporto interpersonale.

⁹ Perché, per l'appunto, la dinamica dell'ascolto lungi dal risolversi in un retorico *vogliamoci bene*, porta con sé anche dinamiche di tipo conflittuale.

¹⁰ All'*insegnare ad essere* si affianca sempre più l'obiettivo di *insegnare ad apprendere* (Guaran, Lepera, 2011). In questa stessa direzione si muovono le indicazioni per il Curricolo del 2007 che richiamano il concetto di convivenza civile – già presente nei Piani di studio personalizzati del 2003 – quale sinonimo di educazione alla cittadinanza attiva.

trale, insieme alle altre discipline, nel veicolare concetti, metodi e pratiche che forgeranno il cittadino di domani in chiave più critica e aperta verso sé e il proprio prossimo.

Le geografie emotive, come visto, possono avere come scopo sia l'analisi dell'empatia e lo sviluppo dell'exotopia che, piano non certo disgiunto, lo sviluppo delle capacità di ascolto e la gestione del conflitto. È all'interno di questa declinazione disciplinare che si può apprezzare l'importanza dei concetti e metodi sviluppati da Goleman.

Da un punto di vista metodologico, diventa centrale tradurre in pratica le idee su cui si fondano i concetti di intelligenza emotiva e sociale e trovare contesti di apprendimento idonei per accrescere le competenze ad essi legate. L'apprendimento non astratto trova nel laboratorio una delle sedi più adatte per foraggiare qualità come l'ascolto, il rispetto e la collaborazione di gruppo. Un esempio che permette di cogliere le potenzialità di questa modalità didattica è il progetto «la geografia delle propria vita come strumento per l'educazione interculturale», a cura di Cristiano Giorda (2010). Il racconto delle geografie personali e dei propri spazi vissuti diviene la base di un percorso educativo il cui fine è il riconoscimento della dimensione multiculturale di ogni luogo e, allo stesso tempo, della dimensione multisituata e relazionale di ogni esperienza di vita. Ogni luogo è dunque parte di una rete che mette in comunicazione storie di vita e contesti differenti e tale pluralità è evidente a partire dalle stesse esperienze di vita del singolo.

Risulta inoltre auspicabile che i percorsi didattici vadano oltre le mura scolastiche per coinvolgere l'ambito familiare e di quartiere, in modo che vengano armonizzate le competenze emozionali dei vari ambiti della vita dei bambini e dei ragazzi. Accanto alla scuola, varie associazioni culturali giocando un ruolo attivo nel promuovere in maniera integrata nel territorio un certo tipo di didattiche e nel porre l'attenzione sulla dimensione emotiva e sociale dell'intelligenza.

Con questi obiettivi è nato, ad esempio, il progetto ITACA (Integrazione nel Territorio con un Approccio Creativo all'Apprendimento) a favore degli immigrati non comunitari finanziato dalla Regione Autonoma della Sardegna e curato dalle associazioni Nur, Punti di vista e Batisfera. I laboratori, che hanno luogo proprio in queste settimane a Cagliari¹¹, adottano esclusiva-

mente tecniche di educazione non formale per una partecipazione attiva dei venti bambini coinvolti, immigrati e non, tecniche di animazione e di facilitazione delle discussioni di gruppo, giochi di ruolo, attività creative e di manipolazione, letture, percorsi guidati di osservazione dell'ambiente, giochi e attività sulle dinamiche di gruppo¹².

CONCLUSIONI

Le emozioni sono passi di danza che, come quando accenni a un-due-tre nel valzer, non fanno venire in mente "fai un-due-tre", ma "questo è un valzer" (Sclavi, 2003, pp. 120- 121).

Le emozioni permettono di rielaborare il confine tra un Noi e un Loro, tra aspetti più prettamente soggettivi e la dimensione sociale. Prendono la forma di un contatto, ma anche di una danza- per usare la bella e calzante metafora della Sclavi (2003)- di cui vanno conosciuti i codici e che è pertanto base di apprendimento. La danza non è esclusiva perché può convivere, anche nell'esperienza della stessa persona, con la competenza in più danze. Le emozioni sono danze impariate, conosciute e abituali e spesso sono difficili da cambiare. Da qui l'importanza, anche per l'incontro interculturale, dell'educazione all'emozione che, come visto, non passa necessariamente - o meglio, esclusivamente - attraverso l'insegnamento delle emozioni come argomenti didattici.

La Sclavi ci viene nuovamente in aiuto con un antidoto: considerare le emozioni come strumenti utili per guardare non tanto dentro di sé, quanto fuori. Questa prospettiva ci permette in conclusione di ribadire la necessità di superare la logica occidentale di tipo dicotomico e valutativo che separa emozione e ragione e di guardare all'educazione alle emozioni come strada verso quei «mondi possibili» che ci uniscono ai nostri territori e a tutti i cittadini; «[s]e in passato dovevamo conoscere il mondo per conquistarlo e trasformarlo, oggi lo dobbiamo sentire nostro per prendercene cura, per sentirci parte di esso e di quegli altri sette miliardi di esseri umani che lo abitano assieme a noi» (Dematteis, 2011, p. 26).

¹¹ Novembre-dicembre 2012.

¹² Per maggiori dettagli sul progetto e sulle sue fasi attuative si rimanda al sito: www.assonur.org/sito/en/node/501.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AHMED S., *The cultural politics of emotion*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 2004.
- ANDERSON K. e SMITH S., *Editorial: emotional geo-graphies*, in «Transactions of the Institute of British Geographers», 2001, 26, pp. 7-10.
- ARU S., *Osservare, rappresentare e progettare un mondo plurale: laboratori interculturali per l'infanzia*, in «Ambiente, Società, Territorio», 2012, 3, pp. 35-38.
- BALDUCCI M., *Noi e Loro. La percezione e la conoscenza dell'altro nei contenuti dei programmi di geografia della scuola elementare dal dopoguerra ad oggi*, in SQUARCINA E. (a cura di), *Didattica critica della Geografia. Libri di testo, mappe, discorso geopolitico*, Milano, Unicopli, 2009, pp. 75-84.
- BONDI L., *Making Connections and Thinking through Emotions: Between Geography and Psychotherapy*, «Transactions of the Institute of British Geographers», 2005, 4, pp. 433-448.
- BONDI L., DAVIDSON J., *Introduction: geography's 'emotional turn'*, in BONDI L., DAVIDSON J. e SMITH M. (Eds.), *Emotional geographies*, Ashgate, Aldershot, 2005, pp. 1-16.
- BORGHI R. e CAMUFFO M., *'Pesci bianchi e pesci neri'. Racconto dei luoghi e discorso interculturale nella letteratura per l'infanzia*, in SQUARCINA E. (a cura di), *Didattica critica della Geografia. Libri di testo, mappe, discorso geopolitico*, Milano, Unicopli, 2009, pp. 103-115.
- BRUNELLI C., *La 'mia' geografia. Empatie e antipatie geografiche nel percepito degli alunni del primo ciclo d'istruzione*, in PERSI P., *Territori Emotivi. Geografie Emozionali*, Fano, Università degli studi di Urbino, 2010, pp. 592- 597.
- BRUNO G., *Atlante delle emozioni. In viaggio tra arte, architettura e cinema*, Milano, Bruno Mondadori, 2002.
- CARUSO A., *Geografia: dall'emozione alla conoscenza*, in «Ambiente Società Territorio», 2012, 3, pp. 31- 34.
- DELL'AGNESE E., *Geografia politica critica*, Milano, Guerini Editore, 2005.
- DEMATTEIS G., *La geografia nella scuola: sapere geografico, territorio, educazione*, in GIORDA C. e PUTTILLI M. (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografie per la formazione*, Roma, Carocci, 2011, pp. 23- 32.
- FREMONT A., *Vi piace la geografia?*, Roma, Carocci, 2007.
- GIORDA C., *Le geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Roma, Carocci, 2008.
- GIORDA C., *La geografia della propria vita come strumento per l'educazione interculturale*, in P. PERSI, *Territori Emotivi. Geografie Emozionali*, Fano, Università degli studi di Urbino, 2010, pp. 605-609.
- GIORDA C., *Conoscenza geografica e cittadinanza. Un progetto per il territorio*, in GIORDA C. e PUTTILLI M. (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografie per la formazione*, Roma, Carocci, 2011, pp. 45-54.
- GOLEMAN D., *Intelligenza sociale*, Milano, BUR, 2010.
- GOLEMAN D., *Intelligenza emotiva*, Milano, BUR, 2011.
- GUARAN A. (a cura di), *Infanzia, spazio e geografia. Riflessioni ed esperienze educative*, Bologna, Patron, 2011.
- GUARAN A. e LEPERA M., *A scuola di cittadinanza con l'educazione spazio-geografica*, in GUARAN A. (a cura di), *Infanzia, spazio e geografia. Riflessioni ed esperienze educative*, Bologna, Patron, 2011, pp. 77-101.
- HARGREAVES A., *Emotional Geographies of Teaching*, in «Teachers College Record», 2001, 6, pp. 1056-1080.
- LIPMAN C., *The emotional self*, in «Cultural Geographies», 2006, 13, pp. 617-624.
- LOI A., *Sardegna. Geografia di una società*, Cagliari, Edizioni AV, 2006.
- MANTEGANI F., *Immagini e immaginari dell'alterità nei libri di testo della scuola primaria*, in SQUARCINA E. (a cura di), *Didattica critica della Geografia. Libri di testo, mappe, discorso geopolitico*, Milano, Unicopli, 2009, pp. 223-233.
- PERSI P., *Geografia ed emozioni. Genti e luoghi tra sensi, sentimenti ed emozioni*, in PERSI P. (a cura di), *Territori Emotivi. Geografie Emozionali*, Fano, Università degli studi di Urbino, 2010, pp. 3-10.
- SCLAVI M., *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalla cornice di cui siamo parte*, Milano, Bruno Mondadori, 2003.
- SMITH M., DAVIDSON J., CAMERON L. e BONDI L., *Emotion, Place and Culture*, Farnham and Burlington VT, Ashgate, 2009.
- THRIFT N., *Intensities of feeling: Towards a spatial politics of affect*, «Geografiska Annaler B», 2004, 1, pp. 57-78.
- UGOLINI M., *Territorio e dimensione pedagogica: tra cognizioni, emozioni e apprendimento*, in PERSI P. (a cura di), *Territori Emotivi. Geografie Emozionali*, Fano, Università degli studi di Urbino, 2010, pp. 589-597.

NUOVE PROSPETTIVE PER L'INSEGNAMENTO DELLA GEOGRAFIA NEW PERSPECTIVES IN THE TEACHING OF GEOGRAPHY

ANGELA CARUSO*

Riassunto

La Geografia si basa su emozioni e sentimenti di meraviglia per la scoperta e su i valori formativi della personalità. L'approccio emozionale alla conoscenza geografica può stimolare l'emotività nel processo insegnamento-apprendimento, in un contesto di laboratorio dinamico ed interattivo.

Abstract

Geography feeds on emotions, feelings which aspire to the wonder and discovery, on formative values that educate the person. An emotional approach to geographic knowledge can facilitate the motivational stimulus in the teaching-learning process, projecting the former in a dynamic and interactive workshop context.

Parole chiave: Nuove prospettive nell'insegnamento della geografia.

Key words: New perspectives in the teaching of geography.

La geografia senza le emozioni? – “La disciplina, al pari delle altre scienze, non è concepibile senza le emozioni, che sono il sale della terra. Ma non si può dimenticare il singolo e piccolo uomo che osserva gli altri, lui fra gli altri, e che li guarda, e che si guarda, camminando insieme con i suoi simili sulla Terra” (Frémond, 2007, pp. 77-78). D'altronde “la geografia è sensibile” perché direttamente coinvolta dalle bellezze presenti nel mondo. “Il corpo aderisce allo spazio che lo avvolge. Gli atti del muoversi, del camminare, del viaggiare, fanno parte della geografia. I cinque sensi ne sono coinvolti e allertati. Quasi tutti i geografi lo sanno, tanto che tatto, udito, olfatto e gusto, oltre alla vista, sono impegnati durante la ricerca e l'analisi” (*ibid.*, pp. 78-79). La geografia si nutre di emozioni, di sentimenti

che aspirano alla meraviglia e alla scoperta. “Questa è certamente la forma più antica di geografia, quella che faceva pensare ai greci che il primo geografo fosse stato Omero e che troviamo largamente presente nelle *Storie* di Erodoto, considerato da molti l'iniziatore della geografia umana. E dopo di lui nelle *Periegesi* di Pausania, nel *Milione* di Marco Polo e, più vicini a noi, in poeti e scrittori come Goethe, Eliot, Calvino e tanti altri. In pittori come Monet, Cezanne, Klee e ancora in grandi fotografi e registi cinematografici” (Dematteis, 2011, p. 25).

Quanta di questa geografia emozionale fa parte del sapere geografico? Molte volte la geografia del cuore è cenerentola di una geografia dell'utile che fa capo all'intelletto. Soprattutto nell'antichità la conoscenza del mondo era necessaria per dominare e conquistare, mentre oggi di quello stesso territorio dobbiamo prenderci cura, sentirci un tutt'uno con esso e con i suoi abitanti.

Nella necessità di riformulare la disciplina geografica in chiave emozionale (Persi, 2010), viene

*Angela Caruso, Dipartimento di Scienze Economico-Quantitative e Filosofico-Educative dell'Università di Chieti; e-mail: angycaruso@hotmail.com

spontaneo domandarsi: nella scuola del domani quale sarà il ruolo della vecchia geografia nozionistica ed enumerativa? A tal proposito, Dematteis afferma che il problema non sono, e non dovranno essere, le nozioni, che in modo naturale si pongono alla base del sapere geografico, "ma il modo con cui le facciamo nostre", così come il problema non è la varietà delle cose di cui la geografia si occupa, "ma il modo con cui lo si fa" (Dematteis, 2011, p. 26). La geografia sensibile, la geografia emozionale, la geografia del cuore è certamente un input a disposizione del docente: una materia prima per la progettazione, un nucleo per le nuove competenze, un cardine su cui fa perno l'apprendimento.

DALLA RISCOPERTA DELLE EMOZIONI ALL'APPRENDIMENTO LOGICO

L'emozione, la passione, il piacere, il desiderio, il dolore fanno parte del processo di conoscenza stessa" (Morin, 1989, p. 111).

Nell'ambito della ricerca geografica si sta affermando una tendenza epistemologica che porta ad un nuovo atteggiamento con il quale affrontare lo studio del territorio. Viene introdotto un concetto di spazio educatore, frutto di una elaborazione personalistica dello spazio geografico che prende in considerazione una pluralità di aspetti: sensoriali, percettivi, emotivi, motivazionali, conoscitivi, creativi. Si viene così ad individuare, accanto ad un territorio reale, un territorio personale, un territorio sensibile, un territorio emozionale che rispecchia i modi con i quali l'uomo si pone in rapporto con il mondo-ambiente che lo circonda.

Da ciò nasce l'esigenza di una riformulazione dell'educazione geografica partendo dai suoi fini, che sono inscindibili dai metodi. Se, dunque, l'impegno della geografia deve concretizzarsi in un aiuto reale all'uomo per la costruzione dell'esistenza in rapporto con gli altri e con il pianeta, allora l'educazione alle emozioni si rivela una bussola che può indicare la direzione, il fine e il metodo.

Il discorso del metodo in geografia segue una lunga storia. Per molti anni nelle scuole il sapere geografico è stato ridotto alla localizzazione di un lungo elenco mnemonico di informazioni. Certamente metodi non privi di efficacia rispetto all'obiettivo di immagazzinare conoscenze ma che riproponevano il modello epistemologico di una geografia descrittiva la quale si limitava a registrare i fatti senza proporre spiegazioni e senza accennare al loro aspetto dinamico. Anche i successivi modelli didattici, che si sono basati su un'idea della geografia come scienza di relazioni nella

quale l'aspetto enumerativo veniva sostituito dalla spiegazione delle strutture spaziali, hanno dato importanza alla selezione di informazioni e all'interconnessione tra oggetti geografici e attori del territorio. Si pone così, ancora una volta, l'alunno in un ruolo passivo di chi accede a un sapere già definito senza raggiungere un livello più alto di comprensione e intuizione. Il rischio è che anche la didattica contemporanea faccia apparire la geografia come un sapere distante dalla propria esperienza e dalla possibilità di una rielaborazione personale e creativa delle conoscenze, per questo è necessario un nuovo approccio che si basi su aspetti ludici e sull'espressione della creatività personale (Giorda, 2006, pp. 97-100).

In definitiva una didattica della geografia che faccia leva sulla dimensione emotiva dell'intelligenza, che susciti curiosità, interesse, entusiasmo e motivazione.

Sono le emozioni che influenzano l'acquisizione e lo sviluppo dei saperi e che rendono il soggetto esploratore del mondo circostante, che rafforzano la tensione alla scoperta della realtà esterna e preparano ad affrontare il viaggio di conoscenza del mondo e con gli altri (Bruni, 2008, pp. 93-98).

Tutto questo perché emozione e processi cognitivi sono interdipendenti; per pensare, scegliere ed agire in adultità e razionalità è indispensabile aver elaborato e realizzato un personale percorso di alfabetizzazione emotiva (Contini, 2006, p. 3).

Educare alle emozioni, così, equivale a potenziare processi metacognitivi e di *problem solving* intrapersonale e interpersonale che facilitano l'incontro con l'altro, soprattutto nel contatto con la diversità, spesso vissuta come elemento di rifiuto piuttosto che di ricchezza e valore aggiunto (Morganti, 2012, p. 20). Da ciò si deduce che il coinvolgimento affettivo-emotivo è un punto di partenza indispensabile sia nel processo di insegnamento/apprendimento che nella "relazione educativa" (Boffo, 2011, p. 90).

Altro presupposto fondamentale è l'aggancio del nuovo sapere alla propria matrice cognitiva. Nessun apprendimento può risultare significativo se risulta avulso degli apprendimenti pregressi. Occorre ideare modalità coinvolgenti e ludiformi per effettuare le verifiche iniziali degli apprendimenti consolidati, su cui andranno a inserirsi efficacemente i nuovi, in un processo continuo di costruzione dei saperi e delle competenze. Senza dimenticare che il soggetto che apprende deve essere parte attiva nella costruzione della conoscenza partecipando in prima persona al processo di ricerca e scoperta. "Nella didattica quotidiana un orientamento euristico, sempre attento al soggetto che apprende e al ricorso, quanto più possibile, ad attività laboratoriali, presenta notevoli probabilità

di porre al riparo da rischi di ricezione passiva, di disinteresse e di conseguente insuccesso o dispersione" (Pasquinelli d'Allegria, 2011, p. 51-50).

L'idea è di una didattica laboratoriale che attivi un'operatività non soltanto tecnicistica ma autenticamente formativa: è fondamentale adottare senza episodicità un approccio metodologico che consenta di misurarsi con gli strumenti, i linguaggi, le conoscenze disciplinari e non, in un'ottica di ricerca. Tale prospettiva imposta il rapporto docente-alunni in termini dinamici e interattivi implicando una costante messa in campo delle conoscenze e delle abilità di tutti i soggetti coinvolti (Dellucca, 2010, p. 12).

D'altronde l'etimologia stessa della parola "emozione", dal verbo latino *moveo*, cioè "muovere", indica che le emozioni sono tendenze al movimento, alla dinamicità e all'azione (Morganti, 2012, p. 33). La geografia emozionale si nutre di questi principi basandosi su metodologie induttive che fanno uso di una didattica laboratoriale, costruttivista e cooperativa.

Inoltre, affinché la didattica delle emozioni si possa tradurre in conoscenza significativa è necessario che: l'astratto si faccia concreto, la teoria si tramuti in pratica, la fantasia si trasformi in creatività, la meraviglia si concretizzi in scoperta.

Certamente la scientificità rimane un fattore indispensabile a garantire il successo di un ciclo di studi geografici. Il materiale didattico deve essere strutturato secondo un preciso modello metodologico, che definisca gli obiettivi generali, precisando le loro caratteristiche ed i motivi della scelta effettuata (Lucchesi, 1992, p. 76).

LA GEOGRAFIA EMOZIONALE A SCUOLA

Un esempio pratico di didattica emozionale in campo geografico, in cui l'emozione si traduce in conoscenza, potrebbe riguardare proprio l'ostico argomento della cartografia. In che modo? Partendo da una carta emozionale: la *Carte de Tendre*. La *Carte de Tendre* è la carta della tenerezza, una rappresentazione topografica e allegorica del Paese dell'Amore, elaborata a più mani tra il 1653 e il 1654 dai frequentatori del salotto di Madeleine de Scudéry e, successivamente, incisa da François Chauveau. La *Carta du pays de Tendre* fu inserita dalla dama de Scudéry a corredo del suo romanzo *Clélie*. Rappresenta l'incarnazione di un viaggio narrativo e visualizza, in forma di paesaggio, l'itinerario emotivo di cui parla il romanzo (Bruno, 2002, p. 3). A differenza delle carte geografiche in genere, quella della Scudéry include l'intima esplorazione che collega gli affetti ai luoghi dove le emozioni sono rappresentate attraverso il movimento nello spazio. Interessante notare come le emozioni assu-

mono una forma di topografia. Infatti, la mappa dovrebbe servire all'innamorato per trovare la via che conduce al cuore della sua dama. Partito dalla città della Nuova Amicizia (Nouvelle Amitié), l'amante deve compiere un lungo cammino, evitando di cadere nel mare Pericoloso (Mer Dangereuse) e dell'Inimicizia (Mer d'Inimitié) e nel lago dell'Indifferenza (Lac d'Indifférence). Attraverserà i tre grandi fiumi, Stima, Riconoscenza, Inclinazione (Estime, Reconnaissance, Inclination), e passerà accanto a città come Sentimento sulla Stima (Tendre sur Estime), Sentimento sulla Riconoscenza (Tendre sur Reconnaissance), Sentimento sull'Inclinazione (Tendre sur Inclination), e a villaggi più o meno favorevoli ai sentimenti d'amore, come Bei Versi, Grande Cuore, Biglietto Galante, Sensibilità, Negligenza, Oblio, Perfidia, Orgoglio (Jolis Vers, Générosité, Grand Cœur, Billet Doux, Sensibilité, Négligence, Oubli, Perfidie, Orgueil). Sottile divertimento grafico e allegorico, la mappa definisce dunque una tipologia di possibili comportamenti amorosi, in cui risulta vincente, in linea con l'estetica galante dell'epoca, un atteggiamento composto tanto di ardore quanto di attenzione, rispetto, devozione, perseveranza, misura.

La mappa del tenero è uno strumento idoneo su cui creare percorsi didattici di "cartografia emozionale", indirizzati alle classi prime della scuola secondaria di primo e secondo grado. In un possibile percorso gli alunni analizzeranno insieme all'insegnante la mappa seicentesca; successivamente le informazioni, astratte e fantasia, verranno concretizzate nell'invito a disegnare una carta che rappresenti il proprio mondo interiore, nella quale potranno rappresentare simboli, immagini, persone. Sarà uno step di espressione creativa in cui gli allievi ripercorreranno le strade delle emozioni, dei desideri, della progettualità. Tale momento permetterà all'insegnante di conoscere più profondamente i propri allievi e di instaurare con loro una significativa relazione educativa.

Nella fase successiva, che può essere intitolata "Dalla fascinazione-scoperta letteraria alla realtà-scoperta geografica", si possono proporre mappe di narrazioni tra fantasia e realtà per poi introdurre gli itinerari delle grandi scoperte geografiche (De Vecchis, 2011, p. 36-42). Così intesi il tema del viaggio e i principi cartografici diventeranno un'opportunità didattica di sicuro interesse.

Il percorso si predispone a momenti di interdisciplinarietà principalmente con la storia, con la letteratura per la scuola secondaria di secondo grado e la narrativa per la scuola secondaria di primo grado. Gli allievi attraverso la creatività e la scoperta, motivati dalle emozioni e dal loro vissuto, salperanno per un viaggio nel profondo che con-

durrà loro ad approdare in un mondo più grande, quello vero e proprio.

UN APPROCCIO EDUCATIVO/PEDAGOGICO ALLA GEOGRAFIA EMOZIONALE

Il rapporto tra educazione e geografia è un connubio naturale in cui sostenibilità, cittadinanza, intercultura e globalizzazione ne sono principi di sintesi. Al sapere geografico appartengono contenuti e obiettivi formativi che mirano a formare il cittadino del mondo, di un mondo che si modifica e si complessifica continuamente e che, di conseguenza, richiede menti allenate al cambiamento (Pinto Minerva, 2002, p. 93). "La geografia è quindi in grado di svolgere molteplici finalità educative, in quanto se da un lato offre i metodi e gli strumenti per interpretare correttamente le diverse categorie di spazio geografico, dall'altro permette ai futuri cittadini di sapersi muovere autonomamente attraverso l'uso sicuro delle varie fonti di documentazione di volta in volta necessarie". Per Andrea Bissanti (1991) la geografia offre valenze educative riassumibili in cinque categorie di finalità: conferire senso allo spazio, educare alla solidarietà e al rispetto della diversità, sviluppare un'educazione ambientale, abituare alla relatività di giudizio, avviare gli allievi al metodo scientifico. "La seconda e la terza categoria di valori educativi si ricollegano ai grandi temi del confronto interculturale, dell'ecologia, della pace e della comprensione internazionale, che a loro volta rientrano nel tema più generale della *cittadinanza attiva* che evoca precisi atteggiamenti e valori educativi, quali il rispetto, la partecipazione, la solidarietà, la giustizia, la valorizzazione della diversità, con la conseguente assunzione di responsabilità che il raggiungimento di tali valori comporta" (Rocca, 2011, p. 67-69). Tanti temi per una geografia che emoziona e educa la persona.

Un'educazione geografica in chiave educativa/pedagogica può riuscire a infondere l'amore per la disciplina, affrontando una didattica non circoscritta entro i ristretti luoghi della scuola, ma aperta ad altri contesti formativi e a una dinamica fra saperi. Viene meno così l'accezione di didattica mirante a trasmettere contenuti; si afferma, di contro, una didattica naturale legata ai percorsi spontanei dell'apprendimento e ai problemi di conoscenza e di formazione che i soggetti incontrano nella loro personale esperienza quotidiana (Bruni, 2012, p. 68).

IL VALORE FORMATIVO DELLA GEOGRAFIA NELLE INDICAZIONI NAZIONALI DEL 2012

Le recenti Indicazioni nazionali (per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'i-

struzione) nel loro linguaggio semplice e immediato propongono un carattere aperto e dinamico dell'apprendimento. Scompaiono gli assi culturali ed emergono per la prima volta i profili d'uscita dello studente che possono essere raggiunti attraverso una scelta autonoma del docente dei contenuti disciplinari e delle metodologie.

Nel testo non è esplicitato alcun modello didattico-pedagogico sebbene prendano voce elementi caratterizzanti, come: ambiente di apprendimento, laboratorio, personalizzazione, intercultura, inclusione, competenze, TIC (Tecnologie Informatiche Comunicative), che proiettano verso una dimensione costruttivista e di attivismo pedagogico. "Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi" (Indicazioni, 2012).

Ciò che emerge è un ricorso costante ai "linguaggi affettivi ed emotivi" e al ruolo della scuola che affianca al compito "dell'insegnare ad apprendere" quello "dell'insegnare a essere". Si approda a un nuovo umanesimo in cui il soggetto è "l'uomo planetario" che si muove e interagisce tra il locale e globale conquistando una cittadinanza nazionale, europea e planetaria.

Le valenze educative vengono fuori anche nei diversi ambiti disciplinari attraverso la scelta dei nuclei fondanti, delle procedure euristiche e del linguaggio tecnico. In questo senso la geografia sostiene e sviluppa l'educazione alla cittadinanza, intesa come capacità "di formare persone autonome e critiche in grado di assumere decisioni responsabili nella gestione del territorio e nella tutela dell'ambiente, con un consapevole sguardo al futuro".

Inoltre si afferma l'idea di una Geografia come strumento per il dialogo interculturale: "In un tempo caratterizzato dalla presenza a scuola di alunni di ogni parte del mondo, la geografia consente il confronto sulle grandi questioni comuni a partire dalla conoscenza dei differenti luoghi di nascita o di origine familiare". Il compito del sapere geografico è di abituare a osservare la realtà da punti di vista differenti, che permettono di considerare e rispettare visioni plurime. Emerge con importanza l'educazione al territorio, intesa non solo come esercizio alla cittadinanza attiva, ma anche come educazione all'ambiente e allo sviluppo.

Tante tematiche per giungere alla costruzione di proprie geografie che si avvicinano alla dimensione sistematica della disciplina, a cui spetta il delicato compito di costruire il senso dello spazio accanto a quello del tempo. Il raffronto dal locale al globale, e viceversa, è agevolato dalla compara-

zione di rappresentazioni spaziali a scale diverse, con ricorso anche a carte geografiche, fotografie, immagini satellitari, al globo terrestre e a materiali prodotti dalle nuove tecnologie legate ai Sistemi Informatici Geografici (GIS).

In conclusione la Geografia è una disciplina "di cerniera" perché capace di far dialogare più saperi diventandone il tessuto connettivo. È una disciplina orientante, non solo perché studia i

punti cardinali e orienta le carte, ma perché consente di collocarsi nel tempo e negli spazi reali dove si giocano le scelte di vita. Seguendo le categorie spazio/tempo nelle dimensioni vicino/lontano si può rivalutare la geografia come disciplina che descrive, rappresenta, racconta, elabora dati, collega, valuta, interpreta e interroga vari contesti per affrontare e risolvere problemi del vivere quotidiano (Razzoli, 2012, p. 125).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BISSANTI A.A., *Puglia. Geografia attiva, perché e come*, Bari, Adda, 1991.
- BOFFO V., *Alle radici dell'intersoggettività: tra empatia, mentalizzazione e cura*, in MARIANI A. (a cura di), *25 saggi di pedagogia*, Milano, Franco Angeli, 2011, pp. 83-96.
- BRUNI E.M., *Pedagogia e trasformazione della persona*, Lecce, Pensa Multimedia, 2008.
- BRUNI E.M., *Intersezioni pedagogiche*, Pisa, ETS, 2012.
- BRUNO G., *Atlante delle emozioni. In viaggio tra arte, architettura e cinema*, Milano, Mondadori, 2002.
- CONTINI M., *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Milano, Cortina, 2006.
- DE VECCHIS G., *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, Torino, UTET, 2011.
- DELLUCCA C. (a cura di), *Geografia. Dalle Indicazioni alla pratica*, Napoli, Tecnodid, 2010.
- DEMATTEIS G., *La geografia nella scuola: sapere geografico, territorio, educazione*, in GIORDA C. e PUTTILLI M. (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Roma, Carocci, 2011, pp. 23-32.
- DE SCUDÉRY M., *Clélie, histoire romaine*, Paris, Augustin Courbé, 1654-60; trad. It. In Ead., *Le Grand Cyrus; Clélie, histoire romaine*, Torino, Giappichelli, 1973.
- FRÉMONT A., *Vi piace la geografia?*, Roma, Carocci, 2007.
- GIORDA C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Roma, Carocci, 2006.
- LUCCHESI F., *Obiettivo geografia. Per una didattica del sapere geografico*, Bologna, Pàtron, 1992.
- MORGANTI A., *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Roma, Carocci Faber, 2012.
- MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012.
- RAZZOLI S., *Discipline/geografia*, in CERINI G. (a cura di), *Passa... parole. Chiavi di lettura delle Indicazioni 2012*, Faenza, Homeless Book, 2012, pp. 124-127.
- MORIN E., *La conoscenza della conoscenza*, Milano, Feltrinelli, 1989.
- PASQUINELLI D'ALLEGRA D., *Geografia a scuola. Metodi, tecniche, strategie*, in DE VECCHIS G., *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, Torino, UTET, 2011, pp. 49-78.
- PERSI P., *Territori emotivi. Geografie Emozionali*, Urbino, Dipartimento di Psicologia e del Territorio, 2010.
- PINTO MINERVA F., *L'intercultura*, Roma, Laterza, 2002.
- ROCCA G., *Il sapere geografico tra ricerca e didattica*, Bologna, Pàtron, 2011.

GEOCACHING A SCUOLA. ISTRUZIONI PER L'USO

GEOCACHING AT SCHOOL. INSTRUCTION FOR USE

GIOVANNI DONADELLI*

Riassunto

I tempi sono in continuo cambiamento. La scuola, la società e perfino i ginocchi devono adattarsi. Questo è vero anche per un giuoco, che conta appassionati cultori adulti e giovani di ogni tempo: la caccia al tesoro. Da qualche anno si è diffusa una nuova versione di questo giuoco, che si svolge per mezzo di GPS e che è supportato da una piattaforma in rete e che non ha limiti di tempo, né di spazio. Questo gioco è denominato geocaching. Lo scopo di questo contributo è quello di presentarlo e di esaminarne il valore educativo e la possibilità di introdurlo a scuola.

Abstract

Years goes by and times are changing. Society, school and also games need to adapt. This is true also for a game, which has passionate adults and children of every time: the treasure hunt. Since few years ago a new version of this game spread around, it is played with GPSs, it's supported by a web based platform and it doesn't have any time or space limits. This game is called geocaching. The aim of this contribute is to introduce it and to investigate its educative value and the possibility to play it at school.

Parole chiave: *Geocaching a scuola. Istruzioni per l'uso.*

Key words: *Geocaching at school. Instructions for use.*

INTRODUZIONE

Chi di noi non ha mai sognato di trovare un forziere pieno di monete d'oro o di scavare sotto la "X" che indica la posizione in cui è stato sotterrato il tesoro? Cercare e soprattutto scoprire qualcosa che è nascosto provoca sempre una grande soddisfazione. Tutti coloro che hanno avuto l'occasione di partecipare ad una "caccia al tesoro" ne hanno sicuramente fatto esperienza. Dal momento in cui si comincia la ricerca, fino al ritrovamento del tesoro, non si riesce a pensare ad altro che alle possibili interpretazioni dell'indizio, ai luoghi che si conoscono e ai probabili nascondigli dove

potrebbe trovarsi. È un'attività che coinvolge, diverte e stimola la dimensione sociale e spaziale.

Le qualità appena accennate, arricchite dall'attrattiva di utilizzare delle tecnologie durante la ricerca, sono alcune delle motivazioni che stanno alla base del grande successo che ha riscosso in quest'ultimo decennio il *geocaching*, una caccia al tesoro "globale" che sfrutta le coordinate geografiche come indizi e richiede un ricevitore GPS (*Global Positioning System*) come unico requisito per potervi partecipare. In Italia il *geocaching* e le sue applicazioni didattiche sono ancora poco conosciuti. Quest'articolo vorrebbe contribuire a presentarli attraverso un percorso che ne approfondisca le caratteristiche, la valenza educativa e i benefici per coloro che lo praticano. L'obiettivo è quello di tentare di tracciare un'analisi del ruolo che il *geocaching* può svolgere all'interno del pro-

* Giovanni Donadelli, Padova, Dipartimento di Scienze Storiche, Geografiche e dell'Antichità dell'Università, e-mail: giovanni.donadelli@gmail.com

cesso di riscatto della geografia (Donadelli, Rocca, 2012) promosso dal crescente utilizzo quotidiano delle geo-tecnologie.

PRESENTAZIONE DEL GEOCACHING

Il fenomeno del *geocaching* coinvolge oggi oltre 5 milioni di partecipanti (*geocachers* o abbreviato *cachers*) e può contare su più di 1,9 milioni di tesori (*caches* o *geocaches*) nascosti in qualsiasi tipo di terreno (dalle profondità del mare alle vette più alte, dall'Artide all'Antartide) in oltre 200 stati del Pianeta¹ (Fig. 1). L'ampia diffusione di questo gioco nel tempo e nello spazio è stata possibile grazie alle regole semplici, al coinvolgimento dei partecipanti e alla "viralità" di internet.

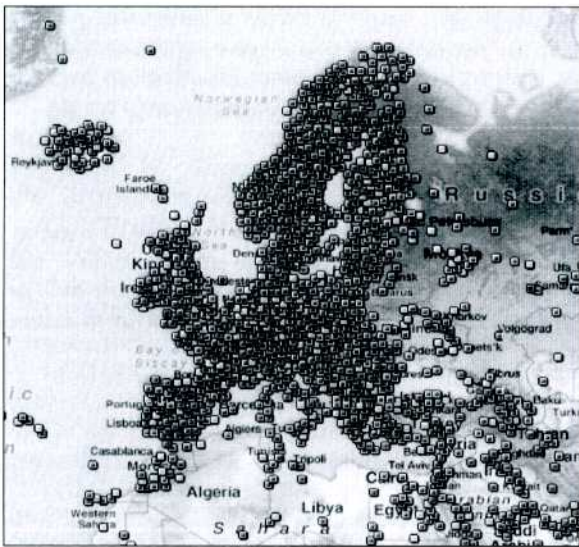


Figura 1 - Distribuzione delle *geocaches* in Europa, 2012. Fonte: www.geocaching.com/map

ORIGINI E STORIA DEL GEOCACHING

La nascita del *geocaching* è stata resa possibile dalla decisione da parte del governo americano di rimuovere, era il 2 maggio del 2000, la *Selective Availability* (SA) dal sistema di posizionamento globale (GPS). Questa funzionalità aveva lo scopo di disturbare il segnale dei satelliti e rendere imprecisa la localizzazione dei dispositivi (introduceva un'incertezza che poteva arrivare fino a 100 metri). Con la rimozione di questo disturbo un si-

¹ Dati aggiornati al 15 gennaio 2013. Fonte: www.geocaching.com.

stema di 30 satelliti posizionati in diverse orbite geostazionarie venne reso disponibile a tutti avviando di fatto la rivoluzione geo-tecnologica che tutt'oggi vede protagonisti i dispositivi di ricezione GPS (come ad esempio gli *smart phone*).

L'idea di utilizzare l'aumentata precisione del segnale GPS per far localizzare un oggetto nascosto è di Dave Ulmer, un americano appassionato di GPS e di vita all'aria aperta. Fu lui il primo a nascondere un contenitore (contenente alcuni oggetti, una penna e un blocco notes) e condividerne le coordinate geografiche su internet. L'unica indicazione che accompagnò alle coordinate fu: "*Prendete degli oggetti, lasciatene degli altri. Segnate tutto nel quadernino e divertitevi!*"². Tre giorni dopo, il contenitore fu trovato per la prima volta avviando, di fatto, quello che lo stesso Ulmer aveva battezzato come *Global Positioning Stash Hunt* (GPSH) e che in seguito venne ribattezzato *geocaching*³. Il nome attuale si compone di due parti: la prima, "*geo*", richiama la terra, la geografia e la posizione sul globo data dalle coordinate geografiche, la seconda invece, "*caching*", si riferisce alle azioni di nascondere e cercare dei contenitori di vivande e/o oggetti.

Nel luglio del 2000 Jeremy Irish trovò la sua prima *geocache* e intuendo le potenzialità di questo fenomeno decise di realizzare un sito web che supportasse la diffusione del *geocaching* attraverso la pubblicazione di mappe e la possibilità di gestire al suo interno una *web community*. Questo sito si chiama www.geocaching.com ed è tutt'ora considerato il punto di riferimento internazionale per la comunità dei *geocachers*.

COS'È UNA GEOCACHE

Le caratteristiche che rendono un semplice contenitore una "*geocache*"⁴ sono essenzialmente due. Innanzitutto una *geocache* deve sempre ave-

² È possibile leggere il messaggio originale di Dave Ulmer all'indirizzo: www.geocaching-italia.com/userimages/hst_gc_firststash.png.

³ La proposta di cambiare il nome venne da Matt Stum, il quale per primo fece notare la connotazione negativa del termine "*Stash*". Il suo significato è nascondere/mettere da parte delle scorte di cibo ma può indicare anche il nascondiglio stesso. Nello *slang* americano però, questo termine è anche associato al nascondere la droga o i soldi provenienti da attività illecite. Fonte: www.geocaching-italia.com.

⁴ Alcuni *geocachers* italiani considerano la parola "*geocache*" o "*cache*" al maschile (il *geocache* o il *cache*) quale traduzione inglese di "tesoro" o di "oggetto nascosto". Altri invece, importandola nel dizionario ita-

re un *log book*, ovvero un quadernino o un pezzetto di carta sul quale i partecipanti possano effettuare il *log-in* ovvero scrivere il proprio nome, la data e l'ora in cui ha effettuato la scoperta. In secondo luogo, è necessario che le coordinate geografiche del punto in cui è stata nascosta la *geocache* siano rese disponibili ai *geocachers*. Nel rispetto di queste due semplici specifiche è possibile sbizzarrirsi nella creazione di *geocaches* di ogni materiale e forma, purché si possano mimetizzare nell'ambiente e non attirare le attenzioni dei *Muggles*⁵. All'interno delle *geocaches* è facile trovare diversi oggetti di scambio lasciati e scambiati dai vari *geocachers* che nel tempo l'hanno

trovata. Questo è il vero "tesoro": solitamente sono piccoli oggetti senza alcun valore monetario, altre volte invece si può avere la fortuna di trovare dei *Travel Bugs* o dei *GeoCoins*⁶.

Tutte le *geocaches* sono registrate in un database elettronico, dove sono classificate in base alla loro dimensione (*micro*, *small*, *regular* e *large*), al tipo di terreno in cui si trovano (e quindi alla loro accessibilità) e alla difficoltà necessaria per trovarla (quantificata con cinque stelle, 1 per le più facili e 5 per le più difficili). Negli anni, inoltre, al formato tradizionale delle *geocaches* (quello appena descritto) si sono aggiunti altri formati più particolari⁷ (Fig. 2).






					
<i>Cache tradizionale</i>	<i>Multi Cache</i>	<i>Webcam Cache</i>	<i>Mystery Cache</i>	<i>Virtual Cache</i>	<i>Earth Cache</i>

Figura 2 - Simboli assegnati ai formati di *geocaches* più comuni, 2012. Fonte: www.geocaching.com.

Preparare ed effettuare la caccia. – Con così tante *geocaches* nascoste nel mondo e magari anche vicino alla propria casa, il primo istinto è solitamente quello di procurarsi una serie di *waypoints*⁸, un GPS e uscire subito a cercare la prima *cache*. Non c'è nulla di sbagliato nel volerlo fare, ma con l'esperienza si impara che si ha molta più soddisfazione nel pianificare la propria uscita (Gillin and Gillin, 2010). Altri consigli utili per un neofita del *geocaching* possono essere trovati nelle numerose pubblicazioni divulgative che dal 2004 si sono moltiplicate. Nella letteratura⁹, infatti, è possibile trovare un buon numero di manuali

tecnici orientati a migliorare l'uso del GPS nel *geocaching* (Dyer, 2004; Sherman, 2004; McKinney, 2008), delle guide centrate sul gioco e le sue regole (Cameron, 2004; McNamara, 2004; Peters, 2009; Maddox, Tiffany, Stevens, 2011; Broyles,

⁶ I *Travel Bugs* e i *GeoCoins* sono dei piccoli oggetti (di ogni forma possibile) che grazie ad un codice che hanno stampato, inciso o attaccato possono essere rintracciati ovunque nel mondo (per questo si chiamano anche *trackable*). Chi li lascia in una *geocaches* o chi li fa realizzare può decidere la missione da dare al proprio oggetto, così chiunque lo troverà potrà decidere o meno se aiutarlo in questa sua missione (spesso deve raggiungere una meta o viaggiare in luoghi particolari). Molte altre informazioni sui *Travel Bugs* e i *GeoCoins* sono disponibili online.

⁷ Un'esaustiva descrizione dei diversi tipi di *caches* può essere reperita sui siti www.geocaching.com (in inglese) e www.geocaching-italia.com (in italiano).

⁸ Nel mondo del *geocaching* il termine *waypoint* è usato molto spesso e significa "punto di riferimento". Solitamente il *waypoint* è definito da alcune coordinate quali la longitudine, la latitudine e, a volte, l'altitudine.

⁹ Attualmente, poco o nulla è stato pubblicato in italiano sul *geocaching*, ma chi volesse trovare informazioni aggiornate può di certo fare affidamento sul sito ufficiale della comunità italiana dei *geocachers* (www.geocaching-italia.com).

liano, la utilizzano al femminile (la *geocache* o la *cache*) per una migliore assonanza e nella consapevolezza che questa parola non verrà mai tradotta da una parola italiana. In questo articolo, l'autore utilizzerà i termini nella seconda di queste interpretazioni (singolare: la *cache/geocache*; plurale: le *caches/geocaches*).

⁵ Nel linguaggio dei *geocachers* vengono chiamate *Muggle(s)* tutte le persone che non giocano a *geocaching* e quindi tutti coloro che potrebbero interferire con la ricerca delle *caches*. Il termine *Muggle* riprende un termine usato nella serie dei libri di Harry Potter e indica una persona "non magica", che non conosce e che non partecipa. Fonte: www.geocaching.com/about/glossary

2012), delle raccolte di esperienze ed emozioni raccontate da *geocachers* esperti (Cézanne, 2007; Gillin, Gillin, 2010) e, recentemente, anche dei fumetti e dei libri pensati per i più giovani (Gregory, 2011; Larsen, Glenn, 2012; Perry, 2012).

Giacché una buona preparazione della caccia ci fa risparmiare tempo e migliora la qualità della nostra avventura (Peters, 2009), prima di lanciarsi alla ricerca è bene essere consapevoli di come si svolge il *geocaching*.

L'esperienza di gioco segue quattro fasi principali: la pianificazione, la ricerca, la scoperta e la condivisione. Se è vero che diversi tipi di *geocache* rispondono a diversi obiettivi (Gillin and Gillin, 2010) è necessario dunque cominciare da una selezione accurata della *cache* fatta in base alla difficoltà, al terreno e all'accessibilità della stessa. La fase della pianificazione prevede, dunque, la scelta accurata delle *geocaches* che si vogliono cacciare e dei materiali da portare con sé (si consiglia sempre di portare con sé il cellulare, una penna, una torcia elettrica e un paio di guanti). La fase della ricerca può cominciare su internet, attraverso l'uso dei vari servizi di cartografia digitale gratuiti disponibili (Google Maps, Yahoo Maps, OpenStreetMaps, ecc.) ma entra nel vivo solo quando si esce all'aperto. Durante l'intero processo di ricerca sul terreno i *geocachers* sono invitati a farsi promotori della pulizia dell'area in cui la *cache* è nascosta secondo il motto: *Cache in, trash out* (CITO)¹⁰. Nel momento in cui si raggiunge il punto indicato dal GPS, solitamente, ci si trova a meno di 15 mt. dalla *geocache* ed è qui che devono emergere l'intuito e la capacità di non dare nell'occhio dei *geocachers*. Quando la ricerca si conclude con il ritrovamento della *geocache* il cercatore è tenuto a firmare il *log book* e può prendere o lasciare un oggetto all'interno del contenitore. La *geocache* va poi rimessa al suo posto per permettere ad altri di trovarla. A conclusione della ricerca (anche qualora questa sia stata vana), il *geocacher* è invitato a collegarsi al sito www.geocaching.com e "loggarlo" la propria avventura. In questo modo tutta la comunità del *geocaching* è resa partecipe della caccia.

BENEFICI LEGATI AL GEOCACHING

Taylor et alii (2010) hanno individuato ed elencato diversi benefici derivanti dal giocare a

¹⁰ CITO è un programma nato nel 2002 che vede la comunità internazionale del *geocaching* supportare la causa ambientale. La traduzione del motto è: "Cerchiamo la *cache*, togliamo la spazzatura" (traduzione dell'autore). Per altre informazioni: www.geocaching.com/cito/.

geocaching suddivisi in tre categorie: fisici, sociali ed educativi.

Il più grande tra i benefici intrinsecamente collegati al *geocaching* è certamente quello di portare le persone a uscire di casa e a muoversi per andare alla ricerca delle *geocaches*. Può sembrare banale ma non lo è, soprattutto se si considerano l'aumento della sedentarietà e il crescente tasso di obesità di giovani e adulti. La dinamica del gioco incoraggia a mantenersi attivi e a includere più movimento nella propria vita anche se, ovviamente, l'intensità e la qualità di attività fisica restano legate all'intenzionalità della persona e al tipo di *geocaches* che essi scelgono. C'è chi decide di camminare una giornata intera in montagna e chi decide di prendere la bicicletta per andare nel paese vicino. L'obiettivo è lo stesso, ma ognuno può scegliere la missione su misura per sé in base ai propri bisogni, ai propri limiti (Gillin, Gillin, 2010) e ai propri gusti. Il piacere di scoprire nuovi paesaggi rappresenta, infatti, il valore aggiunto dell'attività fisica del *geocaching* (Chavez, Schneider, Powell, 2004).

Il *geocaching* può essere svolto individualmente o in piccoli gruppi, senza barriere d'età, nazionalità o status sociale perché è un'attività che si può adattare in relazione ai bisogni e le possibilità di ognuno. Trovare la *cache* (soprattutto se ben nascosta) fa percepire un senso di soddisfazione in persone di tutte le età, ciò nonostante, i benefici del *geocaching* rivolti alla sfera sociale si differenziano a seconda dell'età di chi lo pratica. Scoprire il "tesoro" significa aver completato la propria missione e questo per i bambini può già di per sé rappresentare un sostegno alla propria autostima. Soprattutto per tutti i bambini che hanno difficoltà di coordinazione motoria e di svolgimento delle attività fisiche più tradizionali (Taylor et alii, 2010). Per gli adulti e i bambini, ad ogni modo, i benefici del *geocaching* non si limitano al senso di appartenenza al gruppo (sia esso la squadra, la classe o l'intera *community*) o alla soddisfazione della scoperta ma includono tutte le competenze necessarie al lavoro di gruppo quali: team building, capacità espressive e comunicative e *problem solving* (Lo, ISTE, 2010). Per gli adulti, infine, il *geocaching* rappresenta davvero l'opportunità per ampliare i propri contatti e tessere nuove relazioni. Solitamente questo accade in internet, dove la *community* si incontra e discute, ma anche durante le cacce e nei vari raduni di *geocacher* organizzati a livello nazionale ed internazionale.

Partendo dal presupposto che i benefici educativi del *geocaching* sembrano poter essere limitati solo dalla propria immaginazione (Taylor et

ali, 2010) in questo paragrafo ci si concentrerà su i due benefici più comunemente attribuiti al *geocaching*. Innanzitutto, ciò che è innegabile sono le infinite possibilità di imparare dai e nei luoghi in cui le *caches* sono state posizionate. Gli *hider* (coloro che nascondono le *caches*), infatti, solitamente scelgono accuratamente la zona in cui lasciare la *cache* con l'obiettivo implicito di voler portare i *geocachers* a scoprire quel luogo (Lo, ISTE, 2010). È anche per questo che ogni *geocache* è introdotta sul sito da una descrizione che evidenzia e spiega il motivo per cui quella *cache* si trova in quel posto. Giocare a *geocaching* porta a conoscere luoghi, storie, persone, tradizioni e attività che sono ritenute interessanti da scoprire e incontrare. Permette di sperimentare e apprendere la geografia nel suo concetto più ampio di scienza che connette e si connette allo spazio. Inoltre, stimola la capacità di cogliere informazioni e conoscenza dall'osservazione di ciò che ci sta intorno. È un'ottima pratica che allena il proprio sguardo nell'osservare contemporaneamente i paesaggi e i loro dettagli costitutivi.

Alle tre categorie appena presentate potremmo aggiungerne una quarta, quella dei benefici geografici. Di grande rilevanza è senza dubbio l'occasione offerta dal *geocaching* quale strategia di esplorazione di "sviluppare conoscenza e comprensione, abilità, nonché atteggiamenti e valori", proclamata dall'Unione Internazionale dei Geografi come il contributo della geografia al processo formativo-educativo (IGU-CGE, 1992). Il *geocaching*, inoltre, può avviare gli studenti alla conquista dello spazio in senso adulto e sociale (Giorda, 2006) diventando strumento della conoscenza di sé e del mondo (Corna Pellegrini, 2004).

IMPLICAZIONI DIDATTICHE DEL GEOCACHING

Dalla lettura dei vari benefici descritti nel paragrafo precedente appare ovvio che il *geocaching* sia molto più di un gioco. Nella ricerca delle *caches* ognuno è portato a proiettare le proprie aspettative, a vivere delle emozioni positive, ad essere attivo, a conoscere luoghi nuovi, a interagire con altre persone e, soprattutto, ad imparare divertendosi. A scuola la nuova scoperta è chiamata "apprendimento" ma molto spesso con il cambio del nome si assiste anche a un cambiamento dell'accezione, passando da divertente a noiosa, da avventurosa a quotidiana. Perché, dunque, le scoperte che sono fatte a scuola non possono essere altrettanto efficaci e stimolanti quanto quelle fatte nei giochi o, in particolare, nel *geocaching*? Cosa può "imparare" la scuola dall'esperienza del *geocaching*?

La sfida di imparare per gioco e attraverso il gioco non è certamente nuova per l'educazione (Huizinga, 1955) ma di certo è nuova la combinazione degli stimoli che il *geocaching* mette a disposizione del sistema d'insegnamento tradizionale: tecnologie, lavoro sul campo, lavoro di gruppo, riconoscimenti e punti, alta motivazione e un approccio di apprendimento basato sull'esperienza, sullo studente e sull'interdisciplinarietà. Alla luce delle Indicazioni Nazionali italiane il *geocaching* può essere considerato un "linguaggio" finalizzato a trovare interconnessioni e raccordi fra le indispensabili conoscenze disciplinari e, allo stesso tempo, a promuovere la passione per la ricerca di nuove conoscenze attraverso la problematizzazione (MIUR, 2007; MPI 2012).

Un linguaggio che trascende le divisioni che solitamente intercorrono tra le diverse discipline (Burt Lo, 2010) e che contribuisce a farle incontrare nello sviluppo dei propri obiettivi di apprendimento. Il *geocaching* non si limita quindi a sviluppare la competenza geografica degli studenti ma contribuisce a sviluppare anche alcune delle competenze definite "chiave" a livello europeo quali per esempio la comunicazione in lingua madre o straniera, la competenza matematica, digitale, sociale, il senso d'iniziativa e la consapevolezza ed espressione culturale (CE, 2006).

Sul piano dello sviluppo personale, infine, il *geocaching* contribuisce offrendo un ambiente di apprendimento dinamico per gli studenti che può:

- abituarli a muoversi in ambienti conosciuti ponendo attenzione agli ostacoli e prepararli dunque ad una scoperta più serena anche dei luoghi "ignoti"
- allenarli nella capacità di seguire delle istruzioni (anche multiple) e di ricordare informazioni utili alla ricerca
- promuovere la creazione di mappe mentali e migliorare la lettura di diversi tipi di cartografia (anche digitale)
- stimolarli a rispondere chiaramente a delle domande precise e a scrivere in maniera ordinata i risultati delle loro ricerche
- metterli alla prova nel lavoro di gruppo, nelle prendere decisioni insieme e nell'andare alla "velocità" del più lento
- permettergli di scoprire il mondo delle tecnologie geo-referenziate attraverso un'esperienza vissuta in prima persona, da protagonisti
- invogliarli al lavoro di campo e motivarli a processi di *outdoor learning*
- sfidarli ad interpretare le informazioni in modi diversi, ad ascoltare le opinioni degli altri e ad imparare dai propri pari

- insegnargli il valore della flessibilità chiamandoli a svolgere ruoli sempre diversi all'interno del gruppo
- guidarli ad osservare con più attenzione i luoghi, anche i più remoti, per comprendere il valore dello spazio e del territorio
- incoraggiarli a trovare il bello in ogni luogo e in ogni situazione
- portarli a pensare e ad agire in maniera più consapevole introducendoli al valore di una cittadinanza attenta ed attiva che sappia prendersi a cuore il luogo in cui abita e in cui vive.

Italiano	<ul style="list-style-type: none"> • Seguire istruzioni scritte per realizzare prodotti, per regolare comportamenti, per svolgere un'attività, per realizzare un procedimento. • Realizzare testi collettivi in cui si fanno resoconti di esperienze scolastiche, si illustrano procedimenti per fare qualcosa, si registrano opinioni su un argomento trattato in classe. • Ricavare informazioni esplicite e implicite da testi informativi ed espositivi per documentarsi su un argomento specifico e/o per realizzare scopi pratici. • Scrivere testi utilizzando programmi di videoscrittura e curando l'impostazione grafica e concettuale.
Lingue comunitarie Arte e immagine	<ul style="list-style-type: none"> • Scrivere messaggi semplici e brevi, come biglietti e brevi lettere personali anche se formalmente difettosi, purché siano comprensibili. • Comprendere testi brevi e semplici accompagnati preferibilmente da supporti visivi, cogliendo nomi familiari, parole e frasi basilari. • Guardare e osservare con consapevolezza un'immagine e gli oggetti presenti nell'ambiente descrivendo gli elementi formali e utilizzando le regole della percezione visiva e l'orientamento nello spazio. • Riconoscere e apprezzare i principali beni culturali, ambientali e artigianali presenti nel proprio territorio, operando una prima analisi e classificazione.
Corpo movimento sport	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere e valutare, traiettorie, distanze, ritmi esecutivi, e successioni temporali delle azioni motorie, sapendo organizzare il proprio movimento nello spazio in relazione a sé, agli oggetti, agli altri. • Partecipare attivamente alle varie forme di gioco, organizzate anche in forma di gara, collaborando con gli altri. • Assumere comportamenti adeguati per la prevenzione degli infortuni e per la sicurezza nei vari ambienti di vita. • Sapersi orientare nell'ambiente naturale e artificiale anche attraverso ausili specifici (mappe, bussole).
Storia	<ul style="list-style-type: none"> • Rappresentare conoscenze e concetti appresi mediante grafismi, racconti orali, disegni • Formulare problemi sulla base delle informazioni raccolte. • Selezionare, schedare e organizzare le informazioni con mappe, schemi, tabelle e grafici
Geografia	<ul style="list-style-type: none"> • Esplorare il territorio circostante attraverso l'approccio senso-percettivo e l'osservazione diretta. • Orientarsi nello spazio e sulle carte geografiche, utilizzando la bussola e i punti cardinali. • Individuare problemi relativi alla tutela e valorizzazione del patrimonio naturale e culturale, analizzando le soluzioni adottate e proponendo soluzioni idonee nel contesto vicino. • Leggere e comunicare consapevolmente in relazione al sistema territoriale, attraverso il linguaggio specifico della geo-graficità, ovvero attraverso termini geografici, carte, grafici, immagini (anche da satellite), dati statistici. • Leggere carte stradali e piante, utilizzare orari di mezzi pubblici, calcolare distanze non solo itinerarie, ma anche economiche (costo/tempo), per muoversi in modo coerente e consapevole. • Utilizzare nuovi strumenti e metodi di rappresentazione dello spazio geografico (telerilevamento e cartografia computerizzata).
Matematica	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare il piano cartesiano per localizzare punti. • Comunicare la posizione di oggetti nello spazio fisico, sia rispetto al soggetto, sia rispetto ad altre persone o oggetti, usando termini adeguati (sopra/sotto, davanti/dietro, destra/sinistra, dentro/fuori). • Eseguire un semplice percorso partendo dalla descrizione verbale o dal disegno, descrivere un percorso che si sta facendo e dare le istruzioni a qualcuno perché compia un percorso desiderato.

	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere rappresentazioni piane di oggetti tridimensionali, identificare punti di vista diversi di uno stesso oggetto.
Scienze naturali e sperimentali	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguere e ricomporre le componenti ambientali, anche grazie all'esplorazione dell'ambiente naturale e urbano circostante. • Proseguire l'osservazione e l'interpretazione delle trasformazioni ambientali, ivi comprese quelle globali, in particolare quelle conseguenti all'azione modificatrice dell'uomo. • Assumere comportamenti e scelte personali ecologicamente sostenibili. Rispettare e preservare la biodiversità nei sistemi ambientali.
Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> • Usare oggetti, strumenti e materiali coerentemente con le funzioni e i principi di sicurezza che gli vengono dati. • Utilizzare le Tecnologie della Informazione e della Comunicazione (TIC) nel proprio lavoro. • Eseguire rilievi sull'ambiente scolastico o sulla propria abitazione. • Descrivere segnali, istruzioni e brevi sequenze di istruzioni da dare a un dispositivo per ottenere un risultato voluto. • Conoscere l'utilizzo della rete sia per la ricerca che per lo scambio delle informazioni.

Tabella 1 – Selezione di alcuni obiettivi di apprendimento disciplinari che il *geocaching* potrebbe contribuire a far raggiungere (Fonte: Indicazioni Nazionali per la scuola dell'Infanzia, Primaria e Secondaria di Primo Grado – MIUR, 2007).

IN PRATICA

Per includere il *geocaching* nella didattica scolastica è necessario innanzitutto che l'insegnante si senta a suo agio nel gestire i propri alunni anche al di fuori dall'aula. Questo perché il *geocaching* richiede di essere ben pianificato e può essere giocato solo all'aperto, dove di norma solo pochi osano insegnare. L'uso delle tecnologie, il coinvolgimento attivo degli studenti, il lavoro di gruppo e, in generale, l'impostazione tendenzialmente costruttivista che quest'attività suggerisce sono, infatti, elementi che richiedono degli sforzi non indifferenti agli insegnanti, ma che allo stesso tempo qualificano l'azione didattica. I modi di utilizzare il *geocaching* come strumento didattico e come strategia per motivare i propri studenti sono vari e a seconda del tipo di attività che si intende proporre è richiesta più o meno preparazione (didattica e tecnica) da parte dell'insegnante. In particolare si possono distinguere due tipi di utilizzo del *geocaching* a scuola: uno "strategico" e uno "propositivo".

GEOCACHING STRATEGICO

Con "*geocaching* strategico" si intendono quelle attività in cui l'insegnante nasconde le *caches* e gli studenti devono trovarle. In questo caso il compito che gli studenti devono svolgere si trova nascosto in un posto segreto e il *geocaching* funge semplicemente da struttura di supporto per l'attività didattica.

Questa modalità costringe gli studenti a perfe-

zionare il proprio senso dell'orientamento e aumenta la loro capacità di lavorare in gruppo. La consegna, o meglio, la missione che viene trovata all'interno della *cache* può vertere su qualsiasi disciplina ed essere collegata o meno al luogo in cui è stata nascosta. Il "*geocaching* strategico" ha il vantaggio di essere molto versatile e di far sperimentare i benefici del *geocaching* in tempi anche molto ridotti (30 minuti). Allo stesso tempo, però, richiede all'insegnante di dover preparare le consegne, disporre le *caches* e geo-referenziarle prima della lezione.

GEOCACHING PROPOSITIVO

Con l'espressione "*geocaching* propositivo" si intende invece l'uso del *geocaching* quale stimolo agli studenti per ideare, preparare e posizionare una propria *cache*. Questo processo richiede molte energie agli insegnanti ma soprattutto agli studenti perché li investe del ruolo di:

- ricercatori, nella fase iniziale in cui devono approfondire un argomento o risolvere un problema
- di insegnanti, qualora dovessero pensare al tipo di consegna o di lavoro da far svolgere a chi trova la *cache*
- di *hidere*, nel trovare il luogo adatto in cui nascondere la *cache*
- di *seekers* e di studenti, nel cercare le *caches* nascoste dagli altri gruppi e nel svolgere le consegne che trovano.

I vantaggi del *geocaching* propositivo scaturiscono dagli alti livelli di partecipazione e di autonomia che gli studenti raggiungono durante l'attività, dallo stimolo e dai benefici di svolgere i diversi ruoli diversi sopra descritti e dalla necessità di lavorare in gruppo. Gli svantaggi sono dati soprattutto dalle difficoltà organizzative che si possono incontrare nel seguire contemporaneamente tutti i gruppi durante la preparazione.

I primi tentativi di inserire il *geocaching* nell'educazione formale e non formale sono già stati avviati tanto è vero che in internet è possibile trovare diverse esperienze di insegnanti che hanno utilizzato il *geocaching* a scuola. Una delle testimonianze meglio organizzate è sicuramente "*Educaching*", un progetto americano realizzato nel 2008 che a partire da un'attenta lettura del curriculum ha saputo realizzare una guida pratica per gli insegnanti in cui vengono presentate diverse possibilità di utilizzo del *geocaching* come strategia didattica, supportate da numerose schede operative ed esempi pratici¹¹.

LE TECNOLOGIE NECESSARIE

L'utilizzo delle tecnologie a scuola comporta l'aumento di complessità di un sistema, quello di insegnamento/apprendimento, di per sé già complesso (Sutherland et al., 2004; Calvani, 2009; Farinelli, 2010; ALT, Naace, et al., 2012; Olofsson et al., 2011). Per questo motivo la scelta degli strumenti con cui si vuole lavorare è fondamentale e deve tenere conto delle abilità e la familiarità degli studenti con tale tecnologia. La scelta di un GPS dipende dall'uso che si vuole farne. I modelli base di GPS in commercio (i più economici si aggirano intorno ai 120 euro) sono più che sufficienti per praticare il *geocaching*, tanto è vero che alcuni dei modelli più semplici hanno già preinstallati dei software specifici per la caccia dei tesori. Le incertezze iniziali degli studenti sull'utilizzo di questo tipo di dispositivi possono essere facilmente superate con una breve lezione/dimostrazione sul loro utilizzo e le loro potenzialità. Una soluzione alternativa all'uso dei GPS è quella di sfruttare il GPS integrato negli *smart phone*. Grazie al loro schermo di medie dimensioni, spesso touch-screen, e alla grafica semplice e curata delle molte applicazioni disponibili essi sono in grado di offrire un'esperienza *user- e children-friendly*. Altro vantaggio di questa soluzione, da non sottovalutare, è che gli studenti sanno probabilmente già utilizzare (e in alcuni casi già possiedono) questo tipo di dispositivi.

Qualunque sia la scelta dei dispositivi, la difficoltà principale per l'insegnante resta il come

procurarseli. La soluzione da tentare per prima è quella di richiedere al proprio Istituto o al Comune di acquistare alcuni dispositivi evidenziando che questi resteranno in futuro a disposizione di tutte le classi e/o del territorio. Considerando però le poche risorse che le scuole hanno a disposizione oggi, è più realistico pensare che sia più efficace chiedere in prestito i dispositivi ad enti e associazioni del territorio (università, associazioni naturalistiche, gruppi sportivi) o alle famiglie stesse. I genitori degli studenti, infatti, potrebbero avere un GPS (anche se vecchio) o uno *smart phone* di riserva da prestare (o regalare) alla scuola. Un'altra soluzione, di più difficile attuazione, potrebbe essere quella di avviare una raccolta fondi da sostenere attraverso la partecipazione di alcune classi a concorsi o progetti che prevedano premi in denaro.

CONCLUSIONI

Il *geocaching* è un gioco che grazie alla sua semplicità e alla sua attrattiva in pochi anni ha saputo coinvolgere milioni di persone e di ragazzi diventando, di fatto, un fenomeno a livello globale. Le motivazioni di questo interesse e successo possono essere individuate nella sua combinazione vincente di geo-tecnologie, spirito d'avventura (e di scoperta), comunità (intesa sia come lavoro di squadra che di web community), divertimento e anche apprendimento. La struttura di questo gioco si presta molto bene ad accogliere anche delle varianti prettamente educative e formative. In questo senso i suoi punti di forza sono certamente l'essere un'attività molto duttile, emozionante perché sempre nuova, coinvolgente e cooperativa. Ma c'è un'altra qualità di questo gioco che lo rende veramente interessante: la sua grande valenza geografica.

Il *geocaching* riesce ad offrire un'esperienza autentica di geografia a chi lo pratica. La necessità di scegliere come muoversi nello spazio, la meta a cui tendere, il modo in cui vestirsi e i materiali da portare con sé costringe ad "immergersi" nella realtà. Si viene allenati ad esplorare i diversi ambienti (vicini e lontani), a conoscere le loro caratteristiche e ad interrogarsi sui processi e sugli attori che in tale paesaggio agiscono. Gli studenti vengono incoraggiati alla riflessione geografica dall'autenticità del compito assegnatogli e dalla molteplicità degli stimoli che ricevono in questo contesto.

¹¹ Maggiori informazioni sul progetto e alcuni materiali realizzati sono reperibili online sul sito: www.educaching.com.

Il *geocaching* rappresenta quindi un'efficace strategia didattica e geografica in grado di trasformare la conoscenza in un "tesoro" da scoprire e

l'apprendimento in un avventuroso percorso di ricerca. La "X" sulla mappa è segnata. Ad ognuno il compito di trovarla.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ALT (Association for Learning Technology), *Better Learning through Technology. A report from the SchoolsTech Conversation run by Naace and ALT between January and March 2012*, ALT & Naace, 2012.
- BROYLES R.C., *The unofficial field manual to geocaching*, Huston, Sparkitect Media, 2012.
- CALVANI A., *L'introduzione delle ICT nella scuola. "Quale razionale? Un quadro di riferimento per una politica tecnologica"*, in «TD-Tecnologie Didattiche», 2009, 48, pp. 9-14.
- CAMERON L.S., *The geocaching Handbook: The Guide for Family Friendly, High-Tech Treasure Hunting*, Guilford, Falcon, 2011.
- CE (Comunità Europea), *Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006*, 2006/962/CE, 2006.
- CÉZANNE J., *Open Your Heart with geocaching: Mastering Life through Love of Exploration*, St. Petersburg, DreamTime, 2007.
- CHAVEZ D.J., SCHNEIDER I. e POWELL T., *The socialpsychology of a technology driven outdoor trend: geocaching in the USA*, Hawaii International Conference on Social Sciences, 2004, pp. 583-594.
- CORNA PELLEGRINI G., *Per insegnare la geografia bisogna amare il mondo*, in «Ambiente, Società e Territorio», 5, 2004, pag. 19-20.
- DYER M., *The Essential Guide to geocaching: Tracking Treasure with Your GPS*, Golden, Fulcrum Pub., 2004.
- FARINELLI F., *Competenze e opinioni degli insegnanti sull'introduzione delle TIC nella scuola italiana*, Programma Education FGA, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, Working Paper, N. 29, Vol. 3, 2010.
- GILLIN P. e GILLIN D., *The Joy of geocaching: How to Find Health, Happiness and Creative Energy through a Worldwide Treasure Hunt*, Fresno, Quill Driver Books, 2010.
- GIORDA C., *La geografia nella scuola primaria*, Roma, Carocci, 2006.
- GREGORY H., *Ben and the geocache treasure*, Mustang, Oklahoma, Tate Publishing, 2011.
- HUIZINGA J., *Homo Ludens. Proeve Eener Bepaling Van Het Spelelement Der Cultuur*, Haarlem, 1938.
- IGU-CGE (International Geographical Union Commission – Commission Geographical Education), *International Charter on Geographical Education*, 1992.
- LARSEN E.F. e GLENN J., *Unbored: The Essential Field Guide to Serious Fun*, New York, Bloomsbury USA, 2012.
- LO B., *GPS and geocaching in Education*, Eugene, International Society for Technology in Education, 2010.
- MADDOX J., TIFFANY S. e STEVENS E., *Geocache Surprise*, Mankato, Stone Arch Books, 2011.
- MCKINNEY J., *Let's Go geocaching*, New York, DK, 2008.
- MCNAMARA J., *Geocaching for Dummies*, Hoboken, Wiley, 2004.
- MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, 2012.
- MPI - Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma, 2007.
- OLOFSSON A.D., LINDBERG J.L., FRANSSON e T.E. HAUGE, *Uptake and use of Digital Technologies in Primary and secondary schools. A thematic review of research*, in «Nordic Journal of Digital Literacy», 2011, 6, 4, pp. 207-225.
- PERRY P.J., *Found it! Introducing geocaching to kids and families*, Amazon Digital Services, 2012.
- PETERS J.W., *Complete Idiot's Guide to geocaching*, Indianapolis, Alpha Books, 2009.
- SHERMAN E.B., *Geocaching: Hike and Seek with Your GPS*, New York, Apress, 2004.
- SUTHERLAND R., ARMSTRONG V., BARNES S., BRAWN R., BREEZE N., GALL M., MATTHEWMAN S., OLIVERO F., TAYLOR A., TRIGGS P., WISHART J. e JOHN P., *Transforming teaching and learning: embedding ICT into everyday classroom practices*, in «Journal of Computer Assisted Learning», 2004, 20, pp. 413-425.
- TAYLOR J.K., *Geocaching for Schools and Communities*, Champaign, Human Kinetics, 2010.

SITOGRAFIA

- < www.geocaching.com >
 < www.geocaching-italia.com >
 < www.educacaching.com >

COME PROMUOVERE IL PENSIERO E L'AZIONE SISTEMICA?
BUONE PRATICHE DI EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO SOSTENIBILE
NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E PRIMARIA

HOW TO PROMOTE SYSTEMIC THINKING AND ACTION?
GOOD PRACTICES ON EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT
IN NURSERY AND PRIMARY SCHOOL

SONIA ZILIOFFO*

Riassunto

L'educazione allo sviluppo sostenibile (ESD) è una nuova prospettiva che tratta temi e problemi che prendono in considerazione tanto gli aspetti ambientali che quelli socio-economici. Nello stesso tempo il pensiero sistemico è un approccio teso all'identificazione di interrelazioni ed interdipendenze di lungo termine. Questo contributo presenta i migliori risultati ottenuti dai programmi ESD svolti nei campi formali ed informali, e dimostra come l'ESD può contribuire allo sviluppo del pensiero e dell'azione sistemica.

Abstract

Education for Sustainable Development (ESD) is a new perspective which deals with themes and problems taking into consideration both environmental and socio-economic aspects, at the same time systemic thinking is an approach aimed at identifying long-term interrelations and interdependencies. This paper presents best practices about relevant ESD topics that have been broached both in the formal and in the non-formal fields and demonstrates how ESD can contribute to the development of systemic thinking and action.

Parole chiave: *Educazione allo sviluppo sostenibile; pensiero sistemico e azione*

Key words: *Education for sustainable development; systemic thinking and action*

IL PENSIERO SISTEMICO

Le origini del concetto di pensiero sistemico (*systems thinking*) sono rintracciabili negli Stati Uniti. La cornice teorica, nata con la "dinamica dei sistemi" dell'ingegnere informatico Jay Forrester, è stata applicata solamente in un secondo momento all'ambito

pedagogico. Il pensiero sistemico riconosce che nessun uomo è un'isola e che nei processi sociali e naturali esistono interconnessioni non sempre evidenti. Il pensiero lineare funziona in linea retta e dice che se si fa A a B, il risultato sarà C. Il pensiero sistemico, invece, dice che se si fa A a B, ciò può influenzare anche D ed E, dando come risultato F – anche se F ci metterà del tempo a verificarsi.

Per pensiero sistemico si intende in generale il riconoscimento di relazioni e modelli (Capra, 1999), nello specifico il rilevamento e la comprensione di complesse interdipendenze (Klieme, Maichle, 1994).

* Sonia Zilioffo, Dipartimento di Geografia dell'Università degli Studi di Padova; Julius-Maximilians-Universität Würzburg (D), sonia.zilioffo@gmail.com

Si tratta, quindi, di prendere in considerazione un sistema sotto vari punti di vista e di farlo tenendo conto del lungo termine (Sweeney, 2001). Per far ciò è necessario assumere una prospettiva ad ampio raggio, considerare le possibili conseguenze ed infine giungere ad una sintesi dei differenti punti di vista (Aronson, 2006). Secondo Senge (2000, p. 239), è necessario imparare "to identify the parts of a defined system, to analyze and understand the interdependencies among parts of a system, the conditions that create those interdependencies, and the effects of those over time and space".

Il pensiero sistemico si distingue nettamente dal pensiero lineare, meccanico, causale analitico, basato su logiche "se...allora". L'essenza del pensiero sistemico sta nell'individuare le interrelazioni anziché i legami lineari di causa-effetto, e i processi di cambiamento anziché delle semplici istantanee (Senge *et al.*, 2000). Per riflettere e gestire la complessità del mondo in cui viviamo, in cui cause ed effetti sono difficili da cogliere e le conseguenze di un intervento nel tempo non sono ovvie, c'è bisogno di una tipologia di pensiero che sia conforme alla realtà. Una tipologia di pensiero che ragioni in reti e non in catene causali, che sia in grado di cogliere le interrelazioni esistenti, che ragioni in modo circolare e non lineare. Si tratta di riconoscere e valutare non solamente gli effetti diretti, ma anche quelli indiretti, considerando soprattutto le possibili retroazioni sulla causa (*feedback loops*) (Ossimitz, 2000). Il pensiero sistemico possiede tutte queste caratteristiche e permette, di fronte alla complessità dei problemi attuali e al pluralismo nelle nostre società, di sviluppare sia mutevoli prospettive di osservazione sia la capacità di reagire in modo flessibile a differenti situazioni (Michelsen, Siebert, Lilje, 2011).

IL PENSIERO SISTEMICO ALL'INTERNO DELL'ESS

Per capire il tipo di interrelazione esistente tra pensiero sistemico ed ESS, è necessario soffermarsi per un attimo sul concetto di sviluppo sostenibile. Esso, infatti, si colloca nello spazio di intersezione fra tre dimensioni (ambiente, società, economia e cultura/istituzioni) e prende in considerazione sia il fattore spazio, ossia le interdipendenze globali (Nord/Sud del mondo), sia il fattore tempo, ossia l'aspetto intergenerazionale. Sono proprio le complesse interrelazioni esistenti tra la dimensione ambientale, sociale ed economica l'oggetto di riflessione del pensiero sistemico, che ha la funzione di riconoscere tale rete di relazioni e di valutarne la sottostante dinamica dei processi.

Il pensiero sistemico mette in evidenza che il mondo in cui viviamo è caratterizzato da rapporti di interdipendenza globale e da causalità di tipo circo-

lare, che le cose sono più complesse di quel che sembrano e che le azioni possono avere conseguenze impreviste e indesiderate.

L'ESS interviene all'interno di questa complessità di fattori e intende promuovere lo sviluppo di un pensiero sistemico che si traduca in azione sistemica. Partendo dalla constatazione che oggi come oggi non ci è dato di conoscere i problemi che i bambini/ragazzi dovranno affrontare tra quindici o vent'anni, risulta quanto mai importante educarli a cogliere i problemi e a trovare possibili soluzioni, piuttosto che liquidarli con risposte appropriate all'attuale livello di conoscenza e prevedibilità. I progetti e le attività di ESS, che saranno presentate di seguito, rappresentano degli ottimi esempi per lavorare in tale direzione.

BUONE PRATICHE DI ESS

Questo paragrafo raccoglie alcune buone pratiche sviluppate in ambito formale (scuole dell'infanzia e scuole primarie) e non formale (associazioni, istituzioni ed enti) a Padova (N=33) e a Würzburg (N=32). Come vedremo, si tratta di esempi significativi per la promozione della competenza sistemica che fanno riferimento ad alcuni dei 13 temi di ESS, scelti tra quelli rilevati nella letteratura e nei documenti internazionali¹, tra cui: acqua, inquinamento ambientale, educazione interculturale, educazione alimentare, commercio equo-solidale, cambiamenti climatici e partecipazione.

Il tema dell'acqua permette di affrontare i vari problemi connessi all'uso di questa fondamentale risorsa, tra cui anche la sua ineguale distribuzione, prima causa della penuria d'acqua in determinate regioni della Terra. Oltre ad essere una tematica di facile ed immediato accesso per attività e progetti nelle scuole, è presente in tutti i documenti ministeriali ed è risultato essere il tema più affrontato in tutte le scuole intervistate. Nello specifico, l'ambito formale realizza attività legate all'importanza e al ciclo dell'acqua oppure l'analisi della qualità dell'acqua attraverso osservazione di piante e animali di ruscello oppure lo studio del sistema di approvvigionamento e depurazione dell'acqua. Non mancano in alcune scuole importanti interventi di politica scolastica, quali l'adozione di una cisterna per la raccolta di acqua piovana ad uso delle toilette e la sostituzione di

¹ Questo contributo attinge le buone pratiche di ESS dalla ricerca di dottorato svolta in cotutela tra il Dipartimento di Geografia dell'Università di Padova e quello della Julius-Maximilians-Universität Würzburg (Ziliotto, 2011; Ziliotto, 2012). Un lungo lavoro sul campo, attraverso interviste semi-strutturate ed osservazioni partecipanti, ha permesso la mappatura dei progetti di ESS.

rubinetti a minuto con quelli normali. L'ambito non formale offre proposte che arricchiscono quanto già svolto dalle scuole, poiché affrontano gli argomenti dell'acqua virtuale, dei cambiamenti climatici, del sistema idrogeologico e delle conseguenze economiche rispetto all'acquisto di acqua. Un'iniziativa particolarmente interessante per la varietà degli argomenti trattati è la "Scuola dell'acqua" che, in una colonia nei pressi di Würzburg, offre la possibilità di svolgere una settimana di interessanti attività sul tema affrontandone sia gli aspetti ambientali che quelli socio-economici.

Attività e progetti di questo genere sono assai significativi poiché permettono ai bambini di imparare a conoscere i vari aspetti ed usi dell'acqua, così come a gestirla responsabilmente con la consapevolezza che anche altre popolazioni viventi sulla Terra ne hanno bisogno. In tal senso, imparano a riflettere su azioni virtuose che possono intraprendere quotidianamente e che possono fare la differenza.

Il tema dell'inquinamento ambientale permette di sensibilizzare i bambini rispetto all'immissione nell'aria, nell'acqua e nel suolo di sostanze dannose e tossiche. A tal proposito gli esiti emersi mettono in luce che gli argomenti trattati riguardano l'inquinamento dell'aria e dell'acqua, ma anche vari accorgimenti concretizzabili dai bambini per ridurre l'inquinamento e i rifiuti prodotti a scuola, tra cui: l'attento uso della carta, l'autoproduzione di giochi con materiali naturali, la pratica degli "acquisti collettivi", che prevede la gestione da parte dei bambini di ogni classe del materiale scolastico conservato in un armadio, e della "merenda senza imballaggi", ossia all'interno di un contenitore di plastica riutilizzabile. L'ambito non formale risulta essere poco attivo, tuttavia offre proposte diversificate che riguardano l'elettromog e l'impatto ambientale della merenda, permettendo quindi di arricchire l'offerta formativa.

Attività connesse alla riduzione dell'inquinamento ambientale, come quelle appena presentate, aiutano i bambini a capire che ogni piccola azione ha degli effetti, non solo per l'ambiente ma anche per la società e per la qualità della vita, ed anche che il mondo è uno solo e che quindi l'inquinamento riguarda tutti. Queste ultime finalità interessano anche il tema dell'educazione interculturale. Rispetto a questo tema gli esiti hanno messo in evidenza l'esistenza di progetti finalizzati sia alla conoscenza di culture diverse dalla propria, sia al sostegno di progetti di sviluppo nei paesi del Sud del mondo. Una scuola primaria di Würzburg, per esempio, si è impegnata nel piantare tulipani destinati alla vendita, il cui ricavato è stato investito per dotare una scuola in Tanzania di banchi e sedie. Un'educazione interculturale così intesa permette ai bambini, attraverso l'approfondimento di aspetti sociali, di conoscere altre culture, di ricono-

scerne differenze e similarità rispetto alla propria cultura, di interiorizzare un'idea di mondo differenziato ma fortemente interconnesso, ed infine di accrescere la consapevolezza che l'intera umanità è connessa da reciproche interdipendenze.

In un'ottica di ESS risulta, inoltre, importante focalizzare l'attenzione su un'alimentazione con prodotti locali e stagionali, che in conseguenza di trasporti più ridotti implica la riduzione di emissione di anidride carbonica, oppure su un'alimentazione con prodotti biologici, caratterizzata da un basso impatto ambientale. Dagli esiti emersi l'educazione alimentare risulta essere un tema poco affrontato sia dall'ambito formale che da quello non formale. Nello specifico gli argomenti trattati dall'ambito non formale sono il ciclo di vita dei prodotti e gli effetti sull'ambiente, l'alimentazione vegetariana, la stagionalità dei prodotti e l'impatto sul clima. L'ambito formale fa educazione alimentare con prodotti biologici, locali e stagionali ma sembra ricondurre il tutto a questioni di salute. Le ripercussioni sull'ambiente, purtroppo, non vengono prese in considerazione. Tuttavia, le scelte di politica scolastica, quali per esempio il biologico nella mensa, risultano essere interventi importanti che fanno delle scuole degli esempi concreti e sensibili allo sviluppo sostenibile.

Se quest'ultimo tema permette di sensibilizzare i bambini alla scelta di prodotti locali e stagionali, quello del commercio equo-solidale insegna che l'acquisto di prodotti equo-solidali offre sostegno ad altre popolazioni. Possibilmente i bambini potrebbero intravedere una contraddizione, per cui da un lato andrebbero scelti prodotti i cui trasporti sono ridotti, dall'altro invece prodotti provenienti da paesi lontani. Il fatto è che non esiste un'unica e "corretta" soluzione a tale "dilemma". I bambini sono invitati a riflettere e a fare una scelta che sia adatta alla rispettiva situazione, tenendo in considerazione il sistema di cui facciamo parte. Poiché il principio di fondo del commercio equo-solidale è di garantire ai produttori del Sud un giusto guadagno e condizioni di lavoro dignitose, privilegiando processi di produzione a basso impatto ambientale (Zoi *et al.*, 2006), risulta importante da conoscere come alternativa al commercio convenzionale. Alla luce di ciò sarà possibile intraprendere un'iniziativa simile a quella portata avanti da una scuola primaria di Würzburg che, una volta alla settimana durante la pausa, vende banane equo-solidali.

Un ulteriore tema che stimola la riflessione sugli effetti a lungo termine che un'azione può avere sul sistema globale è il tema dei cambiamenti climatici. Dagli esiti emersi risulta essere un tema piuttosto trascurato dalla maggior parte delle scuole ed associazioni intervistate. Tuttavia, esistono alcuni progetti significativi che hanno affrontato i seguenti argomenti:

gli effetti sul clima dovuti alle scelte alimentari, l'aumento delle emissioni di anidride carbonica in atmosfera e l'effetto serra. Gli argomenti affrontati da queste scuole risultano essere focalizzati tanto sugli aspetti ambientali quanto su quelli sociali ed economici, riflettendo l'autentica natura del problema. La questione dei cambiamenti climatici, infatti, non è unicamente relativa al settore ambientale, ma ha pesanti ricadute anche sul sistema economico e sociale. Perciò risulta essere un tema centrale per introdurre i bambini alla comprensione delle interrelazioni circolari che sussistono tra la dimensione ambientale e quella socio-economica.

Infine, esiste un tema che rappresenta una competenza trasversale a tutti i temi poc'anzi presentati: la partecipazione. Elemento centrale dell'Agenda 21 (UN, 1992, cap. 25) e aspetto fondamentale per l'ESS, permette di allenare la competenza dei bambini a partecipare attivamente, in veste di cittadini, alla costruzione del contesto di vita a loro più vicino. Sia a Padova che a Würzburg sono stati realizzati progetti che hanno coinvolto bambini, insegnanti e, in alcuni casi, genitori nella progettazione partecipata del cortile o del giardino della scuola. Da notare, inoltre, che da anni in una scuola primaria di Würzburg c'è la "Conferenza dei bambini", convocata ogni due/tre mesi, riunisce i bambini della scuola e permette loro di esprimere opinioni, discutere questioni e proporre iniziative.

Iniziative di questo tipo permettono di pensare, progettare e riprogettare il territorio più vicino, così come di affrontare problematiche vicine e reali, con le quali i bambini si possono confrontare per elaborare possibili proposte e soluzioni. I progetti portati avanti dalle scuole intervistate rappresentano degli ottimi esempi per lavorare in tale direzione, poiché la partecipazione si apprende attraverso l'esercizio della partecipazione stessa.

CONCLUSIONI

Le buone pratiche di ESS poc'anzi presentate rappresentano degli esempi significativi, ulteriormente

sviluppati e arricchibili, affinché bambini e ragazzi possano iniziare a cogliere le interrelazioni tra aspetti ambientali e socio-economici all'interno di una scala che partendo dal contesto locale prenda in considerazione anche quello globale. Ciò rappresenta un incipit per pensare in modo sistemico in merito ad alcuni temi e questioni, quindi per agire in una prospettiva che non sia solamente a breve termine. I progetti presentati, infatti, permettono di cogliere alcune delle conseguenze che le nostre azioni hanno a lungo termine sul sistema ambiente e società. Proporre, a partire dalla scuola dell'infanzia e primaria, iniziative e stimoli atti a sperimentare e a prendere consapevolezza delle relazioni esistenti all'interno di un sistema naturale o antropico rappresenta il punto di partenza per un lavoro più dettagliato ed approfondito, possibile nei successivi gradi scolastici.

Infine va osservato che, se i temi di ESS venissero affrontati da un punto di vista geografico e attraverso un lavoro interdisciplinare, allora le interrelazioni e i collegamenti risulterebbero più facilmente evidenti, poiché educazione geografica ed ESS hanno vari punti di convergenza. Alcuni di questi sono: lo studio del rapporto uomo-ambiente, della dimensione locale-globale (multiscalarità), dei processi di cambiamento del territorio ed infine la promozione di una cittadinanza planetaria, partecipativa, critica e responsabile (Ziliotto, 2011). Tale nesso, infatti, oltre ad essere trattato in due documenti internazionali centrali per la comunità geografica, ossia l'*International Charter on Geographical Education* (IGU, 1992) e la Dichiarazione di Lucerna sull'educazione geografica per lo sviluppo sostenibile (2007), è citato anche nelle Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola primaria (2007), le quali si fanno portavoce della connessione tra geografia ed ESS quando affermano che "il punto di convergenza [dei temi a forte valenza geografica, quali il riciclaggio e smaltimento dei rifiuti, la lotta all'inquinamento, lo sviluppo di tecniche di produzione delle energie rinnovabili, la tutela della biodiversità] sfocia necessariamente nell'educazione all'ambiente e allo sviluppo" (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, p. 87).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

ARONSON D., *Introduction to systems thinking*, 2006. Reperibile al sito: http://www.thinking.net/Systems_Thinking/Intro_to_ST/intro_to_st.html

CAPRA F., *Ecoliteracy: The challenge for education in the next century*, Liverpool, Ecoliteracy, 1999. Reperibile su sito: <http://www.ecoliteracy.org/publications/index.html>

IGU – INTERNATIONAL GEOGRAPHICAL UNION, *International Charter on Geographical Edu-*

cation, Commission on Geographical Education, 1992.

KLIEME E. e MAICHLE U., *Modellbildung und Simulation im Unterricht der Sekundarstufe I. Auswertungen von Unterrichtsversuchen mit dem Modellbildungssystem MODUS*, Bonn, Institut für Bildungsforschung, 1994.

HAUBRICH H., REINFRIED S. e SCHLEICHER Y., *Dichiarazione di Lucerna sull'Educazione Geografica per lo Sviluppo Sostenibile*, Lucerna, IGU, 2007.

MIUR, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma, MIUR, 2007.

MICHELSEN G., SIEBERT H. e LILIE J., *Nachhaltigkeit lernen. Ein Lesebuch*, Waldkirchen, VAS, 2011.

OSSIMITZ G., *Entwicklung systemischen Denkens. Theoretische Konzepte und empirische Untersuchungen*, München, 2000.

SENGE P., CAMBRON-McCABE N., LUCAS T., SMITH B., DUTTON J. e KLEINER A., *Schools that learn*, London, 2000.

SWEENEY L.B., *When a butterfly sneezes: A guide for helping kids explore interconnections in our world through favorite stories*, Waltham, MA, 2001.

UN - UNITED NATIONS, *Agenda 21*. 14 June 1992, Rio de Janeiro, Conference on Environment and Development, A/CONF.151/26 (Vol. I), 1992.

ZILLOTTO S., *Analisi geo-didattica sui temi dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria in Veneto e in Baviera. Confronto tra Padova e Würzburg*, Tesi di dottorato, 2011.

ZILLOTTO S., *Bildung für nachhaltige Entwicklung in Kindergärten und Grundschulen. Eine geographiedidaktische Analyse an Beispielen aus Würzburg und Padua*, Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften, Saarbrücken, 2012.

ZOI V. et al., *Io viaggio equo-solidale. Dossier pedagogico*, Roma, Fabbrigrafica, 2006.



Trimestrale di ricerca scientifica
e di programmazione regionale

Anno XXXVI - n. 1-2 gennaio - giugno 2013

Poste Italiane S.P.A. -
Spedizione in abbonamento postale 70% -
DCB ROMA

ISSN 11235586

Autorizzazione Tribunale di Roma n. 16815 del 12-5-1977
Tipografia Abilgraph srl - Via P. Ottoboni, n. 11 - 00159 Roma

Direttore responsabile
COSIMO PALAGIANO

Condirettore
EMANUELE PARATORE

Comitato scientifico

TIZIANA BANINI
GIULIANO BELLEZZA
GIOVANNI CALAFIORE
FLAVIA CRISTALDI
GINO DE VECCHIS
MARCO MAGGIOLI
PATRIZIA MICOLI
COSIMO PALAGIANO
EMANUELE PARATORE

Editore
EDIGEO - Via Giacinto Carini, 2
00152 ROMA