

UNIVERSITA' CATTOLICA DEL SACRO CUORE

Sede di Brescia

Facoltà di Scienze della Formazione

Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria



Tesi di Laurea

Ambiente e infanzia: una conoscenza possibile.

Strategie d'insegnamento e progettazione didattica

Relatore: Ch.mo Prof. Paolo Molinari

Candidata:

Sara Mandelli

Matricola. n. 3908865

Anno Accademico 2013/2014

INDICE

INTRODUZIONE	P.5
CAPITOLO 1. LA GEOGRAFIA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA	P.9
1.1 Lo sviluppo cognitivo e la geografia	P.9
1.2 Come e perché fare geografia a scuola	P.21
1.3 La geografia tra passato e presente	P.32
<i>1.3.1 L'insegnamento della geografia nelle scuole italiane</i>	<i>P.36</i>
1.4 La geograficità nella scuola dell'infanzia	P.44
1.5 Educare alla spazialità nella scuola dell'infanzia	P.54
CAPITOLO 2. AMBIENTE, INFANZIA ED EDUCAZIONE	P.65
2.1 Il complesso significato del termine ambiente	P.65
2.2 Educare all'ambiente nella scuola dell'infanzia	P.72
2.3 La Carta della Terra: un punto di partenza e di arrivo	P.80
2.4 Conoscere per scoprire	P.85
2.5 Conoscere per essere	P.89
2.6 Conoscere per ri-conoscersi nel mondo	P.92
2.7 Conoscere per diventare cittadini del mondo	P.97
2.8 Conoscere per pensare ad un futuro sostenibile	P.103
2.9 Conoscere per amare	P.111

CAPITOLO 3. GLI STRUMENTI DIDATTICI PER L'INSEGNAMENTO	P.115
3.1 Strategie e strumenti per favorire una didattica attiva nella scuola	P.115
3.2 L'uscita didattica: un'esperienza diretta di osservazione e di scoperta	P.124
3.3 Le esperienze di gioco	P.131
3.4 Il disegno infantile	P.136
3.5 L'utilizzo di fotografie e immagini	P.139
3.6 Le opere d'arte: lo sguardo degli artisti	P.145
3.7 I nuovi media: il potenziale educativo di televisione e cartoni animati	P.148
3.8 Le carte geografiche	P.153
3.9 La narrativa per l'infanzia: favole, fiabe, racconti e miti	P.158
CAPITOLO 4. PRESENTAZIONE DEL PROGETTO DIDATTICO:	
“AMICI DELL'AMBIENTE”	P.164
4.1 Il progetto “Amici dell'ambiente”	P.165
4.2 Conclusioni del progetto didattico	P.224
4.3 Progetti didattici nella scuola dell'infanzia: un confronto critico	P.228
CONCLUSIONI	P.239
ALLEGATI	P.244
1. La Carta della Terra	P.244
2. Disegni “Uscita al parco”	P.256

3. Testo della canzone “Quanta vita c’è”	P.258
4. Inventiamo insieme una storia	P.259
5. Storia “Nel mondo di Riciclandia”	P.260
6. Disegni attività “La nostra Carta della Terra”	P.263
7. Elaborato conclusivo dell’intera esperienza di tirocinio	P.265
RINGRAZIAMENTI	P.282
BIBLIOGRAFIA	P.285
SITOGRAFIA	P.290

INTRODUZIONE

Il presente lavoro affronta la possibilità, oltre che la necessità, di una conoscenza dell'ambiente nella scuola dell'infanzia e prende spunto dal progetto didattico che ho proposto durante il periodo di tirocinio dell'ultimo anno universitario in una scuola dell'infanzia della provincia di Brescia. Tale progetto aveva come finalità la conoscenza dell'interazione tra uomo e ambiente, la consapevolezza della responsabilità di ciascuno ed il progressivo sviluppo di un atteggiamento sensibile e sostenibile per la vita.

Affrontare la tematica ambientale nell'epoca contemporanea sembra una sfida alquanto difficile; la società nella quale viviamo è infatti spesso orientata ad uno sfruttamento incondizionato dello spazio circostante, senza alcuna riflessione sulle enormi ricchezze e potenzialità insite in esso. Manca di fatto una cultura attenta e responsabile che sappia promuovere un'autentica conoscenza dell'ambiente e di ciò che ci circonda. Per questo motivo ritengo importante educare e formare ad una conoscenza che sappia andare oltre l'osservazione sensoriale e le apparenze, per saper comprendere i complessi intrecci relazionali insiti nell'ambiente. L'umanità è chiamata oggi a rispondere alle esigenze sempre più incessanti di salvaguardia e tutela ambientale, al fine di promuovere uno stile di vita sostenibile. Per raggiungere questo risultato occorre porre le basi sin dai primi anni di vita dei bambini, e dunque affrontare la tematica a partire dalla scuola dell'infanzia. Occorre quindi investire sulle future generazioni.

La scuola rappresenta il principale ambito educativo e formativo dei cittadini del futuro, chiamati a crescere con autentici valori di rispetto e solidarietà. Conoscere l'ambiente

significa quindi investire nella scuola affinché in essa vengano dedicati tempo, spazio ed energie alla formazione globale di alunni responsabili e consapevoli nei confronti di tale tematica. Ciò significa trasmettere responsabilità di azione e consapevolezza delle significative relazioni insite nell'ambiente, riconoscendo l'uomo non come padrone ma come interlocutore fondamentale. Educare fin dalla scuola dell'infanzia all'osservazione, alla conoscenza ed all'interpretazione dell'ambiente chiama in causa la disciplina geografica, quale principale promotrice dell'intreccio uomo-ambiente.

La principale finalità di questo lavoro è dunque la promozione di uno spazio d'incontro, di dialogo e di progettazione tra competenze geografiche, ambiente e scuola dell'infanzia, al fine di costruire solide e concrete basi per far crescere i futuri cittadini del mondo. Riconoscersi cittadini e abitanti di un unico grande pianeta esige la consapevolezza di essere direttamente responsabili delle sorti dell'umanità: da noi stessi dipende lo sviluppo attuale e futuro del mondo. In tal senso, la Carta della Terra è un documento che suggerisce a ciascuno la strada da percorrere e la direzione verso cui tendere e contiene principi di collaborazione, cooperazione, solidarietà, giustizia e rispetto fondamentali per crescere gli adulti del domani.

Il presente lavoro è strutturato in quattro capitoli. Nel primo capitolo verrà affrontata la conoscenza dello spazio nel bambino della scuola dell'infanzia, quale requisito fondamentale per un approccio geografico all'ambiente. Inoltre verrà approfondita l'evoluzione temporale dell'insegnamento della disciplina geografica nella scuola italiana, giungendo alla comprensione della progressiva tensione verso una didattica attiva e partecipata, che sappia mettere in contatto gli alunni con il suo primario oggetto di studio: il rapporto uomo-ambiente. Per questo motivo l'acquisizione di competenze geografiche è fondamentale per vivere correttamente il rapporto con

l'ambiente circostante. Nella scuola dell'infanzia, tuttavia, non è propriamente corretto parlare di geografia dal momento che non è previsto l'insegnamento delle singole discipline come nella scuola primaria, ma piuttosto è necessario parlare di geograficità, intesa come l'acquisizione di molteplici linguaggi attraverso i quali conoscere adeguatamente il mondo. L'intenzionalità educativa della scuola prevede la progressiva acquisizione dell'autonomia nei bambini, ponendo solide basi per il loro futuro. Da ciò si evince come la promozione della conoscenza spaziale non possa esserne esclusa, contribuendo a creare nei bambini competenze di geograficità utili per affrontare la conoscenza del mondo e dell'ambiente circostante.

Nel secondo capitolo verrà approfondita la complessa tematica ambientale ed i suoi molteplici significati, che necessariamente chiamano in causa la presenza umana. Riconoscere il proprio ambiente di vita come portatore di identità, storia, cultura, significati e tradizioni è il primo passo per sviluppare rispetto e cura nei suoi confronti. Tale atteggiamento può essere promosso fin dalla scuola dell'infanzia attraverso un progressivo avvicinamento alla conoscenza dell'ambiente più prossimo, per giungere poi alla consapevolezza di essere parte di un unico grande pianeta. La Carta della Terra nasce da questa consapevolezza, valorizzando positivamente l'intervento umano nell'ambiente; rappresenta quindi un documento fondamentale per un'autentica conoscenza e valorizzazione geografica ma anche umana del nostro pianeta.

Il terzo capitolo adotterà un approccio prettamente didattico alla conoscenza geografica dell'ambiente, proponendo strumenti e strategie educative al fine di progettare interventi efficaci, coinvolgenti e motivanti. La competenza geografica nella scuola dell'infanzia richiede una conoscenza attiva e partecipe nei confronti della realtà circostante che sappia motivare e stimolare l'interesse dei bambini ad

un'autentica conoscenza, nella piena consapevolezza della responsabilità umana. Verranno quindi proposti differenti strumenti didattici per l'insegnamento, utili per raggiungere obiettivi di conoscenza geografica, tra i quali: l'esperienza diretta, le carte geografiche, i nuovi media, la narrativa, l'arte. Ogni strumento offre molteplici spunti per avvicinare i bambini ad una geograficità attiva e partecipe, promuovendo strategie didattiche diversificate.

Nel quarto ed ultimo capitolo verranno proposti e confrontati, alla luce delle considerazioni emerse, percorsi didattici volti all'acquisizione di competenze geografiche e di conoscenza e valorizzazione ambientale. In particolare, verrà proposto il progetto "Amici dell'ambiente" da me messo in pratica durante l'esperienza di tirocinio, conducendo infine un confronto ed un'analisi con progetti svolti da altri docenti inerenti a simili tematiche. Tale contributo risulterà fondamentale per considerare criticamente implicazioni, strategie e metodologie utilizzate, nonché per valorizzare una didattica attiva ed un approccio geografico alla conoscenza dell'ambiente.

L'uomo è oggi sempre più chiamato ad essere cittadino del mondo: è fondamentale quindi che abbia una solida conoscenza che gli consenta di riconoscere la sua responsabilità nei confronti del presente e del futuro, del pianeta e dell'umanità.

CAPITOLO 1

LA GEOGRAFIA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

“Non vi è cosa che coltivi e formi il buon senso degli uomini,

Quanto la geografia”

Immanuel Kant

Nel presente capitolo verrà svolta un'introduzione generale all'insegnamento della Geografia nella scuola dell'infanzia in Italia. Partendo da un'analisi dello sviluppo cognitivo umano fondamentale per l'emergere di requisiti geografici, si giungerà a definire le competenze necessarie per sviluppare una geografia scolastica attiva. La scuola è un terreno di grandi cambiamenti, profondamente influenzato dal clima socio-culturale e politico di appartenenza, e le molteplici discipline sono state oggetto di notevoli variazioni nel corso degli anni; conoscere i cambiamenti del passato permette una maggiore comprensione critica del presente. Un approfondimento particolare riguarderà la scuola dell'infanzia e la promozione di un'educazione geografica e spaziale per la formazione di futuri cittadini del mondo.

1.1 LO SVILUPPO COGNITIVO E LA GEOGRAFIA

La geografia è una disciplina scolastica importante per il raggiungimento del pieno sviluppo individuale, tuttavia è spesso scarsamente considerata nell'immaginario sociale e collettivo. Non se ne riconosce piena dignità perché non si comprendono i potenziali formativi insiti in essa. Tuttavia soprattutto in età evolutiva la geografia ha un importante ruolo formativo, in quanto le esperienze dirette e la conoscenza del territorio contribuiscono allo sviluppo cognitivo del discente.

“Le tappe dello sviluppo cognitivo che evidenziano i nostri modi di vivere lo spazio negli anni dell'infanzia mostrano somiglianze con le tappe che attraversiamo per costruire la nostra identità: da posizioni caratterizzate dall'egocentrismo, ad altre caratterizzate dalla scoperta dell'alterità, per terminare in quelle che ci fanno accedere alla dimensione della pluralità. La costruzione e la scoperta dello spazio esterno a noi diventa dunque metafora della costruzione e della scoperta dello spazio interno a noi, in cui prende forma la nostra identità”¹.

La formazione dell'identità di ognuno si costituisce come un lento e costante processo di interazione e relazione con l'ambiente e con le figure di riferimento; è una costruzione che non può esaurirsi nell'età evolutiva, ma è in continua e costante ridefinizione. La costruzione dell'identità personale è un percorso che dura tutta la vita. In questo senso, la comprensione della dimensione spaziale risulta essere una competenza fondamentale perché essa caratterizza la specie umana ed avviene fin da quando veniamo al mondo. Il concetto di spazio è dunque strettamente legato all'essere nel mondo. Ogni individuo occupa già sin dalla nascita fisicamente, con il proprio corpo, un posto nello spazio. Riconoscere di essere parte del mondo significa procedere ad una costruzione della propria identità. Tale consapevolezza consente una prima forma di separazione dalla figura materna già dal secondo mese di vita, quando il bambino sperimenta che non può disporre in ogni momento della presenza fisica ed affettiva della madre. L'esperienza dell'angoscia per l'assenza della madre e l'incapacità di soddisfare un bisogno si manifestano nel bambino attraverso il pianto, che rappresenta una prima esperienza della distinzione tra sé e la madre.

¹ Guaran A., *I valori dell'alfabetizzazione pre-geografica* in Guaran A. (a cura di), *Infanzia, spazio e geografia. Riflessioni ed esperienze educative*, Pàtron editore, Bologna, 2011, p. 21.

Progressivamente cresce la separazione tra il proprio corpo ed il mondo esterno, riconoscendo una vera e propria collocazione nello spazio.

La conoscenza e percezione spaziale è dunque legata al processo di costruzione dell'identità; esso a sua volta è strettamente connesso con lo sviluppo cognitivo riferito al rapporto dell'individuo con il proprio mondo, interno ed esterno.

Il concetto di spazio in rapporto allo sviluppo cognitivo infantile è stato oggetto d'interesse di diversi studiosi. Tra i più rilevanti vi è sicuramente Jean Piaget (1896-1980). Biologo per formazione, egli si interessa fin dal principio alla modalità che consente agli esseri viventi di adattarsi all'ambiente circostante². Avvicinandosi alla psicologia ed in particolare alla formazione della conoscenza, Piaget riconosce l'intelligenza come un caso particolare di adattamento, in quanto essa costruisce all'interno dell'individuo delle strutture mentali funzionali alla comprensione e alla spiegazione dell'ambiente³. Il ruolo dell'individuo non è però di semplice spettatore esterno nel processo di costruzione della conoscenza, ma piuttosto di un soggetto attivo che costruisce e modella la propria conoscenza in riferimento ai dati esterni ed interni. In particolare, secondo lui “Le strutture interne si modificano ogni qualvolta devono far fronte a nuovi bisogni. Tali modificazioni sono il risultato dell'interazione tra due processi: assimilazione ed accomodamento”⁴. L'adattamento all'ambiente da parte dell'individuo risulta quindi come un equilibrio tra la funzione di assimilazione, definita come “il processo mediante il quale un aspetto della realtà esterna viene incorporato nella struttura mentale del soggetto, senza che tale struttura ne venga

² Camaioni L., Di Blasio P., *Psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna, 2002, p. 85.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibid.*, p. 86.

modificata”⁵, e la funzione di accomodamento, che rappresenta “Il processo complementare all’assimilazione: per poter incorporare i dati dell’esperienza, il soggetto deve modificare la propria struttura cognitiva, adattandola alle loro caratteristiche”⁶.

Partendo da un attento studio osservativo sui suoi figli, Piaget giunge a ritenere che lo sviluppo cognitivo e maturativo individuale sia influenzato dall’adattamento all’ambiente, inteso appunto come equilibrio tra le due forze di assimilazione e accomodamento. Ciò genera nelle differenti fasi di vita del bambino, un particolare sviluppo interiore ed un rapporto con il mondo esterno, lo spazio.

“La grande difficoltà dell’analisi psicogenetica dello spazio deriva dal fatto che la costruzione progressiva dei rapporti spaziali ha luogo su due piani ben distinti: il piano percettivo o sensomotorio e il piano rappresentativo o intellettuale”⁷.

Da questa considerazione iniziale Piaget sviluppa uno studio sullo sviluppo cognitivo del bambino in riferimento al mondo interno ed esterno, elaborando una teoria stadiale di sviluppo, all’interno della quale definisce quattro stadi di acquisizione di determinate competenze in relazione all’età. “E’ soprattutto evidente che la percezione dello spazio comporta una costruzione progressiva e non già tutta data fin dagli inizi dello sviluppo mentale”⁸.

Il primo stadio definito sensorio-motorio occupa i primi due anni di vita, durante i quali il bambino agisce nel mondo attraverso azioni concrete e manipolative, e la comprensione di esso passa attraverso le informazioni provenienti dai sensi. Il

⁵ Cacciamani S., *Psicologia per l’insegnamento*, Carocci, Roma, 2009, p. 21.

⁶ *Ibidem*.

⁷ Piaget J., Inhelder B., *La rappresentazione dello spazio nel bambino*, Giunti Barbera, Firenze, 1976, p. 5.

⁸ *Ibid.*, p. 8.

bambino non possiede immagini mentali né parole che gli consentono un'adeguata percezione della distinzione tra sé, l'ambiente e le sue azioni su di esso.

Il secondo stadio è definito preoperatorio; esso va dai 2 ai 6 anni ed è caratterizzato dalla conquista della rappresentazione: il bambino è in grado di usare immagini, parole, simboli ed azioni per rappresentare oggetti esterni. Tuttavia la percezione del mondo esterno è ancora superficiale e legata all'egocentrismo intellettuale, che impedisce al bambino di immaginare ed accettare punti di vista, conoscenze e credenze diversi dai propri.

Il terzo stadio è definito operatorio concreto e si sviluppa dai 6 ai 12 anni; “Le operazioni sono strutture mentali caratterizzate dalla reversibilità, per cui ad ogni operazione corrisponde una operazione inversa”⁹. Il bambino è ora in grado di sviluppare la comprensione di concetti di conservazione, inclusione, seriazione; importante è la capacità di interiorizzazione delle esperienze che consente una adeguata comprensione del mondo.

Lo stadio operatorio formale si sviluppa dai 12 anni in poi, e si caratterizza per la capacità del ragazzo di comprendere punti di vista diversi, e di ragionare secondo un pensiero ipotetico-deduttivo. Tale pensiero consente di andare oltre il mondo concreto sperimentando forme di immaginazione; formulando ipotesi e verificandole nella realtà; acquisendo consapevolezza del proprio modo di ragionare e di pensare. “Ciò gli consentirà di pensare all'ideale, ai mondi possibili, ai valori, al futuro”¹⁰.

La teoria di Piaget può essere di notevole importanza per insegnanti e formatori, chiamati a trasmettere contenuti ad una pluralità di soggetti molto diversi tra loro. In

⁹ Camaioni L., Di Blasio P., *Psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna, 2002, p. 94.

¹⁰ *Ibid.*, p. 96.

particolare, per affrontare l'insegnamento della geografia e di qualsiasi altra disciplina è utile tenere presenti le importanti tappe dello sviluppo cognitivo individuale, al fine di adeguare la didattica alle reali capacità e competenze degli alunni, evitando il rischio di una disciplina banale o enciclopedica, fine a se stessa. La complessa relazione che il bambino ha con il mondo esterno ed interno non è sempre costante, ma è in continua e rapida evoluzione; spetta all'insegnante un'adeguata formazione circa le potenziali possibilità di ogni alunno in riferimento all'età evolutiva ed all'esperienza personale, promuovendo quindi una disciplina che tenga conto del reale sviluppo cognitivo di ciascuno. Così, occorre tener presente che già nella scuola dell'infanzia il bambino ha una propria percezione della dimensione spaziale, frutto del processo culturale e familiare nel quale è inserito. "Il bambino di tre anni arriva all'inizio del processo di scolarizzazione con una geografia personale, ma niente affatto spontanea o ingenua"¹¹. Lo spazio è già colmo di significati, simboli e valori trasmessi dalla cultura di appartenenza. Con il passaggio alla scuola primaria avviene un progressivo abbandono dell'egocentrismo, in quanto l'esperienza diretta e concreta dello spazio permette di riconoscere l'esistenza di un mondo altro, diverso da sé, che il bambino cerca di scoprire e dominare. Ma proprio perché il concetto spaziale sembra particolarmente influenzato dalle esperienze dirette e culturali, Lev Vigotskij (1896-1934) elabora una particolare critica alla teoria piagetiana dell'apprendimento stadiale, ritenendo che quest'ultima si sviluppi a prescindere dall'esperienza diretta. Vigotskij nei suoi numerosi studi si occupa, tra le altre cose, anche del ruolo che l'influenza della cultura può avere sullo sviluppo cognitivo. "Nella prospettiva storico-culturale lo sviluppo del

¹¹ Giorda C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma, 2006, p. 20.

bambino dipende in ampia misura dal contesto storico e socioculturale in cui vive”¹². Egli ritiene inoltre che il bambino è fin dalla nascita un protagonista attivo nella realtà, e che la volontà di partecipazione alle relazioni sociali spinge verso l’utilizzo del principale strumento culturale a disposizione, ovvero il linguaggio. In campo educativo la teoria di Vigotskij fa riferimento principalmente al concetto di Zona di Sviluppo Prossimale: secondo lui esiste una differenza tra il livello di sviluppo attuale dell’individuo ed il livello che potenzialmente può raggiungere in seguito a nuove esperienze sociali e culturali; questa è definita appunto zona di sviluppo prossimale, e consente di “Valutare la differenza tra ciò che il bambino è in grado di fare da solo e ciò che è in grado di fare con l’aiuto e il supporto di un individuo adulto più competente (adulto o coetaneo)”¹³. All’insegnante spetta dunque il compito di supportare e sostenere l’allunno nell’apprendimento, rendendolo progressivamente autonomo e capace di svolgere compiti che prima non era in grado di fare da solo. Il ruolo dell’insegnante, o del compagno, viene definito “Scaffolding, di problematizzazione e di sostegno dei processi di interazione e di apprendimento”¹⁴. Ogni disciplina scolastica può trarre notevoli spunti didattici dagli studi condotti da Vigotskij, primo fra tutti l’importanza data al contesto di appartenenza ed all’esperienza diretta e concreta per facilitare nuove forme di conoscenza e di sviluppo cognitivo.

Lo psicologo statunitense Jerome Bruner, come Vigotskij, sottolinea il ruolo fondamentale della cultura nel processo di costruzione della conoscenza, ipotizzando però tre forme di rappresentazione della realtà, le quali corrispondono ad altrettante forme di apprendimento. La rappresentazione esecutiva caratterizza il primo anno di

¹² Camaioni L., Di Blasio P., *Psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna, 2002, p. 101.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Cacciamani S., *Psicologia per l’insegnamento*, Carocci, Roma, 2009, p. 30.

vita e consente al bambino di avere una conoscenza della realtà attraverso l'azione. In campo didattico, consente all'alunno di imparare facendo, attraverso la sperimentazione pratica. La rappresentazione iconica consente di conoscere la realtà attraverso le immagini ed è dunque legata all'aspetto visivo ed uditivo. L'apprendimento corrispondente è legato "All'osservazione del fare: vi sono delle abilità che si apprendono vedendo fare, osservando e imitando l'azione che l'altro compie"¹⁵. La terza forma di rappresentazione è definita simbolica e codifica la realtà principalmente attraverso il linguaggio, ma anche i numeri, la musica ed altri strumenti che consentono di ragionare in termini astratti ed arbitrari. L'acquisizione di tale rappresentazione avviene dopo i 7-8 anni, è fondata sul pensiero e consente al bambino di andare oltre l'informazione e la realtà concreta.

A scuola è importante sviluppare forme di apprendimento che permettano l'utilizzo da parte degli studenti delle differenti modalità di rappresentazione, al fine di rendere l'apprendimento libero ed efficace. In geografia, ad esempio, per raggiungere l'obiettivo di conoscenza dello spazio reale, si può proporre l'uscita sul territorio e l'esperienza diretta, ma anche la visione di immagini, filmati, fotografie, o ancora riflettere ed elaborare problemi, ipotizzare risposte e soluzioni. E' opportuno dunque che la didattica si modifichi in riferimento agli obiettivi che si vogliono raggiungere ed alle competenze degli alunni; l'insegnante deve promuovere l'utilizzo di differenti modalità di conoscenza della realtà, scegliendo tra quelle più affini a ciascuna personalità. Una didattica varia ed attenta ai bisogni e alle richieste di ciascuno può avere un successo formativo di notevole importanza, in quanto porta i bambini ed i ragazzi ad una piena espressione delle capacità personali, ad un maggiore

¹⁵ *Ibid.*, p. 34.

coinvolgimento e ad un apprendimento autentico.

Howard Gardner riprende la teoria di Bruner sulle diverse rappresentazioni della realtà, focalizzando l'attenzione sui molteplici sistemi simbolici presenti in essa. Egli elabora la sua Teoria delle intelligenze multiple, criticando fortemente qualsiasi approccio e studio che consideri l'intelligenza come un facoltà unitaria e misurabile. La teoria rifiuta anche l'approccio universale ed unitario della teoria degli stadi di Piaget, e formula una propria concezione di intelligenza, intesa come "capacità di risolvere problemi o creare prodotti che sono apprezzati all'interno di uno o più contesti culturali"¹⁶. La sua concezione dell'intelligenza, come detto, non è unitaria; basandosi sull'analisi dei diversi simboli utilizzati nella cultura, egli ritiene che gli esseri umani dispongano di almeno otto intelligenze attraverso le quali conoscere il mondo. Tali intelligenze sono connesse ai sistemi simbolici: l'intelligenza corporeo-cinestesica utilizza principalmente il corpo per conoscere la realtà esterna, e l'alunno in ambito scolastico apprende più facilmente attraverso forme di mediazione del corpo e di movimento (attraverso cioè drammatizzazioni, giochi, sport, manipolazione). L'intelligenza logico-matematica si basa sull'apprendimento attraverso l'analisi di problemi, l'utilizzo di calcoli, formule, numeri, giochi matematici. L'intelligenza musicale fa riferimento ad una conoscenza che si sviluppa attraverso il canto, l'ascolto della musica e della melodia. L'intelligenza verbale-linguistica utilizza come mezzo di conoscenza privilegiato il linguaggio e l'apprendimento della realtà avviene essenzialmente attraverso la lettura, la scrittura e l'utilizzo delle parole, anche con giochi creativi. L'intelligenza interpersonale è caratteristica di persone che apprendono attraverso l'interazione con gli altri, i lavori di gruppo e di cooperazione;

¹⁶ *Ibid.*, p. 41.

al contrario, l'intelligenza intrapersonale si basa sulla conoscenza di se stessi, e per questo vengono preferiti lavori individuali. L'intelligenza spaziale "Implica le abilità di percezione e trasformazione di relazioni visuospatiali e, a differenza di quella logico-matematica, rimane legata al mondo concreto"¹⁷. Ed infine, l'intelligenza naturalistica, "Ultima aggiunta alle sette da tempo individuate, implica abilità di riconoscimento e classificazione di numerose specie di organismi, non solo visti a occhio nudo, ma anche sotto la lente di ingrandimento"¹⁸. Lo studente apprende facilmente mediante l'osservazione dell'ambiente e della natura; occorre dunque proporre attività all'aperto, di osservazione e manipolazione della realtà concreta e quotidiana.

Queste ultime due intelligenze, ovvero quella visuospatial e quella naturalistica, sono particolarmente rilevanti nell'ottica di un discorso sulla disciplina geografica nella scuola, in quanto offrono molteplici indicazioni che è bene tenere presenti.

L'intelligenza spaziale è, secondo Gardner, caratterizzata dalle seguenti funzioni primarie: "Percepire il mondo visivo con precisione [...]; riuscire a ricreare aspetti dell'esperienza visiva [...]; riuscire a manipolare forme"¹⁹. Queste funzioni sono fondamentali per lo sviluppo di competenze geografiche, in particolare per lo sviluppo di un'adeguata conoscenza dell'ambiente e dello spazio nel bambino, che si realizzano attraverso l'esperienza diretta, l'osservazione, la manipolazione, la rappresentazione e la riproduzione grafica. Nella scuola primaria, e ancor prima sin dalla scuola dell'infanzia, è fondamentale riconoscere l'importanza della concezione spaziale nel

¹⁷ Mason L., *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna 2006, p. 79.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Giorda C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma, 2006, p. 23.

bambino come punto di partenza per sviluppare adeguate modalità di conoscenza del mondo.

L'invito che proviene dalla teoria di Gardner è quello di andare oltre una didattica enciclopedica, che si preoccupa solo di fornire una grande quantità di informazioni spesso senza alcun risultato. “Rispetto alla geografia, in passato ci si atteneva a una semplificazione della materia accademica, basata sulla formulazione di modelli e paradigmi molto astratti, senza dare risalto alla geografia come conoscenza per migliorare la propria vita personale attraverso una partecipazione più consapevole alle relazioni che coinvolgono l'uomo e la realtà spaziale”²⁰. L'esperienza della strutturazione dello spazio è, come detto, presente fin dalla nascita, ma troppo spesso in contesti educativi e formativi non viene considerata; un'adeguata formazione in tal senso può sviluppare negli alunni nuove concezioni spaziali ed arricchire le loro competenze geografiche. La scuola di oggi è chiamata a sviluppare tutte le intelligenze proposte da Gardner, adottando strumenti nuovi e metodologie varie, nel pieno rispetto delle potenzialità di ciascuno. E' importante sottolineare che per Gardner ogni intelligenza non è autonoma ed indipendente, ma piuttosto ognuna è connessa con le altre in quanto insieme contribuiscono alla risoluzione dei problemi del mondo: solo un pieno sviluppo di tutte le intelligenze può garantire un'autentica conoscenza.

Per far sì che la scuola si apra ai diversi modelli di intelligenza, Gardner propone l'educazione nei contesti formativi attraverso la forma dell'apprendistato, che si basa sull'osservazione ed imitazione. L'alunno viene guidato da un esperto verso la corretta imitazione ed il corretto svolgimento dell'attività precedentemente osservata. Ciò richiama un altro concetto, definito come “Il museo del bambino”, ovvero un

²⁰ *Ibid.*, p. 22.

“Ambiente di apprendimento che sia stimolante per chi studia, perché contiene pezzi reali della nostra cultura”²¹. Poter disporre nelle scuole di ampi spazi espositivi nei quali conservare strumenti, oggetti e materiali della nostra realtà esterna sarebbe un enorme vantaggio dal punto di vista formativo, oltre che un interessante spunto di apprendimento significativo.

Le teorie di Gardner hanno avuto un ampio margine di applicazione negli Orientamenti per la scuola materna del 1991; in essi vengono concretizzati i domini di conoscenza di Gardner attraverso l'introduzione dei campi di esperienza, con l'obiettivo di “Sostenere ed affiancare il bambino in tutti gli aspetti dello sviluppo, fornendo gli stimoli che agevolano e sostengono il progresso evolutivo”²². Compito degli insegnanti è dunque non tanto la semplice trasmissione di contenuti, quanto la programmazione di una didattica attiva, partecipativa, variegata e flessibile al cambiamento, al fine di far scaturire l'apprendimento dall'esperienza, dalla proposta e risoluzione di problemi, da forme di gioco e movimento, dalla collaborazione. Ciò implica un ruolo di protagonista attivo da parte dell'alunno, e di guida costante da parte dell'insegnante. Infine, “La teoria delle intelligenze multiple ha un'importanza notevole nell'insegnamento della geografia, perché dimostra in ambito scientifico che l'intelligenza spaziale è qualcosa che si può sviluppare in modo maggiore o minore in base alle esperienze di apprendimento e che, quindi, la scuola può valorizzare o limitare”²³. L'invito alla scuola odierna è quello di favorire esperienze di apprendimento e conoscenza dello spazio al fine di sviluppare, fin dall'infanzia,

²¹ Cacciamani S., *Psicologia per l'insegnamento*, Carocci, Roma, 2009, p. 43.

²² Traverso A., Franchini R., *Progettare per competenze nella scuola dell'infanzia*, Vannini, Brescia, 2011, p. 21.

²³ Giorda C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma, 2006, p. 24.

un'adeguata capacità di orientarsi e vivere nel proprio territorio.

In conclusione ritengo fondamentale ribadire la stretta connessione tra sviluppo cognitivo e geografia, intesa come disciplina che si occupa delle relazioni tra l'uomo e l'ambiente. La percezione dello spazio è influenzata da definite tappe di sviluppo ed è fondamentale nella costruzione di competenze geografiche. Una maggiore conoscenza e formazione, in tal senso, consente di mettere in evidenza le enormi potenzialità educative insite nella disciplina geografica, nella speranza che venga valorizzata nella scuola ma anche nel contesto sociale.

1.2 COME E PERCHE' FARE GEOGRAFIA A SCUOLA

La geografia viene definita all'interno dell'*International Charter of Geographical Education* come la “Scienza che cerca di spiegare i caratteri dei luoghi e la distribuzione delle comunità umane, gli aspetti e gli eventi che accadono e si sviluppano sulla superficie terrestre. La geografia ha a che fare con le interazioni ambiente-comunità umane nel contesto di specifici luoghi e localizzazioni. Le sue caratteristiche consistono nell'ampiezza dello studio, nella vastità dei metodi, nella funzione di sintesi di conoscenze provenienti dalle altre discipline, fisiche e umane, e nell'attenzione per i temi della gestione futura delle relazioni uomo-ambiente”²⁴.

La geografia è dunque una disciplina molto vasta, che abbraccia tematiche differenti, pur rimanendo nell'ottica di uno studio approfondito sulla relazione uomo-ambiente.

E' fondamentale conoscere ed analizzare il controverso rapporto che si esercita tra gli esseri umani ed il pianeta, in quanto non solo esso offre spunti e riflessioni per

²⁴ Molinari P., *Dispensa per il corso di didattica della geografia A. A. 2013/2014. Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria*, Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia, p. 2.

comprendere il passato, ma anche offre indicazioni su come affrontare il futuro.

Viviamo in un mondo sempre più interconnesso, globalizzato e tecnologico, nel quale l'uomo ha inciso fortemente con le sue scoperte ed invenzioni; il nostro pianeta è modificato rispetto al passato, e continuerà ad esserlo anche in futuro. Tuttavia questo atteggiamento nasconde una sorta di prepotenza dell'uomo d'oggi, il quale si sente padrone del mondo a tutti gli effetti: egli infatti crede che ciò che lo circonda debba essere utilizzato al solo scopo di far progredire la sua specie. Manca una cultura del rispetto verso il nostro pianeta, la Terra. E sempre più frequentemente manca nell'uomo una cultura di valori. Ognuno di noi viene al mondo ereditando uno spazio dalle popolazioni che ci hanno preceduto, le quali a loro volta hanno agito al suo interno; il nostro compito è preservare e valorizzare quanto ci è stato tramandato, senza esercitare la pretesa di un'azione incisiva e dannosa su di esso. Purtroppo però molto spesso l'uomo concepisce il mondo come un insieme di elementi antropici sconnessi tra loro, senza alcun legame significativo con il territorio.

La geografia in questo arido terreno può fare molto: può insegnare il rispetto; può sviluppare forme di cittadinanza attiva ed attenta alle risorse del pianeta; può porre le basi per un futuro migliore, nel pieno rispetto delle potenzialità di ciascun essere vivente. Analizzare le interazioni ambiente-comunità umane in specifici luoghi significa riconoscere che le azioni dell'uomo hanno conseguenze dirette sul contesto ambientale, e che dunque occorre sviluppare un atteggiamento rispettoso ed educante. Significa inoltre riconoscere che lo spazio attorno a noi è un complesso sistema nel quale si intrecciano elementi fisici ed antropici strettamente interconnessi tra loro: è uno spazio vivo. E proprio questo spazio vivo è l'oggetto di ricerca della geografia.

La finalità dell'insegnamento della geografia nei contesti scolastici è dunque molto

vasta e non può ridursi ad un mero elenco di motivazioni, ma richiede ricerca, scoperta e partecipazione attiva. Maria Fiori cita alcune finalità dell'insegnamento della geografia nella scuola, prima fra tutte quella di "Formare cittadini del mondo"²⁵. E' questo un compito arduo per gli insegnanti, in quanto è richiesto loro di trasmettere agli alunni un atteggiamento critico e consapevole che riconosca a ciascuno la capacità di agire responsabilmente nell'ambiente, in modo creativamente attento e sostenibile. Ciò implica un'attenzione particolare alla formazione della cittadinanza attiva, ovvero ad un insieme di individui che riconoscano il loro essere parte del mondo, e che siano consapevoli della possibilità di agire in esso basandosi su solidi e validi principi di rispetto.

"L'opera della scuola, anche in tal senso, è decisamente fondamentale. Un'adeguata formazione geografica fin dai primi anni (e con idonei presupposti già nella scuola dell'infanzia) è indispensabile per sviluppare una percezione paesaggistica e ambientale [...]; tale percezione è data dall'attenzione e dalla sensibilità verso il paesaggio geografico, cui fa seguito la capacità di interpretarlo e di progettare azioni positive nell'ottica di uno sviluppo umano che sia sostenibile dall'ambiente"²⁶.

Osservare e conoscere il paesaggio risulta essere il punto di partenza per sviluppare un atteggiamento sostenibile e geografico. La finalità che si sviluppa in tal senso è dunque "conferire il senso dello spazio"²⁷. Lo spazio vicino e quotidiano è il primo aspetto di geograficità del quale il bambino ha esperienza fin da piccolo: egli infatti si rende conto ben presto di essere inserito in un contesto socio-culturale, di occupare uno

²⁵ Fiori M., *Punti chiave per l'insegnamento/apprendimento della geografia nella scuola italiana*, in "Ambiente, Società e Territorio. Geografia nelle scuole" n.2-3, 2007, pp. 3-7.

²⁶ Pasquinelli d'Allegra D., *La geografia dell'Italia. Identità, paesaggi, regioni*, Carocci Faber, 2012, p. 10.

²⁷ Fiori M., *Punti chiave per l'insegnamento/apprendimento della geografia nella scuola italiana*, in "Ambiente, Società e Territorio. Geografia nelle scuole" n.2-3, 2007, pp. 3-7.

spazio fisico nel mondo, di portare con sé esperienze e valori personali. Si ha la necessità di possedere carte mentali per conoscere lo spazio che ci sta attorno: esso non si limita alla nostra casa, al nostro Paese, ma riguarda tutto il mondo. Da ciò si può partire per fare geografia fin dalla scuola dell'infanzia, adottando un atteggiamento di esplorazione del mondo più prossimo e reale: analizzare cioè lo spazio in tutte le sue forme, nei vari aspetti e attraverso differenti metodologie, che variano dalla scoperta attiva alla riproduzione grafica, sino alla rielaborazione critica. Solo dopo aver conferito all'alunno il senso dello spazio è possibile ampliare l'orizzonte di senso ed adottare un atteggiamento critico e sostenibile su scala mondiale. Si raggiunge quindi la finalità di "Educare alla solidarietà mondiale e al rispetto delle diversità"²⁸. L'esperienza concreta e reale dell'ambiente vicino serve per acquisire concetti, idee e riflessioni che verranno poi estesi su scala mondiale quando verrà affrontata la tematica di un mondo sempre più interconnesso e globalizzato. Occorre dunque far comprendere ai bambini che ogni azione, sia individuale che collettiva, ha delle ripercussioni a livello locale e globale. E' importante adottare però un atteggiamento rispettoso nei confronti delle differenze, sia fisiche che antropiche presenti nei differenti territori, in quanto la geografia insegna ad avere uno sguardo ampio su diversi ambienti e spazi, nei quali sono presenti elementi e popoli variegati. Nei loro confronti è bene sviluppare conoscenza, accettazione e comprensione, per il raggiungimento di una piena solidarietà mondiale. Occorre riconoscersi tutti abitanti dello stesso mondo, il quale va valorizzato ed amato. Attraverso un'adeguata educazione mondiale ogni essere umano può rispettare e valorizzare ciò che gli sta attorno, adottando un atteggiamento osservativo e sostenibile. Si raggiunge quindi una

²⁸ *Ibidem.*

vera e propria finalità di “Educazione ambientale”²⁹.

Infine, lo studio della geografia avvicina ad un metodo scientifico divertente e coinvolgente. “Affrontando problemi, giocando a fare e a verificare loro ipotesi, gli alunni cominceranno a usare il metodo scientifico d’indagine, il che è senz’altro molto importante, ma impareranno anche tante altre cose”³⁰. La geografia affina una criticità d’azione, una relatività di giudizio ed una sensibilizzazione mondiale.

Per tutti questi motivi la geografia non può e non deve essere vista come una semplice elencazione di fiumi, monti, città e regioni. La geografia è molto di più. È una scienza che studia il modo di agire, modificare, relazionare dell’uomo nel territorio nel quale vive. “La vera Geografia è educazione geografica, con un grande scopo sociale: fornire una metodologia integrata di strumenti materiali e soprattutto concettuali che consentano a donne e uomini di leggere e interpretare la sempre più complessa realtà territoriale, di decodificarla, di darle un senso, di ‘appropriarsene’ e, così facendo, di non sentirsi stranieri in casa loro, nel loro territorio (a qualunque scala: dal piccolo spazio vicino e vissuto al mondo intero)”³¹.

Allora, ci chiediamo, come fare Geografia a scuola?

Per molti, troppi anni questa disciplina è stata considerata un mero elenco di nomi di fiumi, laghi, monti, capitali, Stati; all’alunno veniva richiesto uno studio mnemonico delle nozioni impartite dall’insegnante attraverso l’attenta osservazione delle carte geografiche o lo studio dei sussidiari. L’obiettivo era ricordare l’esatta collocazione di qualunque elemento fisico ed antropico presente sul territorio, senza neppure conoscere un rapporto di influenza ed interrelazione reciproca. La geografia era una

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ Bissanti A., *Geografia attiva perché e come*, Adda editore, Bari, 1993, p. 24.

³¹ *Ibid.*, p. 18.

disciplina come tutte le altre, che richiedeva uno studio a memoria spesso privo di significato; l'unica metodologia era dunque la lezione frontale in aula accompagnata dal libro di testo, mentre all'alunno non rimaneva altro che ascoltare, ricalcare carte geografiche e saper collocare su di esse gli elementi studiati e ripetuti a memoria.

In tempi recenti si è però compresa l'importanza della geografia, non solo all'interno della scuola ma anche nella formazione individuale dell'uomo. La geografia acquista dignità nel momento in cui viene riconosciuta non solo e non tanto come disciplina meramente scolastica, trasmessa tra i banchi di scuola, ma come occasione di ricerca e scoperta attiva, come possibilità di sviluppo di un pensiero critico utile per tutta la vita. E' riduttivo pensare di insegnare l'elenco dei fiumi o monti presenti nel nostro Paese, senza un reale significato. Occorre andare oltre la logica della didattica tradizionale e mnemonica, per abbracciare una didattica attiva e che sappia trasmettere il significato dei contenuti appresi. All'alunno poco importa sapere l'esatta collocazione degli elementi naturali e fisici in territori a lui lontani, se non è a conoscenza del fatto che nel mondo tutto è strettamente collegato. "Si tratta cioè di acquisire la capacità di giudizio critico nella lettura dei fatti geografici e delle relazioni spaziali. Non basta cioè scoprire che sulla superficie terrestre accadono tante cose, ma bisogna capire perché accadono e soprattutto perché accadono in quei luoghi"³². Si tratta di diffondere la capacità di osservare criticamente ciò che accade attorno a noi, adottando un atteggiamento attento alle sempre più incessanti interconnessioni tra l'uomo e l'ambiente. Nella scuola questi concetti possono essere facilmente trasmessi tramite piccoli giochi che invitano a riflettere: in breve tempo avremo a disposizione una grande quantità di informazioni sulle quali poter lavorare. Basti ad esempio

³² Gregoli F., *Fare Geografia con i bambini*, Istituto Italiano Edizioni Atlas, Bergamo, 1987, p. 21.

pensare alla tematica delle materie prime, o dei materiali di composizione degli oggetti, oppure alla provenienza del cibo. Possiamo chiedere ai bambini di portare a scuola dei giocattoli o altri oggetti di uso quotidiano, ed insieme li osserviamo e li analizziamo. Da dove provengono i vostri giocattoli? Di che materiale sono fatti? Dove troviamo questi materiali? Oppure possiamo andare al mercato ed osservare la bancarella della frutta: dove vengono coltivati i pomodori? E le arance? E le banane? I bambini comprendono che il loro piccolo territorio non può essere autosufficiente e da solo produrre tutto ciò di cui ha bisogno, ma è parte di una rete globale di scambi e commercio. Così, anche la più piccola azione individuale e locale può avere ripercussioni su scala globale.

Ancora una volta, la geografia è chiamata a svolgere un compito fondamentale, ovvero quello di trasmettere alle più piccole generazioni la consapevolezza della bellezza e della ricchezza planetaria. Solo educando fin da piccoli i bambini al rispetto ed alla tutela del pianeta, possiamo sperare in un futuro migliore ed attento alle diversità.

Credo dunque che per raggiungere tali obiettivi occorra uscire dalla logica nozionistica della geografia. Tale disciplina è molto ampia e può contribuire alla ricchezza formativa di ciascuno; è dunque importante riconoscerne il pieno valore educativo. Per far ciò si è reso necessario un cambiamento innovativo riscontrato negli ultimi anni, che ha coinvolto non solo l'oggetto di studio, ma anche la metodologia geografica ed il ruolo di insegnante ed alunno.

Come già precedentemente detto, l'oggetto di studio della geografia è il rapporto uomo-ambiente su scala locale e globale; si tratta di compiere un'analisi non solo scientifica ma anche attiva ed esplorativa volta a mettere in luce il complesso rapporto tra un fenomeno fisico ed un evento antropico. Tutto ciò restituisce piena dignità alla

geografia, in quanto riconosce all'uomo una centralità mai considerata prima. L'uomo non è semplice ereditario passivo di un territorio, ma nella misura in cui può agire in esso, vi apporta dei cambiamenti significativi. Per comprendere un luogo geografico però non basta una semplice analisi quantitativa, ma occorre osservarlo, conoscerlo, apprezzarlo e viverlo. Da ciò ne consegue che la metodologia geografica non può essere di mera raccolta ed analisi di dati scientifici, ma richiede specialmente nelle scuole un approccio attivo e laboratoriale, fatto di sperimentazione e manipolazione. Antoine De Saint-Exupéry nel suo celebre romanzo "Il Piccolo Principe" narra dell'incontro tra il ragazzino dai capelli d'oro ed un "Vecchio signore che scriveva degli enormi libri".

“Sono un geografo” disse il vecchio signore.
“Che cos'è un geografo?”
“E' un sapiente che sa dove si trovano i mari, i fiumi, le città, le montagne e i deserti”. [...]
“E' molto bello il vostro pianeta. Ci sono degli oceani?”
“Non lo posso sapere”, disse il geografo.
“Ah! (Il piccolo principe fu deluso) E delle montagne?”
“Non lo posso sapere”, disse il geografo.
“E delle città e dei fiumi deserti?”
“Neppure lo posso sapere”, disse il geografo.
“Ma siete un geografo!”
“Esatto”, disse il geografo, “ma non sono un esploratore. [...] Non è il geografo che va a fare il conto delle città, dei fiumi, delle montagne, dei mari, degli oceani e dei deserti. Il geografo è troppo importante per andare in giro. Non lascia mai il suo ufficio, ma riceve gli esploratori, li interroga e prende degli appunti sui loro ricordi.”³³.

Il Piccolo Principe durante l'incontro con il geografo viene a conoscenza di questo nuovo mestiere, tuttavia ne rimane un po' deluso. Il bambino non comprende come il vecchio signore possa rimanere tutto il giorno seduto nel suo ufficio, aspettando invano che giunga qualche esploratore a portare racconti e ricordi di scoperte importanti. Alle continue domande del Piccolo Principe sulla presenza di oceani, montagne, fiumi o

³³ De Saint-Exupéry A., *Il Piccolo Principe*, Tascabili Bompiani, 2009, pp. 73-74.

deserti su quel pianeta, il geografo risponde che non può saperlo perché il suo compito non è quello di andare in giro ma di attendere che siano gli altri a farlo per lui. Così facendo però, egli vive nell'attesa e nell'ignoranza. Si sarà forse chiesto il ragazzino: "Non è forse più bello esplorare di persona il pianeta, anziché attendere che siano altri a farlo e poi registrare semplici ricordi? Cosa c'è di interessante in questo mestiere?". Oggi il compito del geografo, e più in generale della geografia nella scuola, non può ridursi ad una semplice raccolta di dati a posteriori. Non si può attendere la scoperta di nuovi elementi per poi studiarli solo dal punto di vista teorico. Al contrario, risulta fondamentale una continua e costante esplorazione del territorio, anche in relazione al contesto umano. Lo spazio nel quale viviamo è in continua e rapida trasformazione, e richiede dunque uno sguardo costante ed un'analisi continua. Occorre radicare nella società l'idea di una disciplina attiva, concreta ed esperienziale.

Forse il Piccolo Principe si sarebbe aspettato di vedere un geografo che concretamente esplorasse il proprio pianeta, alla ricerca di dati e tracce utili per condurre una ricerca ed una riflessione approfondita. Ed è proprio ciò che è chiamata a fare la scuola oggi, ovvero a promuovere una disciplina attiva di ricerca e scoperta, perché solo uscendo dalla tradizionale logica della lezione frontale si può fare una vera geografia. Ovviamente ciò non significa demonizzare totalmente le lezioni in aula attraverso i libri di testo ed i sussidiari, in quanto essi forniscono un importante strumento di accompagnamento. Accompagnamento, appunto. Primaria dovrebbe essere la promozione e la valorizzazione di ricerche ed esplorazioni attive, partendo dal territorio più vicino agli alunni per poi giungere all'analisi e alla riflessione del territorio globale. La metodologia didattica più adeguata risulta essere un approccio diversificato a seconda dell'oggetto d'interesse, ma dovrebbe essere soprattutto una

metodologia attiva, grazie alla quale l'alunno sia chiamato a partecipare in prima persona e sia il vero protagonista dell'azione formativa ed educativa.

Bissanti ritiene che vi siano due metodi d'insegnamento³⁴. Da una parte, i "metodi espositivi", basati principalmente sulla lezione di tipo frontale e lo studio del libro di testo, che sono di tipo deduttivo, ovvero orientati principalmente all'esposizione di leggi e regole a priori e solo successivamente alla loro verifica. Dall'altra vi sono i "metodi d'indagine o scoperta" basati essenzialmente su uno stile induttivo, che parte dall'esplorazione diretta e concreta dei fenomeni dai quali poi ricavare dati e leggi da interpretare. Le nozioni non vengono impartite dall'alto, dall'insegnante, ma provengono da una personale ricerca-azione di osservazione, scoperta, analisi ed elaborazione dell'alunno. E' fondamentale nella scuola di oggi adottare un approccio variegato, che sappia anche andare incontro alle esigenze degli allievi in riferimento ai personali stili cognitivi di apprendimento. All'insegnante spetta quindi il compito di avere uno sguardo attento sul gruppo classe al fine di individuare quelle metodologie più adeguate allo sviluppo di ciascuno, ma anche di progettare un'efficace percorso-programma di insegnamento.

Il ruolo dell'insegnante dunque, con la nuova disciplina geografica, si modifica: egli non è semplicemente (e non più) chiamato a fornire agli studenti un elenco di nomi e nozioni da imparare a memoria, ma assume le vesti di coordinatore, in quanto deve coltivare in loro la personale volontà di scoperta, ricerca, esplorazione attiva nei confronti dei fenomeni studiati. Questo processo richiede dedizione, pazienza ed amore verso il proprio lavoro; richiede la capacità di progettare attentamente percorsi di crescita formativa per gli alunni, uscendo dalla scuola per andare direttamente nel

³⁴ Bissanti A., *Geografia attiva perché e come*, Adda editore, Bari, 1993, p. 27.

territorio; richiede la comprensione delle potenzialità degli alunni e l'accoglimento della logica di una didattica attiva e laboratoriale per insegnare la capacità critica di osservare e ragionare. Questo compito fa sì che l'alunno diventi il principale responsabile e protagonista della propria azione educativa: la spinta all'apprendimento proviene dall'interno dell'individuo, il quale è realmente motivato ad agire attivamente. Per agire è necessario partire da ciò di cui si ha esperienza reale e concreta, ovvero dallo spazio locale in tutte le sue svariate forme. Questo è il vero significato della geografia attiva. Attiva in quanto tutti i soggetti coinvolti, insegnanti ed alunni, sono chiamati a partecipare in prima persona per far emergere i contenuti e le nozioni fondamentali. Attiva in quanto l'insegnamento non proviene dall'alto, ma richiede un personale percorso di scoperta ed esperienza diretta dei fenomeni, dai quali poi sviluppare un reale atteggiamento critico e maturo.

“Il ruolo dell'insegnante, nella moderna didattica della geografia, può essere, quindi, paragonato a quello di un buon direttore di orchestra: non suona egli stesso, ma fa produrre una buona musica”³⁵. Così facendo, i ragazzi non solo apprendono inconsapevolmente tramite l'esperienza diretta, ma sono più coinvolti, più attenti e partecipi, più invogliati ad imparare. Questo tipo di apprendimento può definirsi un apprendimento che dura per tutta la vita, in quanto è frutto della propria personale azione-ricerca sull'ambiente.

E' possibile a questo punto un ulteriore ed ultimo sviluppo dell'apprendimento geografico: dopo aver acquisito attivamente nozioni ed informazioni, l'alunno è chiamato ad agire. “Si tratta dunque di andare oltre la semplice acquisizione, da parte

³⁵ De Vecchis G., Staluppi G., *Insegnare geografia. Idee e programmi*, DeAgostini, Novara, 2007, p. 47.

degli allievi, di un ricco bagaglio di conoscenze e abilità, e di far acquisire la capacità di elaborare strategie per fronteggiare situazioni problematiche in contesti diversi da quello relativo ai casi di studio affrontati a scuola”³⁶. La geografia offre in questo senso molte opportunità di crescita, in quanto consente un’esperienza locale dalla quale trarre informazioni utili su scala mondiale, una fra tutte è la diffusione di un atteggiamento sostenibile e rispettoso nei confronti dell’ambiente.

Lo scopo ultimo dell’apprendimento non è di essere fine a se stesso, ma di poter essere interiorizzato efficacemente dall’individuo ed essere utilizzato criticamente in contesti extrascolastici e per tutta la vita. Un percorso scolastico non assume significato nel momento in cui l’alunno raggiunge risultati eccellenti in termini di voti, ma quando è in grado di interiorizzare e fare propri determinati concetti che saranno fondamentali per il raggiungimento di una completa formazione personale.

1.3 LA GEOGRAFIA TRA PASSATO E PRESENTE

L’insegnamento della geografia può trarre molti spunti e vantaggi da uno sguardo al passato, in quanto consente di meglio comprendere la situazione attuale, il contesto, i cambiamenti ed i risultati raggiunti. Ovviamente, però, uno sguardo al passato non può prescindere da tappe fondamentali che hanno segnato la storia degli uomini.

Un primo approccio alla conoscenza della Terra e dell’ambiente circostante lo si può trovare fin dall’antichità: ovunque sono riscontrabili lotte e guerre per la conquista di territori, esplorazioni di spazi sconosciuti nella speranza di trovare terreni fertili, migrazioni dei popoli alla ricerca di nuovi spazi vitali, lavori di coltivazione della terra

³⁶ Pasquinelli d’Allegra D., *La geografia dell’Italia. Identità, paesaggi, regioni*, Carocci, Roma 2012, p. 15.

ed estrazione delle materie prime. Tutti questi momenti hanno caratterizzato la storia dell'uomo nell'antichità, permettendogli di instaurare con l'ambiente un rapporto di scoperta e conoscenza. Proprio questo rapporto ha fatto nascere nell'uomo molti interrogativi esistenziali: "Come si è formato il mondo? Chi accende il fuoco del vulcano? Da cosa è causata la pioggia?". A questi interrogativi l'uomo ha trovato risposta nell'invenzione e nella narrazione dei miti, i quali offrono spiegazioni agli eventi, ai fenomeni e alle cause fisiche, rispecchiando la visione del mondo di un popolo. Tuttavia il termine geografia compare per la prima volta presumibilmente nel III secolo a.C., in un'opera di Eratostene intitolata appunto "Geografia".

Nel mondo classico la geografia risulta utile per organizzare il territorio dal punto di vista militare ed amministrativo; in particolare, grazie ai Romani ed alle loro vaste conquiste la geografia si arricchisce di nomi, luoghi e popoli. In quell'epoca si sviluppano le prime cartografie, volte a rappresentare percorsi e strade delle città. Con l'avvento del Medioevo la cultura è pervasa dai valori religiosi e numerosi pellegrini viaggiano alla scoperta di nuovi orizzonti. Ma è soprattutto con l'avvento delle grandi scoperte geografiche nel Quattro e Cinquecento che la geografia subisce un importante cambiamento: la conquista di nuovi orizzonti apre nell'immaginario collettivo un nuovo e rinnovato rapporto con l'ambiente. "La colonizzazione delle nuove terre non può prescindere da una conoscenza che si spinga all'interno, dapprima lungo alcune direttrici preferenziali, che sono le vie d'acqua, poi diffusamente, alla ricerca di nuove risorse commerciabili o di nuovi spazi da dominare"³⁷. Da questo momento in poi la cultura, l'arte, la pittura si interessano della natura e l'avvento della Rivoluzione Scientifica conferisce alla geografia maggiore sviluppo ed impulso, anche grazie

³⁷ Gregoli F., *Fare Geografia con i bambini*, Istituto Italiano Edizioni Atlas, Bergamo, 1987, p. 9.

all'invenzione di numerosi strumenti di rilevazione e misurazione che pongono le basi per una nuova cartografia. "Geografia e cartografia sono quasi sinonimi: la carta diventa sempre più uno strumento nelle mani del potere politico e militare, e anche il sapere geografico conferma la sua funzione ideologica e utilitaristica"³⁸.

Nel Seicento si diffonde il metodo scientifico, ma si realizza anche un importante cambiamento: dalla scuola per pochi alla scuola per tutti. A Comenio si deve il merito di aver diffuso "Il metodo induttivo, secondo cui tutto va appreso mediante l'osservazione diretta. A Comenio si deve anche un altro merito, fondamentale per l'insegnamento della geografia: l'associazione tra parola e immagine. [...] Imparare guardando le figure che traducono le cose: questo l'invito di Comenio, che tra le principali materie scolastiche annovera la geografia, da intendersi prevalentemente come conoscenza del mondo"³⁹. Nell'epoca dell'Illuminismo e in un clima dominato dalla razionalità, emergono personaggi importanti nell'ambito della filosofia e pedagogia, in particolare Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) riconosce alla natura la capacità di guidare l'uomo saggiamente nelle scelte e nei valori di vita, mentre Immanuel Kant (1724-1804) esercita una spiccata influenza sulla geografia del periodo. All'esperienza diretta del bambino viene data notevole importanza dal punto di vista educativo: l'insegnamento può dirsi reale ed autentico solo quando entra in relazione con il mondo dell'alunno. Nel Romanticismo la natura reale o immaginata diviene il soggetto principale di numerose opere artistiche e letterarie; nei primi anni dell'Ottocento si assiste invece ad un vero e proprio cambiamento in ambito geografico in Germania, con Alexander von Humboldt (1769-1859) e Karl Ritter (1779-1859) i

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ De Vecchis G., Staluppi G., *Insegnare geografia. Idee e programmi*, DeAgostini, Novara, 2007, p. 22.

quali grazie ai loro studi elaborano le interrelazioni tra l'uomo e l'ambiente; ma sarà soprattutto Friedrich Ratzel (1844-1904) ad avere "Il merito di giungere ad una concezione unitaria della geografia"⁴⁰. A fine Ottocento John Dewey (1859-1952) riconosce l'incapacità della scuola di far fronte ai rinnovati cambiamenti sociali, ed auspica l'idea di una scuola-laboratorio e sperimentale, all'interno della quale la geografia è riconosciuta come disciplina fondamentale: "L'unità di tutte le scienze è trovata nella geografia. Il significato della geografia è che essa presenta la terra come la sede duratura delle occupazioni dell'uomo"⁴¹.

La relazione uomo-natura continua ad essere argomento d'interesse anche nell'epoca successiva, particolarmente influenzata dal Positivismo e dallo studio dei fenomeni direttamente osservabili, dei quali vengono proposte misurazioni, cause, ragioni e spiegazioni; il compito della geografia è dunque quello di misurare le caratteristiche di un dato territorio in un dato spazio, per poter dare spiegazione ai fenomeni. Negli Stati europei si diffondono diverse concezioni della geografia, così che in ambito scolastico la disciplina viene spesso assorbita nel settore umanistico o talvolta relegata tra le materie scientifiche, senza tuttavia riconoscerne la piena autonomia d'indagine. In Italia diventa fondamentale la figura di Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938), il quale riconosce alla geografia un campo d'indagine molto vasto ed in stretta connessione tra le molteplici discipline scolastiche ed extrascolastiche.

A partire dal secondo dopoguerra la situazione geografica, politica ed ambientale è variata rispetto al passato: la geografia risente del nuovo clima di invenzioni, scoperte, metodologie e si avventura in nuove direzioni. Si diffondono così influenze di

⁴⁰ *Ibid.*, p. 26.

⁴¹ *Ibid.*, p. 28.

indirizzo ecologista, con particolare attenzione al rapporto uomo-ambiente, o influenze metodologiche di stampo matematico e statistico che richiedono alla geografia maggiore precisione, calcolo e misurazione quantitativa dei dati e fenomeni osservati. In questo ampio contesto la disciplina geografica si arricchisce, si modifica e giunge fino ai giorni nostri. Tuttavia la diversità di approcci e metodologie che la caratterizzano non può e non deve essere interpretata come una debolezza, quanto piuttosto come un'enorme potenzialità che esprime la necessità di un approccio sempre più ampio e variegato, a testimonianza del fatto che la geografia svolge un ruolo fondamentale nella funzione educativa, in stretta connessione con le altre discipline. Risulta utile a questo punto, e riconosciuta l'enorme valenza educativa della geografia in epoche passate e più recenti, un'analisi dell'insegnamento nel recente contesto scolastico, contesto fondamentale per la formazione di future generazioni di cittadini. La breve analisi di seguito condotta cercherà di mettere in luce i principali cambiamenti avvenuti nel mondo scolastico in merito alla disciplina, senza ovviamente avere la pretesa di esaustività circa l'argomento affrontato.

1.3.1 L'insegnamento della geografia nelle scuole italiane

Nel 1861, dopo una dura fase di conquiste, avviene l'unificazione dell'Italia; tutti gli ambiti di vita vengono regolati da norme e leggi statali. La legislazione scolastica del primo periodo dopo l'Unità fa riferimento alla legge emanata dal Ministro dell'Istruzione Casati nel 1859 nel Regno di Sardegna. I primi programmi riconoscono importanza alla lezione in aula, ma anche all'esplorazione diretta attraverso i sensi di materiali reali; introducono le discipline di storia e geografia solo a partire dalla classe terza della scuola elementare, definendo come principale obiettivo da raggiungere

l'orientamento dell'alunno nello spazio e nel mondo. Successivamente si passa alla conoscenza del comune e del territorio, pur comunque soffermandosi principalmente sugli aspetti fisici e tralasciando la nomenclatura geografica. Nella seconda parte dell'anno viene introdotto lo studio dell'Italia, attraverso principalmente i racconti degli insegnanti di luoghi particolarmente significativi di una data regione. A partire dalla classe quarta viene studiato il continente europeo dal punto di vista fisico, mentre nella classe quinta e sesta viene ripreso un approccio di tipo regionale. Il merito principale di questi Programmi è che "E' ben evidente l'idea attualissima che la conoscenza richieda l'esperienza diretta, e che senza questa si debba sopperire con strumenti legati alla materia, alla manualità e alla vista"⁴².

Nel 1923 la Riforma Scolastica del Ministro Gentile causa una frattura nella scuola italiana, in quanto introduce con forza la distinzione tra cultura scientifica ed umanistica. Ciò va a discapito della geografia, in quanto essa si trova in un settore intermedio che, dovendosi conformare all'uno o all'altro filone culturale, finisce per mettere in secondo piano il suo reale ed ampio campo d'indagine.

Dopo la seconda guerra mondiale la geografia viene affiancata all'insegnamento della storia, spesso però limitandosi ai soli aspetti fisici. I Programmi del 1955 rimarranno in vigore fino al 1985, anno della vera svolta ed innovazione in ambito scolastico. I Programmi di quell'anno rappresentano un cambiamento fondamentale nella scuola italiana. Si parla di raggruppamenti disciplinari: la geografia viene accorpata alla Storia e agli Studi sociali; nelle tre discipline l'oggetto "E' lo studio degli uomini e delle società umane nel tempo e nello spazio, nel passato e nel presente. [...]

⁴² Giorda C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma, 2006, p. 45.

L'obiettivo generale è quello di stimolare e sviluppare nei fanciulli il passaggio dalla cultura vissuta, assorbita direttamente dall'ambiente di vita, alla cultura come ricostruzione intellettuale⁴³. Si riconosce dunque l'importanza di un'impostazione non semplicemente nozionistica delle discipline, ma una volontà di costruire intelligenza e sapere, utili per il futuro di ciascuno.

In particolare, nei Programmi si legge che “La Geografia rileva e interpreta i caratteri dei paesaggi geografici, studia i rapporti tra l'ambiente e le società umane, elabora e propone modelli di spiegazione dell'intervento degli uomini sul territorio”⁴⁴.

L'ambiente assume un ruolo centrale e viene analizzato in stretta connessione con gli elementi fisici ed antropici; emerge l'invito dunque a sviluppare un'adeguata consapevolezza circa le scelte ed azioni individuali sul territorio, le quali devono tener conto anche della presenza di elementi non antropici, per sviluppare un rispetto ecologico completo. Un'ulteriore novità è data dal fatto che lo spazio non viene più percepito esclusivamente come fisico, ma è ora uno spazio vissuto. Ciò è dimostrato dalla distinzione di esso nelle quattro componenti: si parla di spazio fisico, rappresentativo, progettato e codificato.

L'obiettivo dichiarato della disciplina viene così formulato: “L'insegnamento della geografia si propone di rendere capace l'alunno di orientarsi e collocarsi nello spazio vissuto dagli uomini utilizzando le conoscenze e gli strumenti concettuali e metodologici necessari per la comprensione dell'interazione uomo-ambiente”⁴⁵. Per raggiungere tale obiettivo è necessario acquisire alcune capacità operative: la capacità

⁴³ Documenti Ministeriali. *Programma di Storia, Geografia, Studi Sociali (1985)*, in Schiavi A. (a cura di), *Geografia e didattica*, D.S.U. Università Cattolica, Milano, 2008, p. 96.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 97.

di rappresentare mentalmente lo spazio; la capacità di osservare l'ambiente distinguendo gli elementi fisici ed antropici; la capacità di relazionare tra loro gli elementi presenti nell'ambiente riconoscendone il rapporto di reciproca influenza; la capacità di osservare ambienti diversi, anche in modo indiretto; l'utilizzo di mezzi differenti di descrizione e rappresentazione; la capacità di costruire mappe e carte di diverso contenuto e diversa scala; la capacità di ricercare informazioni geografiche da fonti differenti. Nelle indicazioni didattiche conclusive, emerge inoltre un aspetto fondamentale: la necessità di affrontare la geografia partendo dal vissuto e dalle esperienze dei bambini, in quanto offrono spunti di dialogo e riflessione di notevole importanza. Infine si auspica la possibilità di un insegnamento "Svolto in stretta connessione con le altre discipline"⁴⁶. Ciò risulta ancor più importante negli anni di quella che allora era chiamata scuola elementare, la quale ha come obiettivo la globale formazione dell'alunno, nella possibilità di sviluppo e crescita futuri. Ridurre le discipline a contenitori autonomi e separati tra loro non avrebbe dunque alcun senso per l'educazione e la formazione dei giovani; molto più efficace risulta invece l'invito ad aprire ogni sapere ad altre forme di contenuti: "La geografia [...] deve usare la lingua e costruire la lingua, usare i numeri e produrre i numeri, partire dall'immagine e giungere all'immagine"⁴⁷.

In conclusione, i Programmi del 1985 non forniscono indicazioni precise e dettagliate circa i contenuti disciplinari, ma definiscono degli obiettivi generali lasciando all'insegnante la libertà di programmazione specifica. "I Nuovi Programmi pongono cioè in posizione secondaria l'acquisizione dei contenuti per mettere in luce le

⁴⁶ *Ibid.*, p. 99.

⁴⁷ Gregoli F., *Fare Geografia con i bambini*, Istituto Italiano Edizioni Atlas, Bergamo, 1987, p. 41.

metodologie dell'acquisizione, in una scuola dove il sapere non viene trasmesso, ma viene costruito”⁴⁸.

E' la riforma del 2003, con l'allora Ministro dell'Istruzione Moratti, che permette di superare le precedenti impostazioni e di segnare il passaggio dai Programmi alle Indicazioni Nazionali (attuabili a partire dal 2004). Nel corso degli anni precedenti il clima scolastico è notevolmente cambiato, soprattutto grazie ai principi di decentramento amministrativo e di autonomia scolastica stabiliti dalla legge n. 59/1997: ad ogni scuola viene riconosciuto un certo margine di autonomia decisionale nel processo educativo e formativo, al fine di sviluppare un maggior contatto con il territorio e la realtà concreta di riferimento. Una didattica della personalizzazione, che pone al centro l'allievo, risulta quindi essere il fulcro. In linea con questi cambiamenti, il passaggio alle Indicazioni Nazionali pone l'accento non tanto sui singoli contenuti delle discipline scolastiche, quanto piuttosto su linee generali di sviluppo delle competenze. L'insegnante ha la libertà di organizzare la didattica tenendo certamente conto degli obiettivi generali da raggiungere, ma concretizzando gli interventi in riferimento alla realtà ed alle esigenze degli alunni della classe nella quale opera. E' possibile quindi adattare il programma scolastico in base alle caratteristiche del territorio, alle necessità organizzative, ai bisogni degli alunni, ai metodi differenti e variegati. “Le discipline assumono il ruolo di strumenti che concorrono al processo di apprendimento, e i loro saperi non sono più il fine, ma il mezzo con cui l'insegnante persegue gli obiettivi educativi”⁴⁹.

La geografia viene introdotta fin dalla classe prima della scuola primaria (non si parla

⁴⁸ *Ibid.*, p. 37.

⁴⁹ Giorda C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma, 2006, p. 53.

più di scuola elementare), ed è intesa come studio ed analisi dello spazio reale e vissuto, per poi progredire verso forme più elaborate di conoscenza del territorio circostante e globale. L'esplorazione, l'osservazione, l'esperienza diretta dello spazio quotidiano e del territorio circostante sono gli strumenti fondamentali che devono accompagnare un'autentica conoscenza geografica. Essa si sviluppa nelle classi quarta e quinta grazie all'approfondimento dell'Italia in tutte le sue componenti (regionale, fisica, antropica). L'obiettivo formativo principale delle Indicazioni è la convivenza civile, nella quale sono inserite l'educazione ambientale, l'educazione alla cittadinanza, l'educazione stradale, l'educazione alla salute, l'educazione alimentare e quella all'affettività. La geografia in questo settore è primariamente chiamata in campo per contribuire ad un approccio multidisciplinare di completa formazione; in particolare, può interessarsi all'ambito dell'educazione ambientale in quanto riguarda il rapporto dell'uomo con l'ambiente, ma anche all'educazione alla cittadinanza intesa come acquisizione di valori e principi per il buon vivere nella società, oppure all'educazione stradale grazie alle uscite a contatto con il territorio durante le quali è richiesta un'attenta osservazione dell'ambiente circostante. Le Indicazioni del 2004 attribuiscono inoltre una notevole importanza alla geografia fin dalla scuola dell'infanzia, ma di questo se ne parlerà nel prossimo capitolo.

Le successive Indicazioni Nazionali emanate dal Ministro Fioroni nel 2007 vedono la scuola in dialogo con le molteplici realtà presenti sul territorio e nella società; tra gli obiettivi definiti vi sono la capacità di formare le persone dal punto di vista culturale e cognitivo, la centralità dell'alunno nello scenario didattico e la valorizzazione della diversità culturale di ciascuno. Nel documento vengono delineati i traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria, in riferimento alla

disciplina geografica. In particolare, “L’alunno si orienta nello spazio circostante e sulle carte geografiche, utilizzando riferimenti topologici, punti cardinali e coordinate geografiche”⁵⁰; riconosce lo spazio geografico come un complesso sistema di rapporti e legami territoriali; conosce i principali paesaggi (in particolare italiani) con attenzione agli elementi fisici ed antropici in essi. Inoltre le Indicazioni fanno riferimento alla capacità da parte dell’alunno di utilizzare il linguaggio della geograficità, inteso come linguaggio necessario per comprendere ed interpretare le varie rappresentazioni dello spazio, dalla pianta della propria casa o della scuola nei primi anni, sino alle carte geografiche di diversa scala per localizzare fenomeni locali e globali al termine della classe quinta.

In Italia, gli ultimi decenni sono stati però particolarmente tormentati dal punto di vista politico e si è assistito ad una certa instabilità di governo che ha causato frequenti e continui cambi ministeriali e normativi. Per questo motivo le precedenti Indicazioni del 2004 e le successive del 2007 sono state superate e rielaborate dalle più recenti Indicazioni attualmente in vigore, ovvero quelle del 2012 emanate dal Ministro Profumo. In esse le novità sono molteplici.

“La finalità del primo ciclo è l’acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base nella prospettiva del pieno sviluppo della persona”⁵¹. Alla geografia viene riconosciuta dignità in quanto contribuisce alla realizzazione di tale finalità. Si legge infatti nel documento ministeriale che “La presenza della geografia nel curriculum contribuisce a fornire gli

⁵⁰ Documenti Ministeriali. *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di istruzione, Roma Settembre 2007*, in Schiavi A. (a cura di), *Geografia e didattica*, D.S.U. Università Cattolica, Milano, 2008, p. 105.

⁵¹ www.indicazioninazionali.it

strumenti per formare persone autonome e critiche, che siano in grado di assumere decisioni responsabili nella gestione del territorio e nella tutela dell'ambiente, con un consapevole sguardo al futuro"⁵². L'incontro con la geografia dovrebbe sempre partire dall'esperienza diretta e concreta del bambino con l'ambiente circostante; in tal senso la scuola è chiamata a promuovere metodologie di insegnamento attivo e partecipativo, che richiedono all'alunno un coinvolgimento in prima persona. Ciò permette ad ogni allievo di costruire una propria geografia, frutto delle proprie personali esperienze ed azioni nel mondo.

I traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria includono la capacità dell'alunno di orientarsi nello spazio reale e figurato attraverso le carte geografiche; l'utilizzo del linguaggio della geo-graficità per interpretare carte, mappe e altri strumenti geografici; la conoscenza dei principali elementi caratteristici dei paesaggi; il riconoscimento dello spazio geografico come un complesso sistema di rapporti di strette connessioni e dipendenze tra elementi fisici ed antropici. Gli obiettivi generali definiti per il raggiungimento di tali finalità richiamano ad un approccio geografico sin dalla scuola dell'infanzia, al fine di avvicinare i bambini alle prime forme di conoscenza dello spazio e del territorio circostante.

In una recente epoca caratterizzata da nuove sfide quali la globalizzazione, la diffusione della tecnologia in tutti gli ambiti di vita e lo sfruttamento del territorio, la disciplina geografica può contribuire ad un'autentica formazione individuale, trasmettendo ideali di rispetto della diversità, del territorio, dello spazio abitato e dell'ambiente fisico. Tutto questo avviene nell'ottica di una cittadinanza attiva, nella quale ciascuno si riconosce parte attiva nel mondo. Le Indicazioni, in tal senso, offrono

⁵² www.indicazioninazionali.it

molteplici spunti innovativi in quanto offrono un approccio interdisciplinare caratterizzato dalla necessità e dalla volontà di riconoscersi responsabili delle proprie azioni nel mondo.

Una piena cittadinanza attiva si sviluppa solo promuovendo una collaborazione tra le differenti discipline scolastiche, ed in tal senso la geografia si relaziona frequentemente con la storia e gli studi sociali per affinità di interessi, ma anche con l'italiano, la matematica, l'attività motoria e di immagini. La sfida del nostro tempo è proprio la capacità di lavorare globalmente ed in stretta connessione con altre discipline, per superare la tradizionale logica nozionistica e facilitare un reale apprendimento attivo degli alunni. “Il punto di convergenza sfocia nell'educazione al territorio, intesa come esercizio della cittadinanza attiva, e nell'educazione all'ambiente e allo sviluppo”⁵³.

1.4 LA GEOGRAFICITA' NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

La presenza della geografia nella scuola dell'infanzia richiede un discorso a sé, sia per una differente considerazione nei documenti ministeriali, sia per un differente oggetto di studio, sia per modalità di insegnamento incentrata sulla partecipazione attiva degli alunni.

Anche in passato come in tempi recenti, l'attenzione ministeriale nella scuola dell'infanzia in riferimento ai concetti geografici si focalizza sulla conoscenza dello spazio. Ciò che cambia nel corso degli anni è innanzitutto una differente missione e concezione della scuola: da luogo con funzione prettamente assistenziale ed educativa,

⁵³ www.indicazioninazionali.it

diventa in epoche recenti una vera e propria scuola con programmi educativi e didattici fondamentali per i bambini. L'attenzione verso lo spazio diventa oggetto del Regio decreto emanato nel 1914, tuttavia esso viene inteso solo in quanto luogo fisico, contenitore di relazioni ed azioni quotidiane. E' però presente l'invito a svolgere, seppur senza obiettivi educativi specifici, frequenti uscite e passeggiate all'aperto. Durante il periodo fascista i regolamenti non pongono alcuna attenzione all'educazione geografica, se non attraverso brevi riferimenti allo spazio aperto, in particolare il giardino della scuola, che deve essere curato. E così anche i primi programmi del dopoguerra non forniscono indicazioni didattiche peculiari nell'ambito geografico; gli unici riferimenti al "Sapere geografico riguardavano i doveri di urbanità a casa, a scuola e nella strada [...] e la pulizia del giardino"⁵⁴. Un cenno viene fatto al principio metodologico dell'osservazione di ciò che colpisce maggiormente i bambini nel contesto reale. Solo nei programmi del 1958 viene riconosciuto il valore dello spazio come contenitore fisico ma anche antropico, ovvero come un insieme di relazioni ed azioni umane. Tuttavia nella prima parte del secolo allo spazio non viene riconosciuta un'importanza educativa e formativa, ma è riconosciuto prettamente come contenitore fisico di azioni umane. Emerge inoltre sin dai primi documenti la decisione di eliminare dal percorso scolastico della scuola materna un insegnamento di tipo disciplinare, in quanto obiettivo di tale grado di istruzione è offrire un ambiente di serenità e pieno sviluppo individuale, raggiungibile senza il tradizionale insegnamento delle discipline.

Gli Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali del 1969

⁵⁴ Guaran A., *Lo spazio e la "geografia" nei programmi della scuola dell'infanzia*, in Guaran A. (a cura di), *Infanzia, spazio e geografia. Riflessioni ed esperienze educative*, Pàtron editore, Bologna, 2011, p. 42.

dimostrano un importante cambiamento nella scuola italiana: il Programma viene sostituito dagli Orientamenti, proprio per indicare la volontà di definizione di mete ed obiettivi da raggiungere, secondo modi e tempi adeguati al gruppo di bambini. Un rinnovato interesse si manifesta nell'ambito della motricità, sottolineandone in particolare l'importanza per una conoscenza adeguata degli spazi di vita ed esperienziali. “Estremamente interessante, volendo leggerlo dal punto di vista dello spazio geografico, è il richiamo allo sviluppo delle capacità atte a cogliere, ad analizzare e a interpretare il carattere mutevole delle cose, cioè dei contesti territoriali di esperienza del bambino”⁵⁵. Ma i più significativi cambiamenti nella scuola dell'infanzia si hanno a partire dal 1991 con i nuovi Orientamenti. La novità più importante è sicuramente l'introduzione dei sei campi di esperienza educativa: il corpo e il movimento; i discorsi e le parole; lo spazio, l'ordine, la misura; le cose, il tempo, la natura; messaggi, forme e media; il sé e l'altro. I campi di esperienza garantiscono la formazione di un'identità libera ed autonoma, nel pieno rispetto delle peculiarità di ciascuno; inoltre essi permettono una proposta didattica maggiormente strutturata e completa, in quanto su riferimento delle teorie di Gardner, vengono presi in considerazione tutti gli ambiti di azione e di vita del bambino.

Una conoscenza spazio-geografica trova adeguati riferimenti nel campo di esperienza denominato “Le cose, il tempo, la natura”, nel quale si pone attenzione al contesto scolastico per una promozione globale della personalità. In particolare, si ritiene fondamentale per una educazione pre-geografica la conoscenza del proprio spazio di vita, delle relazioni tra elementi naturali ed antropici, e dei fenomeni ed ambienti naturali. Il riconoscimento dello spazio viene potenziato anche in altri campi di

⁵⁵ *Ibid.*, p. 44.

esperienza, ad esempio attraverso il movimento del corpo nello spazio (in “Il corpo e il movimento”), lo svolgimento di percorsi, la verbalizzazione e la narrazione di eventi (in “Lo spazio, l’ordine, la misura”). Infine in tali Orientamenti si pone l’attenzione sulla valorizzazione dell’esperienza diretta nella progettualità didattica ed educativa ed in tutti i campi di esperienza. Proprio perché perseguono l’obiettivo di formare la personalità degli alunni, è opportuno che gli Orientamenti riconoscano il fondamentale valore della sperimentazione attiva e diretta, della partecipazione didattica in prima persona, per garantire un reale ed autentico processo di conoscenza.

La riforma Moratti del 2003-2004 ha introdotto le Indicazioni nazionali per i Piani personalizzati delle attività educative per la Scuola dell’infanzia, le quali introducono notevole importanza alla geografia, ed in particolare alla conoscenza spaziale per il raggiungimento della formazione personale. L’esplorazione diretta e partecipe dell’ambiente risulta fondamentale per il rafforzamento di abilità spaziali. “Il territorio è un campo di esplorazione molto ricco, che offre svariate occasioni per lavorare attraverso i sensi e l’esperienza diretta”⁵⁶. Il campo di esperienza di riferimento principale risulta quindi essere quello che riguarda “Esplorare, conoscere e progettare”, nel quale tra gli obiettivi specifici di apprendimento troviamo “Localizzare e collocare se stesso, oggetti e persone nello spazio, eseguire percorsi e organizzare ambienti sulla base di indicazioni verbali e/o non verbali”⁵⁷. Tuttavia le competenze spaziali trovano ampio margine di potenziamento anche all’interno degli altri campi esperienziali, in relazione al movimento corporeo, all’elaborazione di disegni e produzioni grafiche, al

⁵⁶ Giorda C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma, 2006, p. 67.

⁵⁷ Documenti Ministeriali. *Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle attività educative nelle scuole dell’Infanzia 2004*, in Schiavi A. (a cura di), *Geografia e didattica*, D.S.U. Università Cattolica, Milano, 2008, p. 91.

cibo ed alla cultura. Nel campo di esperienza “Le cose, il tempo e la natura” si invita all’esplorazione all’aperto come prima forma di conoscenza dell’ambiente e del mondo, inteso come spazio in cui si instaurano complesse relazioni tra l’uomo e la natura; per raggiungere tale obiettivo risulta fondamentale “Ricorrere agli strumenti di indagine e ai sistemi simbolici di rappresentazione che l’intelligenza spaziale permette di mettere in campo e di sperimentare”⁵⁸.

Nel 2007 vengono emanate le Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione, che introducono i traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine dei tre anni. Di conseguenza, le Indicazioni non offrono rigidi programmi di riferimento, ma spunti per la progettazione e obiettivi generali da raggiungere per un pieno sviluppo personale; ciò implica che all’insegnante viene data ampia autonomia decisionale nell’organizzazione didattica. La finalità generale della scuola dell’infanzia è “Promuovere lo sviluppo dell’identità, dell’autonomia della competenza, della cittadinanza”⁵⁹. Essa può essere raggiunta su diversi livelli, tra i quali emerge una particolare attenzione alla capacità del bambino di relazionarsi con gli altri e con l’ambiente di vita. Le competenze geografiche vengono introdotte nel campo di esperienza denominato “La conoscenza del mondo”, e ciò riconosce allo spazio quotidiano e di vita l’enorme potenzialità di saper formare solide basi di cittadinanza globale. Si richiede la promozione di esperienze concrete, l’acquisizione di un linguaggio appropriato, lo sviluppo della percezione spaziale attraverso il proprio corpo ed il movimento. Il bambino impara ad “Interagire con lo spazio in modo

⁵⁸Guaran A., *Lo spazio e la “geografia” nei programmi della scuola dell’infanzia*, in Guaran A. (a cura di), *Infanzia, spazio e geografia. Riflessioni ed esperienze educative*, Patron editore, Bologna, 2011, p. 49.

⁵⁹ www.archivio.pubblica.istruzione.it

consapevole e compiere i primi tentativi per rappresentarlo; [...] osservare i viventi, sempre in relazione con aspetti del mondo fisico, mossi dalla curiosità verso di sé e verso l'ambiente naturale nonché verso le sue continue trasformazioni”⁶⁰. Compito dell'insegnante è sostenere il bambino nella progressiva scoperta del mondo, aiutandolo a comprendere la ricchezza dell'ambiente partendo dall'esperienza quotidiana e diretta, e promuovendo la costruzione delle prime immagini coerenti e significative.

Le più recenti Indicazioni nazionali sono quelle tutt'ora in vigore, e risalgono al 2012. Esse riconoscono, come le precedenti, la centralità della persona nel sistema educativo e formativo; inoltre promuovono una nuova cittadinanza attraverso il difficile compito di “Insegnare le regole del vivere e del convivere”⁶¹. Le finalità generali del sistema scolastico richiamano il clima globale nel quale siamo inseriti, e vengono definite come “Scuola, Costituzione, Europa”, in quanto la scuola ha il difficile compito di promuovere il pieno sviluppo della personalità di ciascun alunno, in stretta relazione con la cultura del territorio; la conoscenza del territorio si articola anche attraverso la creazione di un'Europa unita e cooperativa.

Le finalità della scuola dell'infanzia sono invece “Lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e [...] cittadinanza”⁶². I campi di esperienza vengono riformulati e sintetizzati in cinque: “Il sé e l'altro” riguarda principalmente l'acquisizione della consapevolezza di sé, della conoscenza di emozioni, stati d'animo, storie personali e familiari, e della cultura di appartenenza. “Il corpo e il movimento” riconosce l'importanza fondamentale del movimento, attraverso il quale i bambini

⁶⁰ www.archivio.pubblica.istruzione.it

⁶¹ www.indicazioninazionali.it

⁶² www.indicazioninazionali.it

giungono ad una progressiva definizione del proprio corpo e di conquista dell'autonomia. Il campo di esperienza definito "Immagini, suoni e colori" riguarda i molteplici linguaggi espressivi a disposizione dei bambini: la musica, l'arte, la manipolazione, i mass media, la drammatizzazione, il gesto. Tutti hanno un enorme potenziale comunicativo e concorrono al pieno sviluppo individuale. Ne "I discorsi e le parole" si concentra l'attenzione sul mezzo di comunicazione verbale, attraverso quindi la parola e la lingua italiana. Compito della scuola dell'infanzia è promuovere una piena comunicazione di emozioni, racconti, stati d'animo, argomentazioni sperimentando diverse modalità di espressione del linguaggio. L'ultimo campo di esperienza citato nelle Indicazioni è "La conoscenza del mondo". Le competenze geografiche sono in esso inserite, in quanto l'oggetto principale di interesse è l'esplorazione della realtà, grazie alla quale si acquisiscono molteplici abilità. "Esplorando oggetti, materiali e simboli, osservando la vita di piante ed animali, i bambini elaborano idee personali da confrontare con quelle dei compagni e degli insegnanti"⁶³. Il campo di esperienza riguarda molti aspetti del sapere geografico, tra i quali: l'organizzazione fisica del mondo esterno, la realtà, la natura, gli esseri viventi e gli ambienti di vita, la conoscenza e l'organizzazione dello spazio. Tra i traguardi per lo sviluppo della competenza si legge "Il bambino [...] osserva con attenzione il suo corpo, gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti. [...] Individua le posizioni di oggetti e persone nello spazio, usando termini come avanti/dietro, sopra/sotto, destra/sinistra, ecc.; segue correttamente un percorso sulla base di indicazioni verbali"⁶⁴.

⁶³ www.indicazioninazionali.it

⁶⁴ www.indicazioninazionali.it

Le competenze descritte nei campi di esperienza dovrebbero svilupparsi nel corso dei tre anni della scuola dell'infanzia, e sono fondamentali per la strutturazione della crescita personale. A tal proposito, le recenti indicazioni offrono un'ulteriore novità in quanto dedicano una parte alla continuità tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria. Ciò conferisce all'infanzia una responsabilità non indifferente, in quanto ha il compito di porre le basi per la corretta e futura promozione di “Identità (costruzione del sé, autostima, fiducia nei propri mezzi), di autonomia (rapporto sempre più consapevole con gli altri), di competenza (come elaborazione di conoscenze, abilità, atteggiamenti), di cittadinanza (come attenzione alle dimensioni etiche e sociali)”⁶⁵.

Oggi numerosi studi dimostrano come non sarebbe corretto parlare propriamente di geografia nella scuola dell'infanzia, ma di geograficità, o di educazione geografica. Nei bambini dai tre ai sei anni non possiamo avere la pretesa di insegnare una disciplina come avviene nella scuola primaria, tanto più che le recenti Indicazioni Nazionali parlano di campi di esperienza e non, appunto, di discipline: l'obiettivo formativo della scuola dell'infanzia è favorire il pieno sviluppo di tutte le competenze, al fine di garantire un adeguato bagaglio conoscitivo per poter affrontare gli insegnamenti della scuola primaria. La scuola dell'infanzia svolge dunque un importante ruolo di formazione del bambino, e di un avvicinamento ai contenuti che verranno poi approfonditi nei gradi successivi scolastici. La peculiarità di tale scuola è però un approccio metodologico e didattico volto a promuovere la reale partecipazione attiva dell'alunno. In ottica geografica, ed in riferimento alle tappe dello sviluppo cognitivo del fanciullo, l'insegnante deve tener conto della sua incapacità di utilizzare un pensiero astratto; è preferibile dunque adottare atteggiamenti

⁶⁵ www.indicazioninazionali.it

di scoperta attiva, di osservazione del reale ma anche di filmati ed immagini, di esplorazione, di manipolazione. In tal senso A. Bissanti parla di Graficità in ambito geografico, intesa come la “Forma di comunicazione umana di informazioni spaziali che non possono essere trasmesse con mezzi verbali o numerici”⁶⁶. Tale concetto è strettamente connesso con la teoria delle intelligenze multiple di Gardner, e si propone di comunicare nozioni geografiche non semplicemente attraverso il linguaggio o i numeri, ma con il fondamentale ausilio del disegno, delle carte, delle fotografie e di altri mezzi di comunicazione. Ciò risulta ancor più vero quando ci troviamo in una scuola dell’infanzia, dove l’oggetto di studio deve essere necessariamente il contesto reale, del quale i bambini hanno esperienza tutti i giorni. Parlare dunque delle caratteristiche fisiche ed antropiche dell’Italia in termini specifici non ha alcun senso, in quanto a livello mentale non sono presenti le strutture per poter recepire e comprendere tali informazioni. La geograficità ci consente invece di affrontare le tematiche geografiche anche con bambini piccoli ed in un’ottica particolare, attraverso il coinvolgimento dell’alunno nel processo di scoperta e di conoscenza. Può essere dunque di grande importanza promuovere lo sviluppo di alcuni preconcetti geografici, attraverso l’individuazione di una serie di obiettivi, indicativamente tre. Il primo è l’esplorazione senso-percettiva dell’ambiente vicino, reale e quotidiano; ciò richiede una metodologia didattica orientata all’uscita all’aperto, a contatto con quel mondo del quale i bambini devono costruire conoscenze adeguate attraverso lo sviluppo dei sensi e la manipolazione. Il secondo è l’orientamento dell’individuo nello spazio in relazione ad elementi fisici ed antropici, conseguibile attraverso l’esperienza diretta, l’osservazione, l’elaborazione di ipotesi e la ricerca di soluzioni, oppure il gioco di

⁶⁶ Bissanti A., *Geo-graficità: un concetto-forza*, in “Geografia nelle scuole”, n.1, 1988, pp. 1-14.

movimento. Il terzo è un primordiale approccio a concetti ed indicazioni topologiche come sopra/sotto, dentro/fuori, sinistra/destra, attraverso drammatizzazioni e narrazioni di fiabe e favole, giochi motori, giochi di ruolo, esperienza diretta ed osservazione di immagini.

Una conoscenza “Pre-geografica concerne tutti gli aspetti conoscitivi e le abilità che esprimono le dinamiche riguardanti la spazializzazione e che in buona misura vanno a costruire un patrimonio con forti connotazioni di propedeuticità nei confronti degli apprendimenti successivi, manifestamente geografici”⁶⁷. Una buona educazione geografica fin dalla scuola dell’infanzia risulta dunque essere non solo utile, ma necessaria. Durante il IV Congresso EUGEO (Association of Geographical Societies in Europe) tenutosi a Roma il 5 settembre 2012 è stata affermata mediante una Dichiarazione l’enorme importanza dell’educazione geografica in Europa. “L’educazione geografica fornisce agli studenti elementi chiave essenziali, necessari per conoscere e comprendere il mondo. L’uso responsabile ed efficace dell’informazione geografica è strategico per il futuro dell’Europa. Pertanto, tutti i cittadini europei hanno bisogno di sapere come utilizzare queste conoscenze”⁶⁸.

La scuola è chiamata a promuovere tali conoscenze fin dai primi anni, attraverso una metodologia attenta alle reali esigenze. “La scuola dell’infanzia è luogo di incontro, di partecipazione e di cooperazione delle famiglie, spazio cioè di impegno educativo per la comunità. [...] la scuola dell’infanzia è anche ambiente educativo di esperienze concrete e di apprendimenti riflessivi, nel cui tessuto trovano composizione le

⁶⁷ Guaran A., *I valori dell’alfabetizzazione geografica*, in Guaran A., *Infanzia, spazio e geografia. Riflessioni ed esperienze educative*, Patron editore, Bologna, 2011, p. 21.

⁶⁸ Montanari A., Il (potenziale) ruolo positivo della geografia nell’ambito del Programma Horizon 2020, in “Ambiente Società Territorio. Geografia nelle scuole” n.5-6, 2013, pp. 35-37.

differenti forme del fare, del pensare e dell'agire relazionale, dell'esprimere e del comunicare, del percepire il bello, e del dare significato alle cose e alle azioni"⁶⁹. Un'adeguata educazione geografica fin dai primi anni concorre al pieno sviluppo cognitivo e formativo della persona in un'ottica di investimento futuro, al fine cioè di formare futuri cittadini del mondo consapevoli e solidali, che possano disporre di un adeguato bagaglio culturale di conoscenza del mondo.

1.5 EDUCARE ALLA SPAZIALITÀ NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

L'uomo è fin dalla sua nascita inserito in uno spazio, all'interno del quale si muove, agisce, pensa, vive. Il concetto di spazio riveste una molteplicità di significati ed assume un'importanza fondamentale oltre che nell'ambito geografico, anche nel processo di maturazione, formazione e crescita di ogni individuo. Come già affermato in questo capitolo (cfr. paragrafo 1.1), la costruzione dell'identità personale è strettamente connessa con le esperienze che l'individuo fa nello spazio fin dai primi mesi di vita, in riferimento ad una prima distinzione tra sé e la madre, percepita come entità distinta e separata nel momento in cui non può disporre nell'immediatezza a seguito di una richiesta di soddisfacimento di un bisogno, e progressivamente tra sé e gli altri soggetti con i quali entra in relazione. Dunque, fin dai primi anni di vita l'esperienza dello spazio come contenitore di azioni, relazioni, fenomeni fisici permea la vita dell'individuo. Alla scuola dell'infanzia è opportuno, nell'ottica di una conoscenza delle principali nozioni geografiche, favorire un'adeguata educazione

⁶⁹ Falanga M., *Attuale ordinamento della Scuola dell'infanzia*, in "Scuola Materna" n.4, dicembre, 2012, pp. 116-119.

spaziale. “Educare alla spazialità significa permettere ai bambini di sviluppare una specifica competenza spaziale, [...] costruendo a livello rappresentativo ciò che prima viene da loro vissuto sul piano pratico a livello esperienziale”⁷⁰. Occorre infatti tenere presente che, ancor prima di raggiungere una rappresentazione adeguata dello spazio, è fondamentale che il bambino l’abbia sperimentato attivamente, attraverso cioè l’esplorazione, la manipolazione e la percezione. Piaget definisce la percezione come “La conoscenza degli oggetti che deriva da un contatto con essi”⁷¹, all’interno della quale il significato attribuito agli oggetti proviene da una conoscenza degli stessi attraverso lo schema sensomotorio. Al contrario, la rappresentazione consiste “Sia nell’evocare gli oggetti quando sono assenti, sia [...] nel completare la loro conoscenza percettiva con il riferimento ad altri oggetti che non sono al momento percepiti”⁷². La rappresentazione richiede dunque un sistema di significante e significato. “Il problema del passaggio dalla percezione alla rappresentazione spaziale è quindi duplice, e riguarda nel contempo il significante ed il significato, ossia l’immagine ed il pensiero”⁷³. Per il bambino il processo di rappresentazione spaziale richiede delle competenze cognitive in grado di passare dalla semplice percezione delle immagini della realtà, alla corrispondente attribuzione di un’immagine mentale, ossia di un pensiero. Per questo risulta fondamentale partire dall’esperienza diretta per far apprendere la spazialità ai bambini, in quanto la conoscenza dello spazio reale richiede concettualizzazioni astratte che possono facilmente essere trasmesse grazie a giochi corporei e di movimento, o giochi logici dove all’alunno è richiesta una partecipazione

⁷⁰ Falaschi E., *Educare alla spazialità. Percorsi per la scuola dell’infanzia e primaria*, Erickson, Gardolo (TN), 2010, p. 9.

⁷¹ Piaget J., Inhelder B., *La rappresentazione dello spazio nel bambino*, Giunti Barbera, Firenze, 1976, p. 20.

⁷² *Ibidem.*

⁷³ *Ibidem.*

attiva ed in prima persona. Di seguito verranno proposte le differenti accezioni dello spazio, accompagnate da pratici esempi didattici orientati ad una scoperta attiva della spazialità. Tutte le attività proposte concorrono ad un pieno sviluppo geografico nel bambino della scuola dell'infanzia.

Lo spazio in sé è un concetto astratto; “E’ l’intervento dell’uomo che apporta fisicità allo spazio e ne delimita i contorni, [...] In sostanza, ad uno spazio l’uomo ha deciso di attribuire una determinata funzione”⁷⁴. Il concetto di spazio è il contorno entro il quale si svolgono le esperienze reali e tangibili degli uomini, ma è anche l’ambientazione di una favola o un racconto letto, o ancora è un contenitore interno a ciascuno di noi colmo di emozioni, sentimenti, ricordi. L’esperienza di spazio più frequente e nota è certamente quella che attribuisce ad esso il significato di spazio fisico. Esso è il contenitore nel quale l’uomo si muove ed agisce; è un concetto primitivo e viene percepito grazie alla posizione del proprio corpo in esso. In questo ambito, la conoscenza privilegiata dello spazio da parte dei bambini è l’esperienza diretta, e riguarda la capacità di orientarsi e muoversi in esso. “Questa dimensione spaziale legata all’esperienza diretta è pre-geografica, fa parte di un sapere generale che non è pertinente a un’unica disciplina scolastica”⁷⁵. L’argomento della spazialità non è dunque di competenza esclusiva della geografia, ma richiede un approccio variegato, attraverso ad esempio l’utilizzo del movimento e del corpo, della narrazione, della geometria e del ragionamento logico. Di conseguenza, il concetto di spazio si può facilmente affrontare fin dalla scuola dell’infanzia, dove appunto non sono

⁷⁴ Guaran A., *I valori dell’alfabetizzazione pre-geografica*, in Guaran A., *Infanzia, spazio e geografia. Riflessioni ed esperienze educative*, Patron editore, Bologna, 2011, p. 22.

⁷⁵ Giorda C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma, 2006, p. 26.

previste delle discipline ma si concorre ad una formazione globale della personalità dell'individuo. A tal proposito è possibile proporre dei divertenti giochi motori, nei quali i bambini vengono coinvolti in prima persona e contemporaneamente interiorizzano il concetto appreso. Infatti “La psicomotricità rappresenta il più valido raccordo con la prima formazione geografica per lo sviluppo dell'intelligenza spaziale”⁷⁶. Possiamo ipotizzare di voler far sperimentare i concetti topologici di sopra/sotto, e leggiamo ai bambini la fiaba di Esopo “La volpe e l'uva”. Innanzitutto è importante riflettere sulla morale finale, ed è possibile condurre con i bambini un momento di verbalizzazione per far emergere opinioni e sensazioni. Successivamente possiamo proporre l'imitazione della volpe attraverso il corpo: alziamoci il più possibile sulle punte per raggiungere l'uva che si trova appesa; per imitare l'uva dobbiamo invece essere più alti dei compagni che rappresentano le volpi, e proviamo a cercare delle soluzioni (ad esempio salire sulle sedie o sulle panche della sezione). Dopo l'esperienza corporea, è utile una rielaborazione grafica dell'attività. Un'altra attività divertente può essere fatta con i concetti di alto/basso e mediante l'utilizzo del gioco delle costruzioni. Due bambini alla volta si sfidano per costruire una torre alta con il maggior numero di pezzi di costruzioni; al termine della sfida possiamo contare con i bambini i cubi che formano le due torri, avvicinarle e verificare quella più alta e quella più bassa. Oppure ancora, è possibile riflettere sullo spazio fisico circostante attraverso un'uscita all'aperto, ad esempio in un parco giochi. Durante il tragitto sarà opportuno soffermarsi su alcuni aspetti importanti incontrati, ad esempio un semaforo, un negozio di giocattoli, una chiesa, una panetteria. Tornando a scuola, il percorso

⁷⁶ Pasquinelli D'Allegra D., *Una geografia... da favola. Miti e fiabe per l'apprendimento*, Carocci, Roma, 2010, p. 31.

verrà svolto nel senso inverso. Giunti in sezione, possiamo pensare di ricreare nel salone il percorso fatto, posizionando alcuni punti di riferimento importanti che richiamano i luoghi incontrati: un semaforo finto, un banchetto con dei giocattoli, ecc. I bambini percorrono il percorso e ricordano l'esperienza vissuta sul territorio, memorizzano i luoghi importanti e successivamente saranno in grado di rappresentare la strada e la successione di luoghi incontrati. La rappresentazione è efficace solo se avviene dopo l'esperienza diretta sul territorio, altrimenti rischia di essere eccessivamente astratta e di difficile comprensione per i bambini.

Lo spazio è però anche psicologico; per spiegare questo concetto è utile rifarsi allo studio della prossemica, ovvero l'insieme dei messaggi non verbali trasmessi dagli uomini in riferimento alla gestione dello spazio: a quali distanza si pongono gli uomini tra loro, come interagiscono nello spazio, come avviene la gestione di esso. "Ciascun individuo ha un proprio territorio personale. [...] Il modo in cui occupiamo il nostro spazio rivela il nostro status sociale, la nostra personalità e in che modo stiamo inconsciamente percependo una certa situazione"⁷⁷. Nella scuola dell'infanzia può essere utile sperimentare, attraverso attività ludico-motorie, situazioni di diversa gestione dello spazio. Proponiamo ad esempio ai bambini di collocarsi sparsi nella stanza, e di muoversi liberamente. Successivamente facciamo riunire i bambini all'interno di una casetta o recinto costruiti con sedie e materiale ludico: i bambini avranno subito la percezione di essere stretti e ravvicinati. Il numero di bambini è rimasto invariato rispetto a prima, tuttavia il posto occupato nello spazio è variato, in quanto ogni persona o oggetto si può disporre in esso in modi differenti: possiamo

⁷⁷ Falaschi E., *Educare alla spazialità. Percorsi per la scuola dell'infanzia e primaria*, Erickson, Gardolo (TN), 2010, p. 9.

stare tutti molto vicini, oppure lontani. Da qui possiamo proporre un'attività di riflessione e verbalizzazione chiedendo impressioni e stati d'animo nei due momenti di gioco. Sarà importante mettere in evidenza in quale situazione i bambini si sono sentiti più a loro agio e liberi, motivando le risposte. Dopo aver sperimentato giochi in prima persona, si possono proporre semplici attività di conservazione di oggetti che avvicinano i bambini al ragionamento logico-matematico partendo dall'organizzazione dello spazio. Posizioniamo sul tavolo una fila di dieci caramelle ed un'altra di dieci macchinine facendole corrispondere esattamente alla posizione delle caramelle, e chiediamo ai bambini quali oggetti sono in numero maggiore. La risposta sarà evidente perché occupano lo stesso spazio: sono di numero uguale. Ma se proviamo, con lo stesso numero di oggetti, ad avvicinare tra loro le caramelle lasciando invariata la fila delle macchinine, i bambini percepiranno una quantità maggiore di macchine, ma solo perché occupano più spazio. Molti altri giochi possono essere fatti alla scuola dell'infanzia per far comprendere l'idea di spazio, pur senza ricorrere a difficili spiegazioni, ma facendo agire i bambini in prima persona.

Lo spazio filosofico riguarda la definizione dello spazio attraverso le domande esistenziali che hanno guidato i grandi filosofi del passato. E' possibile far apprendere ai bambini la conoscenza del mondo attraverso la semplificazione di differenti visioni di relatività. Ad esempio, per un passerotto il mondo sarà azzurro e limpido, per una talpa sarà invece un buco nero e molto profondo. Chiediamo ai bambini di spiegare e motivare la loro idea di mondo, o di scuola, e noteremo che essa sarà soggettiva e diversa da quella dei compagni.

Lo spazio viene definito biologico quando pone l'attenzione sugli elementi naturali in relazione all'azione dell'uomo su di essi, come parte di un unico ecosistema globale.

“La gestione dello spazio che ci circonda è quindi di estrema importanza per il nostro equilibrio vitale, poiché l’uomo è parte integrante di un sistema di processi interconnessi, in equilibrio armonico tra loro”⁷⁸. Già nella scuola dell’infanzia è possibile ipotizzare un approccio ecologico allo studio dello spazio circostante, mediante la distinzione di elementi fisici ed antropici e l’individuazione delle reciproche responsabilità di azione nel mondo circostante. Possiamo ad esempio pensare di proporre ai bambini la lettura e la conseguente narrazione di un racconto che abbia per protagonisti alcuni animali che, non andando d’accordo tra loro, agiscono nell’ambiente senza alcun rispetto per gli altri. Tale comportamento risulterà ben presto dannoso per tutti, mentre uno sforzo di convivenza richiede rispetto e tolleranza reciproci. Oppure possiamo, attraverso dei piccoli giochi di ruolo, ipotizzare di essere delle montagne, dei fiumi, dei prati. All’arrivo dell’uomo l’ambiente si trasforma in una discarica di rifiuti a cielo aperto. I bambini comprenderanno ben presto la responsabilità umana nella salvaguardia del territorio naturale, e saranno spronati a mettere in atto comportamenti sostenibili.

Un’ultima accezione è lo spazio sociologico, distinto dallo spazio fisico perché al suo interno hanno luogo tutte le relazioni e le interazioni. “Lo spazio sociologico è un universo relazionale che si sovrappone all’ambiente geografico nel quale ci si muove normalmente e dal quale, più o meno consciamente, si traggono le coordinate e le direttrici d’azione che orientano i comportamenti soggettivi”⁷⁹. Spazio e luogo diventano dunque due concetti distinti. Lo spazio è oggettivo, definito, impersonale; il concetto di luogo include invece, oltre ad elementi fisici, anche ricordi, sensazioni,

⁷⁸ *Ibid.*, p. 14.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 12.

emozioni, valori e significati, ed è dunque soggettivo e personale. La stessa scuola dell'infanzia, nella sua struttura, “Rappresenta uno spazio sociale a elevata valenza educativa”⁸⁰. E' infatti uno spazio di condivisione, comunione ed appartenenza in quanto alle famiglie che iscrivono i figli è richiesto di entrare a far parte di questa comunità educativa; ma è anche uno spazio di distacco per il bambino dal nucleo familiare. L'entrata nella comunità della scuola comporta dunque la definizione di regole, comportamenti e valori condivisi dai protagonisti. Lo spazio della scuola diventa anche occasione per conoscere e ri-conoscere se stesso e gli altri, in quanto contribuisce alla definizione della propria identità attraverso la socializzazione, il dialogo, la collaborazione con gli altri nei vari momenti della giornata: dall'accoglienza, al laboratorio, al pranzo e al gioco libero. Infine nella scuola “Lo spazio diviene luogo della competenza”⁸¹, in quanto svolgendo qualsiasi attività più o meno strutturata, o varie forme di gioco, il bambino interagisce con il contesto ambientale. Altro aspetto importante della gestione dello spazio nella scuola dell'infanzia è che la sezione si organizza in angoli aventi funzione sia di contenimento, e sia di delimitazione di attività definite. Ogni angolo risponde a specifici bisogni individuali, ed i bambini trovano in essi soddisfacimento alle loro svariate esigenze. Solitamente nella sezione è possibile trovare l'angolo della casa e delle bambole, con funzione principale di rappresentazione di ruoli, azioni e mansioni tipici della vita reale attraverso il gioco simbolico; l'angolo morbido, avente funzione di rilassamento e talvolta di narrazione di storie; l'angolo degli incastri e dei puzzle, per sviluppare il pensiero logico-matematico, il ragionamento, la sfida e la risoluzione di un problema;

⁸⁰ Traverso A., Franchini R., *Progettare per competenze nella scuola dell'infanzia*, Vannini, Brescia, 2011, p. 29.

⁸¹ *Ibid.*, p. 30.

l'angolo delle costruzioni, per dare libero sfogo alla fantasia, alla creatività, alla progettazione e alla costruzione.

In ambito didattico per favorire la conoscenza dello spazio sociologico occorre lavorare per abbandonare l'egocentrismo tipico dell'età infantile, facendo comprendere ai bambini che ognuno attribuisce allo spazio dei significati e valori differenti. "Lo spazio del bambino è un insieme di luoghi carichi di significati e di valori. Molto difficilmente lo spazio del bambino è neutro, esso è, invece, quasi sempre buono o cattivo"⁸². Possiamo allora proporre ai bambini diversi spazi che possono assumere per loro differenti funzioni, in riferimento ai significati attribuiti. Uno spazio buio e piccolo per alcuni può incutere timore, per altri invece può rappresentare protezione, rifugio e ricerca della solitudine. Oppure ancora, il giardino della scuola può assumere funzione di libertà dalle regole imposte in aula in quanto è possibile correre e sfogarsi, oppure più semplicemente di esplorazione attraverso i sensi. Possiamo pensare di proporre ai bambini uno spazio neutro e chiedere loro di investirlo di significato costruendo singolarmente mediante materiale vario (giocattoli, stoffe, oggetti vari) un luogo che li faccia sentire bene, accolti e protetti. Successivamente è opportuno condurre una riflessione, chiedendo al bambino le ragioni della sua scelta e confrontandole con le risposte dei compagni. L'obiettivo non è individuare chi ha sbagliato e chi no, ma semplicemente comprendere i diversi punti di vista, i differenti bisogni ed esigenze. È dunque opportuno proporre anche a scuola luoghi dove ognuno può manifestare se stesso nel pieno rispetto della sua autenticità ed autonomia. Un'altra attività che può essere proposta consiste nel chiedere ai bambini di disegnare la loro casa ideale, e successivamente anche la scuola. Sarebbe meglio proporre tale

⁸² Gregoli F., *Fare Geografia con i bambini*, Istituto Italiano Edizioni Atlas, Bergamo, 1987, p. 59.

attività dopo l'esperienza diretta di attribuzione di significati allo spazio, perché richiede un'astrazione ed una difficoltà maggiori rispetto al gioco precedente. Confrontando i disegni è possibile notare come ogni bambino abbia una propria personalità, la quale si manifesta anche in rapporto allo spazio attorno.

Lo spazio sociologico è in sostanza l'oggetto primario di interesse del sapere geografico, in quanto manifesta i rapporti e le relazioni tra l'uomo e lo spazio nel quale egli agisce, vive e costruisce la sua storia. "L'esito di questa interazione è costituito proprio dallo spazio geografico con valenza sociale e culturale, che si è costruito e si va costruendo"⁸³. Tale ambito è sicuramente oggetto di studio nella scuola primaria, tuttavia non si può evitare di riflettere sull'enorme potenzialità insita nell'insegnamento geografico anche nella scuola dell'infanzia. Come già ampiamente è emerso, i bambini sono in grado di osservare e riflettere gli spazi a loro circostanti, nei quali avvengono le loro esperienze concrete di ogni giorno. L'esperienza che il bambino ha dello spazio è quella che avviene mediante i sensi: sarà importante approfondire la conoscenza del territorio attraverso la vista, il tatto, il gusto, l'udito e l'olfatto, attraverso quindi un'analisi sensoriale. Mediante la vista si può osservare ciò che ci circonda, i colori, le forme, gli oggetti e gli elementi; mediante il tatto si può manipolare, scoprire, costruire; mediante il gusto si può approfondire la gastronomia di un territorio, con l'assaggio di prodotti tipici; mediante l'udito si scoprono suoni e rumori, ed infine mediante l'olfatto odori o profumi. Lo spazio osservato può diventare spazio progettato, nel quale i bambini elaborano idee e proposte creative di organizzazione territoriale, di costruzione o di bonifica, perché lo sguardo non è mai

⁸³ Guaran A., *I valori dell'alfabetizzazione pre-geografica*, in Guaran A., *Infanzia, spazio e geografia. Riflessioni ed esperienze educative*, Pàtron editore, Bologna, 2011, p. 25.

neutro e banale, ma è in grado di arricchire l'ambiente. In seguito tale spazio può diventare codificato, ossia tradotto in una rappresentazione grafica. Con i bambini dai tre ai sei anni risulta difficile elaborare carte geografiche, tuttavia è possibile una rappresentazione mediante disegno grafico, cartelloni o produzioni materiali.

In conclusione è opportuno riflettere sulle enormi potenzialità formative della scuola dell'infanzia in riferimento all'educazione geografica e spaziale, le quali consentono al bambino di imparare ad osservare lo spazio e orientarsi, agendo consapevolmente in esso. L'invito è quello di uscire dalla tradizionale scuola in aula che limita la conoscenza di spazi aperti ed autentici, per favorire sempre più opportunità di esperienza diretta, esplorazione e scoperta all'aperto. "I bambini si muovono sensatamente e altrettanto sensatamente agiscono se trovano le condizioni per poter esercitare l'autentica curiosità, il vitale interesse per ciò che li circonda, la fame di conoscere se stessi e gli altri oltre che i luoghi e le storie"⁸⁴. Grandi passi in avanti a livello ministeriale sono stati fatti, e tanti ancora saranno da fare in futuro. Spetta agli insegnanti accogliere positivamente tali indicazioni al fine di promuovere un insegnamento autentico ed efficace che consegua al pieno sviluppo della personalità di ciascun alunno.

⁸⁴ Guaran A., *I valori dell'alfabetizzazione pre-geografica*, in Guaran A., *Infanzia, spazio e geografia. Riflessioni ed esperienze educative*, Pàtron editore, Bologna, 2011, p. 34.

CAPITOLO 2

AMBIENTE, INFANZIA ED EDUCAZIONE

“Per andare avanti dobbiamo riconoscere che
Nel mezzo di una straordinaria diversità di culture e di stili di vita
Siamo un'unica famiglia umana
E un'unica comunità terrestre
Con un destino comune”
Carta della Terra (2000)

Nel presente capitolo verrà affrontata la complessa tematica educativa dell'ambiente. E' bene che fin dai primi anni di vita si pongano le basi affinché nei futuri adulti di domani crescano valori di rispetto, attenzione, solidarietà e cura. La Carta della Terra sarà un fondamentale punto da cui partire e verso cui tendere per elaborare una conoscenza attiva e responsabile del pianeta.

2.1 IL COMPLESSO SIGNIFICATO DEL TERMINE AMBIENTE

Il termine ambiente identifica un concetto divenuto articolato e complesso, dotato di diverse accezioni e al centro di molteplici interessi. A una prima e superficiale interpretazione, l'ambiente sembra identificarsi con il complesso degli elementi fisici e naturali presenti nello spazio; questo primo livello interpretativo tuttavia non deve indurci a ritenere esaustivo il significato del termine. Occorre infatti andare oltre la mera apparenza di ciò che si vede con gli occhi o si percepisce con i sensi; solo così si comprende come l'ambiente rappresenti uno spazio complesso nel quale avvengono molteplici e significative relazioni. “Letteralmente significa *ciò che va tutt'intorno*,

che circonda, che cinge”⁸⁵ e ha una duplice valenza in quanto fa riferimento “a qualcosa che circostanzia, che contestualizza le diverse parti in gioco ‘tenendole insieme’ e strutturandole secondo relazioni significative”⁸⁶. L’ambiente come contenitore da un lato, ma anche come spazio significativo di relazioni e intrecci grazie ai quali poter manifestare il proprio essere. Nell’ottica di un insegnamento geografico occorre dunque definire attentamente quali contenuti e nozioni far apprendere per non generare confusione e fraintendimenti; proprio questo complesso relazionale deve diventare oggi l’oggetto d’interesse della disciplina. “L’insieme delle relazioni che legano tra loro oggetti e soggetti localizzati sulla superficie terrestre costituisce lo spazio geografico”⁸⁷.

Prima di comprendere come sia possibile valorizzare educativamente l’ambiente avvicinando i bambini alla consapevolezza di esso, è necessario riconoscere le molteplici interazioni che agiscono al suo interno e che causano una continua ridefinizione del termine. Può sembrar banale, ma è importante partire dalla consapevolezza che ‘ambiente’ non è sinonimo di ‘natura’; conseguentemente non possiamo incorrere nell’errore di trasmettere alle future generazioni l’idea che in geografia lo studio dell’ambiente si limiti alla conoscenza di fiumi, monti, laghi e colline. Questi ultimi rappresentano certamente elementi naturali e non costruiti dall’uomo, ma in essi l’uomo è da sempre intervenuto modificandoli e trasformandoli. Anche nella scuola dell’infanzia, parlare di un fiume ed indentificarlo come elemento naturale è illusorio in quanto in esso è percepibile l’intervento dell’uomo, ad esempio

⁸⁵ Bartoli L., *La Carta della Terra per una progettazione educativa sostenibile*, I.S.U. Università Cattolica, Milano, 2006, p. 40.

⁸⁶ *Ibidem*.

⁸⁷ Dematteis G., *Lo spazio geo-economico: territorio, regioni, reti*, in Dematteis G., Lanza C., Nano F., Vanolo A., *Geografia dell’economia mondiale*, UTET, Novara, 2010, p. 2.

in riferimento alla deviazione del corso naturale, oppure alla costruzione di argini artificiali: ciò che si vede in apparenza non è l'essenza naturale dell'elemento, ma è il frutto di una profonda trasformazione anche umana. Di conseguenza, il concetto stesso di natura risulta essere fortemente influenzato dall'uomo e dalle sue azioni che finiscono per ridefinire irrimediabilmente ogni territorio. Definire oggi un paesaggio naturale non è semplice, anzi a volte è addirittura illusorio perché induce a credere ciò che in realtà non è. “Se è vero che l'uomo non ha costruito la montagna, è altrettanto vero che l'ambiente montano è in gran parte opera dell'uomo. [...] I versanti montani sono terrazzati e coltivati, percorsi da strade o da skilift, le coste sono protette dai moli e ricoperte di condomini [...], le campagne sono dissodate, irrigate, infettate dai diserbanti”⁸⁸. Cosa può dirsi realmente naturale oggi? Cosa si intende per ambiente? A queste domande la geografia può trovare risposte, mettendo in luce come la stessa definizione di ambiente dipenda dall'intervento dell'uomo e dai significati attribuiti ad esso. Conoscere quindi l'ambiente significa riconoscere le complesse reti di rapporti di cui è portatore; significa riconoscere che è la sede delle azioni ed interazioni umane. Di fronte a tale necessità la disciplina geografica chiama in causa la geografia umana. “La geografia umana considera la Terra non in sé, ma se e in quanto entra nelle visioni, nelle strategie, nei progetti e nelle azioni delle comunità umane”⁸⁹. In questa particolare visione le prospettive diffuse sono essenzialmente due⁹⁰: da un lato il metodo razionalista è volto ad individuare le relazioni tra gli elementi presenti sul territorio per scoprirne i principi di fondo, costruirne rappresentazioni cartografiche e descriverne l'organizzazione mediante dei testi; esso può essere impiegato in campo

⁸⁸ Gregoli F., *Fare Geografia con i bambini*, Istituto Italiano Edizioni Atlas, Bergamo, 1987, p. 93.

⁸⁹ Vallega A., *Geografia umana. Teoria e prassi*, Le Monnier, Firenze, 2004, p. 12.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 48.

didattico per affrontare uno studio critico del territorio, ad esempio proponendo ipotesi, osservazioni e verifiche di fatti e fenomeni. Dall'altro il metodo non razionalista parte dal soggetto e dal modo in cui il territorio è da lui percepito, vissuto ed interpretato; la didattica può quindi, in tal senso, operare interpretazioni soggettive di luoghi e territori partendo dalle descrizioni e dai sentimenti dei bambini. In tal senso dunque "il geografo studia come i luoghi diventino parte della vita degli individui e contribuiscano a creare le condizioni, le aspettative, le visioni"⁹¹. Dinanzi a una incapacità di definire razionalmente cosa sia l'ambiente, la disciplina geografica non può tralasciare l'imponente presenza dell'uomo in esso: l'ambiente ed il territorio vanno ad assumere un significato soggettivo in virtù delle relazioni, delle trasformazioni e delle potenzialità insite in esso. Poiché le società interagiscono con l'ambiente a livello culturale, valoriale, economico rivestendolo di differenti significati, le interpretazioni risultano differenti a seconda dell'aspetto considerato. Per indagare il rapporto tra la società ed il territorio si parla oggi di territorializzazione "intesa nei termini di presenza umana e di intervento sulla superficie terrestre e delle conseguenti trasformazioni della natura. Per il semplice fatto di essere presente, la specie umana ha dato luogo alla territorializzazione di parti sempre più estese della superficie terrestre. Ovunque ciò sia avvenuto si è delineato un sistema binario natura-comunità umana"⁹². Da ciò ne consegue che l'organizzazione stessa delle società odierne è strettamente connessa al modo in cui è organizzato il territorio. Il primo passo di azione dell'uomo sul territorio consiste nella denominazione dei luoghi mediante un mediatore linguistico; segue la fase dell'intervento materiale dell'uomo

⁹¹ *Ibid.*, p. 50.

⁹² Vallega A., *Le grammatiche della geografia*, Patron editore, Bologna, 2004, p. 18.

sull'ambiente, che consiste “nell’abitare la terra e nello sfruttarne le risorse”⁹³. Infine, l’intervento materiale dell’uomo porta ad un’organizzazione e un controllo del territorio: “il controllo si esercita attraverso la suddivisione del territorio in porzioni, ognuna delle quali possiede un proprio profilo funzionale, nel senso che è caratterizzata da determinate forme di uso della superficie terrestre e delle sue risorse”⁹⁴. Ad ogni porzione di territorio corrisponde dunque una specifica funzione attribuitagli dall’uomo in virtù dei bisogni specifici della collettività.

Sotto il profilo economico l’ambiente di vita è da sempre stato organizzato e modificato a seconda delle necessità umane. “Nelle società pre-mercantili e pre-industriali, il valore del territorio dipendeva principalmente dalla sua attitudine a soddisfare consumi locali, derivanti da bisogni primari (nutrirsi, vestirsi, ripararsi) e simbolico-culturali (riti, feste ecc.)”⁹⁵. Oggi il valore del territorio si determina principalmente dalle risorse presenti e dalla posizione, ovvero dalla vicinanza o meno agli sbocchi sul mercato globale. Un ambiente diviene così economicamente valorizzato a seconda che si trovi vicino ad un porto marittimo, ad un confine nazionale oppure nel centro del paese. Anche la rendita del suolo è stata sempre controllata dall’uomo; egli ha inciso pesantemente definendo cosa e come coltivare, quali risorse ricavare dal terreno e quali invece acquistare dall’esterno. Facilmente si può dunque comprendere come, fin dai tempi antichi, l’uomo abbia investito ed agito sul proprio ambiente di vita contribuendo all’attribuzione di valori e significati a seconda delle proprie esigenze e delle potenzialità insite in esso.

⁹³ *Ibid.*, p. 19.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 21.

⁹⁵ Dematteis G., *Lo spazio geo-economico: territorio, regioni, reti*, in Dematteis G., Lanza C., Nano F., Vanolo A., *Geografia dell’economia mondiale*, UTET, Novara, 2010, p. 5.

Ma ancor più evidente è come il territorio sia costantemente ridefinito a seconda dei significati attribuitigli dalla cultura: non è infatti possibile pensare ad una separazione dei concetti di natura e cultura. Nella posizione di Vidal de la Blanche “La natura non è considerata in sé, ma in rapporto alle influenze che esercita sulle comunità umane, ad esempio sul modo con cui sono costruite le abitazioni o è coltivato il suolo. Le influenze possono essere esercitate in due direzioni. Possono essere positive, perché offrono opportunità alle comunità. [...] Oppure possono essere negative, perché pongono vincoli”⁹⁶. Anche le comunità umane non sono considerate a sé, “ma per le loro capacità di intervenire sul territorio sfruttando le opportunità che offre e mitigando i vincoli che impone. Questa capacità è dovuta a due fattori. Il primo è il fattore culturale [...] Il secondo è il fattore tecnologico”⁹⁷. Il primo fattore si riferisce alle conoscenze della comunità e al modo di concepire la natura, di agire e intervenire in essa sulla base di convinzioni valoriali e culturali. Il secondo fattore fa invece riferimento agli strumenti a disposizione della collettività per poter sfruttare ed intervenire sul territorio. In definitiva, “La cultura [...] è intesa come l’insieme dei tratti distintivi, spirituali e materiali, intellettivi e affettivi, che connotano una società o un gruppo sociale”⁹⁸.

La cultura è in grado di trasmettere anche significativi aspetti del passato, in particolare attraverso la lettura di miti e narrazioni popolari: in essi emerge con forza come l’uomo abbia attribuito significati all’ambiente. Questi racconti “possono essere identificati come ‘sapere del popolo’: un sapere di memorie, di ricorrenze, di consuetudini, di

⁹⁶ Vallega A., *Geografia umana. Teoria e prassi*, Le Monnier, Firenze, 2004, p. 341.

⁹⁷ *Ibidem*.

⁹⁸ Giovanazzi T., *L’ambiente nella tradizione trentina*, in Galeri P. (a cura di), *Ambientando. Riflessione pedagogica ed esperienze didattiche per l’ambiente*, EDUCatt, Milano, 2009, p. 232.

costumanze, di indagini ambientali, di singolarità linguistiche”⁹⁹. Nei miti e nelle narrazioni del passato possiamo infatti trovare tracce di come un luogo sia stato investito di un particolare significato religioso, sacro, mistico, culturale; possiamo comprendere come mai per alcuni popoli molte piante naturali siano ritenute sacre; possiamo comprendere come era vissuto in passato il rapporto con l’ambiente. Da questo ricco patrimonio culturale è importante trarre un insegnamento sul quale poi fondare l’apprendimento geografico nelle scuole: è bene riconoscere che l’ambiente non è definito dallo studio esclusivo degli elementi fisici, ma dalle interazioni di questi con le collettività umane che si identificano come portatrici di significati, valori, bisogni, necessità. Gli uomini a loro volta, da queste relazioni ed interazioni con l’ambiente traggono importanti spunti in quanto definiscono la loro identità, la loro storia, la loro memoria, la loro cultura. Per questo motivo la geografia deve necessariamente richiamare fin dai primi anni di vita ad un atteggiamento consapevole e responsabile nei confronti dell’ambiente, al fine di salvaguardare l’intero complesso di relazioni insito in esso e sulla base delle quali costruire un solido futuro. L’ambiente richiede dunque di essere valorizzato nella sua complessità ed integrità, in stretta relazione con la comunità umana. “Per questa via il concetto di ambiente richiama quello di ecosistema, ma sollecitandone la comprensione in una prospettiva di complessità, dove fattori naturali e culturali possono presentarsi in un intreccio dinamico”¹⁰⁰. Proprio tale complessità richiede alla scuola l’accettazione di una nuova sfida: la sfida di una progettazione educativa volta alla piena valorizzazione della persona, raggiungibile anche e soprattutto mediante la conoscenza dello stretto

⁹⁹ *Ibidem*.

¹⁰⁰ Bartoli L, *La Carta della Terra per una progettazione educativa sostenibile*, I.S.U. Università Cattolica, Milano, 2006, p. 40.

rapporto tra sé e l'ambiente.

2.2 EDUCARE ALL'AMBIENTE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Mi piace pensare che ciascun individuo possa, fin dai primi mesi di vita, agire ed esplorare l'ambiente circostante affinché sia in grado di instaurare con esso un rapporto di valorizzazione e reciproco rispetto. Ciò implica una piena consapevolezza dell'enorme potenziale educativo insito nell'ambiente e nello spazio inteso in tutte le sue accezioni (fisico, sociologico, psicologico). Esso è infatti portatore di storie, significati, valori, conquiste, relazioni e tutto ciò concorre alla costruzione dell'identità personale di ciascuno. Risulta quindi fondamentale promuovere un'educazione che sappia trasmettere alle giovani generazioni il rispetto e l'amore verso l'ambiente di vita. "Un'educazione alla tutela dell'ambiente implica la volontà di riscoprire la natura come interlocutrice e partner della formazione umana"¹⁰¹. Una piena formazione umana è possibile solo tenendo conto dell'enorme rapporto di interconnessione che ci lega al nostro ambiente, inteso come contenitore di vita. Da esso ed all'interno di esso l'uomo agisce, pensa, cresce, si forma e costruisce la sua identità; sviluppare sin dagli anni dell'infanzia un autentico rapporto uomo-ambiente risulta funzionale al raggiungimento dell'obiettivo più importante, ovvero la piena formazione individuale. Occorre innanzitutto chiarire cosa si intende con il termine "ambiente". Esso comprende elementi naturali, relazionali e culturali; è il contesto di vita nel quale quotidianamente agiamo, ci relazioniamo e rapportiamo con l'altro, cresciamo e formiamo la nostra personalità. E' riduttivo pensare che l'ambiente sia solo la natura

¹⁰¹ Malavasi P., *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*, La Scuola editrice, Brescia, 2008, p. 40.

che ci circonda, in quanto esso è un vero e proprio spazio fisico ed astratto, complesso ed articolato all'interno del quale avviene la nostra vita. "L'ambiente... può essere oggi definito come un sistema dinamico costituito da un complesso reticolo di relazioni, interdipendenze, scambi di energia tra realtà naturale e realtà antropica"¹⁰².

Le parole chiave del concetto di ambiente sono dunque *relazione* ed *interazione*. Relazione in quanto l'uomo è per sua natura un essere in relazione con la natura, con il contesto, con gli altri uomini. La relazione è ciò che permette a ciascuno di esistere e di crescere. "La relazione è il pilastro della vita e dà il senso dell'esistere. [...] Nulla di ciò che esiste è autonomo o svincolato, ma esiste in relazione all'Altro"¹⁰³. La formazione dell'identità individuale avviene solo entrando in rapporto con l'ambiente di appartenenza, intriso di relazioni, significati, valori e tradizioni. La relazione non è però fine a se stessa, non consiste cioè in un atto meramente egoistico di crescita personale; l'interazione reciproca è fondamentale e necessaria, ancor più in un mondo globalizzato come il nostro. Occorre cogliere la dimensione complessa dei fenomeni: i moderni paradigmi ecologici ritengono che la globalità non sia una semplice somma di differenti parti, "pertanto, l'invito è di cogliere ogni aspetto della realtà vedendo oltre l'apparente unità, ma cogliendone le interconnessioni"¹⁰⁴. L'interconnessione tra mondi apparentemente lontani e differenti apre a molteplici interpretazioni di significato in quanto fa emergere la responsabilità individuale nel processo di crescita e formazione globale. L'interconnessione, in altri termini, consente a ciascuno di agire responsabilmente come parte di un complesso ed ampio sistema, all'interno del quale

¹⁰² Galeri P., *Ambientando. L'ambiente narrato e la narrazione dell'ambiente*, in Galeri P. (a cura di), *Ambientando. Riflessione pedagogica ed esperienze didattiche per l'ambiente*, EDUCatt, Milano, 2009, p. 18.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 19.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 19.

ogni singola azione individuale concorre alla formazione globale. L'interazione si configura dunque come un enorme potenziale educativo. In riferimento a ciò, è doveroso ricordare che tuttavia l'uomo ritiene l'ambiente e la natura come sistemi sottomessi alla sua volontà ed in grado di adattarsi a qualsiasi cambiamento. Tale concezione autorizza l'uomo a sviluppare una visione meccanicistica della natura, giungendo a credersi come unico e solo padrone del mondo: l'ambiente ha il solo scopo di soddisfare esigenze, bisogni e necessità della specie umana, in virtù del quale viene sfruttato e deturpato.

Viviamo in un'epoca caratterizzata dal consumismo, dallo spreco, dalla globalizzazione ed interdipendenza mondiale, dall'egoismo e dalla scarsità di rapporti reali ed autentici. La società è sempre più soggetta alle influenze delle mode, dei mercati o delle politiche mondiali. Ciò influisce pesantemente sulle culture e sulle coscienze individuali: la drammatica conseguenza a cui oggi stiamo impotentemente assistendo è la diffusione in ogni ambito di vita di una concezione antropocentrica. L'uomo è al centro di un complesso sistema di relazioni unidirezionali esercitate sull'ambiente con lo scopo esclusivo di trarre da esso tutto il possibile vantaggio. Uno stile di vita orientato al benessere ed al consumismo induce l'uomo a pensare nuove forme e strategie per estirpare dall'ambiente quello di cui ha bisogno, realizzando un incessante sfruttamento del suolo e delle materie prime presenti in natura, o rovinando il suolo con eccessivi rifiuti. Eppure la natura è presente nel mondo non tanto per sopperire alle mancanze dell'uomo, quanto per volontà di Dio. Nella Bibbia si narra della creazione del cielo, della terra, del firmamento, delle acque, della vegetazione, degli esseri viventi, e di fronte ad ogni cosa "Dio vide che questo era buono" (Gen.1,9). Dio poi creò l'uomo a sua immagine e somiglianza "E lo depose nel giardino di Eden

perché lo lavorasse e lo custodisse” (Gen.2,15). L’uomo è dunque affidatario dell’ambiente che è percepito come un dono di Dio. Egli ha fatto il Creato, composto di un sistema prezioso di elementi al fine di garantire una piena e totale esistenza; l’uomo fa parte di questo sistema ma ha un ruolo particolare: a lui è affidata una responsabilità di cura e custodia. “Solo l’uomo e la donna, tra tutte le creature, sono stati voluti da Dio a sua immagine: a loro il Signore affida la responsabilità di tutto il creato, il compito di tutelarne l’armonia e lo sviluppo”¹⁰⁵.

Sempre più spesso, tuttavia, oggi si è perduto il senso del limite: fin dove può arrivare l’azione dell’uomo? In tempi recenti la risposta sembra: ovunque. L’umanità è infatti progredita dal punto di vista tecnologico, scientifico ed innovativo, spingendosi ben oltre il limite invalicabile del rispetto tra sé e natura. Ne scaturisce un pensiero totalmente irrispettoso e drastico: la natura, e con essa l’intero ambiente, è un bene immateriale che può e deve essere dominato dall’uomo al fine di garantire progresso e sviluppo alla specie. Oltrepassare tale limite sta provocando conseguenze dannose per l’intero pianeta, che tuttavia l’uomo sembra non comprendere. L’invito è dunque lo sviluppo di una cultura attenta ai richiami ed alle esigenze dell’ambiente. “Il senso del limite è inscindibilmente legato a quello della misura: il riconoscere alla terra il diritto a conservare la propria misura interna, cioè il suo essere autonomamente feconda, pone la questione dell’educare l’uomo al riconoscere e rispettare tale stato, a formare una coscienza ecologica che gli permetta di perseguire uno sviluppo umano [...] in armonica interdipendenza con individui, comunità e ambiente”¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Patuzzo N., *Educare alla vita... Educare all’ambiente*, in Galeri P. (a cura di), *Ambientando. Riflessione pedagogica ed esperienze didattiche per l’ambiente*, EDUCatt, Milano, 2009, p. 195.

¹⁰⁶ Galeri P., *Ambientando. L’ambiente narrato e la narrazione dell’ambiente*, in Galeri P. (a cura di), *Ambientando. Riflessione pedagogica ed esperienze didattiche per l’ambiente*, EDUCatt, Milano, 2009, p. 58.

Per poter radicare in ciascuno di noi un'autentica coscienza globale è fondamentale una formazione fin dai primi anni di vita orientata a promuovere solidi principi e valori, quali il rispetto, la cura e l'attenzione verso ciò che ci circonda. Occorre dunque sviluppare una cultura dell'inclusione e non tanto dell'esclusione; in tal senso l'uomo e la natura si riconoscono parti attive di un unico ed ampio sistema relazionale all'interno del quale coesistono molti esseri viventi. Thoreau nel suo celebre saggio *Camminare* scrive: "Vorrei spendere una parola in favore della Natura, dell'assoluta libertà e dello stato selvaggio [...]; vorrei considerare l'uomo come abitatore della Natura, come sua parte integrante, e non come membro della società"¹⁰⁷. L'invito è quello di promuovere una visione nuova dell'uomo, inteso non semplicemente come parte della società che agisce sull'ambiente, quanto piuttosto come membro attivo e partecipe in prima persona dell'ambiente circostante. E' un bellissimo invito alla valorizzazione dell'ambiente non come semplice spettatore delle nostre vite, quanto piuttosto come primario spazio di vita. Questa nuova concezione presuppone la diffusione di nuovi atteggiamenti e comportamenti orientati a valori reali ed autentici, che riconoscano il potenziale formativo ed educativo dell'ambiente; significa dunque riconoscere che ciascuno è chiamato ad agire in modo responsabile nei confronti dell'ambiente in quanto esso è la nostra casa e come tale merita rispetto e tutela. Solo in questo modo sarà possibile superare le logiche egoistiche attuali che segnano il prevalere delle lotte politiche ed economiche, per giungere ad una piena consapevolezza del valore intrinseco della natura e di tutti gli esseri viventi. Una cultura di inclusione riconosce dunque l'ambiente e la specie umana come parti interconnesse ed interagenti in una complessa rete mondiale, all'interno della quale le

¹⁰⁷ Thoreau H. D., *Camminare*, Oscar Mondadori, Milano, 2009, p. 17.

azioni e le decisioni dei membri hanno ampie ripercussioni e conseguenze. “Perché si affermi questa mentalità è necessario puntare su un’educazione forte, in grado di scardinare le concezioni che favoriscono lo sfruttamento dell’ambiente e di promuovere nell’uomo un corretto modo di abitare la Terra”¹⁰⁸.

Se l’umanità ha il desiderio di vivere in pace sul pianeta, dovrà riconoscere l’enorme valore insito nell’ambiente circostante e con il quale è chiamata a convivere quotidianamente. Non è possibile pretendere un’evoluzione della specie esclusivamente a livello tecnico-scientifico; piuttosto è auspicabile un cambiamento di rotta, intesa come direzione verso cui tendere nel futuro più prossimo: la rotta attuale vede l’uomo al centro del sistema, come unico padrone di ciò che gli sta attorno e sentendosi dunque legittimato ed autorizzato ad usufruirne a suo piacimento. La direzione verso cui tendere è ben diversa e chiama in causa un’educazione all’ambiente che favorisca un’autentica progettualità esistenziale.

“Il rispetto per l’ambiente ha da essere stimato come un valore connesso con l’idea di formazione, prima di rappresentare un atteggiamento pragmatico suggerito dalla gravità del degrado”¹⁰⁹. La tutela dell’ambiente deve essere promossa come un orientamento comune a tutto il pianeta e in esso deve esserne chiara la finalità formativa: educare al rispetto, non come conseguenza del degrado ambientale, ma nella speranza di un futuro migliore. Agire, dunque, prima che sia troppo tardi, prima che l’ambiente si ribelli, e riconoscere l’importanza della formazione dei cittadini. Agire, infine, per formare i più piccoli e le future generazioni.

¹⁰⁸ Patuzzo N., *Educare alla vita... Educare all’ambiente*, in Galeri P. (a cura di), *Ambientando. Riflessione pedagogica ed esperienze didattiche per l’ambiente*, EDUCatt, Milano, 2009, p. 191.

¹⁰⁹ Malavasi P., *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell’ambiente ed ecologia umana*, La Scuola editrice, Brescia, 2008, p. 35.

“E’ auspicabile un’educazione che, partendo dall’infanzia e coinvolgendo poi ogni momento dell’esistenza umana, si proponga di facilitare lo sviluppo di un’adeguata mentalità per vivere profondamente il pianeta”¹¹⁰. In tal senso, la formazione di coscienze responsabili chiama necessariamente in causa il ruolo dei sistemi scolastici. Se educare all’ambiente implica la promozione di nuovi stili di comportamento e di vita, la scuola può fungere un ruolo di trasmissione di valori ed esperienze significative entro i quali costruire la nuova identità ambientale. Come suggerisce J. Cerovski, sono tre le “Dimensioni ineludibili dell’azione educativa intenzionale: muovere dall’ambiente, studiare l’ambiente, agire in favore dell’ambiente”¹¹¹. E’ necessario dunque promuovere sin dalla scuola dell’infanzia attività didattiche orientate all’essere nell’ambiente per: conoscerlo, comprenderlo e valorizzarlo. L’iniziale conoscenza è fondamentale per trasmettere un adeguato atteggiamento rispettoso dello spazio che ci circonda; come detto, dai tre ai sei anni i bambini apprendono principalmente attraverso l’esperienza diretta e necessitano di un contatto quotidiano con l’ambiente e lo spazio di vita, al fine di sviluppare un’adeguata capacità di riconoscimento ed orientamento in esso. Studiare l’ambiente richiama la necessità non solo di riconoscerlo, ma di osservarlo ed esplorarlo attentamente attraverso manipolazione, sperimentazione scientifica di ipotesi e verifiche, analisi sensoriali. Le azioni da promuovere in tal senso sono dunque orientate verso un’esplorazione diretta ed attiva dell’ambiente circostante, dal quale poi partire per sviluppare comportamenti e stili di vita responsabili. Agire in favore dell’ambiente è il risultato di un lungo processo di

¹¹⁰ Patuzzo N., *Educare alla vita... Educare all’ambiente*, in Galeri P. (a cura di), *Ambientando. Riflessione pedagogica ed esperienze didattiche per l’ambiente*, EDUCatt, Milano, 2009, p. 191.

¹¹¹ Citato in Malavasi P., *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell’ambiente ed ecologia umana*, La Scuola editrice, Brescia, 2008, p. 42.

valorizzazione ambientale, in quanto solo amando ed apprezzando l'ambiente sarà possibile per gli adulti del domani sviluppare nuove forme di rispetto e tutela. La scuola assume dunque un enorme compito educativo e formativo nei confronti delle giovani generazioni, ovvero quello di promuovere in loro atteggiamenti di cittadinanza attiva, responsabile e solidale, ma anche di formare coscienze in grado di conoscere, riconoscere e rispettare lo spazio vitale. Occorre promuovere nelle scuole un'educazione partecipata alle dinamiche ambientali coinvolgendo gli alunni in un percorso di ricerca-scoperta attiva nei confronti delle esperienze vicine e reali, per diffondere una consapevolezza in merito alle responsabilità individuali. "Dare senso allo spazio significa anche cominciare a comprendere le relazioni degli uomini con il pianeta che li ospita, sempre partendo dai casi direttamente osservabili. Già nei primissimi anni è possibile iniziare la ricerca nello spazio e nell'ambiente circostante, accostando le prime forme di geograficità all'educazione ambientale"¹¹². La sfida odierna è proprio quella di affrontare complesse questioni riguardanti la responsabilità individuale nei confronti dell'ambiente: la Carta della Terra invita a riconoscere l'esistenza di un sistema complesso ed interconnesso di relazioni politiche, economiche e sociali. A scuola tale invito può essere accolto promuovendo un'educazione all'osservazione, all'ambiente, alla cittadinanza, al rispetto ed alla sostenibilità. Anche i più piccoli sono in grado attraverso semplici esperienze di comprendere le loro responsabilità nei confronti dell'ambiente, in quanto solo investendo in campo educativo e formativo su di loro potremo sperare in un futuro migliore: bambini che oggi apprezzano e valorizzano l'ambiente e lo spazio circostante

¹¹² Pasquinelli d'Allegra D., *Una geografia...da favola. Miti e fiabe per l'apprendimento*, Carocci Faber, Roma 2010, p. 11.

saranno adulti in grado di agire responsabilmente nei confronti del pianeta adottando scelte e strategie sostenibili.

Nell'ottica di una educazione geografica fin dai primi anni ed orientata alla conoscenza dello spazio come ambiente di vita, è fondamentale sviluppare atteggiamenti sostenibili e rispettosi, volti a promuovere cittadini consapevoli e responsabili. "L'organizzazione dell'uomo nello spazio, quindi, deve tenere conto dello spazio planetarizzato, ma deve iniziare anzitutto con il rispetto del proprio ambiente e di quello del vicino. Un bambino che impara a non buttare la carta per la strada ha già imboccato la strada giusta"¹¹³.

Concludo citando ancora una volta H. D. Thoreau: "Il futuro è laggiù, per me, e da quella parte la terra sembra meno sfruttata, più ricca"¹¹⁴. Una speranza ed un augurio per il futuro, affinché le nuove generazioni sappiano agire responsabilmente nell'ambiente, con e per esso.

2.3 LA CARTA DELLA TERRA: UN PUNTO DI PARTENZA E DI ARRIVO

"La Carta della Terra è una dichiarazione di principi etici fondamentali per la costruzione di una società globale giusta, sostenibile e pacifica nel 21° secolo. La Carta si propone di ispirare in tutti i popoli un nuovo sentimento d'interdipendenza globale e di responsabilità condivisa per il benessere di tutta la famiglia umana, della grande comunità della vita e delle generazioni future. La Carta è una visione di

¹¹³ Gregoli F., *Fare Geografia con i bambini*, Istituto Italiano Edizioni Atlas, Bergamo, 1987, p. 22.

¹¹⁴ Thoreau H. D., *Camminare*, Oscar Mondadori, Milano, 2009, p. 29.

speranza e un appello ad agire”¹¹⁵. Essa rappresenta un documento internazionale che prende avvio nel 1995, anno in cui viene attuato un primitivo dialogo tra le popolazioni mondiali al fine di promuovere un rinnovato impegno etico comune. La versione ufficiale viene approvata a Parigi nel 2000 presso il quartier generale dell’UNESCO, e presentata nel 2001 come un documento per un nuovo inizio.

La carta comincia con un Preambolo, nel quale viene presentata l’attuale situazione di interdipendenza globale che richiede all’umanità di riconoscere l’appartenenza ad un unico destino comune sullo stesso pianeta. L’invito rivolto ai popoli è quello di riconoscere la personale responsabilità nei confronti degli altri e dell’ambiente, al fine di adottare nuovi atteggiamenti sostenibili. Alla Terra, intesa come Patria di vita, viene dedicata particolare attenzione in quanto è necessario che negli uomini si sviluppi una coscienza comune di cittadinanza mondiale: “L’essere cittadini del pianeta richiede una diversa prospettiva pedagogica che aiuti gli individui e i popoli a pensarsi, non più come cittadini di un territorio limitato entro stretti confini, ma come abitanti del pianeta Terra tutti titolari di un’identica dignità umana”¹¹⁶. Affinché si possa realizzare ciò si deve necessariamente sviluppare una democrazia che riconosca la partecipazione attiva di ogni cittadino nel mondo; in tal senso occorre dunque diffondere una nuova idea di comunità e di cittadinanza, riconoscendo di essere in stretta connessione con popoli e culture differenti e di essere parte di un unico ambiente. Riconoscere la Terra come nostra casa significa impegnarsi per rispettare e tutelare tutte le forme di vita presenti in essa, assumendosi una responsabilità universale nei confronti dell’ambiente

¹¹⁵ www.cartadellaterra.it, consultato in data 07-04-2014.

¹¹⁶ Massetti L., *La Carta della Terra. Per un’educazione alla vita sostenibile*, in Galeri P. (a cura di), *Ambientando. Riflessione pedagogica ed esperienze didattiche per l’ambiente*, EDUCatt, Milano, 2009, p. 121.

e delle generazioni future; attraverso il dialogo gli uomini hanno dunque la possibilità di incontrarsi e condividere idee, opinioni per progettare azioni rispettose nei confronti delle diversità.

In questa direzione viene delineato un gruppo di quattro principi fondamentali:

- I. Rispetto e attenzione per la comunità della vita, che racchiude l'idea di prendersi cura della Terra, della sua bellezza e di tutti gli esseri viventi che la popolano, costruendo una solida comunità democratica che sappia rispettare le diversità e rendere ciascuno partecipe. La speranza è che vi siano società giuste, sostenibili e pacifiche al fine di lasciare alle future generazioni un patrimonio da valorizzare ed amare.
- II. Integrità ecologica: l'invito è la promozione di comportamenti di vita sostenibili e rispettosi dell'ambiente, delle risorse e delle diversità. Si auspica quindi la diffusione di comportamenti di protezione ambientale, attenzione alle risorse non rinnovabili, cura della diversità biologica ed impedimento dell'inquinamento globale. Inoltre, le culture "altre" con le loro differenti tradizioni e costumi sono viste come esempio di saggezza, che richiedono valorizzazione e tutela.
- III. Giustizia economica e sociale; il principio garantisce un pieno rispetto dello sviluppo umano, promuovendo l'eliminazione della povertà, delle barriere e delle differenze che impediscono a ciascuno l'esercizio di pari diritti e doveri all'interno della comunità di vita; si fonda su ideali di uguaglianza e pari opportunità tra i sessi.
- IV. Democrazia, non violenza e pace: gli individui, le istituzioni e le comunità devono proporre cambiamenti al fine di sostenere il diritto di ciascuno al

rispetto, alla valorizzazione personale, all'accesso alle informazioni, alla giustizia, alla libertà di espressione; la necessità è la promozione di un modo di vivere sostenibile e di una cultura che ponga al centro il dialogo, il rispetto e l'incontro pacifico con l'altro.

Al termine dell'elencazione dei principi, nella Carta vi è una conclusione che indica la strada e la direzione da percorrere nel futuro: "Come mai prima d'ora nella storia, il destino comune ci obbliga a cercare un nuovo inizio. Questo rinnovamento è la promessa dei principi della Carta della Terra."¹¹⁷ L'invito del documento è dunque l'assunzione dei principi contenuti in esso come unica possibilità per la promozione di una cittadinanza attiva e di un futuro sostenibile. Ciò implica un cambiamento radicale negli stili di vita e negli atteggiamenti, un cambiamento a tutti i livelli: nelle abitudini e nella qualità di vita, nell'economia, nella gestione dei mercati da parte delle istituzioni ed aziende, nelle politiche di governo, nei rapporti statali, nello sviluppo tecnologico, nella circolazione delle informazioni, nella visione personale di responsabilità. Tutto questo richiede la rottura di una visione antropocentrica che pone l'uomo al centro di ogni cosa; la Carta della Terra richiama fortemente la necessità di riconoscersi cittadini di uno stesso mondo, nel quale agiamo e ci formiamo. "E proprio la coscienza di essere *un'unica famiglia umana e un'unica comunità terrestre con un destino comune* chiede quell'assunzione di responsabilità che caratterizza i principi della Carta della Terra"¹¹⁸. Per questo motivo i principi della Carta non sono rivolti alle sole istituzioni, ma richiedono l'impegno di ciascun uomo nella loro diffusione: a

¹¹⁷ www.cartadellaterra.it

¹¹⁸ Beretta G., *Vittorio Falsina e lo spirito della Carta della Terra*, in Mazzata S., Baroncelli C., *Il giardino della Vita. La Carta della Terra e il suo potenziale educativo*, Fondazione Cogeme Onlus, Rovato (Bs), 2007, p. 53.

partire dal contesto familiare, sino alle comunità locali e globali. La famiglia deve quindi essere il primo ambiente di educazione ai principi della Carta, inteso come luogo primario di vita del bambino all'interno del quale avvengono significative relazioni educative. Tuttavia, l'enorme potenziale educativo della Carta della Terra non può tralasciare la scuola, dove tali principi dovrebbero trovare concreta attuazione per formare i futuri cittadini del mondo. L'impegno del sistema formativo in tal senso dovrebbe essere orientato alla promozione di un'autentica educazione alla responsabilità individuale. "Educare ai valori è educare all'etica; essa deve essere sollecitata in ogni individuo affinché si impegni nell'auto-generazione di principi morali che non siano il risultato della mera trasmissione di norme e convinzioni condivise dalla maggioranza. I principi orientano il pensiero e il comportamento nello sviluppo di una morale che ha, al suo centro, il sentimento di giustizia"¹¹⁹. E' necessario conoscere il potenziale educativo della Carta della Terra in quanto offre molteplici spunti didattici per un'educazione all'ambiente, alla cittadinanza, all'intercultura ed alla sostenibilità, intesi come orizzonti significativi per lo sviluppo della formazione umana. Ancora una volta la scuola è chiamata a sviluppare una didattica che formi un pensiero critico mediante un apprendimento partecipativo e fondato sul metodo della ricerca-azione. Inoltre è auspicabile una maggiore apertura nei confronti dell'ambiente circostante come primo luogo per sviluppare tali principi e per confrontarsi con il mondo.

La Carta con l'enunciazione dei suoi principi deve essere assunta come punto da cui partire per la creazione di una società sostenibile, ma rappresenta anche una direzione

¹¹⁹ Massetti L., *La Carta della Terra. Per un'educazione alla vita sostenibile*, in Galeri P. (a cura di), *Ambientando. Riflessione pedagogica ed esperienze didattiche per l'ambiente*, EDUCatt, Milano, 2009, p. 125.

verso cui tendere: “La Carta della Terra ci mette di fronte alla sacralità della nostra Casa, la Terra. Ci ricorda le sfide che ci vengono incontro e vuole indicare possibili vie per affrontarle. Non indugia in allarmismi, ma ci richiama fortemente alla nostra responsabilità, in quanto esseri umani, nei confronti della Creazione”¹²⁰. La Carta rappresenta dunque un fondamentale insegnamento di vita, in quanto richiede lo sviluppo di una collaborazione e cooperazione tra gli uomini, ed auspica un cambiamento mondiale: “Educare e motivare le persone ad agire in modo socialmente responsabile e rispettoso nei confronti dell’ambiente, [...] applicare i valori ed i principi sia ai problemi locali sia a quelli globali, internazionali”¹²¹. Riconoscere la Terra come il soggetto principale del documento significa comprendere l’enorme impegno umano nella sua tutela e salvaguardia mediante l’assunzione di un comportamento sostenibile; significa riconoscere l’enorme valore della cura dell’ambiente, il quale va tutelato per garantire sopravvivenza alle future generazioni.

2.4 CONOSCERE PER SCOPRIRE

Fin dalla scuola dell’infanzia la prima geografia che il bambino fa è in riferimento alla sua capacità di conoscere ed orientarsi nel proprio spazio di vita. Nelle recenti Indicazioni Nazionali per il curricolo l’invito è quello di una conoscenza del mondo attiva e concreta, attraverso l’esplorazione: “I bambini elaborano la prima organizzazione fisica del mondo esterno attraverso attività concrete che portano la loro

¹²⁰ Baroncelli C., *La Carta della Terra. Verso un’etica globale*, Fondazione Cogeme Onlus, Rovato (Bs), p. 3.

¹²¹ Rasmussen H., *La Carta della Terra per una comunità sostenibile*, in Baroncelli C., Mazzata S. (a cura di), *La Terra che cura. Saggezza della Natura e comunità sostenibili*, Fondazione Cogeme Onlus, Rovato (Bs), 2009, p. 21.

attenzione sui diversi aspetti della realtà”¹²².

Il primo passo verso un'autentica conoscenza dell'ambiente è la scoperta di esso, inteso come spazio prima di tutto fisico: osservare ed esplorare quello che ci sta attorno, gli elementi della natura e gli interventi operati dall'uomo, consente un primo avvicinamento affinché la Terra sia concepita non solo e non tanto come luogo da sfruttare ma soprattutto da amare e rispettare. La primaria scoperta che i bambini compiono dello spazio circostante è infatti di tipo senso-percettiva, in quanto esplorano attraverso il tatto, la vista, l'udito, il gusto e l'olfatto: fin dai primi mesi di vita lo sguardo viene rivolto verso figure affettive di riferimento o fonti di rumore, suono, luce o colore; qualche mese dopo il bambino comincia a muoversi autonomamente nel mondo. Imparare a camminare è per lui la conquista della libertà e della conoscenza dello spazio, spazio per lui ancora sconosciuto e privo di riferimenti. Da questo momento è fondamentale che noi adulti comprendiamo i bisogni dei bambini, tra i quali vi è sicuramente anche il bisogno di scoprire ed esplorare il mondo per attribuirne significato. “Sapere per vedere, ma anche vedere, percepire per sapere. Percepisco in quanto so e so in quanto percepisco”¹²³.

Già i bambini piccoli si avvicinano incuriositi alle bellezze dell'ambiente; in particolare sono attratti dal fascino degli animali, dai loro colori, dai movimenti, dai versi, dalle dimensioni, dal modo di costruirsi una tana o nutrirsi. Gli animali sono esseri viventi di straordinaria bellezza ed importanza per il nostro pianeta, e si prestano a molti impieghi didattici: a partire da essi possiamo esplorare il mondo, facendo conoscere fin dalla scuola dell'infanzia l'ambiente circostante. È però riduttivo

¹²² www.indicazioninazionali.it, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012.

¹²³ Bissanti A., *Geografia attiva perché e come*, Adda editore, Bari, 1993, p. 47.

pensare di poter trasmettere insegnamenti prettamente teorici sulla bellezza e la complessità di quel che ci circonda; la primaria necessità di un bambino che si muove nello spazio è l'esplorazione: l'ambiente va scoperto sul campo, attraverso un'osservazione diretta e partecipata. Egli è in uno spazio che "Deve percorrere; lo deve agire per conoscerlo"¹²⁴. Conoscere per scoprire è dunque l'invito ad abbandonare le tradizionali lezioni in aula per assaporare da vicino l'ambiente attraverso: osservazione, esplorazione, manipolazione. Un'autentica scoperta dell'ambiente parte dallo spazio reale e vicino, inteso come spazio dell'abitare; non dunque solo come aspetto fisico, ma anche sociale, culturale, psicologico. E' importante trasmettere ai bambini la consapevolezza che l'ambiente riguarda una complessa interazione tra fattori naturali ed antropici; solo in riferimento a ciò saranno in grado di capire l'enorme responsabilità umana nei confronti dello spazio locale e globale. Lo sviluppo di una conoscenza geografica richiede l'acquisizione di abilità spaziali in riferimento soprattutto alla capacità di conoscere, rappresentare il paesaggio e l'ambiente circostanti; in tal senso la scuola dell'infanzia svolge un'importante funzione di formazione globale. Le abilità geo-spaziali devono essere sviluppate attraverso un costante contatto con l'ambiente di vita; a partire dall'osservazione concreta del territorio sarà poi possibile in futuro concettualizzare differenti aspetti. "Lo studio dell'ambiente [...] è l'alfabeto della geografia, è una scuola attiva per l'apprendimento del metodo geografico, è il libro di lettura del vicino per imparare a leggere e a capire l'opera omnia del mondo intero"¹²⁵.

Al termine della scuola dell'infanzia, sotto l'aspetto geografico al bambino è richiesta

¹²⁴ *Ibidem*.

¹²⁵ Gregoli F., *Fare Geografia con i bambini*, Istituto Italiano Edizioni Atlas, Bergamo, 1987, p. 90.

la capacità di conoscere il proprio ambiente ed orientarsi in esso; a tal proposito è auspicabile pensare e proporre esperienze concrete sul territorio partendo dagli interessi dei bambini. Ad esempio, sfruttando la passione per la natura e per gli animali, può essere interessante proporre una visita ad un parco faunistico o naturalistico per osservare e conoscere gli animali e la natura; a scuola saranno riprese con maggiore facilità le tematiche ed i concetti in quanto i bambini avranno un'esperienza diretta e vissuta da loro in prima persona, alla quale fare riferimento per la comprensione. Oppure ancora può essere molto efficace proporre percorsi per orientarsi nel proprio paese: percorriamo con i bambini la strada che dalla scuola conduce al parco, alla piazza del mercato, alla biblioteca. I percorsi, svolti singolarmente, consentono di individuare punti di riferimento utili e di riflettere su molteplici aspetti, primo fra tutti l'educazione stradale, ma anche l'organizzazione del territorio. Giunti a scuola sarà possibile ripercorrere attraverso la visione di fotografie o il movimento corporeo il precedente percorso, per giungere infine alla rappresentazione grafica. "Scoprire il territorio significa recuperare le proprie radici anche culturali e riscoprire gli elementi di valore per cui vale la pena averne cura. Tutto questo vuol dire anche confrontarsi con il territorio di vita e farvi esperienze per crescere, per conoscerlo, e di conseguenza farlo un po' nostro"¹²⁶. Solo dopo aver acquisito nella scuola dell'infanzia tali competenze di base sarà possibile progettare una geografia efficace anche nei successivi anni scolastici, pur comunque promuovendo costantemente esperienze concrete di scoperta del territorio, in quanto la disciplina geografica non può certo dirsi efficace se non si svolge nello spazio quale oggetto di interesse e di studio.

¹²⁶ Giovanazzi T., *L'ambiente nella tradizione trentina*, in Galeri P. (a cura di), *Ambientando. Riflessione pedagogica ed esperienze didattiche per l'ambiente*, EDUCatt, Milano, 2009, p. 246.

2.5 CONOSCERE PER ESSERE

La conoscenza e la scoperta del nostro ambiente di vita ci pongono inevitabilmente di fronte all'altro, alla memoria, alla cultura e ci permettono di costruire la nostra personale identità. All'interno dello spazio ogni uomo agisce e si muove; la percezione di esso consente al bambino una prima distinzione tra sé e la madre, e successivamente tra il proprio essere e quello degli altri.

Nella scuola dell'infanzia l'esperienza diretta dello spazio è particolarmente significativa in quanto pone il bambino di fronte alla percezione del limite invalicabile tra il proprio corpo e quello degli altri, tra la propria identità e quella altrui. All'interno del contesto scolastico ci sono infatti spazi e regole da rispettare, attività da svolgere in determinate circostanze ed in ambienti definiti. Le Indicazioni Nazionali del 2012 nel campo di esperienza "Il sé e l'altro" invitano a promuovere attività affinché si sviluppino nei bambini la conoscenza del proprio corpo e di quello degli altri, dei propri sentimenti e di quelli altrui, della propria identità distinta e separata da quella dei compagni. In tal senso una primaria conoscenza geografica offre un importante spunto didattico: conoscere l'ambiente diventa quindi mezzo e strumento affinché ciascuno possa sviluppare una personale conoscenza di sé e formare con il tempo una reale identità. In particolare, l'identità personale è strettamente connessa all'appartenenza ad un luogo: alla domanda "Chi siamo?" è possibile trovare risposta solo chiedendosi "Da dove veniamo?". Il luogo, l'ambiente di vita plasmano e formano l'individuo sin dalla nascita, conferendo senso e significato al suo essere nel mondo. Ciascun individuo conquista poco a poco uno spazio nel mondo, uno spazio che sente come suo, e con il quale instaura un particolare rapporto in quanto lo investe di valori e significati propri. Agendo nello spazio, l'uomo "Proietterà non solo i suoi bisogni e le

sue capacità tecnologiche ed economiche, ma l'intera sua cultura"¹²⁷. In questo modo l'ambiente diventa portatore di un enorme valore e significato culturale: nel momento in cui il bambino è venuto al mondo si è inserito in uno spazio fisico, all'interno del quale ha saputo pazientemente agire e costruire una propria cultura. Ecco dunque che lo spazio assume il significato di luogo della memoria, in quanto "È fatto di percorrenze, di vissuti, di esperienze che si intrecciano e si costruiscono; [...] è una sorta di stratificazione del tempo e dei ricordi che lo affollano. E di tutto questo lo spazio porta traccia"¹²⁸. Conoscere il proprio ambiente di vita e le sue tracce nascoste realizzate attraverso l'incontro con l'altro è fondamentale; esso è infatti portatore di storie, culture, valori e significati attraverso i quali dare senso alla propria identità personale. "Attraverso la cultura l'uomo accresce e sviluppa il sistema di conoscenze che lo relazionano con il suo ambiente di vita"¹²⁹. Una conoscenza in tal senso nella scuola dell'infanzia può essere raggiunta attraverso la proposta di miti, racconti e leggende tipiche di un luogo; esse devono essere ricordate e tramandate anche ai più piccoli al fine di far conoscere ai bambini le proprie origini, la storia del passato e lo straordinario rapporto con il proprio territorio. Non possiamo infatti sapere chi siamo senza un'adeguata conoscenza del nostro territorio, del nostro ambiente e della nostra naturale quanto più necessaria propensione alla relazione con l'alterità.

Come già ricordato nella prima parte, lo spazio assume connotazioni non solo fisiche, ma anche sociali; ciò implica il dovere di riconoscere nell'ambiente circostante un complesso intreccio di relazioni che fungono da spinta per lo sviluppo e la formazione

¹²⁷ Bissanti A., *Geografia attiva perché e come*, Adda editore, Bari, 1993, p. 16.

¹²⁸ Capponi G. O., *Lo spazio con-diviso. Le dimensioni dello spazio in un'ottica di continuità*, in Guaran A., *Infanzia, spazio e geografia. Riflessioni ed esperienze educative*, Pàtron editore, Bologna, 2011, p. 59.

¹²⁹ Giovanazzi T., *L'ambiente nella tradizione trentina*, in Galeri P. (a cura di), *Ambientando. Riflessione pedagogica ed esperienze didattiche per l'ambiente*, EDUCatt, Milano, 2009, p. 232.

del sé. L'uomo infatti sarebbe un essere incompleto senza la capacità ed il desiderio di relazionarsi con l'altro: solo l'incontro con l'alterità permette il raggiungimento di una completezza, in quanto consente una maggiore conoscenza del proprio mondo interiore e permette l'emergere di emozioni, sentimenti, valori, sensazioni personali; di fronte all'altro ciascuno si manifesta nella propria integrità e completezza. “Gli incontri, le scoperte dell'Altro da me plasmano il mio essere, danno avvio a continui processi di formazione dell'identità. [...] L'identità è per sua natura relazionale”¹³⁰. Riconoscere la presenza e l'importanza degli altri è il punto di partenza non solo per costruire una personale identità, ma anche per progettare forme di cooperazione e di lavoro attraverso la “Democrazia, non violenza e pace”¹³¹ che sappiano rispettare l'ambiente. L'identità nasce dunque “dalla capacità dell'uomo di porsi in rapporto con il mondo, in una dimensione di riflessività, reciprocità e progettualità”¹³². Grazie a questo processo di conoscenza ciascuno di noi scopre il proprio personale destino. “A questo proposito tutti gli uomini sono legati nella stessa comunità di destino, nell'unica patria universale, suolo e identità di tutti: la terra”¹³³. Per questo la Carta della Terra invita a riconoscere la responsabilità di ciascuno ed a “Promuovere una cultura della tolleranza, della non violenza e della pace”¹³⁴, al fine di cooperare per salvaguardare l'ambiente in quanto depositario della nostra storia, identità e cultura.

L'ambiente è il principale documento che testimonia il rapporto che l'uomo ha instaurato con la natura e con il mondo, quindi è bene agire affinché rimanga una

¹³⁰ Galeri P., *Ambientando. L'ambiente narrato e la narrazione dell'ambiente*, in Galeri P. (a cura di), *Ambientando. Riflessione pedagogica ed esperienze didattiche per l'ambiente*, EDUCatt, Milano, 2009, p. 16.

¹³¹ www.cartadellaterra.org, consultato in data 07-04-2014.

¹³² Loda E., *A scuola d'ambiente*, in Galeri P. (a cura di), *Ambientando. Riflessione pedagogica ed esperienze didattiche per l'ambiente*, EDUCatt, Milano, 2009, p. 80.

¹³³ *Ibidem*.

¹³⁴ www.cartadellaterra.org

traccia positiva su di esso, in modo da poter trasmettere alle future generazioni un patrimonio storico e culturale orientato alla cooperazione mondiale ed al rispetto ambientale. Riconoscere il suo potenziale educativo è fondamentale per la costruzione di un'autentica identità ed un'autentica cultura. “Conoscere il proprio territorio significa sviluppare conoscenze e competenze legate allo spazio vissuto [...]. Significa immergere il bambino nella propria cultura, portandolo a conoscere i modi con cui la comunità a cui appartiene ha organizzato il luogo in cui abita [...]. Significa sviluppare l'aspetto sociale dell'identità, sviluppando l'idea di appartenenza a sistemi che vanno al di là dei propri limiti fisici e corporei: l'ambiente naturale e culturale col quale ogni interagisce, definendo il proprio ruolo e il progetto per il proprio futuro”¹³⁵. Conoscere il proprio territorio significa essere, esistere.

2.6 CONOSCERE PER RI-CONOSCERSI NEL MONDO

La conoscenza della propria cultura e della propria identità non può e non deve fungere da limite e barriera di isolamento nei confronti delle diversità: l'umanità deve ricordare di abitare sullo stesso pianeta e di condividere lo stesso spazio mondiale. L'invito della Carta della Terra in questa direzione è di identificarci con “L'intera comunità terrestre, oltre che con le nostre comunità locali. Noi siamo, allo stesso tempo, cittadini di nazioni diverse e di un unico mondo, in cui la dimensione locale e quella globale sono collegate”¹³⁶.

Il primo passo per riconoscersi parte di uno stesso mondo è acquisire la consapevolezza della diversità: “Con la geografia ci si rende conto che lo spazio

¹³⁵ Giorda C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma, 2006, p. 112.

¹³⁶ www.cartadellaterra.org

terrestre è diverso: una diversità che stupisce e affascina”¹³⁷. Ma all’interno della stessa disciplina, la diversità è non soltanto riferita alle componenti fisiche, ma anche a quelle antropiche. L’ambiente è un vasto luogo e contenitore, all’interno del quale l’incontro con culture, usi, tradizioni, valori differenti dai nostri costituisce un’importante dimostrazione della varietà umana dalla quale poi partire per imparare ad accettare e rispettare.

Educare al rispetto della diversità può essere efficace fin dai primi anni di vita, partendo dall’esperienza e dall’osservazione del proprio territorio. “Educare lo sguardo dello studente a riconoscere i luoghi in cui vive e passeggia diventa uno strumento pedagogico fondamentale per comprendere le differenti culture compresenti che hanno modificato i paesaggi del quotidiano”¹³⁸. Tuttavia l’esperienza dell’osservazione pone inevitabilmente di fronte alla complessità del nostro territorio in tempi recenti: abitiamo un mondo sempre più interconnesso e globalizzato, all’interno del quale merci, informazioni, capitali e persone circolano velocemente da una parte all’altra influenzando pesantemente l’umanità. Nondimeno, la sfida dell’immigrazione pone nuove questioni, nuove esigenze e nuove relazioni. “Le migrazioni trasformano i luoghi, lasciano dei segni, attivano relazioni e interdipendenze: incidono quindi sull’identità territoriale”¹³⁹. Il nostro ambiente di vita, il nostro spazio è il campo privilegiato all’interno del quale avvengono gli incontri con l’altro. Egli però, se appartiene ad una cultura differente dalla nostra, viene prontamente etichettato come “diverso”; per questo la migrazione è un fatto che spesso

¹³⁷ Bissanti A., *Geografia attiva perché e come*, Adda editore, Bari, 1993, p. 22.

¹³⁸ Amato F., *Educazione geografica, migrazioni e globalizzazione*, in Giorda C., Puttilli M (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma, 2011, p. 69.

¹³⁹ Giorda C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma, 2006, p. 123.

separa le persone. Eppure il segreto è giocare sui punti di contatto delle differenti culture: la diversità non deve separare, ma deve unire partendo dall'individuazione di ciò che si ha in comune; in tal modo è possibile evitare atteggiamenti negativi e disprezzanti.

Il contesto scolastico è oggi lo spazio entro cui avvengono importanti flussi relazionali che formano la personalità di ciascun bambino; le stesse Indicazioni Nazionali per il curricolo citano la complessa situazione sociale, in quanto “La presenza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse è un fenomeno ormai strutturale e non può più essere considerato episodico: deve trasformarsi in un’opportunità per tutti”¹⁴⁰. La presenza di un numero consistente di famiglie immigrate richiede una riflessione sul fenomeno, il quale non può essere affrontato superficialmente. “Parlando di migrazioni si perseguono obiettivi formativi centrali dell’educazione alla convivenza civile: si costruiscono conoscenze e competenze per essere cittadini di una società multietnica”¹⁴¹. Questo significa predisporre nelle scuole percorsi didattici orientati alla conoscenza delle differenti appartenenze culturali, linguistiche, etniche e religiose, individuando spazi e luoghi di incontro, comunicazione e scambio tra le diversità. L’obiettivo è rendere gli alunni progressivamente consapevoli di essere parte di un unico mondo variegato, depositario di memorie e tradizioni culturali differenti; ma solo riconoscendo la diversità è possibile educare al rispetto del pianeta. Le competenze geografiche possono, in tal senso, fare molto nella scuola, in quanto in essa risulta fondamentale lo sviluppo dell’intelligenza spaziale, intesa come

¹⁴⁰ www.indicazioninazionali.it, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, 2012.

¹⁴¹ Giorda C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma, 2006, p. 122.

“Promotrice nel bambino di abilità nel decentrarsi e nel dominare con competenza il suo spazio extrapersonale; spazio nel quale egli possa rendersi conto di essere protagonista e sul quale egli sia in grado di agire con competenza per sentirsi graduatamente cittadino del mondo”¹⁴². Per perseguire tale obiettivo è bene promuovere attività di scoperta ed osservazione dell’ambiente più vicino all’esperienza dei bambini, al fine di garantire una partecipazione attiva di ciascuno.

Un’educazione all’incontro con la diversità e al rispetto è possibile sin dalla scuola dell’infanzia, la cui peculiarità è quella di garantire a ciascuno la libera e piena espressione della propria personalità, attraverso una metodologia didattica variegata e rispettosa dei differenti linguaggi comunicativi: verbale, grafico-pittorico, attivo, simbolico. Grazie ad un’adeguata conoscenza personale emergono nella scuola molteplici culture, le quali vanno valorizzate come potenziale educativo e non come barriere. “Attuare un curriculum interculturale, quindi, significa strutturare percorsi di apprendimento attraverso i quali i bambini e le bambine possono far emergere le conoscenze, superando ostacoli legati alle diversità; diversità che, se tenute in giusta considerazione, risultano fonte di ricchezza a sostegno delle proposte educative”¹⁴³.

L’intercultura ci pone di fronte all’altro con un atteggiamento di accettazione, comprensione, rispetto e valorizzazione; ci consente di superare le barriere dell’indifferenza per riconoscersi tutti parte di uno stesso mondo. “La geografia può essere una disciplina molto utile per l’intercultura se sa narrare il valore delle diversità spaziali e se riesce a mostrare come si differenziano nelle varie società le diverse

¹⁴² Michelutti P., *La conquista dello spazio tra cultura e intercultura*, in Guaran A. (a cura di), *Infanzia, spazio e geografia. Riflessioni ed esperienze educative*, Pàtron editore, Bologna, 2011, p. 101.

¹⁴³ *Ibid.*, p. 94.

culture”¹⁴⁴.

Riconoscere, accettare e valorizzare le diversità presenti sul pianeta Terra implica la possibilità di superare quelle barriere che per troppo tempo hanno separato l’umanità; si tratta, per usare le parole di Edgar Morin riprese dall’autore Giorda C., “Di sostituire un pensiero che separa e che riduce con un pensiero che distingue e che collega”¹⁴⁵.

La speranza è che questo nuovo modo di vivere porti con sé la consapevolezza di essere egualmente diversi e lo sviluppo di una responsabilità sociale nei confronti dell’ambiente: “Alla comprensione e all’amore per il nostro luogo, dobbiamo aggiungere la comprensione e l’amore per i luoghi di tutti gli esseri umani, per il Mondo”¹⁴⁶. Il sistema educativo e formativo è chiamato in tal senso a promuovere nelle menti dei futuri cittadini atteggiamenti di rispetto e tolleranza nei confronti delle diversità e dell’ambiente. “Un’educazione alla tutela dell’ambiente implica una dinamica e incessante interpretazione del rapporto d’interdipendenza tra il mondo naturale e la società umana”¹⁴⁷. L’uomo è chiamato a sentirsi parte del proprio mondo, e non semplice spettatore e proprietario; occorre che egli comprenda la sua responsabilità a livello locale e globale. “Il vero senso dell’educazione consiste oggi nel far comprendere che le cose che si insegnano non fanno parte di un mondo esterno a noi, di uno spazio lontano, ma della vita stessa in cui siamo immersi, del nostro essere parte del pianeta e del suo destino”¹⁴⁸. Riconoscere di essere parte di un unico destino

¹⁴⁴ Giorda C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma, 2006, p. 124.

¹⁴⁵ Giorda C., *Conoscenza geografica e cittadinanza. Un progetto per il territorio*, in Giorda C., Puttilli M. (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma 2011, p. 62.

¹⁴⁶ Bissanti A., *Geografia attiva perché e come*, Adda editore, Bari, 1993, p. 23.

¹⁴⁷ Malavasi P., *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell’ambiente ed ecologia umana*, La Scuola editrice, Brescia, 2008, p. 40.

¹⁴⁸ Giorda C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma, 2006, p. 135.

comune è la spinta verso la promozione di una cittadinanza mondiale.

2.7 CONOSCERE PER DIVENTARE CITTADINI DEL MONDO

La conoscenza del proprio ambiente di vita come spazio all'interno del quale sono presenti diversità individuali e culturali risulta fondamentale per progettare un'educazione di cittadinanza attiva. Mediante la conoscenza del territorio ciascuno di noi entra in relazione con persone, culture e diversità; l'obiettivo formativo generale è promuovere la piena e libera espressione personale di ciascuno, la quale si manifesta solo nell'incontro con l'altro. Qualsiasi sistema educativo e scolastico non può dunque oggi prescindere da un nuovo ineludibile compito, ovvero insegnare a convivere. "Educare alla convivenza significa riconoscere ed accogliere la diversità non accettarla né tantomeno temerla, attraverso la sua valorizzazione, solo così è possibile promuovere la centralità della persona"¹⁴⁹. Convivere consente di conoscere le differenti tradizioni, culture e memorie nazionali, con un invito all'inclusione ed alla valorizzazione. Implica un rinnovato senso dell'abitare, che richiede la comprensione da parte di tutti gli uomini dell'appartenenza ad un'unica casa globale. La Carta della Terra auspica infatti la possibilità di promuovere nuove forme di cittadinanza: pur nel rispetto delle diversità di ciascuno, è importante riconoscersi cittadini di un unico spazio vitale, la Terra, nella quale tutti gli uomini e le donne hanno pari diritti e doveri. La cittadinanza consiste nell'acquisire regole, norme, valori e principi che permettano agli uomini di vivere ed abitare secondo ideali di pace, tolleranza, rispetto, collaborazione. Essa richiede un continuo incontro e dialogo tra le diversità al fine di

¹⁴⁹ Rossetti T., *Educazione alla convivenza: "Il pianeta del silenzio"*, in "Scuola Materna", n.4, dicembre 2013, pp. 110-111.

costruire un reale contesto abitativo nel quale ciascuno possa realizzare pienamente se stesso. Riconoscersi parte di un mondo interconnesso implica la possibilità di riflettere ed agire per fare qualcosa di buono insieme; implica inoltre la possibilità di modificare atteggiamenti e stili di vita al fine di promuovere una cooperazione internazionale volta alla tutela della propria casa-mondo. La nuova forma di cittadinanza richiede la condivisione di valori e principi etici sulla base dei quali formare nuovi adulti del domani, ponendo l'attenzione su un duplice aspetto: l'uomo è chiamato a riconoscersi abitante di un unico mondo per comprendere una propria personale responsabilità di azione e per garantire un rispetto di tutela e sostenibilità ambientale. Responsabilità di azione e rispetto significa che ciascuno agisce consapevolmente nello spazio di vita, tenendo in considerazione la stretta connessione tra sé e l'ambiente, in quanto solo un atteggiamento rispettoso implica un'attenzione alla salvaguardia ambientale: riconoscersi cittadini del mondo auspica la consapevolezza di essere ospiti della Terra quale promotrice di vita. La Carta della Terra ancora una volta può fornire un valido aiuto, in quanto offre le indicazioni per un cambiamento di atteggiamento nella direzione del rispetto e della cooperazione tra tutti i popoli del mondo.

Occorre dunque partire da un atteggiamento rispettoso nei confronti delle differenti culture ed identità, in quanto solo grazie all'incontro e a dialogo è possibile instaurare nuove forme di cooperazione internazionale per garantire una piena cittadinanza attiva: si tratta di "Comprendere che le risorse del pianeta costituiscono un diritto di ogni uomo e di ciascun popolo al soddisfacimento dei bisogni essenziali; [...] Comprendere che il rispetto dei diritti umani rappresenta un momento essenziale della pace tra gli uomini; [...] acquisire atteggiamenti e comportamenti di apertura alla cultura della

mondialità, alla società planetaria e alla dimensione transnazionale”¹⁵⁰. Riconoscersi cittadini del mondo implica l’assunzione di scelte e comportamenti responsabili nei confronti dell’ambiente, inteso come luogo di vita; ma implica anche la capacità di relazionarsi con gli altri in modo rispettoso ed etico, nell’assunzione di un reale spirito di condivisione.

La cittadinanza richiama fortemente il concetto di intercultura: la situazione globale attuale ci pone inevitabilmente dinanzi ad una profonda riflessione, in quanto il fenomeno dell’immigrazione è così esteso da modificare continuamente l’ambiente ed il territorio. L’incontro tra culture differenti porta alla nascita di nuove storie, tradizioni e memorie che vengono impresse nell’identità territoriale; per ricostruire il senso dell’abitare occorre dunque un rinnovato spirito collaborativo. “La compresenza, nella dimensione del quotidiano, di relazioni tra persone e comunità umane localizzate e radicate in luoghi diversi richiede l’acquisizione di conoscenze, abilità e competenze geografiche indispensabili per arrivare alla comprensione della propria posizione nel mondo contemporaneo, per sviluppare nuove forme di radicamento e di convivenza”¹⁵¹.

In tal senso, l’educazione alla spazialità fin dall’infanzia pone le basi per una partecipazione attiva all’osservazione e alla comprensione dell’ambiente: le competenze geografiche acquisite risultano fondamentali per la formazione nel bambino di valori e principi civici di convivenza. D’altra parte, la finalità dell’educazione geografica consiste nell’acquisizione di una capacità sempre più

¹⁵⁰ De Vecchis G., Staluppi G., *Insegnare geografia. Idee e programmi*, DeAgostini, Novara, 2007, p. 60.

¹⁵¹ Giorda C., *Conoscenza geografica e cittadinanza. Un progetto per il territorio*, in Giorda C., Puttilli M. (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma 2011, p. 52.

complessa e globale di attribuire senso ed identità al territorio da abitare, sentendosi parte di un ambiente e di una comunità di vita. “I concetti forti del sapere geografico, sintetizzabili nelle espressioni cardinali- sostenibilità, permanenza, diversità, globalità e qualità della vita- e le fondamentali abilità spaziali rappresentano, infatti, condizioni molto importanti, per certi versi insostituibili, per una appropriata ed efficace espressione quotidiana di cittadinanza”¹⁵². Si tratta quindi di “Fornire una metodologia integrata di strumenti materiali e soprattutto concettuali che consentano a donne e uomini di leggere e interpretare la sempre più complessa realtà territoriale, di decodificarla, di darle un senso, di ‘appropriarsene’ e, così facendo, di non sentirsi stranieri in casa loro, nel *loro* territorio”¹⁵³. Il compito della scuola risulta indiscutibile. Già nei primi anni scolastici il bambino può essere avvicinato ai concetti geografici fondamentali per lo sviluppo della cittadinanza: “La scuola è un’istituzione che non ha solo il compito di trasmettere conoscenze ma deve formare dei cittadini attivi, consapevoli e rispettosi, mossi da un’etica comune nel costante rispetto degli altri e dello spazio che li circonda”¹⁵⁴. Lo stesso invito è presente nelle recenti Indicazioni Nazionali, le quali auspicano la possibilità di formare nuovi cittadini “Attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente”¹⁵⁵.

Tuttavia la sola conoscenza dell’ambiente non può garantire un nuovo modo di abitare; occorre strutturare percorsi esperienziali ed attivi mediante i quali i bambini

¹⁵² Guaran A., 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*, Pàtron editore, Bologna, 2011, p. 79.

¹⁵³ Bissanti A., *Geografia attiva perché e come*, Adda editore, Bari, 1993, p. 18.

¹⁵⁴ Guaran A., 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*, Pàtron editore, Bologna, 2011, p. 82.

¹⁵⁵ www.indicazioninazionali.it, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, 2012.

comprendano la situazione di interconnessione del nostro pianeta: l'invito è di partire dunque dal qui ed ora per arrivare ad una visione globale. Parlare della geografia a scuola e delle competenze spaziali risulta fondamentale per l'acquisizione delle basilari regole di cittadinanza. Il bambino impara ben presto a condividere lo spazio con gli altri e a riconoscerne l'organizzazione mediante regole e norme: le aule scolastiche, il salone, la mensa, il giardino esterno, l'abitazione sono luoghi dei quali il bambino ha esperienza e conoscenza perché li vive quotidianamente; all'interno di essi sono presenti delle regole che vanno seguite e rispettate non perché vengono imposte, ma perché sono funzionali ad un corretto modo di vivere insieme. La condivisione di tali ambienti e la continua modifica o ridefinizione di regole per il buon vivere comunitario risultano aspetti fondativi la nuova forma di cittadinanza, intesa come la conoscenza dello spazio e della consapevolezza del suo valore comunitario. "Si può sostenere come la pratica educativa che si basa sulla riflessione intorno ai parametri spaziali risulti un contesto formativo funzionale, e per certi versi forse indispensabile, per maturare convinzioni e comportamenti idonei a interiorizzare, manifestare e promuovere una cittadinanza consapevole e attiva, mettendo anche in atto prime importantissime forme di progettazione partecipata"¹⁵⁶. Avvicinare dunque i bambini alla comprensione dell'ambiente di vita come luogo sede di esperienze e relazioni quotidiane risulta fondamentale per lo sviluppo di concetti geografici e spaziali idonei per maturare una consapevolezza del valore ambientale.

Apprezzare l'ambiente naturale inteso come spazio di vita può partire fin dalla scuola dell'infanzia da una progressiva sensibilizzazione alle tematiche inerenti al corretto

¹⁵⁶ Guaran A., 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*, Pàtron editore, Bologna, 2011, p. 83.

smaltimento dei rifiuti attraverso la raccolta differenziata, il riutilizzo ed il riciclo: in questo semplice modo i bambini imparano progressivamente ad essere responsabili delle proprie azioni per evitare conseguenze dannose su tutto il pianeta. La letteratura offre anche molti spunti didattici interessanti al riguardo; la lettura di un simpatico libro può essere proposta ai bambini per riflettere su tali tematiche. “Il mondo! [...] E’ la casa di tutti noi, quindi anche la tua. [...] Se la terrai bene, avrai una casa bellissima, dove vivrai benissimo. Se la sporcherai e la rovinerai, avrai una casa bruttissima, dove vivrai malissimo”¹⁵⁷. I bambini sono in grado di comprendere le conseguenze delle loro azioni, ed in tal senso la geografia aiuta a porre domande e a riflettere su quanto accade nel mondo, in particolare rispetto all’interconnessione uomo-ambiente.

Anche l’educazione stradale consente, fin dalla scuola dell’infanzia, un avvio alla cittadinanza. “I valori di cittadinanza attiva e coscienza civile sono intimamente legati al concetto di norma e alla comprensione dell’importanza delle regole in una società civile”¹⁵⁸. Mediante la conoscenza dei principi di sicurezza stradale, delle regole e norme generali, della segnaletica stradale i bambini sviluppano la consapevolezza di essere parte attiva di una società interconnessa, la quale per poter funzionare richiede necessariamente la definizione di buone prassi di vita comune. Pensiamo di proporre ai bambini incontri con la Polizia locale per conoscere la figura del vigile, oppure proponiamo passeggiate nel centro del paese per osservare e riflettere sulla segnaletica stradale, sulle funzioni e sulla necessaria presenza di regole e norme che definiscano criteri di viabilità sicura. Anche mediante queste attività ludiche il bambino vive

¹⁵⁷ Lamarque V., Orecchia G., *Piccoli cittadini del mondo*, Emme edizioni, San Dorligo della Valle (Trieste), 2001, pp. 4-5.

¹⁵⁸ Guaran A., 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*, Pàtron editore, Bologna, 2011, p. 87.

esperienze che consentono di porre le basi per la comprensione di un'autentica e responsabile appartenenza al mondo. "La condivisione dello spazio e degli spazi, in particolare il rispetto di regole condivise per muoversi e agire nei diversi contesti spaziali e per ordinarli, riordinarli o progettarli e riprogettarli, si ritiene possano esprimere adeguatamente le numerose e varie modalità di sperimentazione didattica che l'educazione spazio-geografica ha la possibilità di mettere in campo, per fornire il suo autorevole contributo alla promozione dei valori di cittadinanza attiva"¹⁵⁹. Si tratta dunque di promuovere "Una geografia a servizio dell'uomo, inteso come cittadino del Mondo, alla qualità della vita umana, rispettosa delle Leggi della Natura"¹⁶⁰.

L'invito della Carta della Terra e la promozione nella scuola di una cittadinanza attiva hanno come fine ultimo la necessità di proporre un cambiamento di stili di vita e atteggiamenti: solo riconoscendoci parte di un unico ambiente di vita potremo cooperare ed agire responsabilmente al fine di attuare cambiamenti significati verso il futuro, nella logica di una sostenibilità ambientale. "Non abbiate paura, non preoccupatevi per quello che abbiamo lasciato dietro di noi, lavoriamo insieme per qualcosa di valido, proviamo a compiere dei passi per qualcosa di buono"¹⁶¹.

2.8 CONOSCERE PER PENSARE AD UN FUTURO SOSTENIBILE

La questione ambientale non può tradursi in una semplice conoscenza passiva dello spazio circostante, ma è molto di più. In particolare, "Ha a che fare col modo con cui gli esseri umani si rapportano tra loro e col proprio pianeta, col modo in cui ne usano

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 83.

¹⁶⁰ Schiavi A., *Dalla geografia descrittiva alla geografia interpretativa*, in Schiavi A. (a cura di), *Geografia e didattica*, D.S.U. Università Cattolica, Milano, 2008, p. 61.

¹⁶¹ Trujillo C., *La Terra che cura*, in Baroncelli C., Mazzata S. (a cura di), *La Terra che cura. Saggezza della Natura e comunità sostenibili*, Fondazione Cogeme Onlus, Rovato (Bs), 2009, p. 80.

le risorse e col modo in cui lo abitano”¹⁶². Di conseguenza, una corretta educazione all’ambiente fin dai primi anni di vita è in grado di accrescere negli uomini un’attenzione e sensibilità alle tematiche del pianeta, auspicando possibilità di cambiamenti nel pieno rispetto delle diversità. La Carta della Terra invita a riconoscere tali diversità e ad attuare con esse rinnovate forme di dialogo per costruire comunità sostenibili, che adottino come principio etico il rispetto e la valorizzazione dell’ambiente circostante. Riconoscersi cittadini del mondo risulta dunque fondamentale per la possibilità di pensare ad un futuro sostenibile.

Innanzitutto occorre comprendere il fatto che non è possibile parlare di sostenibilità senza prima aver riflettuto su ciò che ha reso e rende tutt’ora insostenibile la situazione globale. E’ ormai chiaro il fatto che l’uomo agisce, apporta modifiche ed interventi nell’ambiente circostante; sempre più spesso in tempi recenti tali interventi sono però dannosi ed irrispettosi. Si è dilagata una cultura antropocentrica, che ritiene specie umana al centro di un sistema di relazioni con lo spazio, garantendo la possibilità di usufruirne sfruttando e deturpando ogni cosa. Viene sempre più a mancare il rispetto verso l’altro, inteso sia come uomo e sia come ambiente di vita.

Dinanzi all’attuale crisi di valori, che induce le persone a non considerarsi cittadini del mondo ma unici proprietari delle risorse dell’ambiente, urge la necessità di ripensare a rinnovate strategie educative al fine di promuovere una nuova coscienza sostenibile. Il termine sostenibilità fa riferimento ad un concetto ampio, nel quale l’attenzione è focalizzata principalmente sulla diffusione di un nuovo modi di vivere il rapporto uomo-ambiente-società. Tale rapporto deve basarsi sulla necessità di considerarsi

¹⁶² Giorda C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma, 2006, p. 125.

parte del mondo e responsabili di esso; le azioni dell'uomo, in tal senso, devono riferirsi a solidi ideali di rispetto e cura verso l'altro. "Parlare di ambiente significa parlare di disuguaglianze, di rapporti di dominanza e di dipendenza, di attenzione alle generazioni che verranno, di valori, di scelte e di comportamenti"¹⁶³. Ciò garantisce la possibilità di comprendere come le conseguenze delle nostre azioni abbiano incidenza su scala locale e globale. Di conseguenza, "Insegnare la sostenibilità [...] significa lavorare sull'importanza di prendersi cura del pianeta, degli uomini che lo abitano e degli uomini che lo abiteranno in futuro"¹⁶⁴. Si tratta, in sostanza, di un nuovo modo di vivere che permetta all'uomo di riconoscersi parte di un ampio sistema globale, nel quale ogni singola azione ha conseguenze e ripercussioni su tutti gli altri elementi del sistema. "Noi tutti facciamo parte di questa comunità, siamo uno dei molteplici nodi di cui è fatta la rete della vita. La sostenibilità emerge nel momento in cui prendiamo coscienza di essere parte di questa rete e ci impegniamo a curarla, alimentarla e mantenerla"¹⁶⁵. Questa consapevolezza implica la necessità di un rinnovato impegno con l'ambiente riconoscendone il suo carattere unico, e ricercando un nuovo modo di abitare per dare possibilità alle future generazioni di vivere serenamente senza dover fare i conti con le conseguenze causate dalle nostre azioni. Per progettare un mondo diverso, occorre promuovere un cambiamento reale, autentico. Occorre un'educazione all'ambiente che sappia formare cittadini in grado di partecipare alla definizione di azioni, principi e valori nei confronti del territorio; occorre che ogni uomo riconosca l'enorme valore del proprio ambiente, attuando verso di esso una maggiore cura ed

¹⁶³ *Ibidem.*

¹⁶⁴ *Ibidem.*

¹⁶⁵ Baroncelli C., *La Carta della Terra. Verso un'etica globale*, Fondazione Cogeme Onlus, Rovato (Bs), p. 3.

attenzione. Questo implica una ridefinizione dei bisogni dell'umanità, oggi troppo impegnata in una corsa verso il benessere per accorgersi delle conseguenze disastrose lasciate dietro di sé.

Il nuovo impegno richiesto alla società chiama necessariamente in causa l'educazione, la formazione dei fanciulli e degli adulti; un simile cambiamento non può giungere esclusivamente dai più piccoli, ma deve essere promosso in ogni ambito di vita comunitaria: per questo l'educazione alla sostenibilità richiede la partecipazione di famiglie, scuole, istituzioni economiche e politiche territoriali. Si tratta infatti di promuovere un cambiamento totale, che coinvolga ogni aspetto di vita, ed in questa direzione la Carta della Terra offre un importante sguardo in ottica di complessità, valido esempio e spunto per promuovere nuovi modelli educativi in ogni parte del sistema. “Un progetto di educazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale potrebbe fondarsi su alcuni concetti interrelati: [...] diversità, ecosostenibilità, permanenza, partecipazione, reciprocità, qualità della vita, globalizzazione”¹⁶⁶. Lo studio delle diversità è il punto di partenza per una sostenibilità mondiale, in quanto il nostro ambiente è costituito da esseri diversi tra loro che si trovano a dialogare e comunicare. L'ecosostenibilità invita alla promozione di stili di vita che non siano in contrasto con l'ambiente, che non distruggano e sfruttino le risorse preziose del pianeta. L'attuale fenomeno della globalizzazione impone al pianeta grandi cambiamenti a notevoli velocità, per cui si intensificano le relazioni e gli scambi, spesso però non tenendo in giusta considerazione l'ambiente; la globalizzazione deve essere invece utilizzata come principale strumento per

¹⁶⁶ De Vecchis G., Staluppi G., *Insegnare geografia. Idee e programmi*, DeAgostini, Novara, 2007, p. 57.

promuovere la diffusione su larga scala di comportamenti sostenibili. Il concetto di permanenza è anch'esso fondamentale e richiama la necessità di uno sviluppo a lunga durata, ossia che perduri nel tempo: non possiamo pensare di attuare comportamenti sostenibili per un periodo di tempo limitato, ma dobbiamo impegnarci affinché questi cambiamenti costruiscano un nuovo modo di vivere costante. A ciò è connesso il concetto di qualità della vita: si intende come obiettivo dello sviluppo sostenibile il miglioramento della vita di ciascuno, la possibilità di un soddisfacimento completo dei propri bisogni e la disponibilità di risorse economiche e sociali. Per raggiungere questi traguardi ogni uomo deve impegnarsi attraverso una partecipazione attiva e costante ai processi decisionali, formando reciprocità, ossia reti di interazioni sempre più complesse non colme di interessi economici quanto piuttosto di reali interessi relazionali. “Diventa emblematica nell’esperienza educativa sostenibile la progettazione partecipata che si identifica come processo educativo, culturale e metodologico, volto al coinvolgimento diretto dei cittadini nelle scelte legate al futuro della città e del territorio”¹⁶⁷. In tal senso sono fondamentali esperienze di partecipazione attiva alle decisioni che riguardano il proprio ambiente di vita più prossimo, lo spazio del qui ed ora all’interno del quale si svolgono le nostre quotidiane azioni. Ciascuno deve sviluppare un rinnovato interesse nei confronti del proprio territorio, mediante l’osservazione e la conoscenza delle principali relazioni presenti. Questa nuova progettazione partecipata richiede ai cittadini di creare rinnovate forme di incontro, dialogo e corresponsabilità, al fine di adottare scelte rispettose ed etiche orientate verso il futuro delle nuove generazioni.

¹⁶⁷ Loda E., *A scuola d’ambiente*, in Galeri P. (a cura di), *Ambientando. Riflessione pedagogica ed esperienze didattiche per l’ambiente*, EDUCatt, Milano, 2009, p. 95.

In questo clima risulta importante riconoscere come un'efficace educazione geografica agli aspetti ambientali possa oggi porre le basi per uno sviluppo sostenibile della società attuale e futura. La scuola offre innanzitutto occasioni di incontro e dialogo tra le diversità, sviluppando competenze di cittadinanza, oltre che possibilità di riflettere ed agire responsabilmente sull'ambiente. Tuttavia l'acquisizione di competenze geografiche fin dai primi anni di vita risulta fondamentale per comprendere il problema ambientale ed il rapporto dell'uomo con esso. Numerose sono le testimonianze a favore dell'impiego geografico nell'ambito della sostenibilità. E' evidente come "Il maggior contributo che può dare la geografia in questo campo sia di tipo culturale, nella diffusione di una conoscenza scientifica che sappia far osservare la questione ambientale come aspetto delle relazioni contemporanee tra uomo, ambiente e società"¹⁶⁸. La geografia consente uno sguardo attento e critico sulla realtà circostante, sull'ambiente di vita, ma propone anche uno studio globale del pianeta e dell'incidenza dell'uomo in esso, ed in ambito formativo ha una notevole importanza. "La promozione e il progressivo rafforzamento della responsabile attenzione del fanciullo al problema ecologico, [...] deve risvegliare il senso di responsabilità personale, innanzitutto verso il proprio ambiente, nell'ottica più ampia della conservazione dell'ambiente terra e- perché no- della costruzione di un ambiente-terra migliore di questo"¹⁶⁹.

In questa direzione è possibile proporre già nella scuola dell'infanzia esperienze di osservazione dell'ambiente circostante per comprendere la relazione umana con esso. "Gli elementi dell'educazione e della progettazione ambientale, necessari alla

¹⁶⁸ Giorda C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma, 2006, p. 127.

¹⁶⁹ Gregoli F., *Fare Geografia con i bambini*, Istituto Italiano Edizioni Atlas, Bergamo, 1987, p. 33.

promozione dello sviluppo a una vita sostenibile, sono da ricercare prima di tutto, nel territorio dove il soggetto vive e consistono nella coesione alla propria comunità, nella partecipazione, nella sussidiarietà, dei diritti di cittadinanza”¹⁷⁰. Spesso nelle scuole sono presenti progetti didattici di sensibilizzazione alla tematica della sostenibilità: i bambini comprendono facilmente che buona parte dello spazio circostante è stato modificato dall’uomo. Pensiamo alla scuola, alle nostre case, oppure alle strade che percorriamo ed osserviamo delle fotografie: un tempo l’ambiente non era come lo vediamo oggi, perché l’uomo non aveva ancora apportato eccessive modifiche in esso. Ora invece siamo circondati da edifici e costruzioni, lo spazio verde è sempre più ridotto a causa di un atteggiamento irrispettoso dell’uomo. O ancora, possiamo proporre riflessioni sui concetti di smaltimento dei rifiuti, spreco dell’acqua, consumo di energia elettrica, inquinamento, in modo da far conoscere ai bambini le conseguenze negative delle azioni umane sull’ambiente, partendo dall’esperienza a loro vicina.

“Costruire la geografia del vicino significa allora avere le chiavi in mano per capire la geografia del lontano, per non recepire passivamente [...] e assumere invece una posizione attiva, quella di chi si pone degli interrogativi e lavora per trovarne le risposte”¹⁷¹. Trovare delle risposte alla situazione odierna, proporre soluzioni alla crisi di valori e di principi etici, auspicare un cambiamento di stile di vita sono le attuali sfide globali dinanzi alle quali la scuola non può non agire progettando percorsi didattici efficaci al fine di formare futuri cittadini consapevoli e responsabili. “I comportamenti di ognuno di noi hanno quindi effetti, positivi o negativi, su tutto il

¹⁷⁰ Massetti L., *La Carta della Terra. Per un’educazione alla vita sostenibile*, in Galeri P. (a cura di), *Ambientando. Riflessione pedagogica ed esperienze didattiche per l’ambiente*, EDUCatt, Milano, 2009, p. 146.

¹⁷¹ Gregoli F., *Fare Geografia con i bambini*, Istituto Italiano Edizioni Atlas, Bergamo, 1987, p. 91.

sistema, poiché ognuno, nel suo piccolo, è parte attiva del sistema e responsabile del suo funzionamento. Se si comprende questo [...] si comprendono anche e meglio le responsabilità che noi esseri umani abbiamo nei confronti dell'ambiente che lasceremo in eredità ai nostri figli”¹⁷².

Se ciascuno di noi, nel suo piccolo, adottasse atteggiamenti sostenibili, partecipasse attivamente alle politiche decisionali per evitare conseguenze dannose sul nostro ambiente, forse oggi l'umanità sarebbe in grado di lasciare in eredità alle future generazioni un patrimonio ambientale migliore. “Assumere le nostre responsabilità nell'elaborazione di un progetto educativo per la sostenibilità, significa proiettare nel futuro le nostre scelte e vederne le conseguenze sulle generazioni future, per poterne cogliere le implicazioni e permetterci di esplorare azioni significative”¹⁷³. Purtroppo il passato è stato segnato da negative azioni umane; l'invito è di rendere il futuro migliore: è ora venuto il momento di guardare avanti, di impegnarsi concretamente per pensare alla promozione di un futuro sostenibile, nel pieno rispetto di coloro che verranno dopo di noi. “Le sfide dei nostri tempi ci esortano a diventare “ecologicamente colti”, a promuovere – a partire fin dall'istruzione primaria – una *alfabetizzazione ecologica* che ci metta in grado di realizzare comunità umane sostenibili”¹⁷⁴. Di fronte a questo invito non possiamo rinunciare alla promozione di uno stile di vita più attento e rispettoso di ciò che ci circonda, per il bene nostro e delle future generazioni.

¹⁷² Bissanti A., *Geografia attiva perché e come*, Adda editore, Bari, 1993, p. 23

¹⁷³ Massetti L., *La Carta della Terra. Per un'educazione alla vita sostenibile*, in Galeri P. (a cura di), *Ambientando. Riflessione pedagogica ed esperienze didattiche per l'ambiente*, EDUCatt, Milano, 2009, p.127

¹⁷⁴ www.cartadellaterra.org

2.9 CONOSCERE PER AMARE

Vorrei aprire quest'ultima parte con le parole di H. Arendt. "L'educazione è il momento che decide se noi amiamo abbastanza il mondo per assumercene la responsabilità e salvarlo così dalla rovina, che è inevitabile senza il rinnovamento, senza l'arrivo di esseri nuovi, di giovani"¹⁷⁵.

Riconoscendo l'enorme potenzialità dell'educazione come tesoro per il futuro, J. Delors nel 1993 dichiara quattro principi fondamentali per il nuovo millennio: imparare a conoscere, acquisire cioè gli strumenti d'informazione necessari per vivere nel mondo; imparare a fare, in modo tale da agire creativamente e rispettosamente nel proprio ambiente, senza arrecare danni ad altri; imparare a vivere insieme, auspicando una collaborazione mondiale per lavorare ai grandi progetti globali; imparare ad essere, che deriva dai tre principi precedenti e garantisce una completa formazione personale di ciascuno. In essi è evidente come la piena realizzazione individuale è possibile solo attraverso un adeguato rapporto con l'ambiente e con gli altri cittadini del mondo, riconoscendo le conseguenze del proprio impatto ed avendo a disposizione mezzi, strumenti ed informazioni per prendere decisioni etiche e rispettose.

Alla scuola spetta oggi un importante compito educativo e formativo: siamo in una società sempre più complessa ed interconnessa, dove la logica del consumismo e del benessere prende il sopravvento su ogni cosa. I tradizionali valori e principi etici sembrano essere andati in crisi, e le nuove generazioni spesso non conoscono forme di rispetto, attenzione e cura verso l'altro. La bellezza del pianeta sembra non importare più, non si è più in grado di osservare quello che ci circonda senza esercitare su di esso

¹⁷⁵ Arendt H., *Tra passato e futuro*, Vallecchi, Firenze, 1970, p. 213.

uno sfruttamento ed un impoverimento. Il cambiamento è allora necessario.

Formare i nuovi cittadini ad una sensibilità ambientale significa far emergere in loro un reale sentimento di amore nei confronti di ciò che li circonda. “Per educare le giovani generazioni a conoscere e ad apprendere, a esistere e a condividere è oggi necessaria una progettualità sostenibile rivolta allo sviluppo umano e alla promozione di stili di vita rispettosi dei beni della terra”¹⁷⁶. La conoscenza dell’ambiente, attraverso un’efficace educazione geografica, consente un arricchimento personale e formativo di ciascun individuo. L’Assemblea dei soci dell’Associazione Italiana Insegnanti di Geografia ha dichiarato il 24 ottobre 2013 “Il valore formativo della Geografia come strumento indispensabile nello sviluppo delle competenze relative all’esercizio attivo della cittadinanza, allo sviluppo sostenibile, alla coesione sociale di un Paese multiculturale”¹⁷⁷. L’acquisizione di competenze geografiche avvicina dunque i soggetti all’ambiente, alle relazioni insite in esso ed alle diversità culturali e naturali. La conoscenza dello spazio di vita attorno a noi è il requisito fondamentale per sviluppare un sentimento di cura, protezione ed amore nei suoi confronti: attraverso esperienze dirette nell’ambiente, si impara non solo ad apprezzare e rispettare quanto di bello ci è stato offerto, ma anche ad agire per ricercare possibili soluzioni future. “Quanto più si è capaci di leggere un territorio come sistema di interrelazioni tra l’uomo e l’ambiente, [...] tanto più si è in grado di cogliere, oltre ai punti di forza di questo rapporto, anche i punti di debolezza, legati agli effetti dell’azione antropica (errori e abusi tradotti in danni ambientali) e di progettare nel modo migliore il

¹⁷⁶ Malavasi P., *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell’ambiente ed ecologia umana*, La Scuola editrice, Brescia, 2008, p. 14.

¹⁷⁷ De Vecchis G., *Discorso di apertura e relazione del Presidente all’Assemblea dei Soci per l’anno sociale 2012-2013*, in “Ambiente Società Territorio. Geografia nelle scuole” n.5-6 2013 pp. 9-17.

ripristino di equilibri interrotti”¹⁷⁸.

Il documento della Carta della Terra propone una serie di principi che dovrebbero esser assunti da ogni comunità come esempio di vita e di comportamento ambientale corretto, ancor più in un periodo educativamente povero come questo, nel quale il senso di comunità, del rispetto e del vivere insieme sembrano essere svaniti. “La sfida che la Carta della Terra ci pone è chiara: non si tratta solo di divulgarla, di farla conoscere, di spiegarla agli altri, bensì di accoglierla oltre che come ‘documento’ come un ‘processo partecipativo’, coinvolgente, che invita alla ricerca di valori comuni per una convivenza non solo rispettosa ma arricchente per tutti”¹⁷⁹. L’idea di fondo della Carta è da ricercare nella promozione di un rinnovato sentimento di responsabilità ed interdipendenza; riconoscersi tutti parte di un’unica casa e responsabili della Terra implica conoscere le conseguenze delle nostre azioni, saper dialogare con l’altro, ascoltare ed avere fiducia nell’umanità. Significa riconoscere che l’ambiente è portatore di un enorme valore e sacralità che deve essere tutelato. “Se incominciamo a guardare la nostra Terra come una Madre Sacra la rispetteremo e la considereremo in modo differente. Credo che la Terra custodisca segreti e valori che dobbiamo scoprire sia per noi stessi che per le future generazioni, credo che la terra sulla quale viviamo sia un terreno sacro e rappresenti le ceneri dei nostri antenati”¹⁸⁰.

La conoscenza dell’ambiente e l’educazione sono dunque fondamentali per il ricco processo di costruzione dell’identità di ciascuno, ma anche per la formazione di una

¹⁷⁸ Pasquinelli d’Allegra D., *La geografia dell’Italia. Identità, paesaggi, regioni*, Carocci Faber, 2012, p. 8.

¹⁷⁹ Beretta G., *Vittorio Falsina e lo spirito della Carta della Terra*, in Mazzata S., Baroncelli C., *Il giardino della Vita. La Carta della Terra e il suo potenziale educativo*, Fondazione Cogeme Onlus, Rovato (Bs), 2007, p. 51.

¹⁸⁰ Trujillo C., *La Terra che cura*, in Baroncelli C., Mazzata S. (a cura di), *La Terra che cura. Saggezza della Natura e comunità sostenibili*, Fondazione Cogeme Onlus, Rovato (Bs), 2009, p. 77.

cittadinanza attiva e globale, che sappia rendere gli uomini in grado di dialogare e collaborare per creare un futuro sostenibile. Il fine ultimo dell'esperienza di ciascuno di noi nel nostro ambiente di vita è comprenderne le potenzialità educative, le bellezze e le ricchezze per far nascere un autentico amore verso di esso che porterà in futuro alla piena realizzazione di una comunità sostenibile.

Concludo con un forte invito ad una convivenza di pace quale unica forma auspicabile di vita sul pianeta sotto un duplice aspetto: da una parte, tra l'uomo e la natura, dall'altra tra le molteplici comunità umane. "Da un lato non c'è pace tra gli uomini senza la pace con la natura, in quanto regnerebbe l'ingiustizia e l'egoismo nel godere dei beni della terra; dall'altro è ugualmente vero che non c'è pace con la natura senza pace tra gli uomini"¹⁸¹.

¹⁸¹ Malavasi P., *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*, La Scuola editrice, Brescia, 2008, p. 40.

CAPITOLO 3

GLI STRUMENTI DIDATTICI PER L'INSEGNAMENTO

“Non educare i bambini nelle varie discipline ricorrendo alla forza, ma come per gioco,

Affinché tu possa anche meglio osservare

Quale sia la naturale disposizione di ciascuno”

Platone

Il presente capitolo propone una riflessione su un insegnamento scolastico che si fondi su una metodologia di didattica attiva, orientata quindi alla centralità dell'alunno, alle sue necessità e competenze. Anche per far fronte alle sempre più eterogenee situazioni personali, è importante che gli insegnanti introducano e utilizzino differenti strumenti didattici per favorire un abbandono della tradizionale impostazione scolastica passiva, ricercando invece la rinnovata partecipazione dell'alunno al processo di insegnamento-apprendimento. L'interesse principale della scuola odierna è quello di costruire saperi mediante processi di ricerca-scoperta attiva, al cui centro vi siano le esperienze personali. Per far ciò è necessario promuovere una pluralità di linguaggi e di strumenti d'insegnamento, che possano permettere a ciascuno una piena espressione personale.

3.1 STRATEGIE E STRUMENTI PER FAVORIRE UNA DIDATTICA ATTIVA NELLA SCUOLA

Ancora troppo spesso in tempi recenti la scuola si limita ad insegnare tradizionalmente contenuti ed informazioni; per mancanza di tempo, denaro e passione, oggi si è in carenza di nuovi metodi per fare didattica. Molti insegnanti, avendo loro stessi ricevuto un'educazione rigida e contenutistica, ritengono che 'fare scuola' consista nello stare

in aula, riempiendo le teste degli alunni di informazioni e concetti mnemonici. Tuttavia, la sempre più rapida trasformazione della società ci pone dinanzi ad un nuovo fenomeno: le aule scolastiche sono sempre più eterogenee, articolate, e caratterizzate da complessi intrecci relazionali in cui ognuno è portatore di emozioni, storie e relazioni personali che richiedono attenzione.

“Una delle sfide più importanti che un insegnante si trova davanti nello svolgimento della sua attività professionale è la messa a punto di un ambiente di apprendimento che sia motivante per i propri studenti”¹⁸². Troppo spesso la motivazione scolastica è prettamente orientata all’ottenimento di un voto adeguato, ma non vi è, da parte degli studenti, una reale spinta ad imparare. Ciò avviene perché nella scuola, e per molto tempo, si è data importanza esclusivamente al risultato, ossia al voto: si va a scuola per prendere un buon voto, non perché se ne riconosce l’importanza per la crescita personale. Difficile è dunque attivare negli studenti una motivazione intrinseca all’apprendimento scolastico¹⁸³, intesa come la spinta ad impegnarsi nelle attività e nei compiti per il puro piacere personale, indipendentemente da forme di giudizio o condizionamento esterno. Il difficile compito dell’insegnante è, in questo caso, quello di favorire contesti di apprendimento nei quali i soggetti si sentano attivamente partecipi e motivati. La scuola di oggi necessita di innovazione, di voglia di fare e di scoprire; spetta all’insegnante la capacità di saper comprendere e gestire il gruppo, abbandonando le tradizionali lezioni frontali, per rendere l’alunno il vero ed attivo protagonista del processo di apprendimento. Ciò implica l’acquisizione di un

¹⁸² Cacciamani S., *Psicologia per l’insegnamento*, Carocci, Roma, 2009, p. 57.

¹⁸³ *Ibidem*.

fondamentale principio: “Insegnare il meno possibile, far scoprire il più possibile”¹⁸⁴. Agli alunni non è più richiesto di stare silenziosamente tra i banchi a memorizzare nozioni e concetti impartiti dall’alto, ma oggi viene loro riconosciuto un ruolo da protagonisti nel processo di insegnamento-apprendimento: ciascuno ha il diritto di essere posto al centro della didattica, di essere cioè valorizzato per le proprie capacità ed interessi. Per far sì che questo accada, è fondamentale abbandonare due opposte impostazioni scolastiche ¹⁸⁵: quella trasmissiva, che riconosce la centralità del programma e dei contenuti trasmessi, relegando l’alunno a semplice ascoltatore passivo di informazioni; e quella sostitutiva, che impedisce all’alunno qualsiasi forma di scoperta attiva in quanto caratterizzata da un costante intervento dell’insegnante volto a ridurre al minimo gli errori, i problemi e gli sforzi. Superare queste due impostazioni richiede una nuova visione e una rinnovata attenzione non più al risultato ottenuto, ma alla definizione di un processo adeguato al gruppo di destinatari, che sia in grado di garantire il successo formativo della didattica. Questo significa che la didattica deve essere flessibile alle esigenze e alle necessità degli alunni, alle capacità, alle richieste ed agli interessi manifestati, per sviluppare un reale coinvolgimento attivo nel processo di apprendimento. In tal modo, la motivazione degli alunni sarà orientata ad un reale interesse verso l’apprendimento, non più concepito come fine a se stesso, ma valorizzato in quanto contribuisce alla crescita di ciascuno. Solo seguendo questa direzione la scuola può diventare realmente significativa per il processo di formazione personale.

Una didattica attiva riconosce dunque la centralità dell’alunno protagonista, e sviluppa

¹⁸⁴ Fiorin I., *La buona scuola. Processi di riforma e nuovi orientamenti didattici*, Editrice La Scuola, Brescia, 2008, p. 80.

¹⁸⁵ *Ibidem*.

forme di apprendimento che tengano conto delle personali capacità e motivazioni, ma anche del contesto nel quale avviene il processo. Nella scuola odierna, porre attenzione al contesto significa riflettere sulle potenzialità delle interazioni tra i soggetti, come già in passato aveva messo in evidenza Vygotskji. L'ambiente sociale è permeato di cultura e di relazioni; queste ultime svolgono un'importanza fondamentale nel processo di apprendimento. "Il bambino cresce e sviluppa le proprie competenze in un ambiente culturalmente segnato, altamente simbolico, e nell'interazione continua con gli altri apprende a muoversi nelle diverse situazioni di vita grazie all'uso di strumenti culturali. [...] Già i materiali, gli ambienti, lo spazio fisico fungono da mediatori, ma la principale, insostituibile mediazione è data dall'interazione sociale"¹⁸⁶. L'insegnante deve quindi saper osservare, valorizzare gli studenti e riconoscerne il potenziale formativo, ponendo innanzitutto attenzione alla gestione del gruppo e all'instaurarsi di un clima sereno e piacevole in esso. La presenza dei compagni risulta il primo elemento fondamentale attraverso il quale progettare una didattica attiva e costruttiva, ma anche attraverso il quale mantenere viva la motivazione all'apprendimento. Le principali strategie da impiegare a scuola dovrebbero quindi far riferimento ad un apprendimento orientato all'aiuto reciproco tra pari. In tal senso, è possibile riconoscere strategie di *peer tutoring*, ossia quando "un bambino (o ragazzo) più esperto dà istruzioni e guida un altro per portarlo a un più alto livello di competenza"¹⁸⁷, o di *cooperative learning*, ossia "tecniche che attribuiscono un ruolo cruciale alla cooperazione nell'apprendimento in classe"¹⁸⁸. Tali forme consentono la costruzione di gruppi di lavoro particolarmente efficaci, in quanto all'interno di essi

¹⁸⁶ *Ibid.*, p. 72.

¹⁸⁷ Mason L., *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna 2006, p. 56.

¹⁸⁸ Cacciamani S., *Psicologia per l'insegnamento*, Carocci, Roma, 2009, p. 105.

gli studenti si trovano impegnati in un compito comune che richiede, per la sua risoluzione, la condivisione di opinioni, pensieri e riflessioni, ma pone di fronte anche alla conoscenza dei molteplici punti di vista e delle diversità. “Le pratiche didattiche collaborative possono svolgere una insostituibile funzione sociale, facendo sperimentare esperienze di valorizzazione che accrescono l’autostima e favoriscono l’integrazione. [...] Quando la classe si fa ‘gruppo’ ognuno sperimenta sostegno nelle sue difficoltà, ma anche gratificazione per il personale apporto che può offrire”¹⁸⁹.

Un secondo aspetto particolarmente importante per l’insegnante, al fine di realizzare una didattica attiva e motivante, è la consapevolezza dell’esistenza di diversi mediatori didattici che garantiscono la strutturazione della conoscenza e del pensiero. La scuola non impartisce infatti solo conoscenza, ma contribuisce ad una vera e propria formazione del pensiero critico. Insegnare significa quindi investire tempo ed energie per mantenere viva la motivazione all’apprendimento nei bambini, formando soggetti “Cognitivamente attivi”¹⁹⁰, che siano in grado di pensare, agire e progettare. L’insegnante deve essere consapevole che il processo di formazione della conoscenza non avviene per tutti allo stesso modo, ma in differenti e variegate modalità a seconda delle predisposizioni, capacità e necessità di ciascuno. “E’ attraverso i mediatori [...] che si costruisce e si struttura il pensiero, e quindi non solo l’insieme delle conoscenze ma anche una capacità più complessa e stabile, che potremmo riassumere [...] nell’espressione forma mentis”¹⁹¹. Compito della scuola è oggi quello di sviluppare nei fanciulli un pensiero critico e una capacità di divenire cittadini del mondo attivi e

¹⁸⁹ Fiorin I., *La buona scuola. Processi di riforma e nuovi orientamenti didattici*, Editrice La Scuola, Brescia, 2008, p. 75.

¹⁹⁰ *Ibid.*, p. 71.

¹⁹¹ Giorda C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma, 2006, p. 142.

responsabili, in grado di riflettere su ciò che accade attorno a loro. Per far questo è necessario adottare una didattica che sappia valorizzare pienamente ciascun individuo, al fine di promuovere personali competenze e conoscenze nel modo migliore possibile. In questa direzione, la metodologia adeguata consiste nell'utilizzare, da parte dell'insegnante, differenti mediatori didattici per rendere le attività interessanti, motivanti ed adeguate alle reali necessità del gruppo. Una scuola orientata ad una didattica attiva e partecipativa non può ridursi ad utilizzare un unico metodo d'insegnamento, principalmente quello tradizionale: la varietà e la molteplicità dei soggetti richiedono uno sguardo ampio. I mediatori assolvono proprio questo compito, proponendo una didattica diversificata ed adeguata alle reali esigenze del gruppo; per questo hanno un ruolo strategico nel mantenere la motivazione all'apprendimento negli studenti, in quanto consentono la costruzione del pensiero e delle conoscenze mediante modalità a loro più adeguate. In particolare, i mediatori si possono distinguere in: attivi, iconici, analogici, simbolici ¹⁹². I mediatori attivi sono riconducibili all'esperienza diretta, all'esplorazione, all'osservazione, alla scoperta e alla manipolazione. Le attività proposte sono dotate di concretezza e i soggetti sono chiamati ad agire nella realtà circostante per costruire esperienze significative dalle quali ricavare la conoscenza. I mediatori iconici prevedono l'utilizzo di immagini e schemi, in particolare il disegno spontaneo e preordinato, figurazioni di eventi ed esperienze, schematizzazioni di concetti e mappe. Il canale comunicativo è prettamente non verbale e basato sulla rappresentazione grafica. Nei mediatori analogici vengono riassunti tutti i giochi di ruolo, di simulazione, di *role-play*, che

¹⁹² Belpietro C., Boschetti F., Ferrari M., *Materiale per l'attività di Tirocinio indiretto IV anno 2013-2014*, Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia.

consentono l'identificazione di regole e conoscenze precedenti mediante l'utilizzo del corpo come canale comunicativo ed esperienziale. Ai soggetti è richiesto un certo grado di astrazione e una capacità di andare oltre la realtà concreta, per 'fare finta di' rappresentare altro. Infine, i mediatori simbolici sono i più astratti, e si basano sulla costruzione ed utilizzo di concetti: ne fanno parte le discussioni finalizzate alla raccolta di informazioni, le narrazioni scritte, lette o ascoltate di eventi, le formulazioni di giudizi, le riflessioni su determinati aspetti, regole e l'applicazione di queste ultime. Nella scuola odierna, l'insegnante deve saper proporre una didattica varia e adeguata alle esigenze del gruppo di alunni, ma deve soprattutto essere consapevole che non esiste un unico modo per insegnare: i bambini, con i loro bisogni e le necessità, ci chiedono di mettere in gioco tutta la nostra creatività al fine di progettare attività diversificate e comprensibili dalla totalità.

L'utilizzo dei differenti mediatori è particolarmente utile nella scuola dell'infanzia, dove i bambini sono piccoli, manifestano differenti esigenze e la didattica si riferisce costantemente alla realtà circostante: in tal senso, progettare significa andare incontro ai bambini rendendoli, mediante una didattica attiva e motivante, protagonisti attivi del processo di insegnamento-apprendimento. Inoltre, nell'infanzia è ancor più necessario sviluppare forme di insegnamento che non facciano riferimento unicamente al canale verbale, come avviene invece spesso nella scuola primaria dove la lezione è spesso ripetuta e memorizzata attraverso l'utilizzo del linguaggio. E' invece fondamentale intervenire quanto prima per far sì che ciascuno possa sviluppare differenti e svariate forme di intelligenza, tra quelle teorizzate da Gardner¹⁹³. Una scuola che sviluppa esclusivamente l'intelligenza verbale-linguistica, dove "Lo

¹⁹³ Cacciamani S., *Psicologia per l'insegnamento*, Carocci, Roma, 2009, p. 42.

studente apprende maggiormente attraverso il linguaggio e le parole; ama leggere, scrivere e parlare”¹⁹⁴, non potrà mai concorrere alla formazione globale della persona. Il pieno e completo sviluppo si ottiene infatti solo adeguando la didattica alle molteplici variabili degli alunni, alle loro propensioni, interessi e motivazioni. Le differenti intelligenze richiedono una varietà nella programmazione delle attività, e non semplicemente l’insegnamento rigido delle discipline, intese come indipendenti le une dalle altre. Purtroppo, nella scuola odierna si dà priorità essenzialmente all’insegnamento linguistico e matematico, fin dalla scuola dell’infanzia, ma così facendo ogni individuo non sviluppa pienamente le proprie potenzialità. Perché non prevedere la possibilità di insegnare le lettere, i numeri o la scrittura anche attraverso l’utilizzo del corpo o della musica? Non deve dunque stupirci se oggi molte persone non sono in grado, per esempio, di orientarsi nello spazio o di apprezzare l’ambiente circostante. La scuola ha sempre messo in secondo piano anche l’intelligenza visuo-spaziale, grazie alla quale “Lo studente comprende e apprende facilmente attraverso l’uso dello spazio”¹⁹⁵; tutt’oggi facciamo i conti con queste ed altre carenze in riferimento ad un inadeguato rapporto con lo spazio. In particolare, l’insegnamento dei concetti geografici richiede una pluralità di linguaggi che non possono basarsi esclusivamente sul canale verbale. La conoscenza dell’ambiente circostante richiede esperienza diretta, scoperta e manipolazione; richiede coinvolgimento corporeo e rappresentazione grafica. Il sapere geografico è un sapere complesso, che non può ridursi alla enumerazione astratta, ma richiede differenti modalità comunicative; per

¹⁹⁴ *Ibidem.*

¹⁹⁵ *Ibidem.*

questo, “non si parla più di insegnare geografia, bensì di fare geografia”¹⁹⁶. La geografia odierna richiede una capacità di insegnamento particolare, che si articola attraverso differenti linguaggi comunicativi, i quali devono essere esaustivi ed efficaci. Fare geografia significa agire concretamente per conoscere il territorio, per saperlo leggere, analizzare e interpretare. “Occorre quindi che gli insegnanti usino tutte le strategie e le risorse didattiche utili a far comprendere l’importanza connettiva del sapere geografico, la sua capacità di esprimere il senso dei luoghi, di far conoscere il livello invisibile del territorio, l’insieme di relazioni funzionali e simboliche che legano gli esseri umani al loro pianeta”¹⁹⁷. Per far questo è essenziale possedere e far acquisire differenti linguaggi, al fine di garantire lo sviluppo di diversi punti di vista personali e la conoscenza del mondo contemporaneo. “Per questo il suo insegnamento non può limitarsi ad utilizzare gli strumenti disciplinari. Deve anche saper trovare le conoscenze geografiche che sono disseminate nell’esperienza quotidiana e nei mezzi di informazione contemporanei, utilizzandoli come strumenti per portare l’attenzione degli alunni sugli aspetti geografici del mondo in cui vivono”¹⁹⁸. Si comprende dunque ben presto la proposta del termine “geo-graficità”¹⁹⁹, intesa come la capacità di trasmettere aspetti geografici e spaziali mediante quattro differenti forme di comunicazione: visivo-spaziale, sociale, verbale e numerico. Ogni forma di comunicazione sviluppa differenti tipologie di intelligenza, in modo da garantire un completo sviluppo personale.

Per far sì che la scuola diventi luogo di reale formazione, è importante riconoscere i

¹⁹⁶ Malatesta S., Squarcina E., *Geografia e spirito critico*, in Giorda C., Puttilli M. (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma 2011, p. 205.

¹⁹⁷ Giorda C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma, 2006, p. 143.

¹⁹⁸ *Ibid.*, p. 78.

¹⁹⁹ Bissanti A., *Geo-graficità: un concetto-forza*, in “Geografia nelle scuole”, n.1, 1988, pp. 1-14.

principali metodi e strumenti d'insegnamento che possono contribuire alla crescita personale. L'invito rivolto agli insegnanti oggi è proprio quello di saper ricercare con passione ed entusiasmo strategie che sappiano rendere la didattica attiva e partecipativa, consentendo a ciascuno di realizzare pienamente se stesso. Ma soprattutto, l'invito è di andare oltre i muri della scuola, di uscire dalle aule per scoprire l'ambiente, la società, la cultura, il mondo circostante e le nuove forme comunicative. Solo una scuola in grado di integrarsi con il contesto, e dunque di aggiornarsi, sarà in grado di ottenere un elevato successo formativo.

3.2 L'USCITA DIDATTICA: UN'ESPERIENZA DIRETTA DI OSSERVAZIONE E DI SCOPERTA

La scuola odierna ha bisogno di rinnovate strategie didattiche per favorire un apprendimento partecipativo che sia il più possibile motivante per gli studenti. Nella scuola dell'infanzia, questa esigenza richiede particolare attenzione in quanto lo sviluppo cognitivo dei bambini è ancora in via di formazione e l'apprendimento deve necessariamente passare attraverso forme di mediazione varie ed adeguate: tra le più efficaci vi sono sicuramente le esperienze che richiedono esplorazione e scoperta attiva, mediante un reale coinvolgimento dei bambini. I mediatori attivi risultano infatti particolarmente adatti con i bambini piccoli in quanto si basano su una piena aderenza alla realtà, la quale richiede di essere conosciuta ed esplorata.

Conoscere lo spazio attraverso un'esperienza diretta rappresenta un'importante spinta per lo sviluppo personale. “La scuola dovrebbe porsi come una palestra di vita nella promozione dello sviluppo dell'intelligenza spaziale, favorendo l'acquisizione dei processi di conoscenza, interiorizzazione, rappresentazione e comunicazione dello

spazio”²⁰⁰. Nell’ottica di un progressivo sviluppo personale ed in particolare delle competenze spaziali nell’ambito della geograficità, la scuola dell’infanzia riveste un’importanza notevole. “I geografi hanno sempre desiderato che il processo di lettura, esplorazione e scoperta del proprio ambiente inizi fin dalla scuola dell’infanzia [...]. Già all’età di tre anni, infatti, si può iniziare a fare ‘ricerca d’ambiente’, si può favorire l’abitudine all’osservazione”²⁰¹. Nella scuola dell’infanzia infatti l’esperienza diretta sul territorio risulta fondamentale, in quanto contribuisce innanzitutto allo sviluppo dell’intelligenza spaziale e naturalistica²⁰², effettuando osservazioni ed analisi sullo spazio e sui fenomeni del mondo, “avvicinandosi così concretamente alle questioni ambientali e territoriali”. Occorre inoltre tenere presente che l’uscita sul territorio ha un’importante funzione cognitiva, in quanto consente la conoscenza e la strutturazione di uno spazio non familiare per il bambino: quello esterno. “Nella scuola dell’infanzia gli alunni apprendono ad organizzare gradualmente nel tempo e nello spazio, a partire da situazioni di vita quotidiana. [...] Operando in questo modo, il bambino comincia a sviluppare e a costruire alcune essenziali competenze trasversali quali: osservare, manipolare, interpretare i simboli per rappresentare significati, orientarsi, cogliere il punto di vista altrui in relazione al proprio, interagire con lo spazio in modo consapevole e compiere i primi tentativi per rappresentarlo”²⁰³.

Per progettare un’uscita didattica a scuola, ogni insegnante deve riconoscere che essa

²⁰⁰ Cartelli D., *Il lavoro sul campo: per una geografia attiva*, in Guaran A. (a cura di), *Infanzia, spazio e geografia. Riflessioni ed esperienze educative*, Pàtron editore, Bologna, 2011, p. 132.

²⁰¹ Agosti A., *Il “mio” territorio*, in “Scuola Materna”, n.1, settembre 2013, pp. 40-41.

²⁰² Molinari P., *Uscita didattica e territorio: riflessi geografici e formazione del cittadino*, in Gilardi T., Molinari P. (a cura di), *L’uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo. Spunti di riflessione teorici e pratici*, EDUCatt, Milano, 2012, p. 29.

²⁰³ Cartelli D., *Il lavoro sul campo: per una geografia attiva*, in Guaran A. (a cura di), *Infanzia, spazio e geografia. Riflessioni ed esperienze educative*, Pàtron editore, Bologna, 2011, p. 139.

si articola in tre diverse fasi di lavoro²⁰⁴. La prima fase è definita “preparazione”, e richiede un momento iniziale di progettazione da parte dell’insegnante, ed un successivo momento di coinvolgimento degli alunni. In particolare all’insegnante spetta il compito di programmare accuratamente “il percorso, visionandolo preventivamente con calma, individuando i punti più interessanti ove sostare e preparando una serie di domande da rivolgere agli alunni”²⁰⁵; ma all’insegnante è anche richiesta l’individuazione degli obiettivi didattici, degli strumenti necessari, dei metodi e modelli d’insegnamento, degli aspetti organizzativi (tempo, trasporto, costi). L’aspetto fondamentale, dal punto di vista didattico, è la definizione degli obiettivi e finalità, che interrogano l’insegnante su ciò che si attende gli studenti raggiungano dopo questa attività. A testimonianza dell’enorme valenza educativa di un’uscita didattica nel territorio, è possibile riassumerne le principali finalità educative: “Conoscere e interpretare la dinamica uomo-ambiente e spiegare l’attuale organizzazione dello spazio come il risultato dell’azione dell’uomo sul territorio attraverso i secoli; conoscere le strutture e i meccanismi dei diversi sistemi terrestri [...]; far maturare il senso di responsabilità nei confronti dell’impatto dell’azione dell’uomo sull’ecosistema naturale e sulla gestione delle risorse; acquisizione di una coscienza ecologica e di conseguenza di un maggior rispetto della natura [...]; concorrere alla formazione del cittadino”²⁰⁶. Tali finalità dimostrano quindi come la strategia didattica dell’uscita sul territorio sia di fatto particolarmente complessa ed elaborata, ma completa in quanto racchiude molteplici ambiti di interessi e fornisce

²⁰⁴ Molinari P., *Uscita didattica e territorio: riflessi geografici e formazione del cittadino*, in Gilardi T., Molinari P. (a cura di), *L’uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo. Spunti di riflessione teorici e pratici*, EDUCatt, Milano, 2012, pp. 35-45.

²⁰⁵ Bissanti A., *Geografia attiva perché e come*, Adda editore, Bari, 1993, p. 105.

²⁰⁶ Corbellini G., *Strumenti geografici per l’educazione ambientale: l’escursione didattica. Concetti, relazioni, strumenti*, IRRSAE Lombardia, Milano, 1995, p. 14.

molti spunti di approfondimento. Il momento immediatamente successivo alla progettazione richiede il coinvolgimento, se possibile, degli studenti per la definizione dell'itinerario e la reperibilità di informazioni geografiche, cartografiche o storiche sui luoghi. “Occorre che gli allievi siano sensibilizzati e preparati a questo tipo di lezione, per loro [...] non abituale, e che gli insegnanti abbiano le idee chiare sugli obiettivi da raggiungere”²⁰⁷. La fase di preparazione è dunque particolarmente importante, in quanto garantisce una buona organizzazione al fine di motivare e stimolare gli studenti, garantendo così il successo formativo dell'attività.

La seconda fase dell'uscita prevede il vero e proprio svolgimento. L'uscita nell'ambiente richiede soprattutto una “capacità di percepirlo e non semplicemente di guardarlo senza in realtà vederlo”²⁰⁸. Saper vedere l'ambiente invita ad assumere un atteggiamento che va oltre la semplice osservazione superficiale: saper vedere richiede infatti l'analisi, il riconoscimento, il collegamento e l'interpretazione degli elementi fisici e antropici presenti nell'ambiente. In tal senso, una didattica attiva orientata all'osservazione ed alla ricerca-scoperta è per i bambini particolarmente motivante ed interessante perché consente loro di esplorare, giocare, manipolare, toccare, vedere, sentire, e quindi, conoscere. Ovviamente non è possibile pretendere di osservare tutto l'ambiente, ma è necessario effettuare un'accurata selezione. Il ruolo dell'insegnante risulta quindi fondamentale, in quanto guida gli studenti verso una profonda analisi e visione delle cose: il loro sguardo, se adeguatamente orientato, sarà così in grado di cogliere importanti aspetti presenti nell'ambiente. “Dal punto di vista didattico sarà importante orientare lo sguardo dei bambini, in modo consapevole ma indiretto,

²⁰⁷ De Vecchis G., Staluppi G., *Insegnare geografia. Idee e programmi*, DeAgostini, Novara, 2007, p. 101.

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 99.

tramite domande e rilanci (Perché? Dove? Dove lo posso vedere? Tu cosa ne pensi? [...]) rispetto alle loro prime considerazioni spontanee, affinché possano vedere più di quanto percepiscono immediatamente”²⁰⁹. Ciò dimostra quanto l’uscita sul territorio possa essere efficace anche nella scuola dell’infanzia, perché non richiede particolari competenze, ma semplicemente una capacità di osservazione opportunamente guidata dall’insegnante. Durante la preparazione è necessario aver definito dove, come e cosa osservare, per non farsi trovare spiazzati una volta giunti sul posto. Ad esempio, progettando un’uscita rivolta ad una scuola dell’infanzia, avente come obiettivo la conoscenza ed interpretazione delle relazioni tra elementi fisici ed antropici, possiamo pensare di far osservare: le differenti vegetazioni, gli alberi, le foglie; gli animali e le loro tane; l’eventuale presenza di corsi d’acqua, montagne o colline; l’ubicazione delle abitazioni; le vie di comunicazione; gli edifici presenti. Attraverso domande stimolo è possibile poi guidare i bambini alla scoperta attiva dell’ambiente circostante, favorendo la partecipazione di tutti grazie a molteplici canali: linguistico, sensoriale, manipolativo. “L’uso di strategie fondate sui diversi stili di apprendimento e sui canali sensoriali coinvolge tutta la sezione e inoltre permette a quest’ultima di fare esperienze che possono determinare effetti cognitivi più solidi e soprattutto duraturi”²¹⁰.

L’uscita non si deve infatti limitare ad un semplice utilizzo della vista. Proprio al fine di promuovere una didattica attiva e partecipata, è necessario proporre attività senso-percettive orientate all’esplorazione attraverso i sensi: solo in tal modo la conoscenza sarà effettiva. Facciamo usare allora ai bambini anche il tatto, l’udito, l’olfatto e, perché no, il gusto: pensiamo quindi di far toccare, manipolare ed esplorare le diverse

²⁰⁹ Oppici M., *Dare spazio all’osservazione*, in “Scuola Materna”, n.2, ottobre 2013, p.68.

²¹⁰ Cartelli D., *Il lavoro sul campo: per una geografia attiva*, in Guaran A. (a cura di), *Infanzia, spazio e geografia. Riflessioni ed esperienze educative*, Pàtron editore, Bologna, 2011, p. 136.

foglie degli alberi, i differenti colori e dimensioni; oppure di scovare tracce ed impronte animali; oppure ancora di ipotizzare, utilizzando l'udito ed i rumori percepiti, cosa si può trovare nelle vicinanze di quell'ambiente; oppure, cogliendo ad esempio l'occasione della presenza di negozi alimentari nei dintorni, assaggiamo prodotti tipici. Così le foglie, i sassi, i fiori, i cibi possono essere conservati e portati a scuola per essere successivamente analizzati, esplorati e scoperti con particolare attenzione. "Il passaggio dal momento percettivo a quello cognitivo diventerà così una conquista per i bambini e ogni nozione appresa apparirà come una scoperta e si trasformerà in un nuovo stimolo per ampliare ed approfondire le conoscenze"²¹¹. Molto importante è anche far riflettere sulla presenza, sempre più massiccia, dell'uomo nell'ambiente e la conseguente azione dannosa. È possibile allora analizzare gli elementi antropici, come gli edifici, le loro funzioni, oppure le abitazioni, o le strade. Al termine delle attività è possibile notarne le fondamentali valenze educative: "L'osservazione diretta e tutti i momenti dedicati all'esplorazione sul campo consentono di promuovere nei piccoli allievi la conoscenza e la comprensione di se stessi, sia come individui che come esseri sociali che fanno parte di realtà comunitarie. [...] Inoltre i bambini, osservando con attenzione la realtà, imparano a capire e a riconoscere gli effetti dell'interazione tra l'uomo e l'ambiente naturale"²¹².

L'ultima fase dell'uscita didattica richiede una conclusione in aula. "Questa fase permette di costruire una riflessione comune. [...] Un'uscita didattica permette di osservare il territorio ma di per sé non costituisce il sinonimo di conoscenza geografica. Perché ciò avvenga è necessario concludere il lavoro fatto sul terreno con una serie di

²¹¹ *Ibid.*, p. 137.

²¹² *Ibid.*, p. 137.

riflessioni”²¹³. Questo momento consente anche una valutazione da parte dell’insegnante e del soggetto, il quale confrontandosi con i compagni si rende consapevole del livello raggiunto. Le attività proposte durante la sintesi possono essere svariate e riguardare differenti modalità comunicative. A titolo esemplificativo, possono essere proposte riflessioni verbali; costruzioni plastiche; riproduzioni iconiche di mappe, carte, luoghi o percorsi; analisi di fotografie; cartelloni esplicativi e riassuntivi di quanto fatto. E’ necessario infine ricordare che la conclusione in aula è fondamentale per la costruzione di un pensiero critico e riflessivo, che favorisca la capacità di osservare ed agire responsabilmente nell’ambiente. “Osservazione, selezione, manipolazione, classificazione, astrazione, interpretazione e rappresentazione portano progressivamente a costruire una visione astratta e ideale del mondo reale”²¹⁴.

L’uscita nell’ambiente richiede quindi di essere riconosciuta come una pratica scolastica abituale e non eccezionale, da promuovere in ogni momento. Gli insegnanti devono comprendere che l’acquisizione dei concetti geografici (e non solo) richiede di uscire dalle mura scolastiche, dall’aula e dalla tradizionale didattica tra i banchi, al fine di promuovere una disciplina non semplicemente nozionistica e noiosa, ma realmente utile: “Appare molto importante in geografia saper osservare l’ambiente. [...] esso è il nostro oggetto di studio e dobbiamo sviluppare nei nostri alunni la capacità di saper vedere quel che ci circonda”²¹⁵. In tal senso, una metodologia sicuramente valida, coinvolgente e motivante è l’osservazione diretta dello spazio

²¹³ Molinari P, *Uscita didattica e territorio: riflessi geografici e formazione del cittadino*, in Gilardi T., Molinari P, (a cura di), *L’uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo. Spunti di riflessione teorici e pratici*, EDUCatt, Milano, 2012, p. 44.

²¹⁴ *Ibid.*, p. 45.

²¹⁵ De Vecchis G., Staluppi G., *Insegnare geografia. Idee e programmi*, DeAgostini, Novara, 2007, p. 78.

circostante: solo abituando gli alunni ad uno sguardo attento e critico nei confronti dell'ambiente, saranno progressivamente in grado di sviluppare un pensiero critico globale. Le prime esperienze dei bambini avvengono infatti grazie alla scoperta attiva dello spazio; continuare tale pratica risulta essere non solo divertente, ma anche fondamentale per il conseguimento di una piena formazione personale. “Lo sviluppo dell'intelligenza spaziale, la conoscenza del territorio e della sua complessità, lo sviluppo di immagini sul mondo, l'educazione di uno sguardo critico per una cittadinanza attiva e responsabile ricevono dall'uscita sul terreno un contributo importante e originale”²¹⁶. Insegnare ad amare il mondo dunque non mediante libri di testo, schede o concetti appresi mnemonicamente, ma attraverso un reale coinvolgimento attivo di scoperta, esplorazione, manipolazione senso-percettiva all'interno dell'ambiente quotidiano e di vita; partire dal vicino per conoscere il lontano, acquisendo progressivamente concetti geografici e abilità fondamentali. In questo modo le conoscenze saranno facilmente interiorizzate in quanto frutto di un processo personale di scoperta ed esplorazione.

3.3 LE ESPERIENZE DI GIOCO

Secondo molti autori²¹⁷ il gioco rappresenta una pratica fondamentale per lo sviluppo della personalità del bambino. In particolare Laeng ritiene che “Il gioco insegna a muoversi, a immaginare, a pensare”; secondo Claparede, “il gioco, impulso istintuale, al pari della fiaba, è un bisogno vitale dell'infanzia”. Piaget riconosce al gioco “una

²¹⁶ Molinari P, *Uscita didattica e territorio: riflessi geografici e formazione del cittadino*, in Gilardi T., Molinari P, (a cura di), *L'uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo. Spunti di riflessione teorici e pratici*, EDUCatt, Milano, 2012, p. 25.

²¹⁷ Casolo F., *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*, Vita e Pensiero, Milano, 2011, pp. 229-230.

funzione centrale nello sviluppo di una sfera cognitiva personale e della personalità”, mentre Vygotskij amplia la riflessione riconoscendone l’importanza per l’intera evoluzione umana del bambino, non solo quella cognitiva: per lui il gioco contribuisce alla crescita e formazione personale, riconoscendogli un potenziale educativo. “L’attività ludica di movimento caratterizza maggiormente il bambino in età evolutiva, che attraverso il gioco impara le prime forme di traslocazione nello spazio (rotolare, strisciare, camminare, ecc.), effettua le prime attività ludo-motorie che richiedono schemi motori nuovi [...], per arrivare a affrontare i primi giochi-sport”²¹⁸.

Per questo motivo nella scuola dell’infanzia la didattica può dirsi veramente attiva se coinvolge i bambini anche e soprattutto dal punto di vista corporeo. In tal senso, una particolare esperienza per proporre didatticamente la geografia ai bambini può essere attraverso attività ludiche di gioco e movimento. La disciplina auspica infatti un apprendimento orientato alla scoperta attiva delle nozioni attraverso un totale coinvolgimento del corpo.

Nei primi anni di vita la geograficità si basa sulla progressiva acquisizione dei concetti spaziali. L’evoluzione di essi “parte dalla definizione dei rapporti topologici o primi elementi dello spazio che il bambino percepisce come indistinti da sé (sopra/sotto, alto/basso, davanti/dietro, vicino/lontano, dentro/fuori, chiuso/aperto)”²¹⁹. Di conseguenza, per far apprendere le prime nozioni di spazio è necessario proporre attività che richiedano al bambino la possibilità di muoversi per esplorarlo e sperimentarlo in forma ludica. Proporre attività in modo divertente mediante l’utilizzo del gioco e della creatività assolve dunque un compito fondamentale, ovvero quello di

²¹⁸ *Ibid.*, p. 230.

²¹⁹ *Ibid.*, p. 206.

“ovviare, almeno in parte, al rischio che anche la didattica contemporanea faccia apparire al bambino la geografia come un sapere distante dal campo della propria esperienza e dalla possibilità di una rielaborazione personale e creativa delle conoscenze”²²⁰. L’espressione della creatività è fondamentale in ogni bambino e nel suo processo di costruzione della conoscenza, in quanto consente una rielaborazione personale delle informazioni trasmesse. In particolare, “Per creatività si intende, scientificamente, l’aspetto dell’intelligenza impiegato nell’attività di risoluzione di problemi”²²¹. E, mediante il gioco, viene richiesta ai bambini una creatività nella continua ridefinizione di regole, di costruzione degli spazi, di risoluzione di conflitti e problemi.

Il gioco assolve dunque molteplici funzioni: innanzitutto concorre allo sviluppo cognitivo in quanto “stimola la memoria, l’attenzione, la concentrazione, la perseveranza, che permette di comprendere come funzionano le cose e la realtà circostante”²²²; inoltre promuove uno sviluppo motorio mantenendo il bambino attivo e in movimento, nonché uno sviluppo morale in quanto “è occasione educativa che permette l’avvicinamento del bambino alle regole della vita sociale e alla formazione dei sensi di responsabilità, di onestà e, soprattutto, di socialità”²²³. Sotto questo ultimo aspetto il gioco contribuisce allo sviluppo relazionale²²⁴, in quanto è richiesto ai bambini definire e rispettare le regole comuni, quali ad esempio il rispetto dei materiali, degli spazi, dei compagni e del riordino ma anche la capacità di “trovare modi per

²²⁰ Giorda C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma, 2006, p. 98.

²²¹ *Ibidem*.

²²² Casolo F., *Didattica delle attività motorie per l’età evolutiva*, Vita e Pensiero, Milano, 2011, p. 231

²²³ *Ibid.*, p. 234.

²²⁴ Mistri M., *Il gioco al centro: l’attività per eccellenza*, in “Scuola Materna”, n.8, aprile 2014, pp. 78-79.

collaborare, per organizzare il gioco, per risolvere eventuali conflitti, per conciliare punti di vista diversi”²²⁵.

Per tutte queste ragioni il gioco è ritenuto particolarmente educativo e formativo nella scuola e riguarda tematiche che abbracciano a pieno titolo la didattica della geografia. La strutturazione delle abilità spaziali dipende infatti in larga misura dalle esperienze corporee esercitate in esso, le quali avvengono specialmente nei primi anni di vita attraverso il gioco. E’ fondamentale quindi offrire occasioni di scoperta attiva e di gioco nello spazio, anche durante le attività scolastiche. “L’organizzazione degli spazi, pensata in funzione delle diverse esperienze giocose dei bambini, acquista uno spessore notevole, che la scuola deve mettere in primo piano all’interno della sua progettazione”²²⁶. Per questa ragione nella scuola occorre valorizzare l’esperienza ludica in ampi spazi appositamente pensati, strutturati ed attrezzati con giochi e materiale adatto. Un esempio può essere il salone, luogo fondamentale per permettere ai bambini di fare movimento quando le condizioni atmosferiche non permettono l’uscita all’aperto, ma ancor più importante è proprio il giardino scolastico che rappresenta uno spazio di divertimento, gioco, scoperta ed esplorazione. “Il giardino è lo spazio privilegiato per muoversi e giocare; in esso “è fondamentale la possibilità di correre, saltare, fare giochi di equilibrio, andare su biciclette e tricicli e farlo sia liberamente, che attraverso giochi organizzati dall’insegnante”²²⁷. Questo ampio spazio offre molti spunti didattici che devono essere sfruttati al meglio dall’insegnante, specialmente per promuovere una geografia attiva orientata alla scoperta ed

²²⁵ *Ibidem.*

²²⁶ *Ibidem.*

²²⁷ Mistri M., *Lo spazio esterno alle sezioni: pensare anche al movimento*, in “Scuola Materna”, n.8, aprile 2014, pp. 80-81.

all'esplorazione del territorio. Le attività possono riguardare l'osservazione degli elementi naturali (erbe, arbusti, piante, animali, fiori, insetti possono essere toccati ed analizzati da vicino, magari con una lente di ingrandimento) ed artificiali (panche, recinzioni, edifici) presenti nel giardino, non solo in quanto contrapposti ma anche in quanto complementari. Di questi elementi possiamo osservarne le forme, i colori, le dimensioni, l'organizzazione, i cambiamenti (ad esempio una pianta che perde le foglie in autunno e che fiorisce in primavera, oppure un fiore che sboccia) oppure la staticità (le panchine non muteranno posizione o aspetto nel corso del tempo). Successivamente, dopo l'esplorazione dell'ambiente mediante l'osservazione, è possibile agire in esso con giochi ludici e divertenti, che tuttavia stimolano continuamente le facoltà cognitive, motorie e relazionali dei bambini: nessun gioco è infatti fine a se stesso, ma contribuisce sempre alla formazione della personalità. Alcune tipologie di giochi proposti nei giardini scolastici possono essere: giochi che consentono di agire liberamente nello spazio, che "trovano esiti sempre nuovi e permettono al bambino di costruire narrazioni al cui interno porre se stesso e gli altri, ricercare e sfidare se stesso verso quei limiti che la crescita pone"²²⁸. Oppure "giochi di ricerca che permettono al bambino di scoprire elementi naturali e artificiali sempre nuovi e diversi"²²⁹, con i quali promuovere nuove forme di divertimento ludico. "In tali giochi il bambino è in grado di 'dominare', riorganizzare e ripensare lo spazio in cui opera, usufruendo di quello che trova, progettando nuove soluzioni, condividendo esperienze e ricordi con i pari"²³⁰.

E' evidente quanto queste attività ludiche siano importanti per lo sviluppo

²²⁸ Andreoletti M., *I giochi all'aperto*, in "Scuola Materna", n.8, aprile 2014, p. 97.

²²⁹ *Ibidem*.

²³⁰ *Ibidem*.

dell'intelligenza spaziale e della progressiva conoscenza diretta del proprio ambiente di vita: mediante i giochi il bambino ha continuamente esperienza di ciò che gli sta attorno e lo scopre attraverso l'osservazione e l'esplorazione attiva. In questo modo la didattica risulta essere efficace e motivante. “La geografia è in grado di permettere ai giovani di trovare nuovi modi per esprimere se stessi e la propria relazione coi luoghi. [...] è questo il punto di partenza, legato all'esperienza personale, sul quale far leva per introdurre la creatività e il gioco nello studio degli spazi”²³¹. L'esperienza del gioco e del movimento è per il bambino bella e motivante; per questo nella prospettiva di una didattica attiva e orientata alla partecipazione attiva dell'alunno all'insegnante è richiesta la capacità di “ricreare all'interno delle sue lezioni quella dimensione o cornice ludica vicina al mondo e alle aspettative del bambino”²³².

3.4 IL DISEGNO INFANTILE

Il disegno è un mediatore iconico e rappresenta uno strumento particolarmente importante nella costruzione ed elaborazione delle conoscenze spaziali nel bambino. I suoi primitivi segni grafici e scarabocchi sono frutto di un'importante scoperta derivata dall'utilizzo di differenti materiali pittorici, che tenderà ad essere ripetuta nel tempo; ma è a partire dai tre anni che il bambino scopre l'esistenza di un rapporto tra “i segni che traccia sul foglio e quello che egli vuole raffigurare”²³³. Da questo momento in poi lo sviluppo pittorico si articola notevolmente, anche in riferimento allo sviluppo cognitivo: i disegni diventano più ricchi, precisi e dettagliati. Infatti “I bambini

²³¹ Giorda C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma, 2006, p. 99.

²³² Casolo F., *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*, Vita e Pensiero, Milano, 2011, p. 169.

²³³ Cannoni E., *Il disegno dei bambini*, Carocci, Roma, 2008, p. 12.

disegnano quello che sanno e le loro rappresentazioni pittoriche procedono di pari passo con il livello di sviluppo cognitivo e la conoscenza del mondo da essi raggiunta”²³⁴. Per questo motivo, il disegno nella scuola può essere utilizzato sia come documento da analizzare per comprendere la rappresentazione del mondo interno ed esterno del bambino, ma anche come strumento per consolidare ed arricchire conoscenze spaziali. “Disegnare, come scrivere, è un modo per sviluppare il pensiero, per rielaborare esperienze, esprimere idee, descrivere concetti e progettare trasformazioni. La sua funzione è dunque doppia: è una modalità con cui organizzare la conoscenza ma anche una modalità con cui elaborarla”²³⁵.

Innanzitutto, nel processo di organizzazione della conoscenza, svolge un’importanza fondamentale la mappa mentale di ogni bambino. Ciascuno di noi ha un proprio modo di organizzare nella mente la conoscenza, la collocazione dei luoghi e dei fenomeni e se così non fosse, non avremmo una rappresentazione del mondo. Valorizzare la mappa mentale a scuola significa riconoscere l’importanza e la diversità dell’organizzazione interna di ciascuno. “Le mappe mentali del territorio dell’infanzia come modalità di rappresentazione degli eventi confermano l’idea di Gardner dell’intelligenza spaziale come forma di conoscenza e di organizzazione del pensiero autonoma, in grado di fare da riferimento per la rielaborazione narrativa delle conoscenze”²³⁶.

L’insegnante deve quindi proporre attività didattiche in grado di stimolare l’interesse dello spazio, chiedendone una raffigurazione pittorica di esso. La rappresentazione

²³⁴ *Ibid.*, p. 36.

²³⁵ Giorda C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma, 2006, p. 33.

²³⁶ *Ibidem*.

richiesta sarà un disegno spontaneo e carico di significato, in quanto contiene la personale organizzazione spaziale del bambino. Chiediamo, ad esempio, al bambino di rappresentare la sua idea di natura: “Il disegno sarà letto come modello rappresentativo, [...] essendo una forma di espressione spontanea e libera da schemi”²³⁷ che dà spazio al mondo soggettivo. Al termine della rappresentazione è importante che ciascun bambino mostri agli altri il proprio lavoro, dandone una spiegazione; a loro volta, i compagni forniranno una loro personale interpretazione del disegno. Il risultato metterà in evidenza come la realtà “è una, ma la percezione la trasforma in tante realtà quanti sono gli individui che la osservano. E nessuna di queste, per nessuna ragione, può essere considerata quella vera”²³⁸. Strutturare conoscenze geografiche nella scuola dell’infanzia richiede quindi di partire dalla consapevolezza che esistono molteplici interpretazioni della realtà, e per giungere ad una comune interpretazione di essa sono necessari determinati strumenti.

Il disegno può anche essere utilizzato come strumento di verifica delle conoscenze (spaziali e non solo) acquisite, oppure come rielaborazione dello spazio vissuto e delle esperienze personali. Al termine del percorso geografico progettato, è utile far riprodurre una nuova rappresentazione dello spazio sul quale si è lavorato: i risultati saranno sicuramente più precisi e realistici rispetto ai primi disegni soggettivi, ed includeranno molti aspetti affrontati.

Per una completa strutturazione spaziale è però importante riconoscere il contributo fondamentale di alcune “fonti indirette”, quali ad esempio le immagini, la narrativa

²³⁷ Gregoli F., *Fare Geografia con i bambini*, Istituto Italiano Edizioni Atlas, Bergamo, 1987, p. 111.

²³⁸ *Ibid.*, p. 117.

per l'infanzia o la televisione²³⁹. Esse svolgono un ruolo fondamentale nella progressiva acquisizione di nozioni spaziali necessarie per il potenziamento dell'intelligenza spaziale. E' importante dunque che la scuola proponga una didattica attiva orientata all'acquisizione di competenze spaziali mediante l'utilizzo di rinnovate strategie motivanti e coinvolgenti.

3.5 L'UTILIZZO DI FOTOGRAFIE E IMMAGINI

La società odierna è sempre più permeata dall'utilizzo delle immagini: ovunque sui libri, in televisione, al cinema, sui manifesti pubblicitari e sui muri degli edifici vediamo immagini colorate e accattivanti che catturano la nostra attenzione e vogliono comunicarci qualcosa. L'immagine ha infatti un enorme potenziale comunicativo in quanto è in grado di trasmettere concetti e informazioni in modo immediato e chiaro. Per tale motivo l'utilizzo delle immagini e della fotografia deve essere promossa anche all'interno dei sistemi scolastici, andandosi a configurare come nuove strategie comunicative e didattiche. In particolare, il loro potenziale educativo può essere fondamentale in ambito geografico: "Se lo spazio geografico [...] può essere considerato un formidabile spazio per la formazione, altrettanto può dirsi per le sue molteplici rappresentazioni visuali. [...] La disciplina geografica ha sempre rilevato grande attenzione alla dimensione del visuale"²⁴⁰. Nell'ottica di una disciplina geografica non meramente nozionistica ma che sappia uscire dai banchi di scuola, è importante far 'viaggiare' gli alunni alla conoscenza del mondo, stimolando

²³⁹ Giorda C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma, 2006, p. 32.

²⁴⁰ Bignante E., Rossetto T., *Metodi visuali per la formazione geografica*, in Giorda C., Puttilli M. (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma 2011, p. 192.

l'esplorazione e la scoperta di territori e spazi di vita. Non potendo ovviamente proporre esperienze dirette in tutti gli ambienti del pianeta, la fotografia risulta essere lo strumento che più si avvicina all'osservazione e all'esplorazione sul campo. Essa è infatti un mezzo utile per conoscere e studiare ciò di cui non possiamo disporre di una diretta osservazione e conoscenza, permettendo tra l'altro una notevole riflessione in merito. "Le immagini agiscono come un medium tra noi e la realtà e attraverso di loro impariamo a conoscere l'ambiente che ci circonda"²⁴¹. Mediante esse possiamo osservare, descrivere e interpretare un paesaggio economico o culturale, un ambiente naturale, montano o cittadino. "Perciò la fotografia [...] resta tramite indispensabile fra la descrizione letteraria e la rappresentazione cartografica"²⁴². Come la carta geografica, la fotografia ha un particolare linguaggio visivo e iconico, richiede un certo grado di astrazione, interpretazione, attribuzione di significati e valori; tuttavia si presta a un utilizzo anche con bambini della scuola dell'infanzia perché più immediata e semplice. Come la narrazione letteraria, essa consente una descrizione di luoghi, spazi e ambienti, non attraverso la voce ma mediante l'utilizzo immediato del canale visivo: attribuisce dunque una raffigurazione alle parole lette, un rimando immediato e semplice, consente un'interpretazione dei fenomeni.

La fotografia assolve dunque un duplice compito. Da un lato offre un supporto visivo alla descrizione e spiegazione di ambienti e spazi geografici ma dall'altro lato, non essendo uno strumento statico che richiede un'unica interpretazione, rende possibile anche riflessioni, discussioni e spunti di approfondimento notevoli. "Il documento fotografico cristallizza un attimo breve della vita delle cose, lo rielabora [...], ma ciò

²⁴¹ Giorda C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma, 2006, p. 93.

²⁴² Bissanti A., *Geografia attiva perché e come*, Adda editore, Bari, 1993, p. 96.

che ci restituisce ha ancora bisogno di una mediazione, di un linguaggio. E' questo lo spazio del geografo: l'assegnazione di nomi, l'attribuzione di ordini, di significati, di metafore"²⁴³. Risulta limitante, dunque, assegnare alle immagini un ruolo meramente descrittivo e rappresentativo di luoghi e fenomeni; sicuramente questo è un compito fondamentale delle immagini, ma ciò non deve indurre a pensare che l'implicazione didattica si possa arrestare dinanzi a una semplice spiegazione dell'ambiente mediante l'uso di immagini fotografiche. "La fotografia si configura come strumento non solo di documentazione della realtà territoriale, ma anche di analisi e di interpretazione"²⁴⁴. La realtà rappresentata in essa non è mai oggettiva né tantomeno neutra: "Le fotografie esprimono il punto di vista di chi le scatta e di chi le pubblica, esprimono una posizione, un'intenzionalità, una rielaborazione della realtà"²⁴⁵. Richiedono quindi un'interpretazione attenta a non incorrere in stereotipi ed equivoci.

"Tutto ciò concorre a rendere il visuale non tanto un mero sussidio, [...] bensì un terreno propizio da fecondare secondo molteplici direttrici grazie a una gestione creativa delle attività formative, sia nella scelta dei materiali che nella proposta dei metodi per farli 'reagire' attraverso il pieno protagonismo dei soggetti in formazione"²⁴⁶. All'insegnante è richiesto di saper utilizzare le immagini e fotografie in modo adeguato alle proposte didattiche e alle necessità dei bambini. Innanzitutto è

²⁴³ Giorda C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma, 2006, p. 93.

²⁴⁴ Zerbi M.C., *Il paesaggio dei sensi. Temi per il paesaggio*, L'artistica editrice, Regione Piemonte, 2008, p.37.

²⁴⁵ Molinari P., *Dispensa per il corso di didattica della geografia A. A. 2013/2014. Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria*, Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia.

²⁴⁶ Bignante E., Rossetto T., *Metodi visuali per la formazione geografica*, in Giorda C., Puttilli M. (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma 2011, p. 194.

opportuno porre alcuni criteri di scelta²⁴⁷: preliminarmente è necessaria un'attenta ricerca di immagini da parte dell'insegnante, in riferimento ai contenuti che si vuole vengano affrontati; dopodiché è necessario selezionare quelle più utili e significative anche in merito alla chiarezza, nitidezza, colori e possibilità interpretative. E' possibile proporre singole immagini o coppie di esse per individuare analogie e differenze, oppure è ipotizzabile progettare lavori in piccoli gruppi di analisi ed interpretazione. Tali scelte didattiche spettano all'insegnante, a seconda della definizione di specifici obiettivi e finalità educative.

Nella scuola dell'infanzia le immagini di giornali, riviste, libri e le fotografie devono essere promosse e usate come facilitatori comunicativi, soprattutto in quanto sono in grado di trasmettere efficacemente i concetti. Ciò risulta ancor più utile e necessario quando ci si trova a lavorare con un gruppo di bambini provenienti da paesi diversi: la comunicazione verbale può talvolta ostacolare la comprensione, mentre quella visiva è immediata e coinvolge, rendendo tutti partecipi. L'uso delle immagini si presta dunque a molteplici progettazioni didattiche, conferendo alle attività una maggiore spinta ludica e coinvolgente. Nell'ottica di un percorso pre-geografico è importante innanzitutto far acquisire ai bambini la consapevolezza del proprio ambiente di vita: proponiamo un'uscita sul territorio per esplorare l'ambiente circostante, prima la scuola e poi il paese, soffermandoci su alcuni aspetti fisici e antropici importanti: un corso d'acqua, degli edifici, la strada, un parco. Dopo varie riflessioni, è possibile mostrare lo stesso ambiente utilizzando fotografie e immagini che ne documentino le caratteristiche essenziali: analizziamo insieme la vegetazione, le abitazioni, le strade.

²⁴⁷ De Vecchis G., Staluppi G., *Insegnare geografia. Idee e programmi*, DeAgostini, Novara, 2007, p. 146.

I bambini comprenderanno ben presto che ciò che si osserva mediante immagini non è tutto l'ambiente esplorato, ma una o più parti di esso, ovvero quello che il fotografo ha voluto mostrarci. Ecco allora che la fotografia comincia ad assumere un significato non assoluto, ma relativo cioè al preciso spazio immortalato. Inoltre è facilmente comprensibile come una fotografia non possa trasmettere ai bambini medesime informazioni sensoriali: il canale utilizzato può essere solo la vista, e non l'udito, l'olfatto o il tatto. Per questo motivo, la fotografia è importante che venga, soprattutto inizialmente, affiancata alle esperienze dirette nell'ambiente al fine di costruire concetti spaziali adeguati. L'insegnante può anche proporre un'uscita sul territorio per far scattare ai bambini le fotografie che saranno poi oggetto di analisi in aula: in questo modo l'attività sarà ancor più coinvolgente in quanto i bambini si riconoscono protagonisti attivi.

Un'altra importante funzione delle immagini è la possibilità di fare un confronto tra passato e presente: mostriamo ai bambini fotografie del nostro paese oggi e fotografie o immagini di qualche decennio fa. Insieme osserviamo e descriviamo ciò che notiamo, e successivamente confrontiamo: quali differenze e quali analogie, quali cambiamenti sono intervenuti. L'intento può essere ad esempio quello di far riflettere sull'impatto distruttivo dell'uomo nell'ambiente, oppure semplicemente sullo sviluppo urbano, oppure ancora sul restringimento del corso di un canale o un fiume.

Per i bambini osservare e analizzare le fotografie è sicuramente molto divertente e coinvolgente: specialmente nella scuola dell'infanzia è importante procedere a piccoli passi, partendo dalle esperienze concrete e dagli spazi quotidiani; molto utile può anche essere la conoscenza degli ambienti di vita domestici di ciascun bambino. Previa autorizzazione dei genitori, possiamo chiedere a ogni alunno di fotografare la propria

casa e alcune stanze di essa. Le immagini vengono poi osservate in aula, accompagnandole con giochi o descrizioni: ad esempio, la casa di Sofia è molto grande, gialla, ha un grande giardino all'esterno e tante finestre. Tra tutte le fotografie poste sul tavolo, chiediamo ai bambini di indovinare quella corretta. Come questa, molte altre attività ludiche possono essere pensate per rafforzare abilità spaziali e acquisire una conoscenza geografica fin dai primi anni di scuola. Una volta consolidata la metodologia è poi possibile lavorare con fotografie di luoghi molto lontani, affiancandole a narrazioni e storie lette, proponendo una discussione di gruppo, oppure chiedendo una libera interpretazione.

La fotografia risulta quindi essere uno strumento particolarmente utile ed efficace nella scuola odierna, soprattutto perché non richiede particolari preparativi e materiali, può essere osservata in qualsiasi momento, in gruppo o individualmente, si presta a molteplici spunti didattici ludici ed educativi. Per tutte queste ragioni l'uso delle immagini e fotografie nella scuola "rientra in quella che viene indicata come 'didattica povera', essendo attuabile anche nelle situazioni ambientali più difficili"²⁴⁸. Inoltre, tale tipo di didattica risulta fondamentale per sollecitare abilità necessarie alla disciplina geografica, quali l'osservazione, l'elaborazione di ipotesi, l'interpretazione di fenomeni e la formazione di un pensiero critico. "La fotografia evolve dunque in una risorsa didattica utile ad attivare molteplici dimensioni dell'apprendimento: razionale, critica, estetica, emozionale, relazionale"²⁴⁹. Per raggiungere un'adeguata conoscenza del linguaggio iconico e per favorire un pieno sviluppo della persona, è

²⁴⁸ Bissanti A., *Geografia attiva perché e come*, Adda editore, Bari, 1993, p. 96.

²⁴⁹ Bignante E., Rossetto T., *Metodi visuali per la formazione geografica*, in Giorda C., Puttilli M. (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma 2011, p. 193.

importante pensare alla geografia in collaborazione con altre discipline, in particolare l'arte, l'educazione artistica e pittorica che si occupano anch'esse del linguaggio grafico.

3.6 LE OPERE D'ARTE: LO SGUARDO DEGLI ARTISTI

L'educazione all'arte risulta essere fondamentale nella scuola, non solo perché avvicina a una piena e libera espressione attraverso mezzi iconici e grafici, ma anche perché contribuisce alla formazione globale della persona. John Dewey considera “L'educazione non come una trasmissione di un sapere oggettivo, ma come formazione di personalità in se stesse originali”²⁵⁰. L'arte forma e tutela stili di vita originali, creativi, innovativi, ma soprattutto liberi: la libertà di espressione è ciò che più caratterizza la forma artistica, rifiutando ogni forma di imposizione, regola o gerarchia. L'artista è libero di esprimere e di esprimersi, di conoscere, di rappresentare, di agire e di sviluppare pienamente se stesso. Herbert Read ritiene che “Lo sviluppo della persona [...] avviene attraverso una continua interrelazione con l'ambiente circostante, svolgendosi organicamente in una progressiva creatività che è insieme conoscere e fare”²⁵¹. Di conseguenza, un avvicinamento all'arte nella scuola risulta essere particolarmente efficace per la formazione personale ma anche per l'acquisizione di abilità spaziali, in quanto invita a considerare le opere degli artisti come importanti strumenti per comprendere ed analizzare la realtà. “Attraverso l'osservazione, che è da sempre al centro della produzione di conoscenza geografica, e tramite il ricorso a ‘metafore visive’ come strumento attraverso cui trasferire tale

²⁵⁰ De Carli C., *Inquadramento storico*, in De Carli C. (a cura di), *Education through art. I musei di arte contemporanea e i servizi educativi tra storia e progetto*, Mazzotta, Milano, 2003, p. 14.

²⁵¹ *Ibid.*, p. 15.

conoscenza, la geografia, dunque, da sempre interpreta la realtà utilizzando in più modi il potenziale conoscitivo e descrittivo delle rappresentazioni visuali”²⁵².

Come le fotografie e le immagini di riviste, libri e giornali, anche le opere d’arte offrono uno sguardo sull’ambiente, ed anch’esse sono espressione di un ben definito sguardo intenzionale dell’artista che, cogliendo quel determinato paesaggio, vuole già comunicare qualcosa. Il soggetto rappresentato non è mai casuale, ma può rappresentare oggettivamente la realtà oppure il mondo interno e soggettivo, oppure ancora stati d’animo, emozioni, timori, sogni o ricordi.

Avvicinare i bambini alle opere d’arte di grandi artisti del passato e del presente permette la conoscenza delle loro creative forme di rappresentazione dell’ambiente, dello spazio e del mondo; tuttavia la conoscenza per i bambini non può essere meramente osservativa. I piccoli richiedono concretezza, manipolazione; osservano ma poi vogliono provare e sperimentare. Secondo Bruno Munari infatti per i bambini giocare con l’arte significa “conoscere attraverso la sperimentazione le tecniche e le regole delle arti visive”²⁵³. Ecco quindi che l’incontro con l’arte non si riduce ad una semplice osservazione delle opere più o meno antiche, ma implica anche un fare, un mettersi alla prova e in gioco. Fondamentale è infatti stimolare nei bambini la creatività, la capacità di sperimentare materiali e di esprimersi liberamente senza vincoli e restrizioni. “Stimolare la creatività pittorica può dunque servire non solo a incrementare il talento dei bambini più dotati, ma anche ad accrescere l’intelligenza di qualunque piccolo sognatore”²⁵⁴.

²⁵² Bignante E., Rossetto T., *Metodi visuali per la formazione geografica*, in Giorda C., Puttilli M. (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma 2011, p. 195.

²⁵³ De Carli C., *Inquadramento storico*, in De Carli C. (a cura di), *Education through art. I musei di arte contemporanea e i servizi educativi tra storia e progetto*, Mazzotta, Milano, 2003, p. 18.

²⁵⁴ Cannoni E., *Il disegno dei bambini*, Carocci, Roma, 2008, p. 72.

Nella scuola dell'infanzia è dunque ipotizzabile pensare di proporre attività guidate ad una mostra d'arte per osservare le opere che raffigurino paesaggi ed ambienti conosciuti: chiediamo ai bambini di osservare ed interpretare ciò che vedono, e successivamente di realizzare personali opere creative, libere e spontanee in grado di esprimere la loro idea di ambiente. E' questa una rappresentazione che si discosta dal semplice disegno prodotto a matita o con pennarelli, in quanto nell'opera d'arte la parola d'ordine è libertà: libertà di espressione, di rappresentazione, di sperimentazione di materiali, strumenti e tecniche. Così facendo i bambini sviluppano una loro personale forma d'arte mediante il canale iconico, stimolando la riflessione ed accrescendo lo spirito critico fondamentale per lo sviluppo integrale della persona. Un'altra importante attività da proporre ai bambini può essere la conoscenza della realtà territoriale mediante la visita ad un museo. Esso rappresenta un "contenitore che racconta quel luogo con la sua storia e le sue peculiarità, il trait d'union tra la tradizione dei luoghi e la conoscenza degli stessi, snodo centrale del processo di valorizzazione dei beni culturali e delle altre risorse del territorio"²⁵⁵; rappresenta quindi la cultura di quel territorio. Tale visita ha un'importanza educativa fondamentale, sia dal punto di vista culturale che geografico, in quanto consente di osservare ed analizzare in forma ludica e coinvolgente, i segni e le modificazioni del passato avvenuti su quel determinato territorio. Per i bambini la visita al museo è un momento di divertimento ma anche di apprendimento attivo, rafforzato anche dalle proposte didattiche e laboratoriali presenti in esso, nelle quali si fornisce la possibilità di manipolare, analizzare e modellare oggetti.

²⁵⁵ Cataldo L., Paraventi M., *Il museo oggi. Linee guida per una museologia contemporanea*, Hoepli, Milano, 2007, p. 53.

Pensare ad un percorso geografico con gli strumenti didattici artistici è dunque non solo possibile, ma anche necessario per almeno alcune ragioni: primo, per consolidare la comunicazione grafica attraverso l'interpretazione delle opere; secondo per conoscere la realtà circostante dal punto di vista degli artisti; terzo per concorrere al pieno sviluppo personale. In questo senso, applicando gli studi di Gardner sulle intelligenze multiple, risulta fondamentale progettare differenti opportunità formative al fine di garantire a tutti un apprendimento adeguato alle reali necessità e competenze. L'intelligenza spaziale si sviluppa quindi in riferimento a molteplici attività iconiche, grafiche e pittoriche che conferiscono senso e significato alla realtà, e vanno quindi proposte e valorizzate fin dai primi anni di scuola.

3.7 I NUOVI MEDIA: IL POTENZIALE EDUCATIVO DI TELEVISIONE E CARTONI ANIMATI

L'utilizzo nella nostra società della tecnologia è talmente diffuso da aver investito e prepotentemente influenzato ogni ambito di vita; di fronte a tale cambiamento la scuola non può risultarne esclusa. In particolare ad essa spetta il compito di formare le menti dei cittadini affinché sappiano utilizzare coscientemente tali mezzi tecnologici. “In una società di questo tipo è di fondamentale importanza preparare culturalmente le persone, fin dal percorso scolastico, a orientarsi nel mondo dell'informazione e della telecomunicazione”²⁵⁶. I nuovi media infatti hanno un importante ruolo nell'ambito dell'apprendimento, in quanto si fanno trasmettitori di immagini, informazioni e conoscenza: nel corso degli ultimi anni “hanno aumentato in modo esponenziale e

²⁵⁶ Cacciamani S., *Psicologia per l'insegnamento*, Carocci, Roma, 2009, p. 114.

pervasivo il loro ruolo nel definire i significati del mondo e nel diffondere l'informazione su luoghi, costumi e ambienti"²⁵⁷. Tali strumenti possono quindi essere impiegati didatticamente, fornendo importanti spunti di apprendimento, in particolare in ambito geografico e nella conoscenza del mondo. Prima di pensare a un loro utilizzo didattico occorre però che l'insegnante sappia maturare una piena consapevolezza delle loro potenzialità e dei limiti, adottandoli in modo cosciente e critico. "Come sosteneva McLuhan fin dal 1967, il mezzo di informazione è in grado di cambiare il contenuto del messaggio, perché il codice con cui lo trasmette finisce per cambiare la stessa struttura mentale di chi riceve l'informazione"²⁵⁸. Si produce quindi nei soggetti che ne usufruiscono eccessivamente, un cambiamento nel processo di elaborazione e costruzione della conoscenza e del sapere causato da un diverso modo di recepire e rielaborare i dati.

La televisione rappresenta in primis un nuovo modo di comunicare informazioni. Si ritiene che essa non parli "alla mente, ma al corpo, nel senso che noi seguiamo lo schermo con un forte coinvolgimento del sistema nervoso e delle emozioni, molto meno con la mente razionale"²⁵⁹. Di fronte alla televisione e allo scorrere delle immagini si riduce il tempo di rielaborazione dell'informazione e di conseguenza la capacità di sviluppare un pensiero critico. Spesso infatti la fruizione del media televisivo è prettamente passiva, l'acquisizione di informazioni è quasi automatica e causata da un eccessivo bombardamento di un'enorme quantità di immagini, senza però che il soggetto possa esercitare su di esse alcun tipo di riflessione e controllo

²⁵⁷ Giorda C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma, 2006, p. 38.

²⁵⁸ *Ibid.*, p. 39.

²⁵⁹ *Ibid.*, p. 40.

razionale. Il limite maggiore è “un vero e proprio martellamento delle notizie, molte delle quali scarsamente controllate, altre addirittura decisamente fuorvianti e deformate”²⁶⁰, non rendendo possibile un controllo su quanto trasmesso. In questo clima odierno la scuola può fare molto, in quanto il suo compito è proprio quello di insegnare ai bambini un utilizzo consapevole di tali strumenti, al fine di recuperare la capacità cognitiva di rielaborare la conoscenza in modo cosciente e critico, con la consapevolezza che il mezzo modifica e varia il contenuto del messaggio che lui stesso vuole trasmettere. Un adeguato impiego dei mass media a scuola deve valorizzarne soprattutto i molteplici aspetti positivi, primo fra tutti l’enorme potenziale educativo e didattico che essi possono offrire all’insegnamento. La società globalizzata odierna utilizza la tecnologia per rimanere in contatto con parti molto lontane del pianeta, per ricevere e comunicare informazioni, e per conoscere spazi lontani. In tal senso, le conoscenze geografiche risultano essere notevolmente influenzate dall’utilizzo di strumenti mediatici, i quali possono contribuire alla costruzione di abilità spaziali. E’ evidente che l’insegnamento della geografia dovrebbe basarsi principalmente su azioni di esplorazione e scoperta del territorio, ma per conoscere luoghi lontani l’insegnante deve necessariamente ricorrere all’utilizzo di strumenti mediatori: televisione, giornali, internet, libri. Tra questi, i nuovi media svolgono un’importanza fondamentale in quanto sono in grado di trasmettere efficacemente le conoscenze di territori mediante immagini coinvolgenti ed accattivanti. L’enorme risorsa dei mass media “svolge per il geografo una doppia funzione: quella di documento attraverso il quale analizzare gli atti territorializzanti delle società umane [...] e quella di strumento per l’insegnamento,

²⁶⁰ De Vecchis G., Staluppi G., *Insegnare geografia. Idee e programmi*, DeAgostini, Novara, 2007, p. 167.

importante proprio in quanto è in grado di mostrare i concetti e le descrizioni geografiche”²⁶¹. La semplice fruibilità e comprensione delle immagini consente un efficace e immediato racconto del mondo, ma anche una costante interpretazione e riflessione, così come avviene con la fotografia e le opere artistiche. L’insegnante, di fronte a tali strumenti non deve assumere un atteggiamento passivo ma deve saper motivare ed accrescere l’interesse verso la scoperta e la continua interpretazione. “Il territorio, se inteso come spazio vissuto, non è mai rappresentabile e narrabile come qualcosa di finito, di chiuso, di definitivo. Esso è invece il risultato di una continua narrazione, di un processo di rielaborazione nel quale tutti i suoi soggetti sono protagonisti”²⁶².

Il potenziale educativo delle immagini televisive può essere utilizzato anche nella scuola dell’infanzia. Certamente i bambini hanno già avuto in famiglia notevoli esperienze mediatiche: è ormai diffusa la consapevolezza di essere in un mondo tecnologico e le esperienze cominciano fin dai primi anni di vita. L’utilizzo di tali strumenti nella scuola può favorire una nuova dimensione dell’apprendimento, sia per un utilizzo di essi come supporti tecnologici alla didattica, rendendo quest’ultima più accattivante, sia come strumenti dai quali ricavare informazioni e documentazioni utili. Con i bambini piccoli in particolare, la televisione svolge un importante ruolo ludico ma anche educativo attraverso la fruizione dei cartoni animati. Essi sono tra le principali fonti mediatiche di cui il bambino ha esperienza, che comunicano tramite parole, suoni e immagini una particolare visione del mondo: quella sognatrice, timorosa, fiduciosa e romantica dell’età infantile. Non è raro trovare cartoni animati

²⁶¹ Giorda C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma, 2006, p. 89.

²⁶² *Ibid.*, p. 96.

che affrontino tematiche importanti, e che possono essere proposte per progettare percorsi didattici attinenti: ad esempio, la morte dei genitori in *Bambi* o *Il Re Leone*; la difficile relazione con la matrigna e le sorellastre in *Cenerentola*; la fiducia nell'estraneo in *Cappuccetto Rosso*; il desiderio di scoprire il mondo in *Alla ricerca di Nemo*. Molto efficaci sono anche gli episodi di cartoni animati televisivi: essi hanno il vantaggio di essere brevi e di catturare immediatamente l'attenzione dei bambini, di trattare argomenti attuali ed educativi che possono offrire molteplici spunti didattici. In generale, tali strumenti possono essere utilizzati anche in ambito scolastico: spetta all'insegnante proporre cartoni animati che sappiano coinvolgere i bambini, motivandoli ed avvicinandoli all'apprendimento attivo. Importante è anche colpire l'interesse, proponendo filmati brevi e di facile interpretazione. Come verrà esposto nel capitolo 4, proporre ai bambini cartoni animati troppo difficili e non adeguati alla loro età e sviluppo cognitivo, non risulta efficace per una serie di ragioni: la comprensione non è immediata; non viene favorita un'identificazione e, di conseguenza, un coinvolgimento emotivo; le informazioni rischiano di essere un mero elenco descrittivo, senza apportare positive conseguenze a livello cognitivo.

Anche in questo caso, molteplici sono le tematiche che possono essere proposte e affrontate, ad esempio la conoscenza di paesaggi e ambienti diversi, l'attenzione al rispetto della natura e la tutela degli animali, l'azione dannosa ed inquinante dell'uomo. Gli spunti offerti dai cartoni animati sono dunque molteplici e particolarmente utili per proporre una didattica ludica e attiva, che sappia coinvolgere i bambini mediante l'utilizzo di strumenti a loro familiari. "Un insegnamento che non faccia uso di questi strumenti (confrontandosi criticamente con essi) rischia di apparire allo studente non solo poco accattivante, ma anche obsoleto nelle rappresentazioni e nei contenuti, e

dunque poco utile alla comprensione del mondo contemporaneo”²⁶³. Risulta invece molto più motivante ed interessante la promozione di una didattica attiva orientata all’utilizzo di mediatori dei quali i bambini fanno esperienza quotidianamente, che consenta di sviluppare anche una maggiore consapevolezza critica in merito al loro utilizzo e alla selezione di informazioni provenienti da essi. “La scuola deve compiere lo sforzo di insegnare agli studenti ad appropriarsi di questi strumenti in modo attivo, perché solo l’esperienza diretta consente di raggiungere un’effettiva consapevolezza dei limiti e delle potenzialità di ciò che si sta utilizzando”²⁶⁴. Spetta agli insegnanti dunque il compito di ricercare ed elaborare nuove e consolidate strategie didattiche per consentire un pieno sviluppo formativo degli alunni, proponendo occasioni attive, iconiche, motorie, verbali di scoperta ed acquisizione di abilità fondamentali.

La promozione fin dalla scuola dell’infanzia di rinnovate attività iconiche e orientate all’analisi e interpretazione delle immagini (intese come strumenti fondamentali per la conoscenza dell’organizzazione del territorio e del mondo), facilita lo sviluppo dell’intelligenza spaziale attraverso la conoscenza delle carte geografiche nei successivi anni scolastici.

3.8 LE CARTE GEOGRAFICHE

La carta geografica è uno strumento molto importante per l’organizzazione e la rappresentazione dello spazio; è utilizzata dagli uomini fin dalle epoche più antiche ma tuttora molto attuale. “La carta geografica risponde a un’esigenza primordiale, sempre attuale: quella di poter comunicare efficacemente le conoscenze spaziali. Il

²⁶³ *Ibid.*, p. 95.

²⁶⁴ *Ibid.*, p. 96.

segno geo-geografico, mediante una serie di simboli ai quali convenzionalmente viene attribuito un significato spaziale, consente la rappresentazione di queste conoscenze”²⁶⁵. La carta geografica risponde dunque a una finalità comunicativa di descrizione del territorio mediante un linguaggio particolare, differente da quello verbale, numerico, o grafico; essa è caratterizzata quindi da uno specifico linguaggio, fatto di segni e simboli convenzionali, che consentono di “cogliere a colpo d’occhio, sinotticamente, i caratteri del territorio rappresentato”²⁶⁶. Per saper leggere la carta è necessario però saperne leggere il linguaggio e le peculiari caratteristiche.

Nella scuola odierna è dunque auspicabile un insegnamento alla cartografia, ovvero alla lettura ed interpretazione del linguaggio della carta, ma anche un insegnamento con la cartografia, utilizzandola come strumento didattico. La rappresentazione sulla carta richiede infatti un progressivo passaggio dallo spazio reale a quello rappresentato, oltre che una conoscenza di segni e simboli utilizzati. La comunicazione della carta richiede un’astrazione tale da rendere il linguaggio comunicativo comprensibile da tutti, in virtù del fatto che “la rappresentazione del territorio nasce in risposta all’esigenza di vedere e far vedere il territorio vissuto e conosciuto”²⁶⁷.

L’utilizzo della carta come strumento geografico nella scuola dell’infanzia è, proprio per questo motivo, particolarmente problematico in quanto richiede un’astrazione ed uno sviluppo cognitivo non ancora raggiunti dai bambini. Molteplici sono infatti le difficoltà: “Lo strumento cartografico è una mediazione molto astratta, frutto di specifiche tecniche e di scelte culturali. Non può riprodurre fedelmente la realtà in

²⁶⁵ De Vecchis G., Staluppi G., *Insegnare geografia. Idee e programmi*, DeAgostini, Novara, 2007, p. 137.

²⁶⁶ Imarisio C. S., *L’attualità geopolitica del discorso cartografico*, in Giorda C., Puttilli M. (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma 2011, p. 140.

²⁶⁷ *Ibid.*, p. 139.

quanto riduce a due dimensioni uno spazio tridimensionale, consente un unico punto di vista, quello verticale, usa simboli geografici convenzionali, quindi non riproduce la forma e i colori reali, mostra elementi invisibili come i confini, semplifica l'abbondanza di elementi della realtà, rappresentandone una selezione ridotta"²⁶⁸. Ciò che hanno i bambini nella scuola dell'infanzia è sicuramente una carta mentale, ovvero una rappresentazione interna degli ambienti, dei luoghi, dello spazio e delle collocazioni territoriali. "Ogni persona basa il proprio orientamento sulla propria immagine mentale dei luoghi. La costruzione dell'immagine mentale è quindi un passaggio fondamentale dell'educazione geografica, ed è tanto più necessaria quanto più riguarda i bambini in età scolare"²⁶⁹. Per sviluppare adeguate competenze geografiche fin dai primi anni di scuola, è opportuno quindi che l'insegnante riconosca l'importanza di carte mentali utili per la rappresentazione dello spazio e la collocazione di elementi geografici e territoriali. Fin dalla scuola dell'infanzia è possibile lavorare sulla progressiva acquisizione di capacità di orientamento ed organizzazione dello spazio circostante, mediante lo sviluppo di "uno dei primi obiettivi della geografia: la carta mentale"²⁷⁰. Nei successivi anni scolastici il bambino imparerà progressivamente che il proprio punto di vista è relativo e che, per poter comunicare collocazioni spaziali agli altri, è necessaria l'acquisizione di un linguaggio geografico e cartografico preciso. Le prime esperienze di cartografia riguarderanno ovviamente la realtà più vicina, ad esempio la rappresentazione del percorso da casa a scuola; successivamente sarà possibile introdurre strumenti più precisi e dettagliati per orientarsi nello spazio, quali

²⁶⁸ Giorda C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma, 2006, p. 79.

²⁶⁹ *Ibid.*, p. 80.

²⁷⁰ Schiavi A., *Dalla geografia descrittiva alla geografia interpretativa*, in Schiavi A. (a cura di), *Geografia e didattica*, D.S.U. Università Cattolica, Milano, 2008, p. 60.

ad esempio la bussola: “L’uso della bussola a scuola consente ai ragazzi di apprendere in modo operativo e motivato le nozioni riguardanti l’orientamento”²⁷¹.

Didatticamente è però possibile utilizzare nella scuola dell’infanzia un altro importante strumento che consente l’acquisizione di abilità e concetti pre-geografici, in particolare l’organizzazione dello spazio e l’orientamento in esso: la costruzione di carte può risultare, a tal fine, molto utile. Se infatti la cartografia presenta notevoli limiti e difficoltà, quali ad esempio un’eccessiva astrazione e la definizione di un linguaggio universale e convenzionale, disegnare carte soggettive di luoghi e percorsi conosciuti può rappresentare, al termine di una progettazione didattica adeguata, un valido strumento sostitutivo. L’insegnante può, ad esempio, strutturare una didattica attiva orientata al conseguimento delle abilità spaziali di orientamento e collocazione. Innanzitutto è importante chiedere ai bambini una prima rappresentazione del tragitto compiuto, ad esempio, dalla scuola al parco comunale. Tale rappresentazione è una carta mentale del bambino e della sua personale e interna organizzazione dello spazio; essa è il punto di partenza, non tanto per individuare gli errori, ma per verificare al termine della progettazione i cambiamenti avvenuti. Successivamente l’insegnante può proporre un’uscita sul territorio, percorrendo insieme ai bambini quel percorso precedentemente stabilito. L’obiettivo principale dell’uscita è quello di individuare determinati punti di riferimento durante il percorso, riconoscendone l’importanza fondamentale per l’orientamento in un quadro territoriale più ampio. È infatti importante durante il tragitto individuare alcuni punti fondamentali, che colpiscono i bambini e che siano di facile memorizzazione ad esempio il negozio di giocattoli, una

²⁷¹ Corbellini G., *Strumenti geografici per l’educazione ambientale: l’escursione didattica. Concetti, relazioni, strumenti*, IRSSAE Lombardia, Milano, 1995, p. 11.

fontana, il gelataio. L'osservazione di questi luoghi deve essere particolarmente approfondita, soffermandosi su alcuni dettagli e guidando la riflessione mediante domande stimolo. Una volta tornati a scuola è possibile ripercorrere nel giardino, o in un ampio salone, il percorso effettuato, collocando durante il tragitto le fotografie dei punti di riferimento scelti, oppure degli oggetti che li ricordano (ad esempio una palla per il negozio di giocattoli). Ciascun bambino ripercorre più volte il percorso, memorizzandone il tragitto e i punti di riferimento. L'attività successiva prevede la rappresentazione grafica del percorso da casa al parco. Dopo un'esperienza sul territorio e una interiorizzazione attraverso l'individuazione di punti di riferimento fondamentali, i bambini saranno in grado di ricostruire mentalmente l'itinerario e procedere a una personale rappresentazione grafica, che risulterà molto più completa ed arricchita rispetto alla carta mentale precedente. Un ultimo livello può consistere nella rappresentazione di una mappa non più personale, ma collettiva. Ciò richiede un livello di astrazione maggiore, una capacità di lavoro in gruppo e di negoziazione di idee, ma soprattutto la definizione di un comune linguaggio rappresentativo: il cerchio giallo deve, ad esempio, significare per tutti 'palla' e ricordare il punto di riferimento individuato, ovvero il negozio di giocattoli. Il risultato finale consiste in una semplice ma efficace mappa raffigurante il tragitto ed i principali punti di riferimento incontrati. L'utilizzo di tali semplici mappe, una volta consolidato, può essere proposto anche attraverso attività ludiche, ad esempio una caccia al tesoro. L'insegnante consegna ai bambini una mappa raffigurante il giardino della scuola nel quale è nascosto il tesoro. Il percorso da seguire per il ritrovamento di esso viene tracciato graficamente mediante la definizione di alcuni semplici punti di riferimento, oppure indicato verbalmente. "I bambini più piccoli dovrebbero cominciare a usare solo oggetti come punti di

riferimento: il solito albero, magari da chiamare col suo nome, il giardino [...]. Non appena avranno imparato i primi rudimenti dell'orientamento corporeo si potrebbe cominciare a introdurre degli elementi combinati di posizione e di direzione: fai dieci passi verso destra, arriva fino al cancello e poi gira a sinistra”²⁷².

In conclusione, nella scuola è fondamentale utilizzare differenti modalità di insegnamento che siano motivanti e stimolanti, avvicinando i bambini all'utilizzo ed alla lettura di carte e mappe al fine di orientarsi nello spazio partendo da semplici percorsi fino ad arrivare ad ampi territori: progressivamente, con l'aumentare dell'età, aumenta anche il livello di difficoltà e di lettura di tali carte, per giungere all'età adulta ad una piena acquisizione di abilità e competenze geografiche e spaziali. Solo promuovendo tali esperienze fin dai primi anni di scuola possiamo formare futuri cittadini in grado di orientarsi nello spazio ed agire consapevolmente in esso.

3.9 LA NARRATIVA PER L'INFANZIA: FAVOLE, FIABE, RACCONTI E MITI

Leggere e raccontare storie, favole e fiabe ai bambini ha un'enorme valenza educativa: questa narrativa infantile ha infatti una grande capacità comunicativa, in grado di far 'viaggiare' con la mente e l'immaginazione verso spazi e mondi fantastici, lontani e magici. Il linguaggio comunicativo della lettura consente al bambino di strutturare una prima conoscenza del mondo esterno. “I libri, con il loro forte potere di suggestione, accompagnano la formazione dell'immaginario spaziale occupando le menti dei bambini con dati reali e fantastici, che si mescolano creando quasi dei filoni o generi

²⁷² Gregoli F., *Fare Geografia con i bambini*, Istituto Italiano Edizioni Atlas, Bergamo, 1987, p. 84.

narrativi autonomi”²⁷³. E’ proprio grazie alla relazione che il bambino instaura tra sé ed il mondo narrato, fantastico e magico che inizia la sua primitiva strutturazione ed identificazione dello spazio. In questa direzione la narrativa infantile consente la costruzione di abilità spaziali e della conoscenza geografica fin dalla scuola dell’infanzia.

Ogni storia o narrazione è sempre inserita in un contesto ambientale, racconta fatti o eventi in relazione allo spazio ed alla comunità di uomini, è portatrice di una particolare immagine del mondo influenzata dalle dinamiche fisiche ed antropiche presenti in esso. Per questi motivi la letteratura infantile contribuisce ad una prima conoscenza di ambienti, intesi come spazi di relazione tra elementi fisici ed antropici, e “arricchisce le esperienze concrete di conoscenza del mondo, contribuendo all’acquisizione di concetti spaziali e del linguaggio con cui esprimerli, favorendo la creazione di punti di vista e in definitiva di una maggiore differenziazione fra l’esperienza soggettiva e il mondo esterno che, come sosteneva Piaget, è uno dei passi essenziali verso la conquista della spazialità matura”²⁷⁴.

Il mito viene definito da De Vecchis come “il primo modo per spiegare il mondo [...] e i suoi fenomeni, ma anche uno strumento per comprenderlo”²⁷⁵. Grazie alla lettura di esso nella scuola dell’infanzia è possibile progettare molteplici attività didattiche orientate all’acquisizione di abilità spaziali. In particolare, ogni mito dà una risposta agli interrogativi dell’uomo, siano essi sull’origine del mondo, dei fenomeni naturali o delle gesta umane. Tali interrogativi sorti molti secoli fa sono i medesimi che spesso

²⁷³ Giorda C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma, 2006, p. 34.

²⁷⁴ *Ibid.*, p. 37.

²⁷⁵ Pasquinelli d’Allegra D., *Una geografia...da favola. Miti e fiabe per l’apprendimento*, Carocci Faber, Roma 2010, p. 22.

tormentano i bambini che, per loro natura, vogliono sapere l'origine e causa di ogni cosa: il mito può così fungere da importante strumento didattico per offrire risposte e progettare attività volte a potenziare la conoscenza del mondo. Pensiamo ad esempio di ipotizzare un percorso didattico sull'origine del mondo. Prima di tutto è importante indagare sulle idee dei bambini, chiedendo possibili proposte ed opinioni in merito; successivamente possiamo leggere qualche mito avente per oggetto la spiegazione dell'origine del mondo. Al termine, possiamo chiedere ai bambini di riprodurre graficamente la narrazione, o di lavorare con materiali da riciclo e facilmente reperibili per costruire gli elementi naturali: una volta conclusa la realizzazione di cielo, terra, montagne, fiumi, alberi, animali, possiamo assemblare il tutto per creare un plastico che rappresenti la nostra idea di mondo.

Anche le favole contribuiscono alla creazione del linguaggio della geograficità. Esse sono brevi racconti, talvolta anche molto antichi, che portano gli uomini a riflettere su comportamenti, azioni e vicende contemporanee. Le principali caratteristiche di questo genere letterario, che lo rendono dunque adattabile ai contesti scolastici, sono la brevità, la chiarezza linguistica, l'utilizzo di animali come personaggi e la conclusione moralistica ²⁷⁶. Nella scuola è ipotizzabile un utilizzo della favola sia per l'insegnamento moralistico che ne possiamo trarre, portando i bambini a riflettere sugli insegnamenti che provengono da essa, ma anche per l'insegnamento 'geografico': "I personaggi e le situazioni spaziali delle favole presentano validi spunti per una serie di attività mirate all'introduzione o al consolidamento di concetti topologici e all'uso

²⁷⁶ Boroni C., Mai M., *La favola: storia antologica. Fra mito e leggenda*, Vannini editrice, Gussago (Bs), 2012, pp. 55-56.

dei relativi indicatori (sopra/sotto, davanti/dietro, dentro/fuori, destra/sinistra ecc.)²⁷⁷. L'insegnante può dunque ipotizzare la lettura di favole che trattano argomenti spaziali e inerenti al percorso affrontato, proponendo poi un'attività psicomotoria di 'drammatizzazione' della narrazione. Ciò è particolarmente efficace in quanto i personaggi sono animali e catturano molto l'attenzione dei bambini che si possono così divertire a costruire maschere e costumi per rappresentare il personaggio assegnato. Si pensi ad esempio alle antiche favole di Esopo e Fedro, o a quelle più recenti di Jean de La Fontaine o di Gianni Rodari: tutte offrono moltissimi spunti didattici. Utilizzando ad esempio una favola di Quinto Orazio Flacco "Il topo di campagna e il topo di città" è possibile conoscere i due differenti spazi, individuandone analogie e differenze, magari anche tramite un'osservazione attiva sul territorio o con l'ausilio di fotografie ed immagini. Oppure ancora, mettendo in 'scena' "Il lupo e l'agnello" di Esopo è possibile riflettere su molteplici elementi naturali, quali la montagna, il fiume, la pianura, sperimentando anche gli organizzatori topologici sopra/sotto e alto/basso.

L'altrettanta indubbia importanza della fiaba nella scuola spinge a utilizzarla come spunto per molte attività. La fiaba consente di abbandonare temporaneamente il mondo reale per intraprendere un viaggio nel mondo fantastico e immaginario. Questo passaggio consente nel bambino una prima strutturazione della dimensione e dell'orientamento spaziale. La fiaba quindi, viene riconosciuta e proposta anche in campo geografico: essa è "utilizzata come oggetto mediatore tra fantasia e realtà [...], costituisce [...] un importante medium tra spazio immaginato, simbolico e archetipo,

²⁷⁷ Pasquinelli d'Allegra D., *Una geografia...da favola. Miti e fiabe per l'apprendimento*, Carocci Faber, Roma 2010, p. 31.

e spazio oggettivo, geografico, anch'esso raffigurabile con simboli, che sono propri della rappresentazione cartografica del mondo”²⁷⁸. Riflettiamo quindi con i bambini sul mondo narrato e sul mondo reale, proponendo anche esperienze dirette di osservazione del nostro ambiente di vita quotidiana per metterne in luce analogie e differenze. È ipotizzabile pensare a una rappresentazione plastica del mondo fiabesco accanto a una ricostruzione iconica del mondo reale, mediante disegni e fotografie. Ciò ovviamente richiede molteplici occasioni di osservazione dello spazio reale, il quale va confrontato con l'immaginario fiabesco narrato.

Nella fiaba sono inoltre rappresentate simbolicamente tutte le tappe evolutive che il bambino compie per diventare un uomo adulto, comprese le sfide e le difficoltà che è chiamato a superare. “Tutte le tappe immaginarie della fiaba aiutano a crescere, a passare a un livello di sviluppo superiore; sono tappe importanti verso la conquista dell'indipendenza interiore e del giudizio critico”²⁷⁹. L'analisi della fiaba può essere proposta ai bambini chiedendo un'interpretazione delle vicissitudini narrate e un racconto di altrettanti eventi personali corrispondenti: l'obiettivo è far immedesimare i bambini nelle vicende dei protagonisti, pur mantenendo la consapevolezza che ciò che accade nella fiaba non appartiene al nostro mondo, ma a quello fantastico.

Infine, possono essere letti ai bambini brevi racconti inerenti gli argomenti trattati a scuola: la lettura di un buon libro affascina sempre i bambini in quanto li trasporta in un mondo parallelo e diverso dal loro, li coinvolge e li motiva. La lettura può essere supportata dal canale visivo mediante l'osservazione di immagini, ma può anche esserne sprovvista per incentivare ulteriormente l'immaginazione collettiva dei

²⁷⁸ *Ibid.*, p. 29.

²⁷⁹ *Ibid.*, p. 83.

bambini e la successiva rielaborazione grafica. Il racconto può anche essere proposto e inventato da un gruppo di bambini, mediante l'aiuto dell'insegnante che funge da guida nell'elaborazione di idee e concetti. In questo modo i bambini saranno particolarmente soddisfatti del risultato ottenuto e si sentiranno coinvolti attivamente nella didattica.

Mediante la narrativa si prospetta dunque un nuovo modo di fare didattica, orientato alla conoscenza di mondi diversi e lontani, fantastici, reali ed immaginari. E' importante che l'utilizzo di tale strumento didattico non richieda un atteggiamento di ascolto passivo da parte degli alunni, ma piuttosto è auspicabile affiancarlo ad altre attività quali ad esempio l'esperienza diretta, la corporeità, la rappresentazione grafica, la verbalizzazione, la costruzione di plastici e modelli. L'insegnante deve saper trovare per ogni strumento didattico adeguate metodologie innovative, divertenti ed educative al fine di promuovere una didattica attiva, che sappia rendere tutti gli alunni protagonisti e partecipi nella costruzione di percorsi di apprendimento.

CAPITOLO 4

PRESENTAZIONE DEL PROGETTO DIDATTICO

“AMICI DELL’AMBIENTE”

“Facciamo in modo che la nostra epoca venga ricordata

Per il risvegliarsi di un nuovo rispetto per la vita,

Per la tenacia nel raggiungere la sostenibilità,

Per un rinnovato impegno nella lotta per la giustizia e per la pace

E per la gioiosa celebrazione della vita”

Carta della Terra (2000)

Nei capitoli precedenti è emersa con forza l’idea di come l’umanità, e in particolare la scuola, debbano riconoscere l’importanza educativa di una conoscenza geografica fin dai primi anni di vita e orientata alla tutela e rispetto dell’ambiente al fine di salvaguardare quel patrimonio di valori, culture, memorie e tradizioni insito in esso. Desidero quindi proporre nel presente lavoro una testimonianza didattica coerente con le considerazioni emerse; tale testimonianza si focalizza sulla presentazione del progetto didattico “Amici dell’ambiente” da me proposto durante il tirocinio universitario previsto al IV anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l’Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

Nell’ultimo paragrafo del presente capitolo si propone, a completamento della riflessione, un confronto tra progetti che trattano simili tematiche a quello proposto in questa sede, al fine di giungere a definire alcuni giudizi consapevoli e utili per il futuro.

4.1 IL PROGETTO “AMICI DELL’AMBIENTE”

Ho svolto il progetto “Amici dell’Ambiente” nei mesi di gennaio e febbraio 2014 presso la “Scuola Statale dell’Infanzia” di Rovato (Bs) all’interno della sezione Arancione. Esso si articola in quattordici incontri della durata di circa un’ora e mezza e destinati al gruppo degli aquiloni, ovvero i bambini di cinque anni della sezione.

Il progetto risponde alla sempre più sentita necessità di introdurre fin dalla scuola dell’infanzia elementi di geograficità per far sì che i bambini familiarizzino ed apprendano i primi concetti di organizzazione e conoscenza dello spazio. Tuttavia, “se la geografia è oggi considerata la scienza dell’organizzazione dello spazio, lo ‘spazio’ della geografia non può essere solo quello ristretto e chiuso dell’aula scolastica, ma anche e soprattutto quello esterno che i ragazzi devono imparare ad esplorare, a descrivere, a interpretare”²⁸⁰. Da questa considerazione nasce il mio intento di far scoprire l’ambiente uscendo dalle mura scolastiche: per i bambini apprendere, conoscere e scoprire lo spazio esterno consente di vedere l’ambiente e le conseguenze delle azioni umane con occhi nuovi, più attenti, critici e meno superficiali. Ovviamente tale progetto non può avere la pretesa di esaustività dei contenuti facenti parte dell’ambito geografico: dovendo necessariamente definire un limitato ambito di intervento, ho voluto approfondire un aspetto attuale ma ancora forse troppo sottovalutato, ovvero l’assunzione della responsabilità di ciascuno nei confronti dell’ambiente. Per raggiungere questo importante traguardo è fondamentale avvicinare i bambini a una graduale e concreta conoscenza dello spazio di vita e dell’ambiente circostante, al fine di sviluppare una sensibilità dinanzi alle risorse presenti in esso.

²⁸⁰ Corbellini G., *Strumenti geografici per l’educazione ambientale: l’escursione didattica. Concetti, relazioni, strumenti*, IRSSAE Lombardia, Milano, 1995, p. 13.

Il progetto riconosce dunque come intenzionalità educativa la necessità di agire responsabilmente nello spazio e di sviluppare un pensiero critico di salvaguardia ambientale in vista di un futuro sostenibile orientato ad atteggiamenti di tutela, protezione e cura. Di conseguenza esso abbraccia pienamente il campo di esperienza denominato “La conoscenza del mondo”, all’interno del quale sono definiti i traguardi per lo sviluppo della competenza:

“Il bambino raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà, confronta e valuta quantità.

Riferisce correttamente eventi del passato recente; sa dire cosa potrà succedere in un futuro immediato e prossimo.

Osserva con attenzione [...] gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti”²⁸¹.

Dal titolo del progetto si evince dunque con facilità quale sia la principale tematica affrontata; tuttavia la finalità non si arresta di fronte alla superficiale conoscenza di ciò che ci circonda, ma piuttosto parte da qui per sviluppare una consapevolezza critica grazie alla quale osservare, valutare, analizzare, classificare l’ambiente e instaurare con esso un positivo atteggiamento sostenibile di rispetto e salvaguardia, affinché i bambini si riconoscano protagonisti attivi nel mondo e per questo portatori di una grande responsabilità in merito alle proprie scelte, idee e azioni.

Nella piena condivisione della necessità che vi sia in ambito scolastico una didattica attiva, ludica e coinvolgente, ho ritenuto efficace utilizzare differenti strumenti

²⁸¹ www.indicazioninazionali.it, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012.

didattici, strategie e metodologie presentando ad ogni incontro modalità differenti per conoscere l'ambiente.

In particolare il lavoro proposto si articola in tre grandi tematiche:

1. Mediante l'osservazione, la scoperta diretta e l'esplorazione di ciò che ci circonda i bambini giungono alla conoscenza dell'ambiente e della natura nella loro incontaminata bellezza.
2. L'osservazione diretta dell'ambiente pone di fronte ad una considerazione: l'uomo agisce ed interagisce in esso, apportando in numerosi casi negative conseguenze. In particolare la riflessione si orienta sulla complessa tematica dei rifiuti prodotti dall'uomo.
3. La tematica dei rifiuti porta all'assunzione di un atteggiamento sostenibile di riciclo, riutilizzo e riuso dei materiali. I bambini sviluppano la consapevolezza di una responsabilità globale nei confronti del pianeta e, conseguentemente, del rispetto verso l'ambiente.

Il progetto richiede dunque una triplice analisi dell'ambiente: inizialmente esso è osservato e conosciuto come dimora di bellezze naturali e durevoli; l'esplorazione attraverso i sensi ha in questa fase un'importanza fondamentale. Successivamente la consapevolezza della presenza umana nell'ambiente richiede necessariamente uno sguardo profondo e critico: gli interventi umani in esso comportano significative trasformazioni e benefici sociali ma anche conseguenze dannose. Di fronte a tale consapevolezza non è possibile un atteggiamento impassibile, ma è necessario un investimento personale di responsabilità. Questo è il punto che rappresenta la svolta, il cambiamento da perseguire: conoscere l'ambiente e comprendere le negative conseguenze esercitate dagli interventi antropici in esso deve necessariamente indurre

a un cambiamento di atteggiamento nonché di stile di vita. Ognuno si deve riconoscere parte di un unico pianeta che va tutelato, rispettato e salvaguardato per trasmetterlo alle future generazioni affinché anch'esse possano godere della bellezza e dei valori di cui l'ambiente è portatore.

1° tematica: l'ambiente e la natura.

Nella prima fase di lavoro propongo ai bambini attività di osservazione, scoperta ed esplorazione per favorire la conoscenza dello spazio circostante, cogliendone gli elementi caratteristici, le funzioni e i valori. Tale spazio viene investito progressivamente di significato attraverso le attività proposte ed assume le connotazioni di ambiente all'interno del quale sono presenti elementi fisici ed antropici. I bambini, scoprendo tale spazio fondamentale per la vita, giungono attivamente alla comprensione del suo valore e di conseguenza ne auspicano una valorizzazione.

Durante il primo incontro intitolato "Uscita nella natura", condividendo pienamente la necessità di uscire dalle aule scolastiche per entrare in contatto con il mondo reale, propongo ai bambini un'uscita al parco pubblico, che dista cinque minuti a piedi dalla scuola. Il momento iniziale di un progetto è sempre fondamentale perché consente agli alunni di calarsi nell'argomento e suscitare interesse; per questo motivo la proposta dell'uscita didattica è sicuramente motivante, stimolante e consente un approfondimento di molteplici aspetti. Innanzitutto è possibile, uscendo dalla scuola, fare educazione stradale: osservare la viabilità, i cartelli stradali e il vigile che dirige il traffico sono importanti momenti formativi. Inoltre "l'uscita è anche una buona occasione per la sensibilizzazione ambientale, in quanto osservare e tentare di interpretare un luogo è anche un primo passo verso il prendersene cura in modo

responsabile”²⁸². Educazione ambientale, dunque, ma anche educazione alla cittadinanza in quanto si acquisiscono le competenze per poter agire responsabilmente come cittadini del mondo.



Fig.1. L'uscita al parco.

Durante il tragitto colgo l'occasione per riflettere su alcuni importanti concetti stradali: attraversiamo sulle strisce pedonali, camminiamo sul marciapiede, insieme osserviamo i cartelli stradali e decifriamo il significato. Giunti al parco, il mio unico invito è quello giocare liberamente nello spazio e di guardare, toccare, sentire, annusare ed esplorare ciò che ci circonda. Successivamente, il ruolo dell'insegnante è fondamentale per guidare l'osservazione degli alunni verso i concetti di maggiore interesse, al fine di far emergere una consapevolezza critica e razionale di ciò che si è visto; richiamo allora i bambini attorno a me e conduco una riflessione sugli aspetti più significativi.

Ins: *“Cosa vediamo?”*

Tutti: *“Giochi, i cespugli di rose, i sassi, le altalene, la terra”*

Ins: *“Che colore è la terra?”*

²⁸² Giorda C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma, 2006, p. 104.

T: *“Marrone e verde”.*

Ins: *“E come si chiama quella parte verde?”*

Tutti: *“Erba”*

Ins: *“Poi cosa vediamo?”*

T: *“Delle foglie un po' marroncine e molto vecchie, un po' cadute.”*

Ins: *“Ma nella natura abbiamo visto anche gli animali: i cani e gli uccellini.”*

S: *“E c'è anche qualche fiorellino.”*

R: *“E anche delle farfalle che volano.”*

Dopo l'osservazione libera dell'ambiente introduco il concetto di natura, composta da alberi, prati verdi, terra, animali ed insetti, fiori. L'intento è però quello di far comprendere ai bambini che nell'ambiente non c'è solo la natura verde ed incontaminata, ma è possibile notare anche la presenza dell'uomo. Casualmente notiamo delle carte gettate per terra e colgo l'occasione per condurre una riflessione: ben presto i bambini comprendono quanto l'uomo possa incidere e modificare l'ambiente.

Ins: *“Ma è bello il parco? Queste carte lo rendono più bello o più brutto?”*

C: *“Lo rendono più sporco”*

Dinanzi a questo ambiente bello ma anche sporco chiedo ai bambini quale può essere il comportamento degli uomini ed emerge la consapevolezza che può essere un comportamento negativo e di deturpazione.

C: *“Quelli che buttano le cose per terra poi lo fanno diventare brutto!”.*

L'attività prosegue guidando i bambini alla scoperta dell'ambiente: in esso notiamo animali, fiori, piante che contribuiscono a renderlo bello, ma anche cestini della spazzatura, panchine e vialetti che lo rendono più fruibile; ci avviciniamo, li

osserviamo e creiamo una prima consapevolezza sull'intervento umano nell'ambiente. Grazie alla capacità di osservazione sviluppata con vari esercizi, l'esplorazione diretta che permette l'uscita sul territorio e altre specifiche esperienze i bambini sviluppano uno sguardo attento e critico nei confronti di ciò che li circonda, imparando progressivamente ad agire responsabilmente. "E' bene sottolineare che l'uscita deve rappresentare un momento educativo di fondamentale importanza in relazione a uno dei principali obiettivi formativi della geografia: l'acquisizione del senso di responsabilità nei confronti dell'ambiente"²⁸³. Inoltre essa consente una conoscenza pluri-sensoriale: noi abbiamo provato a guardare, toccare, sentire i rumori, annusare gli odori dell'ambiente che, quindi, si è arricchito di significati. "L'uscita permette una grande varietà di approcci e modelli con cui perfezionare la conoscenza dell'ambiente e del mondo e per studiare il rapporto uomo-natura in un contesto non rigidamente scolastico"²⁸⁴. Ciò dimostra come l'uscita possa essere proposta per sviluppare una conoscenza dell'ambiente. Lo scopo dell'uscita da me proposta è infatti quello di osservare, conoscere e denominare l'ambiente quotidiano e vicino all'esperienza dei bambini; volutamente do loro inizialmente poche informazioni perché voglio che la scoperta sia libera e spontanea.

Al termine dell'attività rientriamo a scuola e chiedo ai bambini di fare un disegno dell'ambiente visto ed esplorato. I lavori sono molto dettagliati e curati, e ben rappresentano lo spazio esplorato e conosciuto. (Altri disegni sono inseriti nell'allegato 2).

²⁸³ Binelli C., Lanza C., *Educare all'osservazione: l'uscita sul terreno*, in Giorda C., Puttilli M. (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma 2011, p. 154.

²⁸⁴ Molinari P, *Uscita didattica e territorio: riflessi geografici e formazione del cittadino*, in Gilardi T., Molinari P, (a cura di), *L'uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo. Spunti di riflessione teorici e pratici*, EDUCatt, Milano, 2012, p. 33.



Fig. 2. Disegno di C., 5 anni. “Uscita al parco”.

Il disegno rappresenta la consapevolezza dello spazio esplorato. In esso emerge una netta distinzione tra due ambiti: sulla destra è rappresentato e delimitato il parco con gli animali, l’erba, lo scivolo, le altalene e le piante; sulla sinistra invece compaiono gli elementi prettamente antropici, quali la strada e la zona con i sassi e panchine sulle quali ci siamo seduti durante la conversazione, come se questi non intaccassero l’ambiente più prettamente naturale del parco.



Fig. 3. Disegno di S., 5 anni “Uscita al parco”.

La bambina rappresenta il parco come un insieme di elementi fisici ed antropici: lo scivolo, la panchina, il cestino, la strada, il cane, l’albero. L’erba è il piano su cui poggiano tutti gli elementi.

Negli incontri successivi propongo ai bambini l'approfondimento della natura tralasciando volontariamente di porre l'attenzione sugli elementi antropici. L'intento è che ciascun bambino giunga alla costruzione di una idea di natura quale luogo di bellezza incontaminata e casa degli animali, perché ritengo che conoscere da vicino e apprezzare la natura per quello che ci può offrire consente l'emergere di sentimenti di cura e protezione. Tale necessità si fa ancor più evidente con i bambini della scuola dell'infanzia, nei quali la consapevolezza di essere parte di un unico mondo non può svilupparsi se non attraverso la promozione di specifiche attività.

La prima attività proposta consiste nella conoscenza dei principali elementi naturali: acqua, aria e terra. L'esplorazione diretta, il gioco e la manipolazione risultano essere le strategie più efficaci in quanto coinvolgono i bambini mediante un apprendimento ludico ed attivo.

Scopriamo l'acqua andando nel bagno della scuola e lasciandola scorrere dai lavandini: proviamo a toccarla, a prenderla, ad assaggiarla. Insieme riflettiamo sulla non-forma attraverso semplici esperimenti di travaso da un contenitore all'altro con dimensioni differenti.



Fig. 4. Scopriamo l'acqua.

Alcune riflessioni emerse dall'esplorazione dell'acqua:

C: *"E' squisita"*

S: *“La mia era gelida”*

C: *“Era fredda”*

Ins: *“Che colore è?”*

C: *“Trasparente. Ti puoi specchiare!”*

Scopriamo l'aria con dei divertenti giochi: Soffiamo le candeline e facciamo uscire aria dalla bocca, oppure soffiamo dentro ai palloncini per gonfiarli.

Ins: *“Cosa soffiamo dentro il palloncino?”*

Tutti: *“L'aria!”*



Fig. 5. Scopriamo l'aria. Gonfiamo i palloncini.

Infine scopriamo la terra: la tocchiamo, la guardiamo, la annusiamo.



Fig. 6. Scopriamo la terra.

Ins: *“Provate a guardarvi le mani. Che colore è la terra?”*

Tutti: *“Nera”*

Ins: *“Marrone scuro scuro quasi nero. E' dura o morbida?”*

Tutti: *“Morbida”*

Ins: *“A cosa serve?”*

C: *“Per fare crescere”*

S: *“Gli alberi, le patate...”*

Ins: *“E dove la possiamo trovare la terra?”*

S: *“Sotto l'erba”*

Ins 2: *“E sotto l'erba a volte ci abita qualcuno?”*

Tutti: *“Si”*

Ins: *“Chi può abitarci?”*

R: *“I bruchi”*

C: *“Anche le larve di maggiolino”*

L'incontro successivo ha come obiettivo l'acquisizione della consapevolezza che l'ambiente è anche la 'casa' e il luogo dove vivono gli animali e va curato anche nel rispetto di chi ci vive. Propongo quindi ai bambini un paio di giochi per familiarizzare con gli animali. Il primo gioco è il memory con degli animali raffigurati sulle tessere: ogni volta che viene trovata la coppia di figure esatte i bambini imitano l'animale corrispondente e ne descrivono l'ambiente raffigurato; lo scopo è quello di prendere coscienza che ogni animale necessita di ambienti differenti per poter vivere.

“L'aquila vive in cielo” dice un bambino.

“No, nell'aria” risponde un amico.



Fig. 7. Il gioco del memory.

Dopo il gioco propongo un'attività corporea di 'mimo' che consente di calarsi nei panni degli animali e comprendendo il movimento, postura, verso, modo di vivere: ad ogni animale da me suggerito i bambini lo imitano con il corpo e con la voce.



Fig. 8. L'aquila
I bambini aprono le braccia e fingono di volare correndo velocemente.



Fig. 9. Il canguro
I bambini saltellano a piedi uniti.

Dopo aver conosciuto gli animali e familiarizzato con essi, realizziamo delle simpatiche maschere che li rappresentino. Ognuno sceglie liberamente l'animale che più lo ha colpito e lo rappresenta, presentandolo poi agli altri; quelli scelti sono stati: tigre, aquila, cane, fenicottero, delfino e farfalla.



Fig. 10. I bambini e le maschere.

I giochi proposti sono risultati molto utili come mediatore per l'apprendimento in quanto hanno coinvolto attivamente tutti i bambini divertendoli e motivandoli. L'apprendimento è spontaneamente emerso: così i bambini hanno familiarizzato con gli animali, imparato i loro nomi, movimenti e gli ambienti nei quali vivono.

L'incontro successivo prevede l'approfondimento dell'ambiente di vita degli animali. Riprendiamo quindi le nostre maschere e ci mettiamo in cerchio per riflettere: osservando le tessere utilizzate per il gioco del memory, ci chiediamo dove vivono i nostri protagonisti. Ognuno avanza proposte e riflessioni importanti, trovando un nome per ogni ambiente. Chiedo poi ai bambini di rappresentare questo ambiente con gli acquerelli: i risultati saranno ispirati alle tessere del gioco, ma anche molto originali. "In genere è buona regola scegliere un mezzo che favorisca la libera espressione del bambino, pur essendo semplice da usare. [...] gli acquerelli [...] aiutano a riprodurre effetti naturali come la trasparenza del cielo"²⁸⁵.

²⁸⁵ Cannoni E., *Il disegno dei bambini*, Carocci, Roma, 2008, pp.26-28.



Fig. 11. L'ambiente dell'aquila: l'aria.



Fig. 12. L'ambiente del cane: un prato.



Fig. 13. L'ambiente delle tigri: un grande spazio verde per poter correre.



Fig. 14. L'ambiente della farfalla: un prato con i fiori.



Fig. 15. L'ambiente del fenicottero: lo stagno.

Al termine dell'attività grafico-pittorica cantiamo una simpatica canzone “Quanta Vita c'è”²⁸⁶ il cui messaggio è che l'ambiente attorno a noi è colmo di vita: dagli animali, ai fiori, alle piante, agli uomini. Di seguito uno stralcio; per il testo completo si rimanda all'Allegato 3:

*Quanta quanta vita c'è
tutto intorno a me
c'è tanta vita!
Vita... l'erba verde dei prati.
Vita... il fiorellino che spunta.
Vita... la foresta incantata.
Ma quanta vita c'è!*

*Vita... l'acqua fresca del fiume.
Vita... il pesciolino che nuota.
Vita... il ghiacciaio su in alto.
Ma quanta vita c'è!*

*Vita... un bambino che nasce.
Vita... una famiglia per mano.
Vita... la gente per strada.*

Nel quinto incontro concludo l'approccio più prettamente naturalistico all'ambiente attraverso un avvicinamento dei bambini all'arte: allestisco in aula una 'mostra' di alcuni quadri di pittori famosi ed aventi come soggetto la natura e l'ambiente. I bambini ne sono subito colpiti! Dalla discussione emergono importanti riflessioni che contribuiscono alla costruzione della loro idea di ambiente.

Ho cercato di proporre opere che raffigurassero ambienti naturali, paesaggi o dettagli significativi per immergere i bambini nella bellezza dell'arte, avvicinandoli alla consapevolezza di come ciascun artista rappresenti una personale idea di ambiente, anche in riferimento agli spazi osservati e ai materiali a disposizione. In particolare, le opere sono state scelte per i soggetti rappresentati, ovvero la natura, gli uomini,

²⁸⁶ Tratta dal cd musicale “Natura Viva. I bambini e l'ambiente”, ed. Paoline, 2012.

l'ambiente; i colori accesi, realistici e accattivanti; i contenuti chiari e di semplice interpretazione per i bambini.

Di seguito l'elenco delle opere proposte:

- *La vita*, Giovanni Segantini, 1898-1899
- *La natura*, Giovanni Segantini, 1898-1899
- *Papaveri*, Claude Monet, 1873
- *Albicocchi in fiore*, Vincent Van Gogh, 1888
- *Il raccolto o la crau*, Vincent Van Gogh, 1888
- *Cipressi*, Vincent Van Gogh, 1889
- *Una domenica pomeriggio all'Ile de la Grande Jatte*, Georges-Pierre Seurat, 1884-1886

Il lavoro di osservazione delle opere, di condivisione di idee ed impressioni favorisce nei bambini l'acquisizione di notevoli competenze geografiche: l'osservazione di un luogo, la conoscenza di esso e degli elementi presenti, l'esplorazione (in questo caso solo visiva).

Di seguito alcune importanti riflessioni emerse durante la discussione in gruppo.



Fig. 16. Giovanni Segantini- *La vita*. Olio su tela, 1898-1899

C: “Io vedo le montagne, il mare, gli alberi. E' un bellissimo paesaggio! C'è anche una piccola pozzanghera”



Fig. 18. Giovanni Segantini- *La natura*. Olio su tela. 1898-1899

Ins: *“Cosa vedete?”*

C: *“Una campagna”*

R: *“Anche una montagna”*

T: *“Anche i monti”*

S: *“Una signora che sta portando un animale. Poi ci sono delle rocce”*

Durante la conversazione emergono opinioni personali.

C: *“A me piace la montagna bianca perché c'è tanta neve”*

T: *“Anche a me”*

T: *“E c'è tanta erba e tanto cielo”*

D: *“Però il monte ha anche la neve”*

Ins: *“Questo quadro è di Giovanni Segantini, e si chiama *La natura*”*

R: *“La natura!”*

T: *“A me piace la natura”.*



Fig. 17. Claude Monet. *I papaveri*. Olio su tela, 1873

C: *“E' un campo di fiori, e c'è la pioggia che ha smesso e stanno raccogliendo i fiori”*



Fig. 18. Vincent Van Gogh- *Albicocchi in fiore*. 1888

S: *“Ci sono tanti alberi”*

Ins2: *“Ma sono alberi di che stagione?”*

S: *“Sono un po' senza foglie”*

Ins2: *“Prova ad avvicinarti un pochino. Come sono questi alberi? Cos'hanno sui rami?”*

D: *“Hanno un po' di foglie e un po' senza”*

Ins2: *“Io da qui le foglie non le vedo. Sei sicura?”*

C: *“Si quelle gialle”*

D: *“No sono bianche”*

Ins: *“E possono essere foglie allora?”*

T: *“No, è quando c'è primavera”* (il bambino sbaglia la parola e l'insegnante prontamente lo corregge).

Ins2: *“Si dice Primavera. Esatto, sono fioriti quegli alberi. Hanno i fiori”*

T: *“Perché quando li fa crescere il sole arriva la primavera”*



Fig. 19. Vincent Van Gogh- *Il raccolto o la crau*. 1888

C: *“Ha usato il colore giallo con l'arancio, così è come lo zafferano. Con le palle di fieno ha usato dentro il giallo e fuori il rosso con l'arancio.”*



Fig. 20. Vincent Van Gogh- *Cipressi*, 1889

C: *“Gli alberi, con il cielo tutto blu e le nuvole e un po' di cespugli con le piante”*

D: *“E anche delle case”*

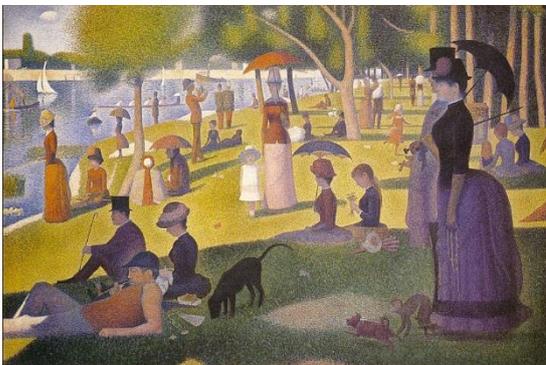


Fig. 21. Georges-Pierre Seurat- *Una domenica pomeriggio all'Ile de la Grande Jatte*. Olio su tela, 1884-1886

R: *“Quello è il lago!”*

C: *“Tante persone che sono vicine all’acqua con qualche barchetta e tanti alberi”*

S: *“E tanti animali”*

T: *“C’è anche un cane”*

Dopo l’attività di osservazione ed interpretazione chiedo ai bambini quale quadro è piaciuto di più e perché (Tabella 1).

BAMBINO/A	QUADRO	MOTIVAZIONE
C.	Il raccolto o la crau	“Perché sembra giallo con lo zafferano”
R.	La natura	“Ci sono le montagne”
L.	Papaveri	“Perché ci sono i fiori”
D.	Albicocchi in fiore	“Perché ci sono gli alberi”
S.	Albicocchi in fiore	“Perché ci sono tanti alberi colorati”
V.	Albicocchi in fiore	/
R.	Il raccolto o la crau	“Mi piace quello arancione perché è bello”
T.	La natura	“Perché ci sono le montagne e sopra c’è la neve”
D.	La natura	“Perché ci sono le montagne”
R.	La natura	“Perché ci sono le montagne”

Tabella 1- verbalizzazioni ed impressioni dei bambini.

La visione degli elementi naturali presenti nei quadri favorisce lo svolgimento dell’attività successiva nella quale invito i bambini a diventare artisti, creando il loro quadro sull’ambiente. Per essere dei veri artisti e poter liberare la fantasia propongo dei materiali ‘alternativi’: tempere, stoffe e stampe, cotone, foglie, tappi, terra, bastoncini, pezzi di cartoncino colorato, rotoli di carta igienica.

L’intento specifico è che i bambini rappresentino la loro idea di ambiente prettamente dal punto di vista naturale. La motivazione sottesa a ciò è che la consapevolezza della

presenza dell'uomo in esso richiede l'approfondimento di alcune tematiche che verranno affrontate nella seconda parte del progetto. Di conseguenza, il primo obiettivo da me individuato è consistito nella conoscenza attraverso i sensi dell'ambiente, per poi successivamente giungere a cogliere la presenza umana e la conseguente responsabilità.

I risultati rappresentano chiaramente ciò che i bambini hanno interiorizzato nei primi incontri del progetto in riferimento al concetto appreso di ambiente, ed in particolare di natura.



Fig. 22. Disegno di C. intitolato "Stella". Sono stati rappresentati: il cielo, un albero con delle mele, un bel prato verde, un fiore rosso, delle pecore, un galletto nella sua casetta.



Fig. 23. Disegno di R intitolato "Natura". Sono stati rappresentati: il cielo, le nuvole, un albero, la terra, le foglie, un fiore e un galletto.

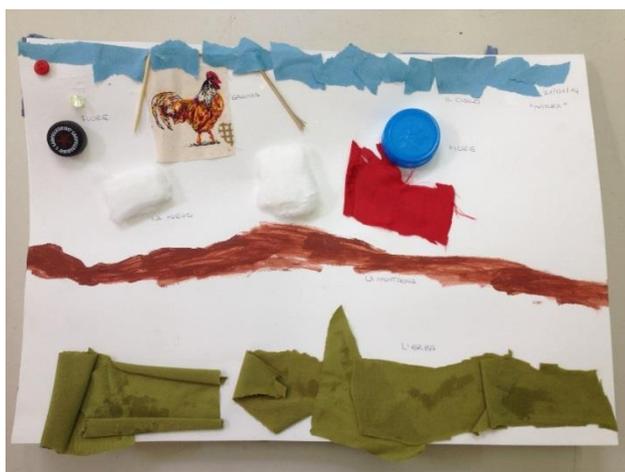


Fig. 23. Disegno di D intitolato “Natura”.
Sono stati rappresentati: il cielo, le montagne con la neve, l’erba, dei fiori, una gallina.



Fig. 24. Disegno di S. intitolato “Fiore”.
Sono stati rappresentati: il cielo con il sole, la casa del galletto, gli animali, l’albero con le foglie, i fiori, un ponte.

La prima grande tematica del progetto si conclude con l’acquisizione da parte dei bambini di una maggiore consapevolezza in merito all’ambiente, alla sua bellezza, ai suoi elementi ed abitanti. Il passo successivo è la comprensione di quanto l’azione umana possa intervenire ed incidere su questo ambiente, andando a modificarlo spesso drasticamente.

2° tematica: l'azione dell'uomo nell'ambiente. Cosa sono i rifiuti?

Nella seconda parte del progetto, dopo aver scoperto l'ambiente nella sua integrità e bellezza, i bambini diventano consapevoli delle interazioni e azioni dell'uomo in esso, che causano conseguenze positive e negative. Tale consapevolezza induce a riflettere sulla responsabilità di ciascuno nei confronti della salvaguardia ambientale, in particolare in riferimento alla tematica dei rifiuti. Gli strumenti utilizzati sono funzionali alla necessità di raggiungere pienamente gli obiettivi prefissati di consapevolezza e responsabilità ambientale. Le competenze geografiche di conoscenza e organizzazione dello spazio vengono ulteriormente arricchite grazie all'azione diretta nell'ambiente ed alla riflessione critica di esso.

Propongo ai bambini una seconda uscita didattica, stavolta nel giardino della scuola sul quale ho precedentemente sparso della spazzatura: bottigliette, fogli, giornali, cartone, scatole, tappi, ecc. Di fronte a tale situazione i bambini rimangono sorpresi e manifestano una grande voglia di esplorare: ci avviciniamo ai rifiuti e li tocchiamo liberamente per conoscerli attraverso i sensi. Proviamo a schiacciare le bottiglie, i giornali e le scatole e notiamo che producono un rumore diverso perché sono fatti di diverso materiale: i bambini introducono spontaneamente i concetti di carta e plastica, pur avendo qualche difficoltà a distinguere perfettamente i due materiali.



Fig. 25. Manipolazione della spazzatura in giardino.

Guido la riflessione dei bambini sull'azione negativa dell'uomo nell'ambiente per far emergere la consapevolezza che la rovina ambientale è causata principalmente dall'umanità. Dalle riflessioni emerge che il giardino è brutto, quindi chiedo il motivo.

Ins: *“Perché non vi piace?”*

C: *“Perché c'è tutta l'immondizia!”*

Ins: *“E si riesce a correre, a giocare?”*

Tutti: *“No”*

Propongo allora ai bambini un gioco a squadre per raccogliere la spazzatura e metterla in un grande scatolone: l'azione dei bambini di raccolta simboleggia l'impegno di cura ed attenzione da esercitare quotidianamente nei confronti dell'ambiente, per renderlo vivibile e bello.



Fig. 26. Il gioco di raccolta della spazzatura.

Dopo il gioco i bambini notano subito che il giardino è ora pulito e bello: li lascio giocare liberamente qualche minuto per godersi la bellezza dell'ambiente da loro curato. In aula poi riproduciamo su un foglio verde, che simboleggia il nostro prato, la spazzatura trovata su di esso al fine di concettualizzare l'esperienza vissuta in prima persona. I disegni hanno quindi l'obiettivo di richiamare alla mente il parco sporco e rovinato a causa dell'azione negativa dell'uomo.

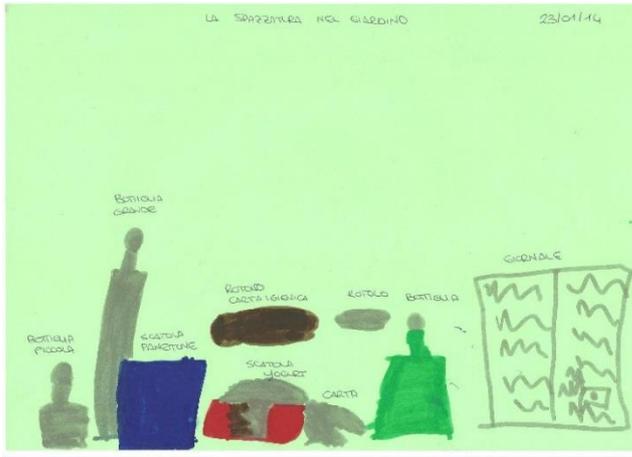


Fig. 27. Disegno di C.
 La spazzatura nel giardino: bottiglia piccola, bottiglia grande, rotoli vari, scatola, giornale.



Fig. 28. Disegno di R.
 La spazzatura nel giardino: carta, confezione di sapone, giornale, bottiglia, scatola.



Fig. 29. Disegno di S.
 La spazzatura nel giardino: giornale, bottiglia, confezione di yogurt, rotoli carta igienica, scatole varie.

Nell'incontro successivo propongo ai bambini l'osservazione critica di alcune immagini e fotografie raffiguranti differenti ambienti, anche lontani, rovinati dalla spazzatura e dalle azioni irrispettose dell'uomo. "La fotografia si configura come uno strumento fondamentale nel quadro delle azioni rivolte alla conservazione e al rispetto dei beni culturali e ambientali. La documentazione e catalogazione dei beni geografici rivestono infatti un ruolo di primaria importanza nel cammino verso l'insegnamento e la trasmissione di una sensibilità ambientale"²⁸⁷. Mediante la fotografia infatti i bambini vengono a contatto con una realtà a loro lontana ma che permette l'emergere di riflessioni critiche e di confronti. Nel caso del progetto l'intento è quello di rendere i bambini consapevoli delle azioni umane nell'ambiente.

Una fotografia che ha scaturito l'emergere di una discussione particolare è stata la seguente (Fig. 30).



Fig. 30. Immagine di un ambiente sporco.

C: *"E' un ruscello con bottiglie, plastica, poi un po' di telo, foglie, rami caduti, carta e anche un po' di gomma. E c'è un pesciolino, povero."*

Ins2: *"Sarà contento quel pesciolino?"*

²⁸⁷ Zerbi M.C., *Il paesaggio dei sensi. Temi per il paesaggio*, L'artistica editrice, Regione Piemonte, 2008, p. 18.

Tutti: *“No”*

Ins: *“E questo pesciolino cosa mangia se c'è tutto sporco?”*

T: *“La bottiglia”*

Ins2: *“Ma è buona la bottiglia da mangiare?”*

Tutti: *“No”*

Ins2: *“È bella la sua casa?”*

Tutti: *“No”*

Ins2: *“Ma chi avrà conciato così la sua casa? Chi è stato?”*

T: *“I signori”*

R: *“I signori che non pensano dove buttano”*

Ins2: *“E come mai hanno buttato tutte queste cose?”*

C: *“Perché non sono buoni!”*

Ins: *“Allora che cosa hanno fatto?”*

C: *“Hanno rovinato tutte le case degli animali”*

Ins2: *“E anche il mare, gli alberi, i fiumi”*

Altre immagini proposte hanno suscitato importanti riflessioni: attraverso la riflessione guidata i bambini hanno spontaneamente compreso l'incidenza umana dei comportamenti negativi sull'ambiente. L'uomo ha infatti una grande responsabilità: può comportarsi bene rispettando e curando ciò che lo circonda, oppure può comportarsi male sporcando e rovinando ogni cosa.

L'attività successiva consiste nell'invenzione di una storia prendendo spunto dalle differenti immagini analizzate insieme (Allegato 4). L'invenzione ha l'obiettivo di far emergere ancora una volta la consapevolezza della responsabilità umana di fronte al degrado ambientale, trovando opportune soluzioni a ciò.

La soluzione avanzata dai bambini è l'idea di una raccolta differenziata dei rifiuti gettati sulla spiaggia (luogo di ambientazione della storia) al fine di rendere l'ambiente bello e vivibile.

C: *“Mettono la spazzatura nei bidoni giallo, verde, grigio, bianco, marrone”.*

Ins: *“Perché la mettono nei bidoni diversi?”*

S: *“Perché la spazzatura non è tutta uguale”*

C: *“Perché c'è la carta, la plastica, il vetro...”*

S: *“Le bucce”*

R: *“Qualcuno fa cr-cr, qualcuno fa pt-pt”* (imita i differenti rumori dei materiali, come avevamo notato durante l'uscita in giardino).

L'ultimo incontro riguardante la seconda tematica si focalizza sul concetto dei rifiuti. Propongo ai bambini un camion giocattolo di raccolta della spazzatura, ed insieme lo guardiamo; conduco poi i bambini alla riflessione della raccolta dei rifiuti nel nostro territorio che avviene mediante la raccolta 'porta a porta'. Un bambino spiega ai compagni il procedimento.

C: *“Allora il camion della spazzatura quando trova fuori da una casa un bidone della spazzatura viene, lo prende e lo rovescia così la spazzatura casca. Poi rimette il bidone al suo posto, lui va e porta il camion alla discarica e con qualcosa butta giù lo sporco”*

Ins2: *“Voi lo vedete passare per il paese?”*

Tutti: *“Sì”*

S: *“Io lo vedo tante volte passare”*

Ins2: *“E cosa raccoglie?”*

C: *“Io l'ho visto che raccoglieva il bidone verde”*

Ins: *“Ma lo sapete che ce ne sono tanti in giro di camion? Perché devono raccogliere diversi tipi di sporco”*.



Fig. 31. Il camion della spazzatura.

C. legge le scritte sui lati del camion: “Operatori ecologici” e sulla portiera “Città pulita”. Introduco poi attraverso delle domande stimolo che facciano riflettere sull’esperienza personale, il concetto di “raccolta differenziata”.

Ins: *“Ma voi e i vostri genitori mettete fuori da casa il bidone dello sporco?”*

Tutti: *“Sì”*.

Ins2: *“Ma sono bidoni qualsiasi o sono un po’ particolari?”*

S: *“Sono di colori diversi”*

Ins2: *“Esatto. Se state attenti, quando passa il camion della raccolta fuori dalle case ci sono i cestini tutti dello stesso colore. Che colori ci sono?”*

S: *“Marrone per l’organico. Verdi per il vetro”*

C: *“Di blu si mette carta e cartone”*

Ins2: *“E la plastica?”*

C: *“In un sacco”*

Risulta molto utile un costante riferimento all’esperienza personale dei bambini e alla realtà del paese, affinché i concetti trasmessi non siano solo semplici parole ma siano supportate dall’esperienza concreta e da ciò che conoscono e vedono. E’ inoltre

importante far passare ai bambini il messaggio che anche loro, nel loro piccolo, possono fare molto per l'ambiente: conoscerlo e rispettarlo richiede anche un corretto smaltimento dei rifiuti. Acquisire questi concetti sin dalla scuola dell'infanzia risulta essere funzionale allo sviluppo di una personalità educativamente orientata alla salvaguardia ambientale, che può influenzare comportamenti e stili di vita di genitori e parenti.

Successivamente giochiamo alla raccolta porta a porta della spazzatura, così come avviene nel nostro paese: nei giorni di raccolta fuori dalle abitazioni vengono messi diversi bidoni contenenti i rifiuti differenziati, in attesa che il camion passi e li raccolga. Ogni bambino sceglie in salone uno spazio che diventa la sua 'casetta'; le costruzioni di diverso colore simulano i diversi rifiuti che devono essere periodicamente raccolti, e un compagno addetto alla raccolta passa per il paese alla 'guida' del camion.



Fig. 32. La raccolta differenziata.

Oggi è il giorno di raccolta della plastica (insieme abbiamo scelto di abbinare alla plastica il colore blu). Mettiamo fuori dalle nostre case i bidoni della spazzatura blu.



Fig. 33.



Fig. 34.

Fig. 33-34. La raccolta differenziata.

Oggi è il giorno di raccolta di carta (giallo) e vetro (rosso). Quale spazzatura devo raccogliere?
V. Raccoglie il vetro, mentre R. raccoglie la carta.

I disegni dell'esperienza testimoniano l'interiorizzazione dei contenuti trasmessi, in riferimento in particolare alla raccolta differenziata porta a porta. A livello geografico è importante cogliere anche la rappresentazione del riferimento topologico di dentro/fuori:



Fig. 35. Disegno di S.

Abbiamo giocato a fare la raccolta della spazzatura. I bambini dentro alle casette sono raffigurati 'racchiusi' entro dei semicerchi.

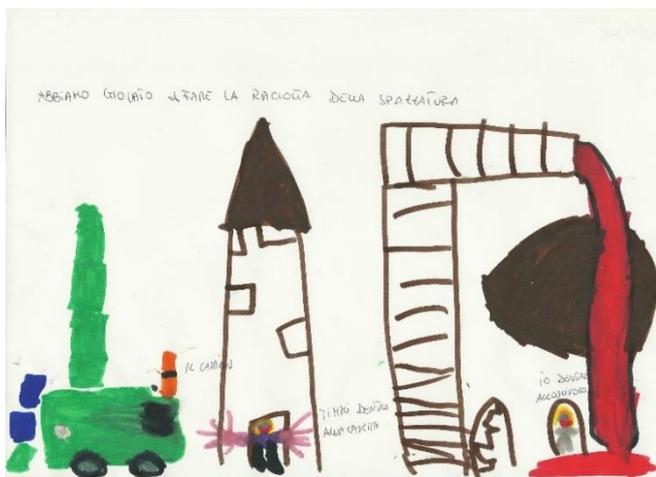


Fig. 36. Disegno di C.
 Abbiamo giocato a fare la raccolta della spazzatura. I bambini sono raffigurati dentro alle casette.



Fig. 37. Disegno di R.
 Abbiamo giocato a fare la raccolta della spazzatura. Nel disegno è presente una casetta con una rientranza che probabilmente testimonia il fatto che è possibile entrarci, ma i bambini sono tutti rappresentati fuori e senza alcuna linea contenitiva che potesse rappresentare il concetto di dentro.

La raccolta della spazzatura permette ai bambini di conoscere la modalità di raccolta dei rifiuti nel paese: fare esperienza in prima persona mediante un gioco di movimento ha una notevole efficacia per la comprensione del ciclo dei rifiuti. I bambini al termine della seconda parte del progetto acquisiscono la consapevolezza che l'ambiente è

popolato da animali, piante, fiori, montagne, prati verdi e anche da uomini: questi ultimi hanno una grande responsabilità di tutela e salvaguardia.

3° tematica: il rispetto dell'ambiente. Differenziare, riciclare, riutilizzare.

Dopo aver acquisito la consapevolezza della responsabilità umana nei confronti dell'ambiente è importante chiedersi cosa si può concretamente fare per la promozione di un atteggiamento attento all'ambiente. La terza parte del progetto è dunque orientata alla definizione di un corretto comportamento da tenere sin dai primi anni di vita.

Il primo passo prevede la conoscenza, manipolazione e differenziazione di due materiali molto diffusi e dei quali i bambini hanno quotidiana esperienza: carta e plastica. Riprendo allora lo scatolone dei rifiuti raccolti in giardino e cominciamo ad osservare, toccare, rompere, schiacciare gli oggetti.

Ins: *“Ma è tutta uguale questa spazzatura?”*

Tutti *“No. Qualcuno è plastica, qualcuno è carta, e poi ci sono i tappi.”*

Ins: *“E come facciamo per sapere se una cosa è carta o plastica?”*

C: *“Dobbiamo toccare!”*

Ins: *“E possiamo anche sentire il rumore diverso”* Proviamo allora tutti insieme a produrre rumore e sentiamo che i rumori sono differenti. Proviamo anche a rompere i materiali: i fogli di carta, le scatole, i giornali si rompono facilmente, mentre le bottiglie no. Se poi proviamo a scriverci sopra notiamo che sulla carta è molto facile lasciare tracce, ma non sulla plastica.

Queste osservazioni portano alla riflessione che i materiali hanno caratteristiche e funzioni differenti e che pertanto vanno conosciuti per essere adeguatamente differenziati.



Fig. 38. Esperienza sensoriale con i materiali.

Successivamente propongo la lettura di una storia da me inventata, avente per protagonisti tre simpatici personaggi che ci aiuteranno nella classificazione dei materiali e ci accompagneranno negli incontri successivi: lo scatolino Giacomino, la bottiglia Carolina ed il tappo Peppino. I tre amici si ritrovano ad abitare in un ambiente sporco, brutto e rovinato a causa dell'eccessiva spazzatura. Decidono allora di mettere un po' di ordine e di raccogliere lo sporco, facendo attenzione a mettere gli amici di Giacomino, Carolina e Peppino in tre contenitori separati per destinarli poi a tre differenti centri di lavorazione. Per la storia completa si rimanda all'allegato 5.

La lettura viene accompagnata dall'animazione dei tre personaggi, creati con simpatiche immagini e una cannuccia per sostenerle.



Fig. 39. I tre personaggi.
Da sinistra: Giacomino (carta),
Carolina (plastica), Peppino (tappo).

Decidiamo anche noi di aiutare i simpatici personaggi a ritrovare i loro amici: incolliamo su un foglio giallo i materiali di carta, ovvero gli amici di Giacomino, e su un foglio blu quelli di plastica amici di Carolina. I due colori richiamano la scelta fatta dai bambini durante il gioco di raccolta della spazzatura porta a porta e li rendono consapevoli che la spazzatura non è tutta uguale ma va differenziata. L'attività risulta quindi un primo banco di prova per la promozione di un atteggiamento sostenibile, in quanto nel mucchio di spazzatura presente sul tavolo ciascuno deve saper differenziare i materiali riconoscendoli, primo passo verso una prima consapevolezza dell'impatto delle nostre azioni.



Fig. 40. Conosciamo la carta: gli amici di Giacomino.



Fig. 41. Conosciamo la plastica: gli amici di Carolina.



Fig. 42-43. I lavori dei bambini.

Nell'incontro successivo voglio far acquisire la consapevolezza che non basta limitarsi alla conoscenza e classificazione dei materiali, ma che mediante la raccolta differenziata è possibile un loro riciclo e riutilizzo: questo aspetto è importante per evitare che siano sparsi nell'ambiente eccessive quantità di rifiuti, in quanto una corretta gestione e un corretto smaltimento di essi promuove un atteggiamento più sostenibile. Propongo allora ai bambini la visione di due cartoni animati, l'episodio "Peppa Pig- Il riciclaggio dei rifiuti" e "La regola delle 4 Erre" della serie "2 Amici per la Terra". I due cartoni sono per certi versi molto differenti ma anche particolarmente significativi per le tematiche affrontate; risulta dunque fondamentale un approfondimento critico in virtù anche della necessità di giungere a una maggiore consapevolezza dell'utilizzo delle tecnologie a scuola.

Approfondimento critico: due cartoni animati a confronto.

L'episodio di Peppa Pig "Il riciclaggio dei rifiuti" è il numero 11 contenuto nella seconda stagione²⁸⁸.

²⁸⁸ www.youtube.com

Il cartone animato inizia con la sigla musicale, durante la quale i personaggi si presentano: Peppa Pig, il fratellino George, Mamma Pig e Papà Pig. Al termine la voce fuori campo di Peppa cita il titolo dell'episodio: "Il riciclaggio dei rifiuti"; viene poi inquadrata la casa della famiglia, situata su una collinetta, con un prato verde attorno, l'automobile rossa a fianco ed un bel cielo azzurro con il sole. E' questa una scena molto familiare per i piccoli telespettatori, ed è importante che fin dall'inizio del cartone riconoscano i luoghi per capire dove avvengono le azioni dei personaggi.

La voce fuori campo del narratore introduce l'episodio, spiegando l'arrivo del Signor Toro per raccogliere la spazzatura fuori casa della famiglia di Peppa. Il signor Toro svuota il bidone dei rifiuti nel camion, facendo molto rumore e catturando l'attenzione di Peppa e della sua famiglia che, in casa, stanno facendo colazione. Il papà spiega che è il netturbino e con Peppa e George si reca fuori dalla porta per salutarlo. Una volta rincasati, i figli aiutano la mamma a sparecchiare la tavola. Peppa sta per buttare la bottiglia di vetro vuota nel bidone dei rifiuti, ma la mamma le dice subito *"Non buttare le bottiglie con gli altri rifiuti. Il vetro può essere riciclato"*. Il papà allora spiega che ci sono materiali che non possono essere riutilizzati e dunque vanno buttati nel bidone (viene inquadrato lo stesso bidone dei rifiuti precedentemente svuotato dal Signor Toro, per richiamare l'attenzione dei bambini sul fatto che quel tipo di rifiuti viene raccolto dal netturbino), mentre per altri materiali si deve fare la raccolta differenziata: *"Nella scatola rossa si mettono i giornali, in quella azzurra i barattoli di latta, e in quella verde le bottiglie"* dice il papà.



Fig. 44. Una scena del cartone animato Peppa Pig.

Seguendo le parole del papà, viene inquadrata la scatola corrispondente al materiale citato di volta in volta; inoltre all'interno della scatola sono presenti già alcuni oggetti differenziati (i giornali, le scatole di latta, le bottiglie di vetro), per semplificare ulteriormente le parole ed aiutare a capire le differenze.

Mamma Pig, chiede allora a Peppa di mettere la bottiglia nel giusto contenitore, e lei esegue divertita. Il rumore che emette la bottiglia una volta caduta nella scatola è molto simile e reale, e per i bambini è semplice capire che si tratta del contenitore del vetro. E' poi il turno di George che, su consiglio della mamma, cerca un giornale da riciclare e da mettere nella scatola rossa, insieme a tutti gli altri. Anche in questo caso il rumore è molto reale.

Una volta raccolto abbastanza materiale nelle scatole, queste vengono portate al centro di riciclaggio. Emerge quindi la differenza rispetto ai normali rifiuti: l'immondizia comune viene ritirata dal netturbino direttamente a casa (il Signor Toro), mentre il materiale riciclato viene portato in un luogo apposito.

La famiglia carica in macchina le scatole e parte. Ancora una volta vengono, seguendo le parole della voce narrante, inquadrata una ad una le scatole contenenti

i diversi oggetti e ne viene affiancato anche il rumore corrispondente per colpire maggiormente l'attenzione dei bambini e per rendere più semplice il concetto.

La famiglia è divertita, e Peppa intona una canzoncina:

“Che bello, che bello si va a riciclare... lattine, bottiglie, giornali.

Che bello, che bello si va a riciclare!”.

La canzone è molto efficace per i bambini perché è molto breve, di facile memorizzazione e ripetizione; inoltre ancora una volta alla parola del materiale riciclato corrispondente viene inquadrata la scatola ed accostato il suono. Vengono quindi utilizzati tre strumenti: la parola, l'immagine ed il rumore.

La famiglia arriva al centro di riciclaggio della Signora Coniglio: nel luogo recintato si vede una gru che lavora con delle vecchie automobili accatastate, e tre contenitori di colori diversi che richiamano i colori delle scatole di Peppa. Sulla gru si può notare il particolare simbolo del riciclo (vedi Fig.45.). I bambini vengono così avvicinati alla simbologia corretta ed hanno un riferimento concreto con la realtà: il simbolo infatti si può trovare nella vita reale stampato su moltissimi oggetti.

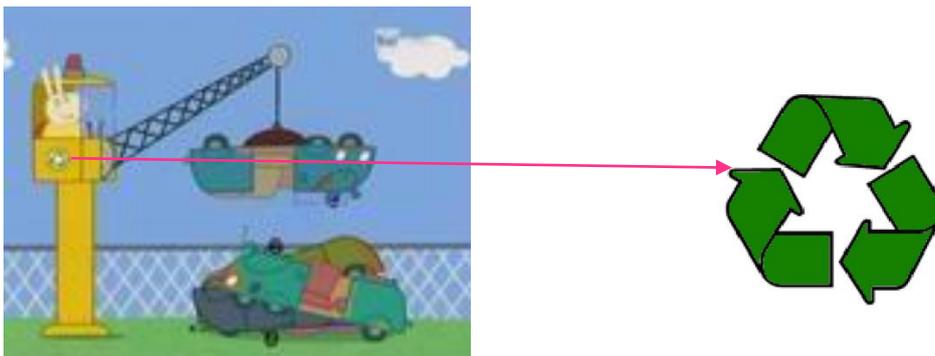


Fig. 45. La gru con il simbolo del riciclo

Peppa, George, mamma e papà, si trovano davanti ai contenitori colorati: tutti insieme giocano divertiti e rovesciano il materiale delle scatole nei contenitori corrispondenti. Papà Pig mette nel contenitore verde le bottiglie, provocando il

rumore di vetri rotti. Mamma Pig rovescia la scatola delle lattine, provocando un rumore simile alla latta. Infine George butta i giornali nel contenitore rosso, provocando il rumore della carta che viene maneggiata e schiacciata.

La famiglia Pig, dopo aver riciclato tutti i materiali raccolti, torna a casa contenta.

L'episodio può essere utilizzato con i bambini della scuola dell'infanzia per affrontare il tema del riciclo dei rifiuti. Peppa Pig è un personaggio molto amato tra i bambini e dunque conosciuto; i personaggi sono adeguati alla fascia di età 3-6 anni e consentono una immedesimazione e un coinvolgimento in prima persona. Le parole e le azioni hanno una grande immediatezza e concretezza perché trattano di questioni reali e vicine alla quotidianità dei bambini; il tema dei rifiuti in particolare è di facile comprensione perché di esso si ha continua esperienza: ogni giorno ci sono rifiuti da gettare, materiali da riciclare, spazzature da smaltire.

E' importante quindi chiedersi come poter affrontare la questione con i bambini, ed il cartone animato è sicuramente un potente mezzo comunicativo che trasmette messaggi visivi ma anche comportamentali. E' forte dunque il ruolo dell'apprendimento per imitazione: il comportamento di Peppa ha una tale influenza che viene assunto anche dai bambini stessi. Un ruolo fondamentale viene svolto anche dalla famiglia, nella quale i bambini passano buona parte del loro tempo. Come i genitori di Peppa insegnano ai figli l'importanza del riciclo e la differenziazione dei materiali, allo stesso modo è auspicabile che facciano i genitori dei bambini. L'apprendimento per imitazione ha efficacia anche se sono gli adulti a fungere da modello che, con il loro comportamento attento e rispettoso nei confronti dell'ambiente, inducono i figli ad assumere atteggiamenti simili ai loro. I bambini,

vedendo che nella propria famiglia viene fatta la raccolta differenziata e che ad essa viene data importanza, sono spronati a riprodurre quel comportamento. Da ciò ne consegue un altro importante aspetto che emerge nell'episodio. La raccolta differenziata viene presentata come un gioco, ed il messaggio che si vuole trasmettere è dunque chiaro e semplice: riciclare non è un'azione che costa fatica o impegno, ma con un po' di collaborazione può diventare un'occasione di divertimento e di gioco. Anche in questo caso la famiglia svolge un ruolo di primaria importanza, perché ha il compito di avvicinare i bambini alle questioni ambientali attraverso una costante educazione ed un attento comportamento.

La terminologia usata da Peppa e da George è semplice e di facile comprensione da parte dei bambini; mentre quella utilizzata dagli adulti è abbastanza specifica. Mamma Pig e Papà Pig usano parole non conosciute dai più piccoli, come: *netturbino, immondizia, centro di riciclaggio*; Peppa infatti chiede più volte ai genitori spiegazioni sul loro significato. Ciò permette ai bambini di arricchire il loro linguaggio, conoscendo parole nuove e nuovi significati.

Altri due aspetti a mio avviso importanti sono la presenza della canzoncina cantata da Peppa mentre si recano al centro di riciclaggio e l'accostamento dei rumori alle scatole dei materiali. Per quanto riguarda la canzone, essa è breve e molto orecchiabile; può essere di facile memorizzazione e ripetizione da parte dei bambini che guardano il cartone, accompagnando le loro azioni sul riciclaggio dei rifiuti ed avvicinandoli ulteriormente ai concetti di riciclo e differenziazione. Inoltre durante la canzone vengono inquadrare le scatole contenenti il materiale, così da rendere più semplice la memorizzazione di cosa può essere riciclato. La presenza del rumore che richiama il tipo di materiale contenuto nella scatola è anch'esso positivo e molto

utile per i bambini, perché viene associato all'elemento visivo anche l'elemento sonoro dei vetri rotti, delle lattine e dei giornali. I bambini possono facilmente trovare corrispondenza dei rumori nella loro realtà quotidiana, discriminando anche da questo aspetto i diversi materiali.

Ho apprezzato molto la scelta di ridurre a tre la quantità di materiali da riciclo: giornali, bottiglie e lattine. Sappiamo per nostra esperienza che ne esistono altri, ma per far sì che il messaggio possa essere efficace per i bambini, è importante cogliere l'essenzialità e la semplicità, scegliendo materiali dei quali hanno esperienza quotidiana. L'unico aspetto negativo riscontrato a mio parere è la non presenza della plastica come materiale da riciclo, essendo molto diffusa nelle case e di facile utilizzo anche da parte dei bambini. Sarebbe stato forse più efficace introdurre la plastica al posto delle lattine, presenti queste ultime abbastanza raramente nelle nostre case e delle quali i bambini hanno meno esperienza diretta. Anche il riciclo dell'organico e umido non viene affrontato, forse perché di più difficile comprensione e più lontano dall'esperienza dei bambini: solitamente in casa se ne occupano i genitori. Avendo anche difficoltà ad affiancare un rumore che lo rappresentasse, l'argomento sarebbe risultato forse meno coinvolgente e stimolante per i bambini.

Nel complesso l'episodio ben si presta a un utilizzo con i bambini della scuola dell'infanzia. E' breve, chiaro, semplice; utilizza un linguaggio comprensibile; accosta immagini, suoni e colori che catturano l'attenzione dei bambini. Ma soprattutto svolge un importante ruolo educativo: offre infatti un modello di comportamento rispettoso dell'ambiente e di facile attuazione, anche per i più piccoli.

Il filmato “La regola delle 4 Erre” è tratto da “La notte dei rifiuti viventi”, episodio della serie “2 amici per la Terra”²⁸⁹. A differenza del cartone animato “Peppa Pig”, questo non è conosciuto e dunque i personaggi possono non catturare immediatamente l'attenzione dei bambini; tuttavia può essere utile per trasmettere alcuni concetti. I protagonisti sono un bambino e un adulto il quale, di fronte ad “Un esercito di rifiuti viventi”, insegna ad applicare la regola delle 4 ERRE: riduzione, riutilizzo, recupero e riciclo.

La regola della “Riduzione” insegna a produrre meno rifiuti, ad esempio comprando oggetti senza scatole.

La regola del “Riutilizzo” insegna a far tornare utili oggetti e materiali che altrimenti andrebbero gettati, ad esempio le scatole possono essere riutilizzate come contenitori di libri o giocattoli.

La regola del “Recupero” insegna a donare in beneficenza a persone meno fortunate i vestiti e le scarpe che non vengono più indossati.

La regola del “Riciclo” insegna, infine, a dividere i rifiuti: il vetro e la carta vanno buttati negli appositi contenitori e destinati poi alla raccolta differenziata. Questi materiali vengono poi lavorati e trasformati in nuove bottiglie o nuovi libri.



Fig. 46. I personaggi.

²⁸⁹ www.youtube.com

Il breve filmato, se utilizzato nella scuola dell'infanzia, può risultare di difficile comprensione sotto alcuni aspetti. Infatti il personaggio adulto narra i fatti senza che però questi siano inseriti in una storia animata che faccia da contesto, come avviene invece in “Peppa Pig” dove l'attenzione verso il riciclaggio dei rifiuti è contestualizzata entro lo svolgimento di una breve storia dei personaggi. Inoltre i personaggi rendono difficile l'immedesimazione dei bambini perché sono destinati a un pubblico più grande.

Nel filmato, comunque, i concetti esplicitati sono comprensibili grazie alle immagini che rispecchiano la realtà ed accompagnano un linguaggio chiaro e semplificato; sarebbe però auspicabile dedicare più tempo a ciascun aspetto, piuttosto che affrontarlo superficialmente come invece viene fatto. In particolare, la regola del “Riciclo” spiega molto brevemente che i materiali di vetro e plastica vanno differenziati e lavorati successivamente per creare altri materiali, ma in modo rapido e senza possibilità di ulteriore approfondimento. Efficace è invece l'immagine, seppur troppo veloce, di ritiro materiali tramite camion di raccolta, che giungono in appositi luoghi dedicati alla trasformazione del materiale. In “Peppa Pig” non viene affrontato l'aspetto della trasformazione, ma viene approfondito il processo di raccolta rifiuti; sarà poi la famiglia a portarli nel centro di riciclaggio, dove non viene spiegato che il materiale raccolto può diventare altro (ad esempio dalla carta si ricava altra carta).

Un aspetto positivo del filmato è il suo contributo all'arricchimento del linguaggio nei bambini ed alla reale conoscenza del mondo. Anche i più piccoli possono essere avvicinati ai concetti di riutilizzo, riciclo, riduzione e recupero se questi vengono adeguatamente spiegati. E' molto positivo inoltre il fatto che la narrazione è

realistica, e ciò avvicina i bambini alla conoscenza del mondo ed al funzionamento del difficile processo di raccolta dei rifiuti.

In conclusione, “La notte dei rifiuti viventi” utilizza immagini veloci ed affronta più concetti contemporaneamente senza soffermarsi su alcuni di essi. Può quindi essere ben utilizzato nella scuola primaria, mentre nella scuola dell’infanzia solo se accompagnato da una riflessione guidata da parte dell’insegnante e da un approfondimento delle regole espresse; ad esempio si può tornare sul concetto di “Riciclo” mostrando ulteriori immagini della raccolta rifiuti e della trasformazione dei materiali. Altrimenti il rischio è quello di fornire un insieme di nozioni e concetti privi di significato.

“Peppa Pig” è invece di immediata comprensione e più adeguato per la scuola dell’infanzia, perché la narrazione e la storia sono più semplici, i personaggi conosciuti, le immagini si muovono più lentamente ed i bambini hanno dunque il tempo per poter afferrare il concetto, che viene più volte ripreso e ripetuto. I due cartoni animati possono comunque completarsi reciprocamente, perché entrambi affrontano aspetti importanti per avvicinare i bambini alla tematica dei rifiuti e al rispetto dell’ambiente. La scuola deve saper promuovere significative occasioni formative anche mediante l’utilizzo della tecnologia e dei nuovi media.

Al termine dei filmati chiedo ai bambini quale è piaciuto maggiormente e la risposta è unanime: Peppa Pig. La motivazione emersa, come ipotizzato, è che il cartone di Peppa *“si capiva di più, parlavano più lentamente e non come l’altro veloce. Era tutto ‘bla bla bla’”*. Questa semplice ma efficace osservazione dei bambini deve indurre gli insegnanti ad utilizzare consapevolmente le strategie didattiche, in particolare i nuovi

media: conoscerne i potenziali aspetti positivi e negativi e saperli adeguare alle necessità e capacità dei bambini risultano aspetti fondamentali per la buona riuscita dell'attività didattica. Il mio utilizzo dei mass media è testimoniato dalla convinzione che essi "ci raccontano il mondo, costruendone e modificandone costantemente l'immaginario. L'insegnante può utilizzarli per insegnare la geografia valorizzando il proprio ruolo come mediatore culturale"²⁹⁰. Sono convinta che per i bambini più piccoli anche i cartoni abbiano questa importante funzione di conoscenza del mondo e di modi di vivere diversi, lontani dai nostri.

Dopo questa attività ripropongo ai bambini il gioco di raccolta della spazzatura a squadre svolto in un incontro precedente in giardino. La variante introdotta è che ora i materiali devono essere riconosciuti e gettati nei differenti contenitori di carta e plastica: i bambini compiono quindi una differenziazione rapida ed immediata degli oggetti. Davanti ai due scatoloni sono incollate le immagini di Giacomino e Carolina per facilitare la memorizzazione di cosa è carta e cosa, invece, plastica.



Fig. 47. La raccolta della spazzatura.
R. sceglie in quale contenitore mettere
il foglio di giornale.

²⁹⁰ Giorda C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma, 2006, p. 91.



Fig. 48. Al termine della gara controlliamo insieme il contenuto degli scatoloni e notiamo che non sono stati fatti errori!

Le schede di verifica proposte successivamente richiedono due differenti livelli di astrazione: nelle prime due è richiesto di individuare esclusivamente e separatamente gli amici di Giacomino e di Carolina tra gli oggetti proposti.



Fig. 49. Le schede.

A sinistra: cerchia in giallo gli amici di Giacomino. A destra: cerchia in azzurro gli amici di Carolina.

Nella terza scheda il livello di astrazione richiesto è maggiore in quanto non vi è più il personaggio della storia che richiama la tipologia di materiale, ma solo due bidoni: uno giallo per la carta ed uno azzurro per la plastica. I molteplici oggetti proposti vanno collegati al bidone corrispondente. Inoltre ogni scheda è differente dalle altre, essendo



Fig. 51-52-53. La lavorazione con i rotoli di carta

I lavori sono risultati molto creativi e belli.



Fig. 54. I portapenne. I lavori finali.



Fig. 55-56-57. Alcuni lavori dei bambini.

L'attività proposta con la plastica consiste nel riutilizzo di bottiglie. Propongo inizialmente ai bambini di manipolarle e di fantasticare: cosa potrebbero diventare?

R: *“Un razzo che va nel cielo”*

R: *“Un camion”*

C: *“Una spada”*

T: *“Una torre”*

R: *“Un castello se ne mettiamo tante vicine”*

D: *“Una barca che vola in cielo fino alla Luna”*

L: *“Una casa”*

Propongo ai bambini la mia idea: creiamo dei vasetti. Ritagliamo allora i fondi delle bottiglie e li decoriamo disegnando con i pennarelli indelebili.



Fig. 58. V. colora il vasetto.

Per procedere alla semina mettiamo come prima cosa dei sassolini avente funzione drenante.



Fig. 59-60. Mettiamo i sassolini drenanti per trattenere l'acqua che daremo alle piantine.

Successivamente mettiamo uno strato di terra: i bambini la manipolano e giocano. Sono molto divertiti dall'esperienza e ricordano spontaneamente quando, nei primi incontri, l'abbiamo analizzata da vicino.



Fig. 61-62-63. Mettiamo la terra nei vasetti.

Infine piantiamo i semini: ho procurato dei semi di orzo (piccoli, sottili e dorati) e di fagiolini (leggermente più grandi e bianchi). Sono diversi, li osserviamo e li guardiamo da vicino; poi li mettiamo nel vasetto.



Fig. 64-65. Piantiamo i semini



Fig. 66. Ogni giorno ci prendiamo cura delle nostre piantine.



Fig. 67. Le nostre piantine cresciute.

Prendersi cura quotidianamente della propria piantina simboleggia un prendersi cura della natura e dell'ambiente: così come la pianta per crescere ha bisogno di amorevoli cure, anche l'ambiente per essere bello necessita della cura umana orientata alla sua conservazione e tutela. L'ambiente, di per sé, ha una sua vita e dinamiche proprie che prescindono dall'uomo. Laddove vi è però la presenza antropica, spesso, è necessario favorire atteggiamenti di protezione e conservazione per evitare che l'uomo lo danneggi irrimediabilmente.

L'attività successiva con i tappi ha una duplice funzione: da un lato consente di conoscere gli amici di Peppino (il terzo protagonista della storia), ma dall'altro è portatrice di un messaggio di solidarietà. La scuola partecipa infatti ad un progetto di raccolta tappi "STappiamo la solidarietà": i bambini portano a scuola i tappi raccolti da casa e li mettono nell'apposito contenitore chiamato Tapponetto. Questi tappi vengono consegnati a Don Piero il quale dalla loro raccolta e lavorazione ne ricava dei soldi utili per la costruzione in paesi poveri dell'Africa di scuole e infrastrutture di prima necessità.

Il messaggio della solidarietà insito nel gesto di raccolta dei tappi non è semplice da far comprendere ai bambini. Richiamo allora il cartone animato “La regola delle 4 Erre” facendo ricordare ai bambini l’importanza dell’aiuto verso i più bisognosi.

D: *“Sì. Quando qualcuno non vuole più qualcosa lo regala a qualcun altro. Se i vestiti sono piccoli si deve regalarli a un altro bambino”*

Ins: *“Esatto. Voi cosa fate quando avete un gioco che non volete più?”*

D: *“Non si butta, si regala. Perché se gli altri bambini non hanno i giochi possiamo regalarglieli”*

Ins2: *“Invece che buttarli via, qualcun altro può usarli ancora”*

Ins: *“Così anche con questi tappi. Don Piero raccoglie i soldini per costruire le scuole”*

Con questo semplice ma efficace espediente di raccolta dei tappi i bambini comprendono di poter aiutare le popolazioni più povere: la solidarietà verso il prossimo è uno degli aspetti più importanti di promozione di una cittadinanza attiva e responsabile, che si riconosce parte di un unico mondo.

Per conoscere da vicino i tappi chiedo allora ai bambini di creare un disegno con essi.

I lavori finali sono risultati particolarmente creativi.



Fig. 68-69. Lavoriamo con i tappi



Fig. 70. Disegno di D.
 In alto il sole che scioglie il ghiaccio, e nel centro
 una spada che si trasforma in una macchina.



Fig. 71. Disegno di D.
 Le nuvole, il sole, il fiore.



Fig. 72. Disegno di C.
 Il sole, il mare, la sabbia, la strada, una fontana,
 una pozzanghera ed una moneta d'oro.

L'incontro conclusivo del progetto svolge la funzione di verifica degli apprendimenti acquisiti: dopo aver guardato insieme le fotografie delle attività svolte durante gli incontri precedenti ed aver permesso ai bambini di ricordare quanto fatto, leggo alcune parti della Carta della Terra per ragazzi²⁹¹ semplificando ulteriormente il contenuto. Mi concentro sulle quattro regole presenti nel documento, scritte dagli uomini per poter rispettare la Terra e la natura. Esse sono particolarmente inerenti al percorso da noi seguito durante il progetto perché giungono all'acquisizione della consapevolezza dell'ambiente come casa di tutti, che va rispettata, curata ed amata. Spiego allora le regole ai bambini e lascio emergere alcune riflessioni importanti.

1. Rispetta la terra e tutti gli esseri viventi: persone, animali e piante.

Ins2: *“Cosa vuol dire rispettare?”*

C: *“Che devi seguire le regole”*

Ins2: *“Allora, do le botte agli animali?”*

Tutti: *“No”*

Ins2: *“E rispettarli cosa vuol dire?”*

T: *“Fargli le carezze”*

D: *“Devi trattarli bene”*

S: *“Anche dargli da mangiare, da bere”*

Ins: *“E noi ci prendiamo cura anche della nostra piantina. Cosa vuol dire?”*

S: *“Che gli diamo da bere”*

Ins2: *“E anche che gli diamo una casa e il sole”*

2. Prenditi cura di tutte le cose viventi, con comprensione, compassione e amore

Ins: *“Vuol dire che ci occupiamo di loro con tanto amore”*

²⁹¹ Tratta da www.cartadellaterra.org, traduzione di Baroncelli C.

3. Costituisci gruppi di persone che agiscono correttamente, tratta gli altri in modo equo e lavora con loro in pace.

Ins2: *“Vuol dire lavorare insieme senza litigare”*

4. Coopera in modo che tutte le persone possano gioire della bellezza e dei frutti della Terra.

Al termine della lettura e discussione propongo ai bambini la definizione di alcune nostre semplici regole che facciano emergere quanto abbiamo appreso durante questo percorso di conoscenza e rispetto dell'ambiente. Il momento della discussione e negoziazione in gruppo è fondamentale per comprendere i concetti acquisiti.

Ins2: *“Se adesso noi volessimo fare un cartellone per far capire ai bambini delle altre sezioni come si fa a rispettare la natura, che regole potremmo scrivere?”*

1. S: *“Non si buttano le cose per terra”*
2. C: *“Non è che puoi fare come ti pare e una bottiglia di vetro la metti nella plastica. Devi fare la raccolta differenziata”*
3. T: *“Non si devono picchiare gli animali”*

D: *“Dobbiamo curare gli animali”*

C: *“E dagli da bere”*

D: *“E anche da mangiare”*

S: *“Farli giocare”*

Ins2: *“Ma oltre agli animali cosa c'è sulla Terra da rispettare?”*

C: *“Le piante”*

T: *“I fiori”*

Ins: *“Allora mettiamo: rispettare gli animali, le piante e la natura”*

4. Ins2: *“E con i nostri amici come dobbiamo comportarci?”*

S: *“Lavorare in pace”*

D: *“Senza litigare!”*

Ins2: *“Quando non stiamo litigando siamo...?”*

Tutti: *“Amici!”*

Al termine della conversazione, abbiamo quindi definito le nostre quattro semplici regole:

- *“Ci prendiamo cura degli animali, delle piante, dei fiori e di tutta la natura”*
- *“Lavoriamo in pace e siamo tutti amici”*
- *“La spazzatura si butta nei cestini”*
- *“Facciamo la raccolta differenziata”*

Le regole sono molto chiare, efficaci e di immediata comprensione; inoltre ben sintetizzano il percorso affrontato: siamo partiti dalla conoscenza della natura e dei suoi abitanti, abbiamo affrontato il comportamento degli uomini giungendo a definire quello corretto e rispettoso in termini di smaltimento dei rifiuti e siamo infine giunti alla comprensione della necessità di una cooperazione e collaborazione globale.

Chiedo allora ai bambini di rappresentare le quattro regole definite insieme, prima individualmente (Allegato 6), poi a coppie, al fine di creare un cartellone da appendere in sezione affinché i principi definiti siano sempre visibili da tutti e rispettati.

I disegni individuali sono molto belli: ogni bambino esprime la sua idea, la sua libera creatività, la sua consapevolezza acquisita. I disegni svolti in coppia richiedono una negoziazione di intenti, idee e rappresentazioni al fine di giungere a un lavoro il più bello e significativo possibile. Il lavoro in coppia porta a molteplici vantaggi, rendendo

i risultati finali davvero belli in quanto frutto della collaborazione ed espressione di idee comuni.



Fig. 73. Disegno di C. Quattro regole per vivere felici.



Fig. 74. Disegno di S. Quattro regole per vivere felici.

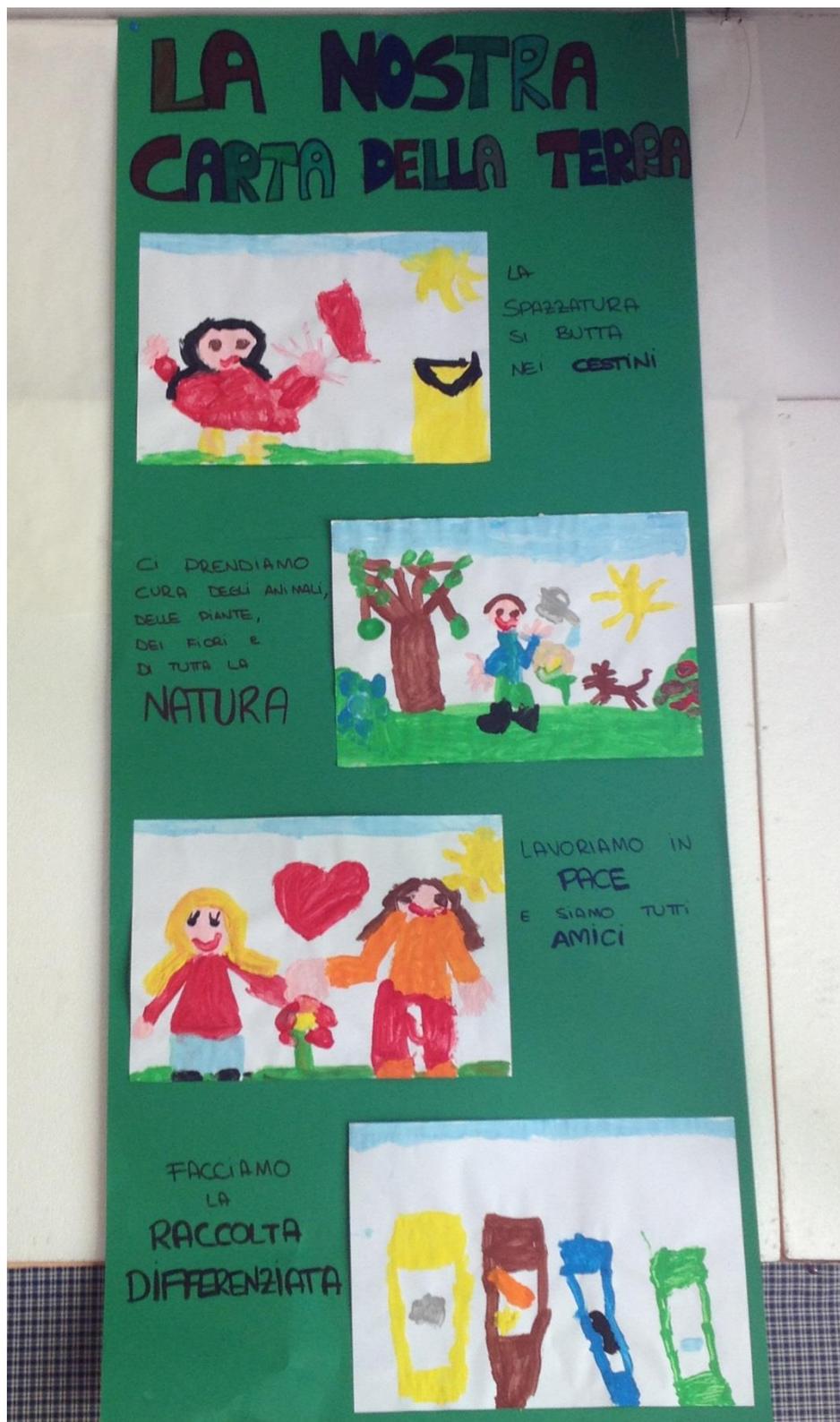


Fig. 75. La nostra Carta della Terra. Cartellone realizzato con i disegni dei bambini.

4.2 CONCLUSIONI DEL PROGETTO DIDATTICO

Gli obiettivi del progetto sono stati raggiunti con successo: i bambini hanno lavorato con interesse, si sono appassionati alle tematiche affrontate lasciandosi coinvolgere dalle attività proposte. L'utilizzo dei differenti mediatori didattici e strumenti d'insegnamento è stato molto efficace in quanto ha permesso a ciascuno di essere parte del progetto, di comprendere, di partecipare, di collaborare, di esprimersi. Le molteplici attività proposte hanno sviluppato un atteggiamento di scoperta ed esplorazione grazie al quale i bambini hanno imparato a valorizzare ciò che li circonda. Ciò presuppone la conoscenza e familiarizzazione dello spazio circostante e degli elementi naturali e antropici presenti in esso, giungendo a riconoscersi protagonisti attivi e responsabili nell'ambiente globale di vita. Un avvicinamento all'educazione pre-geografica fin dalla scuola dell'infanzia risulta dunque particolarmente efficace per rendere i bambini progressivamente capaci di conoscere, esplorare e agire nello spazio, riconoscendosi come principali responsabili delle conseguenze esercitate sull'ambiente. Sarebbe limitativo quanto errato trasmettere ai bambini l'idea della geografia come una disciplina che si occupa esclusivamente degli aspetti naturali del territorio: la geografia piuttosto esige una riflessione critica in merito all'interazione dell'uomo con l'ambiente di vita. Per divenire consapevoli delle proprie azioni è importante comprendere come l'ambiente sia fondamentale per la promozione della vita sul pianeta. Conoscere, rispettare e agire consapevolmente in esso sono dunque gli aspetti fondamentali per promuovere un atteggiamento sostenibile e di rispetto per le future generazioni. L'ambiente diventa quindi necessario per la definizione della propria identità, ma anche per l'identità globale: mediante l'esplorazione e conoscenza ci riconosciamo tutti cittadini di un unico territorio di vita, il quale va tutelato e

salvaguardato. La Carta della Terra, in questo percorso, svolge un fondamentale ruolo educativo avvicinando i bambini alla comprensione della responsabilità personale dinanzi a un ambiente così variegato e diversificato come il nostro pianeta. Il messaggio sotteso è che i bambini possano aver acquisito nozioni di rispetto e tutela dell'ambiente promuovendo atteggiamenti e stili di vita rispettosi anche per il futuro. “La trasformazione invocata nel nome del ‘nostro destino comune’ richiede anzitutto [...] un mutamento interiore, del cuore e della mente. La Carta invita a riconoscere l'importanza di un'educazione che sappia integrare fattori culturali, spirituali e morali”²⁹². Dinanzi a questo invito la scuola non può sentirsi esclusa, anzi deve agire accogliendo positivamente l'insegnamento della Carta: “Nello spirito della Carta si tratta, dunque, attraverso il contributo fondamentale dell'educazione, di predisporre ogni soggetto alla riscoperta e alla valorizzazione degli aspetti sensorialmente percepibili e, per loro tramite, del carattere sacro e inviolabile della vita di cui il Pianeta [...] può essere considerato il tempio: luogo che, mentre racchiude in sé un universo simbolico, simultaneamente apre a dimensioni altre ed evoca la connessione tra un ordine terrestre e un ordine cosmico”²⁹³. Ancora una volta, la Carta della Terra si configura come un punto di partenza, ma anche di arrivo: un orizzonte verso cui tendere e verso cui orientare il destino comune delle giovani generazioni.

A conclusione della riflessione presento qui di seguito una sintesi del progetto suddiviso in incontri, attività proposte, obiettivi definiti e strumenti didattici utilizzati (Tabella 2).

²⁹² Bartoli L, *La Carta della Terra per una progettazione educativa sostenibile*, I.S.U. Università Cattolica, Milano, 2006, p. 196.

²⁹³ *Ibid.*, p. 197.

INCONTRO	ATTIVITA' PROPOSTA	OBIETTIVI	STRUMENTI/ STRATEGIE UTILIZZATI
1.Uscita nella natura	Uscita al parco pubblico vicino alla scuola.	Conoscere mediante l'esplorazione diretta l'ambiente circostante.	Uscita didattica; disegno.
2.Terra, acqua, aria	Toccare, manipolare, annusare, esplorare attraverso i sensi acqua, aria e terra. Giochi ed esperimenti per stimolare la riflessione e conoscere le proprietà e caratteristiche di tali elementi.	Conoscere gli elementi naturali di acqua, aria e terra, le loro proprietà e caratteristiche.	Manipolazione; scoperta attiva; giochi ed esperimenti.
3.Gli animali e le maschere	Gioco del memory con le tessere degli animali osservando l'ambiente nel quale vivono. Mimare il movimento ed i versi degli animali. Creazione delle maschere degli animali.	Sviluppare la consapevolezza che l'ambiente è la 'casa' degli animali.	Gioco del memory; imitazione; disegno di maschere.
4.L'ambiente	Rappresentazione dell'ambiente di vita degli animali delle maschere. Ascolto di una canzone.	Conoscere da vicino l'ambiente nel quale vivono gli animali. Sviluppare la consapevolezza che l'ambiente è ricco di vita.	Disegno con acquerelli; canzone.
5.Diventiamo artisti!	Osservazione e conversazione su alcuni quadri di artisti famosi aventi per soggetto il paesaggio, l'ambiente e la natura. Rappresentazione del proprio quadro.	Rappresentare la propria idea di ambiente attraverso l'arte e la creatività.	Quadri di artisti; realizzazione di un'opera con materiale vario.
6.Chi rovina la natura?	Manipolazione della spazzatura presente nel giardino della scuola e precedentemente preparata dall'insegnante. Gioco di raccolta della spazzatura. Disegno della spazzatura in giardino.	Riflettere sulle azioni negative dell'uomo nell'ambiente.	Gioco di movimento in giardino; disegno.

7.Come rispettare l'ambiente	Osservazione di immagini e fotografie di ambienti sporchi e rovinati dalla spazzatura dell'uomo. Invenzione di una storia.	Conoscere ambienti lontani e rovinati dall'azione umana. Acquisire la consapevolezza di essere responsabili dell'ambiente.	Fotografia ed immagini; storia inventata.
8.Cosa sono i rifiuti?	Osservazione e riflessione sulla raccolta dei rifiuti: il camion della spazzatura. Simulazione mediante gioco di movimento della raccolta porta a porta.	Avvicinarsi alla realtà territoriale conoscendo il processo di produzione e raccolta dei rifiuti a domicilio.	Giocattolo da osservare e manipolare; gioco di movimento.
9.Conosciamo carta e plastica	Manipolazione e conoscenza di carta e plastica. Lettura di una storia con personaggi Giacomino lo scatolino, Carolina la bottiglia e Peppino il tappo. Differenziazione dei materiali.	Conoscere i diversi materiali e saperli distinguere.	Manipolazione, esperienza sensoriale; narrazione di una storia; esperienza attiva di classificazione.
10.Ricicliamo carta e plastica	Visione di due cartoni animati. Gioco di movimento a squadre per la raccolta della spazzatura, differenziandone i contenitori. Schede di verifica.	Saper differenziare carta e plastica; essere consapevoli che tali materiali vengono riciclati. Concettualizzare in termini astratti i contenuti trasmessi.	Cartoni animati; gioco di movimento; schede di verifica.
11.L'arte del riciclo- La carta	Lavorazione con rotoli di carta per creare un portapenne.	Acquisire la consapevolezza che alcuni rifiuti possono essere riutilizzati.	Lavoro manuale.
12.L'arte del riciclo- La plastica	Ritaglio di fondi di bottiglie in plastica per creare un vasetto nel quale piantare dei semi.	Acquisire la consapevolezza che alcuni rifiuti possono essere riutilizzati.	Lavoro manuale.

13. Riutilizzare ed aiutare il prossimo	Introduzione della tematica della solidarietà ricordando il progetto scolastico "STappiamo la solidarietà". Manipolazione dei tappi e creazione di un disegno con essi.	Acquisire la consapevolezza che molti oggetti anziché essere gettati possono essere riutilizzati da persone bisognose: la tematica della solidarietà. Nel mondo esistono popolazioni povere che hanno bisogno di aiuto: noi con piccoli gesti quotidiani possiamo fare molto per loro.	Lavoro manuale.
14. La nostra Carta della Terra	Osservazione fotografie degli incontri precedenti. Lettura e discussione delle regole contenute nella Carta della Terra per ragazzi. Definizione e condivisione di alcune nostre semplici regole; rappresentazione di esse.	Verifica degli apprendimenti acquisiti mediante la definizione di semplici regole che guidino i comportamenti verso il rispetto dell'ambiente.	Documento della Carta della Terra; discussione in gruppo; disegno.

Tabella 2- Sintesi del progetto

4.3 PROGETTI DIDATTICI NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA: UN CONFRONTO CRITICO

Dopo la descrizione del progetto da me proposto durante l'attività di tirocinio universitario risulta utile effettuare un confronto ed un'analisi critica di alcuni progetti inerenti alla tematica ambientale e svolti da altri docenti nel corso degli anni in differenti scuole dell'infanzia. Sfogliando alcune riviste didattiche per la scuola ho trovato importanti testimonianze di progetti di educazione geografica e all'ambiente, che descrivo brevemente di seguito focalizzandomi sugli aspetti secondo me particolarmente rilevanti.

Il progetto “Camminare per rispettare l’ambiente”²⁹⁴ identifica come obiettivo la conoscenza di azioni ecologiche al fine di compierle quotidianamente e parte dal presupposto che per rispettare gli esseri viventi, e l’ambiente nel quale essi vivono, è necessario conoscere. I bambini partono da un’esperienza all’aperto per conoscere l’ambiente naturale e l’attenzione si focalizza sulla vita nella terra: insetti, vermi, formiche, vegetali vivono in essa. Le attività successive sono rivolte alla rilevazione mediante macchina fotografica di comportamenti volti a valutare l’impronta ecologica negli ambienti interni ed esterni alla scuola; si valutano quindi i comportamenti di risparmio energetico (ad esempio se le luci sono spente quando non servono), idrico (se i rubinetti in bagno non perdono) e le modalità di gestione dei rifiuti (un corretto svolgimento della raccolta differenziata). Le fotografie raccolte dai bambini offrono spunti di dialogo e di riflessione in merito alla questione ecologica di rispetto e tutela ambientale.

L’insegnante propone poi un approfondimento sulla conoscenza del proprio corpo, dei movimenti e dell’azione del respiro: da questo aspetto si approfondisce la riflessione sull’importanza di vivere in un ambiente dove l’aria che si respira sia pulita. La tematica introdotta è quindi quella dell’inquinamento causato principalmente dalle numerose automobili che circolano in strada e che sono probabilmente state osservate durante l’uscita. La riflessione dei bambini giunge alla considerazione di ritenere fondamentale ridurre l’utilizzo delle auto sostituendole con le biciclette oppure le camminate a piedi per raggiungere un luogo. Il gioco del ‘bus a piedi’, dove un bambino guida una fila di compagni in un percorso interno ed esterno alla scuola, è

²⁹⁴ Ferrari E., *Camminare per rispettare l’ambiente*, in “Scuola Materna”, n.9, maggio 2014, pp. 52-55.

efficace per far comprendere la tematica ed avvicina i bambini a una corretta abitudine rispettosa dell'ambiente: la passeggiata.

L'aspetto innovativo di questo progetto è l'utilizzo della fotografia come strumento e testimonianza per rilevare sul territorio informazioni e comportamenti di rispetto ambientale: dalle immagini raccolte i bambini sono in grado di effettuare approfondite riflessioni ed elaborare soluzioni. Un esempio su tutti: la numerosa presenza di automobili lungo le strade è immediatamente percepibile, ma ancor più efficace può essere un'immagine fotografica che consente di fermare l'istante e 'catturare' una strada trafficata. Da quest'immagine si può riflettere e approfondire la tematica dell'inquinamento. L'utilizzo della fotografia è sicuramente un aspetto importante oltre che innovativo, tuttavia occorre essere vigili e attenti sui rischi legati all'utilizzo delle immagini, specialmente con i bambini più piccoli i quali possono avere difficoltà di comprensione o di generalizzazione. Altri aspetti positivi sono emersi dal progetto: innanzitutto è positiva l'esperienza iniziale di osservazione diretta dell'ambiente, che consente ai bambini di agire attivamente e concretamente; molto efficace è stato anche valutare l'impronta ecologica della scuola, valutabile dai comportamenti catturati anch'essi dalle fotografie. Ciò spinge i bambini a riflettere su molti aspetti: quanto è ecologica la nostra scuola? Quali comportamenti sono da promuovere? Quali invece sono negativi e perché? Il progetto da me proposto parte anch'esso dall'osservazione diretta dell'ambiente, ma crea le condizioni affinché le regole di comportamento ecologico emergano dai bambini al termine del percorso; inoltre non affronta tutte le tematiche comportamentali in merito ad acqua, energia, aria e inquinamento, ma piuttosto si focalizza sui rifiuti per mettere in evidenza l'azione negativa dell'uomo sull'ambiente.

PROGETTO	OBIETTIVI E FINALITA' DI APPENDIMENTO	ATTIVITA' PROPOSTE	STRUMENTI DIDATTICI UTILIZZATI
Camminare per rispettare l'ambiente	Finalità: conoscere e compiere azioni ecologiche. Obiettivi specifici: saper descrivere le azioni ecologiche; saper verbalizzare le azioni che servono per ridurre l'inquinamento ²⁹⁵ .	Incipit: l'incontro con il mondo naturale. Svolgimento: la sfera della vita; immagino l'ambiente felice; i vigili della luce, dell'acqua e dei rifiuti; mi muovo e respiro; come fare per respirare aria pulita? Conclusione: il bus a piedi.	Uscita nella natura; attività psicomotoria; fotografie; rappresentazioni grafiche.

Tabella 3. Progetto “Camminare per rispettare l'ambiente”

Realizzato in otto sezioni dell'infanzia del VI Circolo di Forlì, il progetto “La Strega Puzzona”²⁹⁶ ha come obiettivo “guidare i bambini a un avvicinamento fantastico e graduale alle tematiche ambientali, partendo da ciò che è più vicino a loro”²⁹⁷: il linguaggio media degli audiovisivi. La particolarità di tale progetto è infatti la scelta di realizzare, al termine del percorso di educazione ambientale, un cartone animato con le rappresentazioni grafiche dei bambini per poter spiegare i concetti acquisiti. Il progetto parte dalla lettura del racconto della “Strega Puzzona”, personificata da un gruppo di uomini e donne che si divertono a rovinare l'ambiente ma che invitano gli abitanti del paese a riflettere: in realtà tutti gli uomini compiono azioni negative ed

²⁹⁵ Tratto da Ferrari E., *Camminare per rispettare l'ambiente*, in “Scuola Materna”, n.9, maggio 2014, pp. 52-55.

²⁹⁶ Cavalli M.T., “La Strega Puzzona”: realizzare un cartoon per l'educazione ambientale, in “Infanzia”, n.1, gennaio-febbraio 2013, pp. 62-63.

²⁹⁷ *Ibidem*.

irrispettose. Da quel momento la popolazione cambia comportamento, rispettando i boschi, le acque e facendo la raccolta differenziata.

Una serie di attività multisensoriali vengono poi proposte ai bambini al fine di consolidare il concetto di rispetto dell'ambiente. Dall'esplorazione visivo-tattile dell'ambiente esterno alla scuola, si giunge alla riflessione sul concetto di raccolta differenziata, alla proposta di attività di manipolazione con materiale di recupero. Questa parte centrale del progetto è simile al progetto da me proposto; ma l'aspetto veramente innovativo del presente progetto è la conclusione, nella quale si chiede ai bambini di rappresentare graficamente le differenti scene del racconto con protagonista la Strega Puzzona. Queste attività vengono catturate con la fotografia da parte delle insegnanti che poi si occupano dell'assemblaggio virtuale delle immagini, aggiungendo effetti speciali e ritocchi. Il risultato è un cartone animato realizzato con i disegni dei bambini: l'efficacia è notevole in quanto è un prodotto realizzato da loro stessi e, basandosi sulle immagini, è immediatamente comprensibile. Ritengo che la produzione di un lavoro finale di questo tipo richieda una grande quantità di tempo ed energie, ma sia particolarmente soddisfacente per i bambini ed anche per gli insegnanti. Anche nel progetto da me proposto ho ritenuto efficace l'utilizzo del cartone animato come strumento che facilita la trasmissione di informazioni e contenuti, e anche in quel caso il suo utilizzo è risultato particolarmente efficace. Ciò deve spingere gli insegnanti a non guardare con timore all'ingresso delle nuove tecnologie nella scuola, ma piuttosto a una reale conoscenza delle potenzialità insite in esse.

PROGETTO	OBIETTIVI E FINALITA' DI APPRENDIMENTO	ATTIVITA' PROPOSTE	STRUMENTI DIDATTICI UTILIZZATI
La Strega Puzzona	Finalità: abituare i bambini a prendersi cura dell'ambiente, ad assumere comportamenti corretti e responsabili. Obiettivi: intuire la responsabilità individuale nella salvaguardia dell'ambiente; acquisire abitudini corrette; riconoscere e decodificare i simboli relativi alla raccolta differenziata ²⁹⁸ .	Incipit: racconto della Strega Puzzona. Svolgimento: esperienze sensoriali nell'ambiente esterno alla scuola; costruzione de contenitori per la raccolta differenziata; giochi di simulazione delle procedure di differenziazione dei rifiuti; utilizzo di materiale di recupero per la creazione di oggetti; rielaborazione grafica. Conclusione: realizzazione del cartone animato.	Uscita nell'ambiente; racconti, filastrocche; giochi di simulazione; raffigurazione grafica; cartone animato.

Tabella 4. Progetto “La Strega Puzzona”

Il terzo progetto analizzato “Divenire consapevoli del territorio alla scuola dell'infanzia”²⁹⁹ è stato proposto in una scuola dell'infanzia in provincia di Vicenza a un gruppo di bambini di cinque anni. L'obiettivo è la conoscenza del territorio in chiave geografica e la consapevolezza del rispetto dei luoghi. Questo progetto è rilevante non tanto dal punto di vista ambientale, ma piuttosto sotto l'aspetto geografico in quanto offre spunti didattici particolarmente significativi per la conoscenza del territorio. In particolare l'aspetto maggiormente significativo è lo

²⁹⁸ Tratto da Cavalli M.T., “La Strega Puzzona”: realizzare un cartoon per l'educazione ambientale, in “Infanzia”, n.1, gennaio-febbraio 2013, pp. 62-63.

²⁹⁹ Grotto M., Divenire consapevoli del territorio alla scuola dell'infanzia. Un'esperienza di scoperta del territorio in chiave geografica e come educazione all'osservazione e al rispetto dei luoghi, in “Infanzia”, n.3, maggio 2010, pp. 208-212.

sguardo rivolto al territorio come spazio di interazione e presenza umana. Tale consapevolezza rappresenta il punto da cui partire per progettare il percorso didattico. Il territorio viene quindi indagato in primo luogo mediante una conversazione nella quale ognuno esprime la propria idea in merito, e successivamente conosciuto attivamente e concretamente grazie all'esperienza diretta delle uscite. Il progetto prevede inoltre lo svolgimento di più uscite al fine di analizzare da vicino i molteplici elementi naturali e antropici insiti nell'ambiente; in particolare ci si sofferma nella zona di raccolta dei rifiuti al fine di trasmettere il senso di cura e protezione necessari per l'ambiente e sul ponte, elemento antropico con una specifica funzione, perché consente di attraversare il fiume. L'utilizzo di strumenti geografici quali le piante della città e le immagini satellitari intendono far acquisire ai bambini la consapevolezza dei differenti sguardi geografici possibili su un territorio, avvicinandoli progressivamente alla comprensione e alla costruzione di una personale mappa mentale dei luoghi osservati. Al termine del percorso i bambini danno un nome ad un luogo e per l'occasione viene scelto il ponte. "Dare un nome, così come hanno fatto i bambini, è far esistere, è attribuire significato ai luoghi, denotandoli come prodotti sociali e della cultura. Quello, per i bambini, non è più un ponte, ma il ponte"³⁰⁰. La verifica finale consiste nell'identificazione e riconoscimento degli elementi naturali e antropici: per i bambini acquisire la consapevolezza della presenza nel territorio di elementi della natura ed elementi creati dall'uomo risulta fondamentale per giungere alla consapevolezza che l'ambiente è costituito dalle interazioni di questi due gruppi, e che l'atteggiamento dell'uomo nei confronti della natura deve essere orientato alla cura e protezione di essa.

³⁰⁰ *Ibidem.*

PROGETTO	OBIETTIVI E FINALITA' DI APPRENDIMENTO	ATTIVITA' PROPOSTE	STRUMENTI DIDATTICI UTILIZZATI
Divenire consapevoli del territorio alla scuola dell'infanzia	Finalità: conoscere il territorio in chiave geografica Obiettivi: definire il territorio nella sua complessità; osservazione diretta di esso; riconoscere le interazioni umane al suo interno; costruire mappe mentali di un luogo; sviluppare la necessità di cura e rispetto del territorio.	Attività di conversazione sul significato del termine 'territorio'; uscite sul territorio; visione di immagini satellitari e carte della città; costruzione di mappe mentali e mappe di gruppo; azione di denominazione; verifiche ³⁰¹ .	Conversazione; uscite; immagini satellitari e carte; mappe mentali.

Tabella 5. Progetto "Divenire consapevoli del territorio alla scuola dell'infanzia"

In conclusione ritengo i tre progetti analizzati adatti alla scuola dell'infanzia ed efficaci per l'acquisizione di una conoscenza ambientale. In particolare tutte le attività proposte si basano su una molteplicità di linguaggi e strumenti didattici al fine di favorire una piena partecipazione di tutti gli alunni: giochi di movimento e corporei, lettura di storie, uscita sul territorio, manipolazione di materiali sono particolarmente efficaci per lavorare con i bambini più piccoli. L'uscita sul territorio viene riconosciuta in tutti i progetti analizzati, e anche in quello da me proposto, come un momento formativo importante, punto di partenza per l'acquisizione di concetti e contenuti geografici: osservare, conoscere, scoprire attraverso i sensi sono azioni che avvicinano i bambini all'ambiente reale e quotidiano, coinvolgendoli e appassionandoli. Gli approcci sviluppati sono differenti e variegati, in quanto ogni progetto segue una particolare linea didattica; tuttavia si può riconoscere come sfondo comune una notevole

³⁰¹ Tratto da Grotto M., *Divenire consapevoli del territorio alla scuola dell'infanzia. Un'esperienza di scoperta del territorio in chiave geografica e come educazione all'osservazione e al rispetto dei luoghi*, in "Infanzia", n.3, maggio 2010, pp. 208-212.

attenzione nei confronti dell'ambiente circostante e la volontà di far acquisire la consapevolezza della bellezza e del rispetto insiti in esso.

Il progetto “Camminare per rispettare l'ambiente” parte dall'osservazione dell'ambiente naturale e valorizzazione di esso, per giungere infine a definire strategie e soluzioni di riduzione dell'inquinamento e dello spreco di risorse. L'approccio è molto ampio ed abbraccia differenti tematiche: inquinamento dell'aria, spreco dell'acqua e delle energie, smaltimento dei rifiuti. I bambini giungono grazie all'esperienza diretta dell'uscita nell'ambiente e dell'osservazione delle fotografie scattate alla consapevolezza del ruolo fondamentale richiesto all'uomo in funzione di una tutela ambientale.

Il progetto “La Strega Puzzona” comincia con la narrazione della storia della Strega che, grazie alle rappresentazioni grafiche dei bambini, diverrà poi un cartone animato.

Il coinvolgimento degli alunni e la soddisfazione finale sono sicuramente molto elevati: il lavoro risulterà gratificante e coinvolgente, oltre che chiaro e semplice perché basato sui loro disegni. Inoltre, lasciare ai bambini una significativa traccia dell'esperienza vissuta è fondamentale per permettere l'interiorizzazione delle nozioni trasmesse.

Accanto a quest'importante e entusiasmante attività filmica viene proposto un percorso parallelo che favorisce una progressiva conoscenza e acquisizione delle nozioni più importanti in merito alla raccolta differenziata e al recupero dei materiali. L'efficacia complessiva del progetto sta non solo nell'originalità della creazione del cartone animato, ma anche nella varietà di strumenti utilizzati: giochi di movimento, lettura di storie, manipolazione e lavorazione di materiale di recupero, rielaborazione grafica.

Il terzo progetto analizzato, “Divenire consapevoli del territorio alla scuola dell’infanzia”, adotta un approccio prettamente geografico e orientato alla conoscenza del territorio inteso come spazio di relazioni e interazioni. Questo aspetto è raramente preso in considerazione nei progetti didattici, in quanto si ritiene di dover trasmettere meccanicamente nozioni generali sul territorio e sull’ambiente. Invece è proprio l’aspetto dell’interazione tra uomo e natura che rende peculiare l’ambiente e i bambini devono essere coinvolti in prima persona in un percorso di scoperta ed esplorazione. Quello che emerge da questo progetto, e che ho cercato di far emergere anche da quello da me proposto, è l’acquisizione spontanea dei bambini di una capacità di osservazione critica nei confronti dell’ambiente di vita: ciò significa imparare ad andare oltre l’apparenza, oltre il visivo, per scoprire le relazioni che stanno alla base e che regolano lo spazio di vita. Così facendo emerge spontaneamente anche la consapevolezza che l’uomo è parte di una grande rete relazionale e che le sue azioni hanno conseguenze sull’intero sistema.

Un reale ed autentico insegnamento geografico che sappia promuovere la valorizzazione e la tutela ambientale dovrebbe dunque basarsi su approcci variegati di esplorazione e scoperta, che sappiano utilizzare differenti linguaggi comunicativi e differenti strategie didattiche, rendendo così il soggetto protagonista attivo del processo di insegnamento-apprendimento.

Il progetto qui proposto ha voluto essere un esempio di didattica attiva, così come lo sono i tre progetti analizzati. Per auspicare un cambiamento di stile di vita adottando atteggiamenti rispettosi e sostenibili risulta necessario oggi più che mai educare le giovani generazioni fin dai primi anni di scuola a un rispetto dell’ambiente che non sia solo esteriore e non interiorizzato. Inoltre ogni insegnante deve saper progettare

efficaci percorsi didattici al fine di rispondere alla sempre più insistente sfida educativa: la scuola odierna necessita di innovazione, scoperta, voglia di fare e di mettersi in gioco; necessita di insegnanti motivati, collaborativi, creativi; soprattutto necessita di alunni protagonisti e desiderosi di imparare continuamente.

CONCLUSIONI

Nel primo capitolo di questo lavoro è emerso come fin dalla nascita la conoscenza che ciascuno di noi ha di se stesso e degli altri avviene mediante lo spazio: esso è sede di significative relazioni ed interazioni grazie alle quali viene definita la propria identità. Jean Piaget ritiene che lo sviluppo cognitivo e maturativo individuale sia influenzato dal rapporto di ciascuno con l'ambiente e che grazie a esso avviene la costruzione della conoscenza e della percezione dello spazio; lo studioso elabora quindi una teoria stadiale dello sviluppo partendo da queste considerazioni. Essa sarà oggetto di critiche da parte di Lev Vigotskij, il quale riconosce un ruolo maggiore all'influenza della cultura nel processo di sviluppo; anche il concetto di spazio sembra dunque essere particolarmente influenzato dalle esperienze dirette che ciascuno fa in esso. Dalle teorie di Vigotskij derivano importanti implicazioni didattiche quali il riconoscimento dell'importanza dell'esperienza diretta e del ruolo di 'scaffolding' dell'insegnante. Anche Jerome Bruner riconosce l'importanza della cultura nel processo di costruzione della conoscenza riconoscendo però in esso tre differenti forme di rappresentazione della realtà, dalle quali derivano in ambito scolastico altrettante modalità didattiche di insegnamento. A Howard Gardner si deve il merito di riconoscere un'attenzione particolare alla conoscenza dello spazio; elaborando la sua teoria delle intelligenze multiple egli non compie gerarchizzazioni tra i contenuti ma piuttosto ritiene che essi siano tutti fondamentali per il raggiungimento del pieno sviluppo individuale. L'invito è che la scuola sappia promuovere una didattica varia e diversificata, non chiusa entro contenuti enciclopedici. In ambito geografico la teoria di Gardner ha una notevole influenza, contribuendo alla promozione in ambito normativo e scolastico di una

didattica attenta alla dimensione e competenza spaziale. In tale direzione si è mossa la normativa scolastica italiana, riconoscendo progressivamente dignità alla disciplina geografica per la sua utilità formativa. Di conseguenza nel secondo capitolo si è riflettuto su come la disciplina geografica debba essere riconosciuta e valorizzata nella scuola al fine di dotare gli alunni e i cittadini del futuro di adeguate conoscenze e competenze spaziali. La geografia richiama infatti al riconoscimento di un'interazione positiva tra uomo e ambiente, al fine di valorizzare positivamente tutte le risorse e di traendone positivi benefici senza rovine e sfruttamenti antropici. Lo spazio e l'ambiente sono dunque intrisi di significative relazioni con l'uomo il quale, per conoscere realmente se stesso, necessita di una conoscenza dello spazio di vita circostante, intriso di significati, esperienze, conoscenze, tradizioni e relazioni. Fin dai primi anni di vita, infatti, il bambino sviluppa una naturale predisposizione per la conoscenza di ciò che lo circonda mediante una scoperta attiva e sensoriale. Il primo approccio che ciascuno di noi compie nel mondo avviene dunque tramite i sensi: toccare, manipolare, sentire, annusare, gustare sono le prime azioni svolte per familiarizzare con lo spazio. Accanto a questa conoscenza è importante che si sviluppi un'osservazione più attenta e razionale, che sappia andare oltre l'apparenza per scoprire il complesso relazionale che funge da solida base all'ambiente.

La sfida odierna richiama l'uomo ad un atteggiamento di interazione e rispetto nei confronti dell'ambiente e dello spazio circostante; per raggiungere positivi risultati è però necessario investire sull'educazione delle generazioni. La scuola risulta dunque essere uno dei principali ambiti di intervento per formare futuri cittadini responsabili e coscienti, in quanto contribuisce alla formazione personale, culturale e globale di ciascun alunno attraverso la trasmissione di competenze necessarie per vivere in

autonomia e in collaborazione con gli altri. Fin dalla scuola dell'infanzia la promozione di un atteggiamento attivo di scoperta, azione ed esplorazione nei confronti dell'ambiente è bene che sia orientato verso la consapevolezza dello stretto rapporto tra l'uomo e l'ambiente circostante, inteso non solo in termini naturali ma come spazio fisico, sociale, culturale, biologico e filosofico. I progetti proposti e analizzati nel quarto capitolo del presente lavoro intendono offrire spunti utili per una didattica coinvolgente e attuale, aperta anche a esperienze fuori dalle aule scolastiche. Inoltre dimostrano come la tematica ambientale richieda sempre più un'educazione attenta e consapevole fin dai primi anni di scuola.

Dal terzo capitolo giunge la riflessione sulla necessità di una didattica attiva, motivante e coinvolgente: l'acquisizione di competenze geografiche e la conoscenza dell'ambiente necessitano di un contatto diretto con la realtà quotidiana, con ciò che ci circonda, con la natura ma anche con la presenza e l'interazione umana. Invitiamo i bambini a correre, giocare, scoprire, esplorare l'ambiente: solo così impareranno a conoscerlo, valorizzarlo e viverlo. Molti strumenti proposti e analizzati sono didatticamente utilizzati nei progetti proposti nell'ultimo capitolo: essi dimostrano con forza come sia necessaria una scuola che promuova e valorizzi la disciplina geografica fin dalla scuola dell'infanzia, per garantire agli alunni l'acquisizione di competenze utili per il futuro. La geograficità fin dai primi anni di vita pone le basi per un corretto comportamento orientato alla conoscenza e valorizzazione ambientale: grazie ad essa i bambini imparano progressivamente a riconoscere l'ambiente come luogo comune, casa di tutti e per tutti, nel quale l'uomo agisce ed interagisce costantemente. Grazie allo sviluppo di uno sguardo critico e consapevole, ciascuno è in grado di valorizzare positivamente il rapporto con ciò che viene offerto dall'ambiente.

Conoscere l'ambiente significa quindi non fermarsi alla bellezza della natura; bisogna educare alla consapevolezza della responsabilità umana in esso, ad uno sguardo consapevole e critico nei confronti delle ricchezze e potenzialità insite in esso; conoscere l'ambiente significa abbandonare una pretesa umana di dominazione, educando un atteggiamento rispettoso e coscienzioso che comprenda le conseguenze di ogni azione.

Dinanzi alla sempre più frequente crisi di valori odierna è necessario investire sulle giovani generazioni: loro rappresentano la possibilità di cambiamento, di innovazione, di cooperazione globale in vista di un interesse planetario come la tutela dell'ambiente. Anche in questo senso la scuola è chiamata a partecipare in prima linea alla formazione globale della persona, orientando ciascuna verso il conseguimento di valori di rispetto, tolleranza e collaborazione. La Carta della Terra offre a questo proposito uno spunto didattico, educativo e formativo di primaria importanza: frutto della collaborazione degli uomini in vista della promozione di un significativo rapporto con l'ambiente, essa auspica un'apertura al dialogo ed alla collaborazione per una reale ed autentica consapevolezza umana. La Carta richiede di essere assunta come spunto di riflessione, occasione di incontro, di dialogo e di cooperazione, come guida per il futuro e obiettivo verso cui tendere.

Le parole di Morin³⁰² riassumono efficacemente i concetti contenuti nel documento della Carta della Terra e che richiedono di essere trasmessi alle future generazioni: "Dobbiamo imparare ad esserci sul pianeta. Imparare a esserci significa imparare a vivere, a condividere, a comunicare, a essere in comunione [...] in quanto umani del

³⁰² Citato in Bartoli L, *La Carta della Terra per una progettazione educativa sostenibile*, I.S.U. Università Cattolica, Milano, 2006, p. 150.

pianeta Terra [...]. Dobbiamo impegnarci non a dominare, ma a prenderci cura, migliorare, comprendere. Dobbiamo inscrivere in noi la coscienza antropologica, che riconosce la nostra unità nella diversità; la coscienza ecologica, ossia la coscienza di abitare, con tutti gli esseri mortali, una stessa sfera vivente (biosfera) [...]; la coscienza civica terrestre, ossia la coscienza della responsabilità e della solidarietà per i figli della Terra; la coscienza dialogica, che nasce dall'esercizio complesso del pensiero e che ci permette nel contempo di criticarci fra noi, di autocriticarci e di comprenderci gli uni gli altri”.

L'invito è che la scuola fin da ora sappia valorizzare la promozione di una cultura geografica attiva e partecipe, quale solida e fondamentale base per il futuro di ciascuno, e che riconosca l'enorme importanza della Carta della Terra, al fine di educare gli alunni a reali ed autentiche interazioni con l'ambiente fin dai primi anni di vita.

Investire sulle giovani generazioni offre garanzia e speranza per un futuro migliore. Investire sulla conoscenza e valorizzazione dell'ambiente quale dimora universale offre una speranza di significative interazioni umane in esso; offre una speranza di interventi non più dannosi ma positivi e propositivi; offre occasione di dialogo, incontro e confronto per pensare al futuro di ciascuno e di tutti.

ALLEGATO 1- LA CARTA DELLA TERRA³⁰³

Preambolo

Ci troviamo ad una svolta critica nella storia del Pianeta, in un momento in cui l'umanità deve scegliere il suo futuro. A mano a mano che il mondo diventa sempre più interdipendente e fragile, il futuro riserva allo stesso tempo grandi pericoli e grandi opportunità. Per progredire dobbiamo riconoscere che, pur tra tanta magnifica diversità di culture e di forme di vita, siamo un'unica famiglia umana e un'unica comunità terrestre con un destino comune. Dobbiamo unirici per costruire una società globale sostenibile, fondata sul rispetto per la natura, sui diritti umani universali, sulla giustizia economica e sulla cultura della pace. Per questo fine è imperativo che noi, i popoli della Terra, dichiariamo la nostra responsabilità gli uni verso gli altri, verso la grande comunità della vita, e verso le generazioni future.

La Terra, nostra casa

L'umanità è parte di un grande universo in evoluzione. La Terra, nostra casa, è viva e ospita un'unica comunità vivente. Le forze della natura fanno dell'esistenza un'avventura impegnativa e incerta, ma la Terra ha fornito le condizioni essenziali per l'evoluzione della vita. La resistenza della comunità degli esseri viventi e il benessere dell'umanità dipendono dalla preservazione della salute della biosfera, con tutti i suoi sistemi ecologici, da una ricca varietà vegetale e animale, dalla fertilità del suolo, dalla purezza dell'aria e delle acque. L'ambiente globale, con le sue risorse finite, è una

³⁰³ Testo liberamente tratto dal sito www.cartadellaterra.it

preoccupazione comune di tutti i popoli. Tutelare la vitalità, la diversità e la bellezza della Terra è un impegno sacro.

La situazione globale

I sistemi dominanti di produzione e consumo stanno provocando devastazioni ambientali, l'esaurimento delle risorse e una massiccia estinzione di specie viventi. Intere comunità vengono distrutte. I benefici dello sviluppo non sono equamente distribuiti e il divario tra ricchi e poveri sta aumentando. L'ingiustizia, la povertà, l'ignoranza e i conflitti violenti sono molto diffusi e causano grandi sofferenze. L'aumento senza precedenti della popolazione umana ha sovraccaricato i sistemi ecologici e sociali. Le fondamenta stesse della sicurezza globale sono minacciate. Queste tendenze sono pericolose, ma non inevitabili.

Le sfide che ci attendono

La scelta sta a noi: o creiamo un'alleanza globale per proteggere la Terra e occuparci gli uni degli altri, oppure rischiamo la distruzione, la nostra e quella della diversità della vita. Occorrono cambiamenti radicali nei nostri valori, nelle istituzioni e nei nostri stili di vita. Dobbiamo renderci conto che, una volta soddisfatti i bisogni primari, lo sviluppo umano consiste innanzitutto nell'essere di più, non nell'averne di più. Abbiamo la conoscenza e la tecnologia per provvedere a tutti, e per ridurre il nostro impatto sull'ambiente. L'emergere di una società civile globale sta creando nuove opportunità per costruire un mondo umano e democratico. Le nostre sfide ambientali, economiche, politiche, sociali e spirituali sono interconnesse, e insieme possiamo forgiare soluzioni che le comprendano tutte.

La responsabilità universale

Per realizzare queste aspirazioni dobbiamo decidere di vivere con un senso di responsabilità universale, identificandoci con l'intera comunità terrestre, oltre che con le nostre comunità locali. Noi siamo, allo stesso tempo, cittadini di nazioni diverse e di un unico mondo, in cui la dimensione locale e quella globale sono collegate. Ognuno ha la sua parte di responsabilità per il benessere presente e futuro della famiglia umana e del più vasto mondo degli esseri viventi. Lo spirito di solidarietà umana e di parentela con ogni forma di vita si rafforza quando viviamo con un profondo rispetto per il mistero dell'essere, con gratitudine per il dono della vita, e con umiltà riguardo al posto che l'essere umano occupa nella natura. Abbiamo urgente bisogno di una visione condivisa di valori fondamentali che forniscano una base etica per la comunità mondiale che sta emergendo. Per questo, uniti nella speranza, affermiamo i seguenti principi interdipendenti per un modo di vita sostenibile, come standard comune in base al quale le condotte di tutti gli individui, le organizzazioni, le imprese, i governi e le istituzioni transnazionali devono essere guidate e valutate.

PRINCIPI

I. RISPETTO E CURA PER LA COMUNITÀ DELLA VITA

1. Rispettare la Terra e la vita, in tutta la sua diversità
 - a. Riconoscere che tutti gli esseri viventi sono interdipendenti e che ogni forma di vita ha valore, indipendentemente dalla sua utilità per gli esseri umani.
 - b. Affermare la fede nell'intrinseca dignità di tutti gli esseri umani e nel potenziale intellettuale, artistico, etico e spirituale dell'umanità.
2. Prendersi cura della comunità vivente con comprensione, compassione e amore

- a. Accettare che al diritto di possedere, gestire e utilizzare le risorse naturali si accompagna il dovere di prevenire danni all'ambiente e di tutelare i diritti dei popoli.
 - b. Affermare che con l'aumento della libertà, della conoscenza e del potere cresce anche la responsabilità di promuovere il bene comune.
3. Costruire società democratiche che siano giuste, partecipative, sostenibili e pacifiche
- a. Assicurare che le comunità a ogni livello garantiscano i diritti umani e le libertà fondamentali e forniscano a tutti l'opportunità di realizzare appieno il proprio potenziale.
 - b. Promuovere la giustizia sociale ed economica, per permettere a tutti di raggiungere uno standard di vita sicuro e dignitoso, che sia ecologicamente responsabile.
4. Tutelare i doni e la bellezza della Terra per le generazioni presenti e future
- a. Riconoscere che la libertà di azione di ciascuna generazione è condizionata dalle esigenze delle generazioni future.
 - b. Trasmettere alle generazioni future valori, tradizioni e istituzioni capaci di sostenere la prosperità a lungo termine delle comunità umane ed ecologiche della Terra.

Per potere realizzare questi quattro impegni generali occorre:

II. INTEGRITÀ ECOLOGICA

5. Proteggere e ripristinare l'integrità dei sistemi ecologici terrestri, con speciale riguardo alla diversità biologica e ai processi naturali che sostentano la vita.

- a. Adottare a tutti i livelli piani di sviluppo sostenibile e norme che integrino la conservazione e il ripristino ambientale in ogni iniziativa di sviluppo.
- b. Istituire e tutelare riserve naturali e della biosfera, comprese aree silvestri e marine, per salvaguardare i sistemi di sostegno della Terra, la diversità biologica e preservare il nostro patrimonio naturale.
- c. Promuovere il recupero delle specie e degli ecosistemi in via di estinzione.
- d. Controllare ed eliminare organismi esogeni o geneticamente modificati dannosi per le specie autoctone e per l'habitat, e impedire l'introduzione di questi organismi dannosi.
- e. Gestire l'uso delle risorse rinnovabili come l'acqua, il suolo, i prodotti forestali e la vita marina in modo da non superare la loro capacità di recupero e da proteggere la salute degli ecosistemi.
- f. Amministrare l'estrazione e l'uso delle risorse non rinnovabili, quali i combustibili minerali e fossili, in modo da ridurre al minimo l'esaurimento e impedire gravi danni ambientali.

6. Prevenire i danni come misura più efficace di protezione ambientale, e agire con cautela quando le conoscenze sono limitate.

- a. Agire per impedire la possibilità di danneggiare irreversibilmente o gravemente l'ambiente anche se le conoscenze scientifiche sono incomplete o non certe.

- b. Assegnare l'onere della prova a coloro che sostengono che una certa attività non provocherà danni significativi, e chiama i responsabili a rispondere di eventuali danni ambientali.
 - c. Garantire che, nel processo decisionale, vengano affrontate le conseguenze cumulative, a lungo termine, indirette, remote e globali delle attività umane.
 - d. Impedire l'inquinamento di ogni parte dell'ambiente e non permettere l'accumulo di sostanze radioattive, tossiche e comunque pericolose.
 - e. Evitare le attività militari dannose per l'ambiente.
7. Adottare sistemi di produzione, consumo e riproduzione che salvaguardino la capacità rigenerativa della Terra, i diritti umani e il benessere delle comunità.
- a. Ridurre, riutilizzare e riciclare i materiali utilizzati nei processi di produzione e consumo, e garantire che i rifiuti residui siano assimilabili dai sistemi ecologici.
 - b. Comportarsi con parsimonia ed efficienza nell'utilizzo dell'energia, privilegiando sempre di più fonti di energia rinnovabile, come quella solare o eolica.
 - c. Promuovere lo sviluppo, l'impiego e il trasferimento equo di tecnologie ecologicamente sicure.
 - d. Includere nel prezzo di vendita i costi ambientali e sociali dei beni e dei servizi, e permettere ai consumatori di identificare i prodotti conformi alle normative sociali e ambientali più severe.
 - e. Garantire a tutti l'accesso a un'assistenza medica che promuova la salute riproduttiva e la procreazione responsabile.

- f. Adottare stili di vita che accentuino la qualità della vita e l'uso di quanto realmente necessario in un mondo in cui le risorse non sono illimitate.
8. Sviluppare lo studio della sostenibilità ecologica e promuovere il libero scambio e l'applicazione diffusa delle conoscenze acquisite.
- a. Sostenere la cooperazione scientifica e tecnologica internazionale sulla sostenibilità, con particolare attenzione alle esigenze dei Paesi in via di sviluppo.
 - b. Riconoscere e tutelare le conoscenze tradizionali e la saggezza spirituale presenti in ogni cultura che contribuiscono alla tutela dell'ambiente e al benessere umano.
 - c. Garantire che le informazioni di importanza vitale per la salute umana e la tutela dell'ambiente, comprese le informazioni in ambito genetico restino di pubblico dominio e a disposizione di tutti.

III. GIUSTIZIA ECONOMICA E SOCIALE

9. Eliminare la povertà come imperativo etico, sociale e ambientale.
- a. Garantire il diritto all'acqua potabile, all'aria pulita, alla sicurezza alimentare, al suolo incontaminato, alla casa, a condizioni igienico-sanitarie sicure, assegnando le necessarie risorse nazionali e internazionali.
 - b. Conferire autonomia a ogni essere umano attraverso l'istruzione e le risorse utili per garantire uno standard di vita sostenibile, e fornire previdenza sociale e sistemi di sostegno a coloro che non sono capaci di mantenersi da soli.

- c. Riconoscere coloro che sono ignorati, proteggere i vulnerabili, aiutare coloro che soffrono e permettere loro di sviluppare le proprie capacità e perseguire le proprie aspirazioni.

10. Garantire che le attività economiche e le istituzioni a tutti i livelli promuovano lo sviluppo umano in modo equo e sostenibile.

1. Promuovere l'equa distribuzione della ricchezza all'interno delle nazioni e tra le nazioni.
2. Accrescere le risorse intellettuali, finanziarie, tecniche e sociali dei Paesi in via di sviluppo, e liberarli dall'oneroso debito internazionale.
3. Garantire che ogni attività commerciale promuova un uso sostenibile delle risorse, la tutela dell'ambiente e standard di lavoro avanzati.
4. Esigere che le corporazioni multinazionali e le organizzazioni finanziarie internazionali agiscano con trasparenza per il bene comune, e chiamarle a rispondere delle conseguenze della loro attività.

11. Affermare l'uguaglianza e le pari opportunità fra i sessi come prerequisiti per lo sviluppo sostenibile, e garantire l'accesso universale all'istruzione, all'assistenza sanitaria, e alle opportunità economiche.

- a. Garantire i diritti umani delle donne e delle ragazze, e porre fine a ogni forma di violenza contro di loro.
- b. Promuovere la partecipazione attiva delle donne in tutti gli aspetti della vita economica, sociale, politica e culturale, come partner a pieno titolo e a pari diritto nella presa di decisioni, come leader e come beneficiarie.

- c. Rafforzare le famiglie e garantire la sicurezza e la cura amorevole di tutti i loro membri.

12. Sostenere senza alcuna discriminazione i diritti di tutti a un ambiente naturale e sociale capace di sostenere la dignità umana, la salute fisica e il benessere spirituale, con speciale riguardo per i diritti dei popoli indigeni e delle minoranze.

- a. Eliminare le discriminazioni in ogni forma, come quelle basate su razza, colore della pelle, sesso, orientamento sessuale, religione, lingua e origine nazionale, etnica o sociale.
- b. Affermare i diritti dei popoli indigeni alla propria spiritualità, conoscenza, terre e risorse e alle relative pratiche di vita sostenibili.
- c. Onorare e aiutare i giovani delle nostre comunità, rendendoli capaci di esercitare il loro ruolo essenziale per la creazione di società sostenibili.
- d. Proteggere e restaurare luoghi importanti che abbiano un significato culturale e spirituale

IV. DEMOCRAZIA, NON VIOLENZA E PACE.

13. Rafforzare le istituzioni democratiche a tutti i livelli e garantire trasparenza e responsabilità nella governance, partecipazione allargata nei processi decisionali, e accesso alla giustizia.

- a. Sostenere il diritto di tutti a ricevere informazioni chiare e tempestive sulle questioni ambientali e sui piani e le attività di sviluppo che possano avere un impatto sulla loro vita, o essere di loro interesse.
- b. Sostenere la società civile a livello locale, regionale e globale e promuovere la partecipazione significativa nei processi decisionali di tutti gli individui e le organizzazioni interessate ad essi.

- c. Proteggere la libertà di opinione, espressione, riunione pacifica, associazione e dissenso.
 - d. Istituire un accesso efficiente ed efficace alle procedure amministrative e giudiziarie indipendenti, compresi i correttivi legali e le compensazioni connessi a danni ambientali o alla minaccia di tali danni.
 - e. Eliminare la corruzione da tutte le istituzioni pubbliche e private.
 - f. Rafforzare le comunità locali rendendole capaci di prendersi cura del proprio ambiente, e assegnare responsabilità per la tutela dell'ambiente ai livelli amministrativi capaci di risponderne nel modo più efficace.
14. Integrare nell'istruzione formale e nella formazione permanente le conoscenze, i valori e le capacità necessarie per un modo di vivere sostenibile.
- a. Fornire a tutti, soprattutto ai bambini e ai giovani, opportunità educative che li rendano in grado di contribuire attivamente allo sviluppo sostenibile
 - b. Promuovere il contributo delle arti e delle materie umanistiche, oltre che di quelle scientifiche, per l'educazione e alla sostenibilità.
 - c. Rafforzare il ruolo dei mass-media nel far crescere la consapevolezza delle sfide ecologiche e sociali.
 - d. Riconoscere l'importanza dell'educazione morale e spirituale per un modo di vivere sostenibile.
15. Trattare ogni essere vivente con rispetto e considerazione.
- a. Impedire la crudeltà sugli animali allevati nel seno delle società umane e proteggerli dalla sofferenza.
 - b. Proteggere gli animali selvatici da tecniche di caccia, intrappolamento e pesca che causano sofferenze estreme, prolungate o evitabili.

- c. Evitare o ridurre il più possibile la cattura o la distruzione accidentali di specie animali che non sono l'obiettivo della caccia o della pesca.

16. Promuovere una cultura della tolleranza, della non violenza e della pace.

- a. Incoraggiare e sostenere la comprensione reciproca, la solidarietà e la cooperazione tra tutti i popoli, e all'interno e tra le nazioni.
- b. Applicare strategie articolate al fine di evitare i conflitti violenti, e risolvere i conflitti ambientali e le altre dispute attraverso la collaborazione.
- c. Smilitarizzare i sistemi di sicurezza nazionali, riducendoli a livello di semplice difesa e convertire le risorse militari a scopi di pace, compresa il ripristino ambientale.
- d. Eliminare gli armamenti nucleari, biologici e tossici e le altre armi di distruzione di massa.
- e. Garantire che l'uso dello spazio orbitale ed esterno sostenga la tutela dell'ambiente e la pace.
- f. Riconoscere che la pace è la completezza creata da relazioni armoniose con se stessi, con le altre persone, con le altre culture, con le altre forme di vita, con la Terra e con l'insieme più grande di cui tutti siamo parte.

LA STRADA IN AVANTI

Come mai prima d'ora nella storia, il destino comune ci obbliga a cercare un nuovo inizio. Questo rinnovamento è la promessa dei principi della Carta della Terra. Per adempiere a questa promessa dobbiamo impegnarci ad adottare e a promuovere i valori e gli obiettivi della Carta.

Questo richiede una trasformazione del cuore e della mente, un rinnovato senso di interdipendenza globale e di responsabilità universale. Dobbiamo sviluppare e

applicare con immaginazione la visione di un modo di vivere sostenibile a livello locale, regionale, nazionale e globale. La nostra diversità culturale è un'eredità preziosa e le diverse culture troveranno percorsi specifici e diversi per realizzare questa visione. Dobbiamo approfondire e ampliare il dialogo globale che ha generato la Carta della Terra perché abbiamo molto da imparare dalla collaborazione nella ricerca comune della verità e della saggezza.

La vita spesso implica tensioni tra valori importanti. Questo può significare scelte difficili. Tuttavia, dobbiamo trovare modi per armonizzare la diversità con l'unità, l'esercizio della libertà con il bene comune, gli obiettivi a breve termine con mete a lungo termine. Ogni individuo, famiglia, organizzazione e comunità ha un ruolo vitale da svolgere. Le arti, le scienze, le religioni, le istituzioni scolastiche, i mass-media, le imprese, le organizzazioni non governative e i governi sono tutti chiamati a offrire una leadership creativa. L'azione congiunta del governo, della società civile e delle imprese è essenziale per una governance efficace.

Per poter costruire una comunità globale sostenibile, gli stati del mondo devono rinnovare l'impegno preso con le Nazioni Unite, adempiere ai propri obblighi in base agli accordi internazionali in vigore e sostenere l'applicazione dei principi della Carta della Terra attraverso strumenti vincolanti a livello internazionale in tema di ambiente e sviluppo.

Possa la nostra epoca essere ricordata per il risveglio di una nuova riverenza per la vita, per la risolutezza nel raggiungere la sostenibilità, per l'accelerazione della lotta per la giustizia e la pace, e per la gioiosa celebrazione della vita.

ALLEGATO 2- DISEGNI “USCITA AL PARCO”



Fig. 1. Disegno di C.



Fig. 2. Disegno di D.



Fig. 3. Disegno di R.

ALLEGATO 3- TESTO CANZONE “QUANTA VITA C’E’”³⁰⁴

Quanta quanta vita c'è
tutto intorno a me
c'è tanta vita! (x 2 volte)
Vita... l'erba verde dei prati.
Vita... il fiorellino che spunta.
Vita... la foresta incantata.
Ma quanta vita c'è!

Vita... l'acqua fresca del fiume.
Vita... il pesciolino che nuota.
Vita... il ghiacciaio su in alto.
Ma quanta vita c'è!

Quanta quanta vita c'è
tutto intorno a me
c'è tanta vita! (x 2 volte)

Vita... l'aria fresca al mattino.
Vita... l'uccellino che vola.
Vita... l'arcobaleno che brilla.
Ma quanta vita c'è!
Vita... il gattino che gioca.
Vita... l'elefante che corre.
Vita... il grillo che canta.
Ma quanta vita c'è!

Quanta quanta vita c'è
tutto intorno a me
c'è tanta vita! (x 2 volte)

Vita... un sassolino sui monti.
Vita... la neve che scende.
Vita... il sole che brilla.
Ma quanta vita c'è!

Vita... un bambino che nasce.
Vita... una famiglia per mano.
Vita... la gente per strada.
Ma quanta vita c'è!

Quanta quanta vita c'è
tutto intorno a me
c'è tanta vita! (x 4 volte)

³⁰⁴ Tratta dal cd musicale “*Natura Viva. I bambini e l’ambiente*”, ed. Paoline, 2012

ALLEGATO 4- INVENTIAMO INSIEME UNA STORIA

Una famiglia va a fare la spesa, compra tantissime cose e spende tanti soldini.

Tutti insieme portano a casa la spesa e decidono di andare a fare un picnic sulla spiaggia, vicino al bosco.

Si siedono sulla spiaggia e sopra una coperta mettono tante cose buone da mangiare e bere: il latte, la coca-cola, un po' di formaggio, il salame, la pizza, una torta e dei pasticcini. Fanno un bel riposino, prendono il sole e tornano a casa.

Ma si sono dimenticati la coperta con sopra tutta l'immondizia! La spiaggia ora è brutta e sporca.

Su quella spiaggia arrivano dei bambini, ma vedono che c'è per terra tanto, troppo sporco e non possono più correre e giocare.

Decidono allora di pulire: prendono dei grossi sacchi, mettono i guanti e raccolgono la spazzatura. Ma un bambino dice agli amici: “Attenzione! La spazzatura non è tutta uguale. Provate a toccarla, fa rumori diversi! Dobbiamo metterla nei bidoni colorati per la raccolta differenziata: giallo per la plastica, verde per il vetro e lattine, grigio per l'indifferenziato, marrone per l'organico e bianco per la carta.” Un camion passerà poi a prendere i bidoni della spazzatura e li porterà in discarica.

Bisogna sempre ricordare il cartello blu: ci dice che dobbiamo buttare i rifiuti nei cestini, e non lasciarli per terra.

Ora la spiaggia è bella, splendente e pulita. I bambini sono diventati amici dell'ambiente e possono giocare!

ALLEGATO 5- STORIA “NEL MONDO DI RICICLANDIA”

C'era una volta un paese molto lontano chiamato Riciclandia: i giardini erano belli, verdi e puliti; i mari, i fiumi ed i laghi erano così limpidi che si poteva vedere il fondo. C'erano anche tanti animali: cani, gatti, mucche, pecore, farfalle, scoiattoli vivevano tranquilli nelle loro piccole ma accoglienti case. Gli alberi erano pieni di foglie verdi, e così forti che i bambini del paese si arrampicavano spesso per giocare. Ogni casa aveva un giardino con tanti fiori, e la scuola era bella e pulita.

Tutti i giorni i Signori Netturbini passavano con grandi camion tra le case a raccogliere i rifiuti che erano stati tenuti separati attraverso la raccolta differenziata: i diversi materiali di carta, plastica, vetro e lattine, umido e anche i piccoli tappi venivano messi in contenitori diversi e portati in grandi magazzini.

Ma un brutto giorno gli abitanti del paese si svegliano senza memoria: non si ricordano più nulla! E non si ricordano più come si può rispettare l'ambiente. I giardini in poco tempo diventano sporchi, il mare pieno di carte e spazzatura, e gli animali non hanno più una casa.

I bambini di Riciclandia sono tristi: il loro amato paese è diventato brutto e sporco, ovunque si sente puzza e non si può giocare liberamente.

Tra i rifiuti gettati a terra c'è però Carolina, una piccola bottiglia di plastica che proprio non vuole vivere in quell'ambiente così sporco, e vuole cercare una soluzione. Pensa e ripensa, capisce che deve aiutare gli abitanti a ritrovare la memoria perduta per far tornare l'ambiente pulito. Ma Carolina non può fare tutto da sola. Chiede allora aiuto al piccolo tappo Peppino, ed i due cominciano insieme l'avventura.

Poco dopo passeggiando per il parco incontrano uno scatolino molto triste e solo.

Peppino chiede “Ciao, come ti chiami? Io sono Peppino, e lei è la mia amica Carolina”. Lo scatolino risponde: “Ciao, mi chiamo Giacomino, ma sono tanto triste perché gli abitanti del paese non fanno più la raccolta differenziata ed io non trovo più i miei amici”.

Carolina e Peppino allora prendono Giacomino per mano e gli dicono: “Non ti preoccupare! Ti aiuteremo noi a trovare i tuoi amici”.

I tre amici allora propongono ai bambini del paese, ormai tristi da diversi giorni, un bel gioco. Carolina spiega: “Raccogliamo tutto lo sporco che troviamo per terra, ma attenzione! Per trovare gli amici di Giacomino dobbiamo fare una raccolta speciale, che si chiama raccolta differenziata. In questo modo tutti gli oggetti di plastica, miei amici, li mettiamo in un contenitore blu. Gli oggetti di carta amici di Giacomino in un contenitore giallo. Gli oggetti di vetro e latta in un contenitore rosso, gli scarti di cibo in un contenitore marrone, mentre i piccoli tappi amici di Peppino li mettiamo in una busta colorata”.

I bambini, con l'aiuto di Carolina, Peppino e Giacomino, si mettono d'impegno e cominciano a raccogliere la spazzatura, ed in poco tempo il prato diventa pulito!

“Ora sì che è bello!” dice Giacomino “E grazie al vostro aiuto ho ritrovato i miei amici e sono contento!”. Ma i bambini, guardando i rifiuti nei vari contenitori colorati, chiedono: “E voi ora dove andate?”. Peppino allora spiega: “Oggi passano gli operatori ecologici a raccogliere i diversi contenitori e li portano nei centri di raccolta, dove verranno trasformati in tanti altri oggetti! Grazie alla raccolta differenziata ogni rifiuto non viene buttato ma viene riciclato e ritorna utile”.

I bambini, insieme a Carolina, Peppino, Giacomino ed agli abitanti che nel frattempo hanno recuperato la memoria, salutano i rifiuti: “Ciao, buon viaggio! Ci avete insegnato a rispettare il nostro ambiente ed ora è bello e pulito. A presto!”.

Carolina, Peppino e Giacomino rimangono a Rotolandia con i loro nuovi amici; tutti gli abitanti hanno imparato a rispettare l'ambiente e sono contenti!

ALLEGATO 6- DISEGNI ATTIVITA' "LA NOSTRA CARTA DELLA TERRA"



Fig. 1. Disegno di C.



Fig. 2. Disegno di D.



Fig. 3. Disegno di D



Fig. 4. Disegno di L.



Fig. 5. Disegno di R.



Fig. 6. Disegno di R.



Fig. 7. Disegno di R.



Fig. 8. Disegno di S.



Fig. 9. Disegno di T.



Fig. 10. Disegno di V.

ALLEGATO 7- ELABORATO CONCLUSIVO DELL'INTERA ESPERIENZA DI TIROCINIO

Sto per raggiungere il traguardo della Laurea, quel traguardo che mi separa dal mondo del lavoro. Mi fermo un attimo a guardare la strada che mi sono lasciata alle spalle: ho la consapevolezza di aver percorso un lungo cammino professionale e di vita, e da questo punto posso partire per guardare con speranza al divenire. Strada facendo il mio bagaglio culturale ed esperienziale si è arricchito ed il merito è stato soprattutto delle attività di Tirocinio diretto ed indiretto previste dal Corso di Laurea. Esse hanno rappresentato un momento formativo molto importante che mi ha permesso di acquisire molte delle competenze necessarie per entrare nel mondo della scuola, mentre molte altre le acquisirò con l'esperienza sul campo.

Definire la professione dell'insegnante non è certamente facile, e nemmeno la si può ridurre ad un mero elenco descrittivo di compiti e mansioni da svolgere; è necessario rielaborare con consapevolezza critica il personale cammino percorso, al fine di trarne indicazioni e suggerimenti utili per il futuro. Alla luce di quanto fin ora appreso posso affermare che, più che essere una professione, insegnare è una passione. Insegnare non è semplicemente svolgere ogni giorno il proprio lavoro ripetendolo meccanicamente, ma è piuttosto un arricchire e arricchirsi di continuo; è crescere e far crescere; è mettersi in gioco ed investire energie, sentimenti, emozioni; è dare e ricevere. Per questo motivo insegnare richiede un coinvolgimento totale della propria persona ed un impegno ad essere costantemente in relazione.

La mia personale e progressiva maturazione dell'idea di scuola ed insegnamento deve molto alla visione del film "Les Choristes. I ragazzi del coro" (regista: Christophe

Barratier. Francia, 2004). In esso emerge come la relazione sia il fondamento di un positivo percorso didattico e formativo dei ragazzi. La figura dell'insegnante protagonista, Clement Mathieu, è narrata con una scrupolosa attenzione ai dettagli: è nei piccoli gesti, in una mano sulla spalla, in alcune parole dette guardandosi negli occhi che si comprende quanto l'insegnante sia straordinario. Per lui il lavoro diventa passione e frutto di un investimento personale e relazionale di grande portata. Egli dimostra agli alunni la sua completa comprensione e fiducia: proprio la fiducia in loro e nelle potenzialità lo spinge a non dare mai nulla per perso, a combattere per credere che qualcosa di positivo ci possa essere in loro, a favorire occasioni per far emergere interessi e capacità. "Mai dire mai nella vita. C'è sempre qualcosa da tentare". Questa sua determinazione lo spinge a credere nei suoi alunni, a ridar loro una gioia e ad instaurare una relazione tanto profonda quanto vera.

Credo dunque che nella scuola, ed in particolare nella scuola dell'infanzia, l'instaurarsi di significative relazioni sia la caratteristica che più contraddistingue la pratica docente: non è infatti possibile pensare ad un insegnamento senza la costruzione di solide relazioni con gli alunni, con i colleghi, con le famiglie, con il territorio e con la società. Gli alunni rappresentano il fulcro di questa rete relazionale, sia perché devono essere considerati al centro della pratica formativa, sia perché traggono importanti benefici dall'instaurarsi di significative relazioni attorno ad essi. "La relazione è infatti il nodo principale attorno al quale si giocano in modo impressionante i destini delle persone"³⁰⁵. Grazie alle relazioni ciascuno di noi cambia, cresce, si arricchisce. All'insegnante spetta quindi il compito di valorizzare occasioni per instaurare con e tra gli alunni relazioni di rispetto, fiducia, aiuto reciproco e solidarietà. L'instaurarsi di

³⁰⁵ D'Alonzo L., *Pedagogia speciale per preparare alla vita*, Editrice La Scuola, Brescia, 2003, p. 131.

adeguate relazioni nella sezione consente all'insegnante di conoscere a fondo il gruppo, per progettare di conseguenza attività didattiche personalizzate. A livello individuale la relazione insegnante-alunno risulta fondamentale per garantire un clima collaborativo e fiducioso. Nella scuola dell'infanzia i bambini sono piccoli e spesso hanno bisogno di percepire la presenza di figure di riferimento amorevoli ed attente ai loro bisogni; per questo motivo l'insegnante deve saper gestire il rapporto con i bambini, al fine di promuovere positive esperienze formative in ambito scolastico. L'insegnante ha infatti il compito di gestire il difficile distacco dai genitori, accogliendo i timori e le emozioni dei bambini: una positiva accoglienza, un sorriso, un abbraccio manifestano la capacità dell'insegnante di comprendere i vissuti ed i bisogni, promuovendone una loro risoluzione. Ciò crea le basi per l'instaurarsi di significative relazioni tra l'adulto ed il bambino, il quale comprende così di potersi fidare e di trovarsi 'in buone mani', con persone che si prenderanno ugualmente cura di lui come fanno i genitori. In questo modo la scuola diventa per i bambini una seconda casa, colma di relazioni, affetti ed esperienze; proprio le esperienze promosse all'interno della scuola contribuiscono alla crescita ed alla formazione della persona rendendola progressivamente autonoma e responsabile. All'insegnante è richiesto quindi di occuparsi della formazione didattica e personale di ciascun alunno mediante un atteggiamento di apertura e comprensione dell'altro.

L'aspetto emotivo nell'infanzia è particolarmente importante: molte sono le emozioni, i sentimenti e gli stati d'animo che il bambino scopre dentro di sé e negli altri, e che richiedono di essere adeguatamente espressi e gestiti. Ciò è particolarmente evidente nella scuola dove i bambini imparano progressivamente a comprendere l'esistenza di soggetti diversi da sé, con differenti bisogni, emozioni e punti di vista. La relazione

con i compagni avviene prevalentemente attraverso il gioco, quale primaria esperienza socializzante. E proprio il gioco nella scuola dovrebbe essere valorizzato il più possibile in quanto permette l'emergere di importanti aspetti che l'insegnante è tenuto a considerare, quali le relazioni, le emozioni, i modi di essere, i timori, le paure e le sofferenze. Un'attenta ed adeguata osservazione da parte dell'insegnante di tali aspetti consente di conoscere più da vicino e nell'intimo i bambini e di instaurare con essi un attento dialogo costruttivo.

La presenza dei compagni è fondamentale nel mondo scolastico in quanto con essi il bambino si identifica, si confronta, si scopre, si rapporta, si relaziona contribuendo alla propria crescita. Inoltre, i compagni svolgono un ruolo importante nel processo di apprendimento: le relazioni che si instaurano tra i soggetti di un gruppo fungono da modello e favoriscono il pieno sviluppo cognitivo e sociale. Mi sento di condividere la posizione di Vygotskij in merito al concetto elaborato di Zona di Sviluppo Prossimale, che "definisce la distanza tra il livello di sviluppo effettivo e il livello di sviluppo potenziale, consente cioè di valutare la differenza tra ciò che il bambino è in grado di fare da solo e ciò che è in grado di fare con l'aiuto e il supporto di un individuo più competente"³⁰⁶. Da questa concezione emerge con forza l'importanza della relazione con gli altri: "L'interazione sociale nell'apprendimento, sia tra studenti che tra questi e gli insegnanti, è essenziale per aiutare lo studente a progredire attraverso la sua zona di sviluppo prossimale"³⁰⁷. Questo significa che la presenza degli altri e l'interazione-relazione con essi, i quali fungono da guida e supporto per la risoluzione di compiti e problemi, risulta fondamentale per promuovere un apprendimento

³⁰⁶ Camaioni L., Di Blasio P., *Psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna, 2002, p. 101.

³⁰⁷ Cacciamani S., *Psicologia per l'insegnamento*, Carocci, Roma, 2009, p. 30.

realmente significativo nell'alunno. In questo senso credo che la didattica scolastica debba essere orientata ad una pratica prettamente collaborativa tra gli alunni della sezione-classe, al fine di garantire significative occasioni di confronto e supporto per migliorare il potenziale di apprendimento individuale. Esso non può essere promosso e garantito esclusivamente attraverso l'utilizzo di strumenti e tecniche di apprendimento individuali; piuttosto richiede la progettazione di situazioni informali di esplorazione e conoscenza dei contenuti che richiedono di essere appresi, al fine di promuovere una didattica orientata alla collaborazione tra pari. Nella pratica della collaborazione tra pari, "sia che il processo collaborativo implichi co-costruzione che opposizione e contrapposizione, risulta comunque favorire l'apprendimento, facendo progredire i livelli di comprensione di un problema. Inoltre, il contesto relazionale con i pari aiuta a costruire il senso di sé, facendo scoprire il proprio ruolo sociale e il valore delle norme che regolano il comportamento"³⁰⁸.

Credo sia molto importante che l'insegnante non trasmetta dall'alto contenuti preconfezionati, ma che sappia valorizzare il ruolo dell'alunno rendendolo parte attiva del processo di apprendimento. Ciò significa riconoscere che la scuola deve basarsi sempre più sulle esperienze reali e concrete, e ciò è ancor più vero nella scuola dell'infanzia dove l'apprendimento parte dal vicino, da ciò di cui i bambini hanno esperienza quotidiana. La didattica che maggiormente condivido e che credo sia da promuovere nella scuola odierna si basa sulla legge dell'"Insegnare il meno possibile, far scoprire il più possibile"³⁰⁹. Occorre superare la logica tradizionalista di scuola passiva e di nozioni impartite tra i banchi di scuola per promuovere invece reali ed

³⁰⁸ Mason L., *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna, 2006, p. 56.

³⁰⁹ Fiorin I., *La buona scuola. Processi di riforma e nuovi orientamenti didattici*, Editrice La Scuola, Brescia, 2008, p. 80.

autentici spazi formativi nei quali l'alunno, agendo e scoprendo attivamente nel mondo circostante, giunge autonomamente (o con l'aiuto del gruppo) alla costruzione di significati ed alla interiorizzazione di concetti e nozioni.

La scuola richiede oggi di uscire dalle aule per avvicinarsi di più all'ambiente, alla società, al mondo; richiede una didattica attiva e che sappia rendere i bambini protagonisti del processo di apprendimento. Il ruolo dell'insegnante dovrebbe quindi essere volto alla promozione di una didattica ludica ed attiva, che sappia stimolare e motivare i bambini all'apprendimento: solo così facendo i contenuti saranno appresi ed interiorizzati, perché sono il risultato di un'esperienza attiva da parte del bambino di scoperta sul territorio e nel mondo circostante. E' impensabile nella scuola dell'infanzia progettare attività didattiche orientate esclusivamente all'acquisizione di contenuti, che richiedano uno stare tra i banchi per ascoltare le parole dell'insegnante e successivamente colorare delle- spesso inutili- schede. La scuola dell'infanzia richiede un coinvolgimento totale e globale di tutte le sfere dell'individuo: da quella cognitiva a quella sociale, emotiva, ludica. Le attività proposte non possono e non devono ridursi ad una mera trasmissione di contenuti, ma richiedono un'attenta progettazione da parte dell'insegnante al fine di individuare strategie e metodologie che sappiano coinvolgere la totalità della persona. In tal modo anche la valutazione non deve essere vista con timore perché giudica ed assegna etichette e voti, ma deve invece valorizzare positivamente i cambiamenti, i risultati ottenuti ed i progressi compiuti, nel modo più naturale possibile, ovvero mediante la diretta osservazione da parte dell'insegnante delle azioni e comportamenti dei bambini.

Un aspetto molto importante della didattica è la promozione nel bambino della motivazione intrinseca all'apprendimento. Ciò significa che l'insegnante deve saper

promuovere un ambiente di apprendimento motivante, che coinvolga cioè il reale interesse degli alunni. Il tipo di motivazione che deve essere sviluppato è una motivazione intrinseca, la quale spinge il soggetto ad agire e impegnarsi nelle attività non per l'ottenimento di un riconoscimento da parte dell'esterno, ma per il puro piacere personale di svolgerle. Una didattica realmente motivante investe sui bisogni dei bambini, favorisce l'emergere di competenze varie e potenzia l'apprendimento di variegati ambiti. In sostanza, l'apprendimento motivante richiede al soggetto di essere il protagonista dell'azione didattica, di essere cioè al centro del processo al fine di conoscere ciò che più lo stimola, interessa e coinvolge. L'attenta osservazione da parte dell'insegnante per comprendere gli interessi dei bambini deve sfociare in una programmazione didattica orientata alla stimolazione della motivazione nei bambini: così facendo essi saranno naturalmente spinti ad esplorare, scoprire ed imparare, e l'apprendimento sarà reale ed autentico.

Per questi motivi credo che nella scuola dell'infanzia le attività debbano essere organizzate prettamente in forma laboratoriale per favorire una didattica attiva ed esperienziale. Durante le esperienze di tirocinio diretto presso differenti scuole dell'infanzia ho potuto notare quanto la didattica laboratoriale consenta di favorire un apprendimento reale ed autentico per alcune ragioni fondamentali. Innanzitutto il laboratorio richiede di fare, agire, sperimentare in prima persona e quindi diverte ed entusiasma i bambini: la manipolazione, la scoperta, l'esplorazione sono azioni tipiche del laboratorio che permettono un'osservazione da vicino di elementi ed aspetti della realtà quotidiana. Per questo motivo e con maggior convinzione ritengo sia fondamentale uscire dalle aule per entrare in contatto con il mondo esterno, per rendere pratiche e stimolanti le attività proposte. Per i bambini sarà molto entusiasmante uscire

nel giardino della scuola, toccare la terra, scavare e scoprire la presenza di formiche, lombrichi ed altri insetti, piuttosto che una 'lezione' tra i banchi nella quale vengono spiegate le medesime nozioni. O ancora, nell'ottica di un progetto alimentare, prima di approfondire l'elemento del pane può essere utile proporre una visita alla panetteria del paese per conoscere ingredienti, macchinari, spazi. Ciò dimostra che il territorio a noi circostante offre infiniti spunti ed infinite possibilità didattiche; spetta all'insegnante essere in costante ricerca di stimoli e novità per rendere la didattica interessante.

Inoltre l'attività laboratoriale si realizza principalmente in piccolo gruppo al fine di favorire la migliore e piena partecipazione di tutti i bambini. Questo aspetto è molto importante nella scuola odierna: spesso la nostra società ci impone ritmi di vita talmente frenetici che questi non danno spazio ai bambini per esprimersi pienamente ed emotivamente. La didattica laboratoriale invece presuppone ritmi di lavoro adeguati al gruppo ed alle esigenze emerse; inoltre consente a ciascuno la libertà di espressione e di poter manifestare paure, emozioni e dolori. All'insegnante spetta il compito di accogliere e dare risposta alle richieste ed esigenze di sfogo, di affetto, di contatto, di protezione o rassicurazione. L'organizzazione in piccolo gruppo tipica del laboratorio ha un importante vantaggio anche per l'insegnante che può osservare i cambiamenti, i progressi e le difficoltà dei bambini per effettuare una valutazione in itinere ed una programmazione successiva. Il laboratorio consente anche un pieno sviluppo sociale in quanto il ristretto numero di bambini di cui è composto favorisce l'instaurarsi di rapporti e relazioni significative, ma anche di modelli e spinte per l'apprendimento. I bambini alla scuola dell'infanzia tendono ad imitare molto i compagni per sentirsi abili come loro ma anche per identificarsi; tale processo di identificazione è molto

importante perché consente di sviluppare progressivamente la conoscenza della propria identità, che è distinta e separata da quella degli altri. In questo senso il bambino sarà realmente motivato all'apprendimento perché sentirà soddisfatti i propri bisogni esperienziali, emotivi, socializzanti, ludici e di movimento e, così facendo, la scuola dell'infanzia diventerà promotrice della completa personalità di ciascuno.

Infine, una didattica laboratoriale è il territorio privilegiato per lo sviluppo ed il potenziamento delle "intelligenze multiple" di cui parlava Gardner: la scuola non può favorire il potenziamento esclusivo della dimensione linguistico-matematica con il solo scopo, fin dalla scuola dell'infanzia, di crescere alunni 'perfetti' (fermo restando che l'idea dominante è che la perfezione scolastica sia raggiungibile con l'ottenimento di eccellenti valutazioni in ambito matematico e linguistico). Soprattutto, la scuola e gli insegnanti devono riconoscere che per formare la globalità di ciascuno è necessaria una didattica varia, che abbracci ogni possibile ambito educativo: da quello linguistico, a quello musicale, corporeo, relazionale, matematico, spaziale, naturalistico. Affinché nella scuola sia possibile lo sviluppo globale della persona è necessario agire con rispetto nei confronti dei bambini, ovvero riconoscendo che non tutti sono uguali, non tutti hanno le medesime potenzialità e soprattutto non tutti apprendono allo stesso modo. Per questo motivo è importante che la didattica a scuola faccia uso di molteplici strumenti e mediatori, al fine di variare le proposte e consentire a tutti di apprendere secondo modalità più adeguate alle proprie capacità.

Nella scuola dell'infanzia è molto importante il concetto di mediatore didattico perché garantisce una programmazione varia e calibrata sui bisogni dei bambini. In particolare con i più piccoli sono efficaci mediatori aderenti alla realtà e che richiedono attività di coinvolgimento attivo, quali ad esempio le esperienze dirette nell'ambiente; i giochi

di scoperta e manipolazione; i giochi di movimento, di ruolo e di simulazione; le attività iconiche, grafiche, di pittura e rappresentative. Con i bambini più grandi è importante introdurre l'utilizzo di mediatori anche simbolici, che avvicinano al ragionamento per concetti ed all'utilizzo di schemi al fine di promuovere progressivamente un allontanamento dalla realtà ed un avvicinamento al mondo della rappresentazione. Ciò ovviamente richiede il raggiungimento di certo livello di sviluppo cognitivo da parte del bambino, e di conseguenza spetta all'insegnante individuare il giusto momento per introdurre tale mediatore.

Occorre che l'insegnante sia consapevole che la didattica non implica necessariamente una rigida trasmissione contenutistica, ma che può essere efficacemente pensata variando il più possibile le proposte, le strategie, gli strumenti ed i mediatori. Oggi la scuola è sempre più immersa nella società e nella cultura, e da esse ne viene costantemente influenzata: non avrebbe senso promuovere dunque un insegnamento lontano da tutto ciò. Un esempio su tutti: la tanto dibattuta funzionalità tecnologica richiede di essere sfruttata educativamente anche in ambiti scolastici, al fine di promuovere atteggiamenti più consapevoli all'utilizzo di essa. L'insegnante odierno è chiamato quindi ad un arduo compito, ovvero quello di progettare didatticamente attività orientate al reale interesse dei bambini, utilizzando i molteplici strumenti presenti nella società stessa. Solo così l'insegnante evita di impartire lezioni fini a se stesse, ma che piuttosto concorrano alla realizzazione e formazione personale di ciascun bambino.

Nell'ottica di una scuola attiva, motivante ed esperienziale il ruolo del gruppo diventa fondamentale. Le relazioni instauratesi tra i bambini favoriscono un apprendimento stimolante e duraturo, inoltre garantiscono la diffusione di un clima positivo e disteso

grazie al quale poter lavorare con fiducia e cooperazione. All'insegnante spetta il difficile compito della gestione del gruppo classe in ogni momento della giornata, e di saper trovare costantemente strategie per favorire un clima sereno e disteso mediante l'inclusione e la collaborazione tra i bambini. E' però necessario che sia consapevole che il gruppo di alunni è variegato ed eterogeneo, presentando sovente al suo interno soggetti emotivamente difficili da gestire, con problemi personali o familiari e che spesso non vengono compresi. Il rischio maggiore è che questa complessa situazione di classe finisca per risultare emotivamente ingestibile per l'insegnante, che si trova a dover cercare soluzioni per ogni tipologia di problema. Credo che l'atteggiamento migliore da parte dell'insegnante sia quello di valorizzare ciascun bambino per le proprie personali potenzialità e capacità, investendo su di lui e promuovendo un atteggiamento di appoggio e fiducia. Tale comportamento dimostra la volontà dell'insegnante di essere attento ad ogni esigenza ed ogni personale situazione, non facendo sentire nessuno escluso. Anche di fronte ad una scuola sempre più multiculturale l'insegnante deve saper promuovere occasioni di incontro e confronto con ciò che appare diverso e lontano da sé, scoprendo che tali diversità sono nella scuola una ricchezza insostituibile e preziosa. La scuola deve dunque saper favorire l'inclusione di tutti: ciò non significa rendere tutti uguali, ma piuttosto valorizzare le diversità di ciascuno al fine di creare un gruppo coeso e collaborativo. In questo senso si parla di didattica personalizzata in quanto è fondamentale che l'insegnante riconosca le potenzialità di ciascun bambino e sappia valorizzarle mediante attività variegata e calibrate ai bisogni specifici individuali. La scuola viene dunque a configurarsi come un'orchestra: ogni bambino suona lo strumento che più gli piace e con il quale si trova più in sintonia, pur nella consapevolezza che tutti sono necessari per il raggiungimento

del positivo risultato finale. In questa pluralità e varietà l'insegnante svolge il compito di direttore d'orchestra, al quale spetta la gestione e la coordinazione di tutti gli strumenti affinché la musica sia ottima ed il risultato soddisfacente. A differenza del direttore d'orchestra però, che guida l'esecuzione esatta di un brano musicale seguendo scrupolosamente note e spartiti, l'insegnante non può e non deve avere la pretesa di una tale metodicità. Nella scuola una delle doti più importanti richieste all'insegnante è la capacità di flessibilità per potersi adattare ai tempi, alle esigenze, alle difficoltà, agli imprevisti ed ai problemi che emergono costantemente nel gruppo di alunni. Ogni giorno i bambini portano a scuola un bagaglio emotivo, affettivo ed esperienziale notevole, e spesso capita che nel gruppo emergano necessità ed esigenze tali da non permettere un positivo svolgimento dell'attività pensata per quel giorno. L'insegnante, di fronte a ciò non deve far finta di non vedere l'ostacolo per continuare le attività programmate, ma piuttosto può sfruttare positivamente il momento per valorizzare occasioni di dialogo, confronto o semplicemente di manifestazione di ciò che anima i bambini. In questo senso la flessibilità ha un importante ruolo nella definizione della didattica attenta alle esigenze dei bambini. Essa sta dunque nella capacità del docente di saper calibrare le attività a seconda delle esigenze dei bambini, ma anche nella consapevolezza che il proprio intervento non può essere sempre uguale. Il direttore d'orchestra guida in ogni singolo momento i musicisti, mentre l'insegnante deve saper riconoscere il giusto momento per far venir meno il suo intervento, per rendere i bambini progressivamente autonomi e liberi di scoprire ed imparare. La scuola assolve infatti il difficile compito non solo di trasmettere contenuti, ma anche di imparare a vivere; in essa si imparano valori ed ideali di vita fondamentali: il rispetto delle regole e degli altri, l'amicizia, l'amore, la fiducia, la collaborazione, la pace, il prendersi cura.

Proprio perché la scuola dell'infanzia è fondamentale per porre le basi per il futuro personale di ciascuno, e per rendere responsabili ed autonomi i bambini, la figura dell'insegnante deve richiamare il concetto di “scaffolding” sostenuto da Vygotskij: “Lo scaffolding è il processo attraverso cui vengono forniti a chi apprende l'aiuto e la guida necessari per risolvere problemi che vanno oltre le sue capacità. Il livello di supporto dovrebbe decrescere progressivamente fino a quanto il soggetto è capace di risolvere il problema da solo”³¹⁰. Aiutare i bambini a fare progressivamente da soli è un grande traguardo che garantisce fin dai primi anni di scuola la formazione di alunni e futuri cittadini autonomi e responsabili. Proprio per questo motivo la scuola dell'infanzia ha una grande responsabilità educativa e formativa.

Il mondo della scuola non può però concludersi in un rapporto esclusivo tra i membri della classe, ma richiede di andare oltre. Attorno alla scuola si sviluppano infatti altre importanti relazioni, in particolare quella tra colleghi: per ottenere il successo formativo ogni insegnante deve riconoscere che non può svolgere il proprio lavoro autonomamente, ma necessita di una sinergia e collaborazione con gli altri docenti. Questi rappresentano un'importante risorsa in quanto spesso condividono le medesime ansie, paure e preoccupazioni; di conseguenza promuovere ed auspicare occasioni d'incontro può facilitare la positiva risoluzione di particolari situazioni. Inoltre, la definizione della didattica richiede una progettazione comune: i docenti devono ricordare che il loro è un lavoro di team, di squadra. Dialogare, cooperare, collaborare risultano atteggiamenti fondamentali per la definizione di una comune linea educativa. Tale comune linea educativa deve essere ricercata anche nel rapporto tra insegnanti e genitori: la collaborazione tra questi due poli educativi è fondamentale per la

³¹⁰ Cacciamani S., *Psicologia per l'insegnamento*, Carocci, Roma, 2009, p. 30.

realizzazione personale del fanciullo. Ritengo che nel mondo scolastico gli insegnanti abbiano una grande responsabilità per la costruzione di positive relazioni con le figure genitoriali degli alunni; purtroppo e tuttavia non sono rari i casi di genitori accaniti contro gli insegnanti e la scuola, o viceversa, di disaccordi, di giudizi negativi, di mancato rispetto. Occorre comprendere che un simile atteggiamento non giova a nessuno, tantomeno al bambino che si trova al centro di due poli in tensione. Definire una strategia d'azione comune richiede un atteggiamento di dialogo, incontro, fiducia e mediazione; richiede una comunicazione chiara, efficace e non giudicante. All'insegnante spetta quindi manifestare la completa disponibilità ed apertura al dialogo, al confronto per la ricerca comune di strategie educative che sappiano porre al centro il bambino. Tra genitori ed insegnanti è bene che ci sia un reciproco atteggiamento di stima e fiducia, perché solo così è possibile cooperare per la costruzione di solide basi educative.

La professionalità dell'insegnante è dunque particolarmente ricca di relazioni. Esse rappresentano il punto da cui partire per progettare una didattica efficace ed adeguata. Una buona scuola affonda le sue radici nella relazione con tutti i soggetti chiamati in causa: insegnanti, alunni, famiglie, società; ed una positiva relazione costituisce le basi per un percorso di formazione autentico e significativo, che sappia valorizzare i soggetti in quanto, prima di tutto, persone.

La scuola dell'infanzia risulta essere oggi un momento formativo molto importante per il bambino perché rappresenta il primo ingresso nel mondo 'dei grandi', nel mondo della scoperta e dell'apprendimento. Quest'ultimo però non si limita agli anni scolastici, ma avviene lungo tutta la vita: per questo, porre solide basi sin dalla scuola

dell'infanzia garantisce un successo formativo per tutta la vita. Mi piace pensare quindi all'infanzia come base per la vita, nella quale sono racchiusi gli aspetti più belli ed emozionanti: l'amore per le piccole cose; l'entusiasmo per un seme germogliato; la semplicità di un gesto; la scoperta attiva; il sorriso spontaneo; l'amicizia vera e pura; la spensieratezza del gioco; la disponibilità di tempi distesi e lenti (contrapponendosi ad una società oggi sempre più frenetica), l'abbraccio confortante delle insegnanti, il 'fare la pace', l'essere piccoli con la voglia di diventare grandi, le idee ed i progetti, la fantasia, la creatività, l'emozione di fronte ad un nuovo giocattolo, il desiderio di scoperta, la curiosità. Come avviene nel bambino un processo continuo di crescita e scoperta, così deve avvenire anche nell'insegnante: una continua formazione è necessaria per essere costantemente motivati e per apprendere lungo tutta la vita.

Concludo citando una riflessione di Robert Fulghum che dimostra con straordinaria semplicità quanto la scuola dell'infanzia formi la persona e sia il fondamento per la vita. L'invito è che ogni insegnante ne sia consapevole, promuovendo una didattica attiva ed attenta alle esigenze mediante una comprensione reale ed autentica.

La scuola ha infatti il compito di saper costruire fin dall'infanzia una solida formazione che ponga le basi per un apprendimento lungo tutta la vita, nella consapevolezza che la crescita formativa non si limita agli anni scolastici ma continua, appunto, per tutta la vita.

Tutto quello che mi serve sapere l'ho imparato all'asilo

“La massima parte di ciò che veramente mi serve sapere, riguardo a come vivere, cosa fare e in che modo comportarmi l'ho imparata all'asilo. La saggezza non si trova in cima alla montagna degli studi superiori. No. Si trova nel mucchio di sabbia

della scuola materna. Ed ecco che cosa ho appreso:

Condividi tutto con gli altri.

Gioca correttamente.

Non picchiare.

Rimetti le cose al posto.

Sistema il disordine.

Non pretendere ciò che non ti appartiene.

Dì che ti dispiace quando ferisci qualcuno.

Lavati le mani prima di mangiare.

Ricordati di tirare lo sciacquone.

I biscotti caldi e il latte freddo fanno bene.

Vivi una vita equilibrata: impara qualcosa, pensa, disegna, dipingi, canta, balla,

suona e lavora un po' ogni giorno.

Fai un pisolino ogni pomeriggio.

Nel mondo, là fuori, fai attenzione al traffico, tieni per mano e resta vicino agli altri.

Riconosci ciò che è meraviglioso. Pensa al seme nel vaso di poliestere: le radici crescono verso il basso, la pianta cresce verso l'alto. Nessuno sa come e perché: ma succede a tutti noi.

Pesci rossi, criceti, topolini; persino il seme nel vaso. Tutti muoiono, anche noi.

Ricorda i primi libri della tua infanzia, e la prima parola che hai appreso... la parola più importante di tutte: GUARDARE.

Tutto quello che mi serviva sapere era già lì, da qualche parte dell'asilo"³¹¹.

³¹¹ Mazzi Don A., *Di squola, si muore?! L'incredibile avventura scolastica dei nostri figli*, Edizioni San Paolo, Milano, 2009, pp. 39-40.

BIBLIOGRAFIA

- Cacciamani S., *Psicologia per l'insegnamento*, Carocci, Roma, 2009.
- Camaioni L., Di Blasio P., *Psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- D'Alonzo L., *Pedagogia speciale per preparare alla vita*, Editrice La Scuola, Brescia, 2003.
- Fiorin I., *La buona scuola. Processi di riforma e nuovi orientamenti didattici*, Editrice La Scuola, Brescia, 2008.
- Mason L., *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- Mazzi Don A., *Di scuola, si muore?! L'incredibile avventura scolastica dei nostri figli*, Edizioni San Paolo, Milano, 2009.

RINGRAZIAMENTI

Giunta al termine di questo lavoro desidero ringraziare alcune persone che hanno creduto in me e senza le quali non avrei raggiunto questo traguardo.

Innanzitutto un grande grazie va a mamma Renata e papà Guido, per me costanti punti di riferimento, solide basi e veri modelli di vita. Insieme e con grande amore mi hanno cresciuta e trasmesso importanti valori, compiendo quotidiani sacrifici per affrontare le difficoltà e darmi tutto ciò di cui ho avuto bisogno. Ciò che sono ora lo devo a loro, al loro amore, al loro affetto, alla loro stima, alla loro costanza, alla loro tenacia e forza. Hanno sempre creduto in me, mi hanno aiutato a rialzarmi dalle cadute rendendomi capace di raggiungere un obiettivo. Sono sicura che avrò ancora bisogno di loro, che anche in futuro continuerò a cercare il loro fondamentale appoggio, a volere il loro insegnamento di vita, perché in fondo mai mi stancherò di essere la loro ‘bambina’.

Un grazie enorme quanto è il bene che gli voglio a mio fratello Simone, perché è la mia allegria, la mia forza, la mia gioia, il mio sorriso quotidiano. Sono fiera di condividere da quattordici anni ogni momento con lui; sono fiera di vederlo crescere e di crescere io stessa al suo fianco.

Grazie a Diego, il miglior compagno di vita che potessi desiderare, al mio fianco in ogni momento e sempre. Grazie perché ha saputo darmi quotidianamente la forza di credere in me e di affrontare gli ostacoli, anche quelli più difficili; grazie perché crede in noi; grazie perché questo traguardo è un po’ anche il suo; grazie perché il suo amore è il mio punto di riferimento; la sua pazienza è fondamentale in ogni momento; il suo sorriso è il mio cuore.

Grazie alla mia famiglia, a chi c'è, chi mi ha cresciuta e chi se ne è andato senza poter condividere con me la gioia di questo traguardo. So che siete fieri di me, siete i miei ricordi più belli.

Grazie alle mie amiche e compagne di avventura, perché senza di loro non sarei arrivata fin qui. Insieme abbiamo creduto in un sogno; insieme abbiamo faticato; insieme lo stiamo raggiungendo. Grazie a Sindy, con la quale sono cresciuta tra i banchi di scuola, condividendo nove anni di sorrisi, gioie, emozioni, tensioni, paure, ansie. Grazie a Vale, perché il suo sorriso “da colica” rallegra la giornata e dà un'incredibile forza. Grazie a Roberta, perché il suo costante sostegno, la sua follia, la sua allegria sono fondamentali.

Grazie a Anthea, Carlotta e Cecilia, perché è come se le conoscessi da sempre, perché sono amiche con le quali condivido ogni momento.

Grazie a chi è cresciuto con me, a Monica, Simona, Angelica, amiche da sempre e per sempre.

Grazie al mio gruppo di volontari, che ha condiviso con me un'esperienza incredibilmente bella, emozionante e arricchente: grazie a Patrizia, Federica, Gabriele, Paolo, Osvaldo, perché li porto sempre nel cuore e perché mi piace pensare che il nostro legame possa essere forte. Grazie a tutti i sorrisi che insieme abbiamo incontrato in Albania perché mi hanno cambiata, mi hanno cresciuta, mi hanno emozionata. Saranno sempre parte di me.

Grazie alle insegnanti e ai bambini incontrati in questi anni di tirocinio universitario; da ciascuno di loro ho imparato e grazie a loro sono cresciuta. Un grazie speciale va alla scuola statale dell'infanzia di Rovato, sede del mio tirocinio di questo anno accademico. Grazie alle insegnanti Monica, Rosa, Maria Chiara e a Tanja perché il

loro insegnamento è stato per me un modello, la loro pazienza è stata preziosa, il loro affetto è stato caloroso e accogliente. Grazie alla sezione Arancione: grazie Giuliana, Irena, Fotou, Valentina, Anita, Marisol, Lorenzo, Flavio Aurelio, Loris, Hassan, Sabassy, Rayan, Carlo, Riart, Rinor, Timoffei, Drilon, Leonisa, Sofia, Diana, Vanessa, Rawan, perché in questo percorso siamo cresciuti insieme e insieme abbiamo imparato. Grazie al prof. Paolo Molinari che con costante disponibilità e pazienza mi ha seguito nella stesura del presente lavoro e nel cammino per arrivare fin qui. Grazie a chi ha incrociato la mia strada, a chi è entrato a far parte della mia vita, a chi ho avuto il piacere di conoscere, a chi porto nel cuore, sempre.

BIBLIOGRAFIA

- Agosti A., *Il "mio" territorio*, in "Scuola Materna", n.1, settembre 2013, pp. 40-41.
- Andreoletti M., *I giochi all'aperto*, in "Scuola Materna", n.8, aprile 2014, p. 97.
- Arendt H., *Tra passato e futuro*, Vallecchi, Firenze, 1970.
- Baroncelli C., *La Carta della Terra. Verso un'etica globale*, Fondazione Cogeme Onlus, Rovato (Bs).
- Baroncelli C., Mazzata S. (a cura di), *La Terra che cura. Saggezza della Natura e comunità sostenibili*, Fondazione Cogeme Onlus, Rovato (Bs), 2009.
- Bartoli L., *La Carta della Terra per una progettazione educativa sostenibile*, I.S.U. Università Cattolica, Milano, 2006.
- Belpietro C., Boschetti F., Ferrari M., *Materiale per l'attività di Tirocinio indiretto IV anno 2013-2014*, Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia.
- Bissanti A., *Geografia attiva perché e come*, Adda editore, Bari, 1993.
- Bissanti A., *Geo-graficità: un concetto-forza*, in "Geografia nelle scuole", n.1, 1988, pp. 1-14.
- Boroni C., Mai M., *La favola: storia antologica. Fra mito e leggenda*, Vannini editrice, Gussago (Bs), 2012.
- Cacciamani S., *Psicologia per l'insegnamento*, Carocci, Roma, 2009.
- Camaioni L., Di Blasio P., *Psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- Cannoni E., *Il disegno dei bambini*, Carocci, Roma, 2008.
- Casolo F., *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*, Vita e Pensiero, Milano, 2011.

- Cataldo L., Paraventi M., *Il museo oggi. Linee guida per una museologia contemporanea*, Hoepli, Milano, 2007.
- Cavalli M.T., “*La Strega Puzzona*”: realizzare un cartoon per l’educazione ambientale, in “*Infanzia*”, n.1, gennaio-febbraio 2013, pp. 62-63.
- Corbellini G., *Strumenti geografici per l’educazione ambientale: l’escursione didattica. Concetti, relazioni, strumenti*, IRRSAE Lombardia, Milano, 1995.
- De Carli C. (a cura di), *Education through art. I musei di arte contemporanea e i servizi educativi tra storia e progetto*, Mazzotta, Milano, 2003.
- Dematteis G., Lanza C., Nano F., Vanolo A., *Geografia dell’economia mondiale*, UTET, Novara, 2010.
- De Saint-Exupéry A., *Il Piccolo Principe*, Tascabili Bompiani, 2009.
- De Vecchis G., *Discorso di apertura e relazione del Presidente all’Assemblea dei Soci per l’anno sociale 2012-2013*, in “*Ambiente Società Territorio. Geografia nelle scuole*”, n.5-6, 2013, pp. 9-17.
- De Vecchis G., Staluppi G., *Insegnare geografia. Idee e programmi*, DeAgostini, Novara, 2007.
- Falanga M., *Attuale ordinamento della Scuola dell’infanzia*, in “*Scuola Materna*” n.4, dicembre, 2012, pp. 116-119.
- Falasci E., *Educare alla spazialità. Percorsi per la scuola dell’infanzia e primaria*, Erickson, Gardolo (TN), 2010.
- Ferrari E., *Camminare per rispettare l’ambiente*, in “*Scuola Materna*”, n.9, maggio 2014, pp. 52-55.

- Fiori M., *Punti chiave per l'insegnamento/apprendimento della geografia nella scuola italiana*, in "Ambiente, Società e Territorio. Geografia nelle scuole", n.2-3, 2007, pp. 3-7.
- Fiorin I., *La buona scuola. Processi di riforma e nuovi orientamenti didattici*, Editrice La Scuola, Brescia, 2008.
- Galeri P. (a cura di), *Ambientando. Riflessione pedagogica ed esperienze didattiche per l'ambiente*, EDUCatt, Milano, 2009.
- Gilardi T., Molinari P. (a cura di), *L'uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo. Spunti di riflessione teorici e pratici*, EDUCatt, Milano, 2012.
- Giorda C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma, 2006.
- Giorda C., Puttilli M. (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma 2011.
- Gregoli F., *Fare Geografia con i bambini*, Istituto Italiano Edizioni Atlas, Bergamo, 1987.
- Grotto M., *Divenire consapevoli del territorio alla scuola dell'infanzia. Un'esperienza di scoperta del territorio in chiave geografica e come educazione all'osservazione e al rispetto dei luoghi*, in "Infanzia", n.3, maggio 2010, pp. 208-212.
- Guaran A. (a cura di), *Infanzia, spazio e geografia. Riflessioni ed esperienze educative*, Pàtron editore, Bologna, 2011.
- Lamarque V., Orecchia G., *Piccoli cittadini del mondo*, Emme edizioni, San Dorligo della Valle (Trieste), 2001.
- Malavasi P., *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*, La Scuola editrice, Brescia, 2008.

- Mason L., *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna 2006
- Mazzata S., Baroncelli C., *Il giardino della Vita. La Carta della Terra e il suo potenziale educativo*, Fondazione Cogeme Onlus, Rovato (Bs), 2007.
- Mistri M., *Il gioco al centro: l'attività per eccellenza*, in "Scuola Materna", n.8, aprile 2014, pp. 78-79.
- Mistri M., *Lo spazio esterno alle sezioni: pensare anche al movimento*, in "Scuola Materna", n., aprile 2014, pp. 80-81.
- Molinari P., *Dispensa per il corso di didattica della geografia A. A. 2013/2014. Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria*, Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia.
- Montanari A., *Il (potenziale) ruolo positivo della geografia nell'ambito del Programma Horizon 2020*, in "Ambiente Società Territorio. Geografia nelle scuole", n.5-6, 2013, pp. 35-37.
- Oppici M., *Dare spazio all'osservazione*, in "Scuola Materna", n.2, ottobre 2013, p. 68.
- Pasquinelli d'Allegra D., *La geografia dell'Italia. Identità, paesaggi, regioni*, Carocci, Roma 2012.
- Pasquinelli d'Allegra D., *Una geografia...da favola. Miti e fiabe per l'apprendimento*, Carocci Faber, Roma 2010.
- Piaget J., Inhelder B., *La rappresentazione dello spazio nel bambino*, Giunti Barbera, Firenze, 1976.
- Rossetti T., *Educazione alla convivenza: "Il pianeta del silenzio"*, in "Scuola Materna", n.4, dicembre 2013, pp. 110-111.

- Schiavi A. (a cura di), *Geografia e didattica*, D.S.U. Università Cattolica, Milano, 2008.
- Thoreau H. D., *Camminare*, Oscar Mondadori, Milano, 2009.
- Traverso A., Franchini R., *Progettare per competenze nella scuola dell'infanzia*, Vannini, Brescia, 2011.
- Trujillo C., *La Terra che cura*, in Baroncelli C., Mazzata S. (a cura di), *La Terra che cura. Saggezza della Natura e comunità sostenibili*, Fondazione Cogeme Onlus, Rovato (Bs), 2009.
- Vallega A., *Le grammatiche della geografia*, Patron editore, Bologna, 2004.
- Vallega A., *Geografia umana. Teoria e prassi*, Le Monnier, Firenze, 2004.
- Zerbi M.C., *Il paesaggio dei sensi. Temi per il paesaggio*, L'artistica editrice, Regione Piemonte, 2008.

SITOGRAFIA

www.archivio.pubblica.istruzione.it

www.cartadellaterra.it

www.cartadellaterra.org

www.indicazioninazionali.it

www.youtube.com