



Geo-didattiche per il futuro

La geografia
alla prova delle competenze

A cura di

Giacomo Zanolin, Thomas Gilardi,
Rossella De Lucia



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.



Tratti geografici

MATERIALI DI RICERCA E RISORSE EDUCATIVE



OPEN ACCESS



PEER REVIEWED SERIES

Direttore: **Daniela Pasquinelli d'Allegra** (Università di Roma Lumsa)

Condirettori: **Dino Gavinelli** (Università degli Studi di Milano) e **Fran Martin** (University of Exeter)

Comitato scientifico: **Angela Alaimo** (Università degli Studi di Trento), **Fabio Amato** (Università di Napoli "L'Orientale"), **Silvia Aru** (Università degli Studi di Cagliari), **Péter Bagoly-Simó** (Humboldt-Universität zu Berlin), **Gino De Vecchis** (Sapienza Università di Roma), **Giovanni Donadelli** (Università degli Studi di Padova), **Uwe Krause** (Fontys University of Applied Sciences Tilburg), **Paolo Molinari** (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), **Davide Papotti** (Università degli Studi di Parma), **Daria Quatrida** (Università degli Studi di Padova), **Matteo Puttilli** (Università degli Studi di Cagliari).

La collana *Tratti geografici*, curata dall'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, si propone come una "cassetta per gli attrezzi" del geografo e pubblica volumi on-line, sia collettanei sia monografici, che si pongano nella prospettiva di fornire riflessioni e materiali di lavoro e di sperimentazione nei campi della ricerca e dell'educazione geografica.

Gli argomenti trattati nella collana riguardano principalmente (ma non limitatamente) i seguenti ambiti:

- riflessioni su problematiche e questioni di carattere geografico, spaziale e territoriale con un'attenzione rivolta alle ricadute educative;
- sperimentazioni di approcci, strategie, tecniche e metodologie innovative nella ricerca, nell'educazione e nella didattica della geografia;
- implementazioni delle nuove tecnologie sul territorio e nella formazione geografica;
- applicazioni del sapere e delle competenze geografiche nel lavoro sul campo e sul terreno.

La scelta del formato digitale *open access* è coerente con la struttura flessibile della collana, al fine di favorire una maggiore e più diretta accessibilità e fruibilità sia da parte degli autori sia da parte dei lettori.

In questa ottica, *Tratti geografici* promuove una concezione aperta della figura del geografo e incentiva la pubblicazione di lavori di qualità da parte di ricercatori attivi all'interno e all'esterno dell'Università, di insegnanti e di professionisti che utilizzino e veicolino competenze di tipo geografico e territoriale.

I testi pubblicati si rivolgono a tutti coloro che sono impegnati nelle diverse professionalità collegate alla geografia (dall'insegnamento nei diversi ordini scolastici alla ricerca – accademica e non – sino al lavoro sul campo nei settori dell'edu-

cazione, della formazione e della progettazione sociale e territoriale) nonché agli studenti nei corsi di geografia e delle scienze della formazione e dell'educazione.

Tratti geografici accoglie anche volumi che siano l'esito ragionato di convegni, laboratori, workshop e seminari disciplinari, purché coerenti con gli obiettivi e l'approccio più generali della collana.

I testi pubblicati sono sottoposti a un processo di revisione per garantirne la rigorosità scientifica, nella prospettiva del confronto e del dialogo e come occasione di crescita e consolidamento del senso di una comunità disciplinare.

Il referaggio in doppio cieco (*double blind peer review*) avviene attraverso la piattaforma FrancoAngeli Series (basata sul software Open Monograph Press), che assicura la tracciabilità del processo di valutazione e consente all'autore di proporre la sua opera e seguirne lo stato di avanzamento.

Geo-didattiche per il futuro

La geografia
alla prova delle competenze

A cura di

Giacomo Zanolin, Thomas Gilardi,
Rossella De Lucia

FrancoAngeli

Le traduzioni dei paragrafi 1, 2, 3 e 4 del cap. 6 e di tutto il cap. 14 sono di Caterina De Lucia.

Copyright © 2017 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia*
(CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

Indice

| | | |
|---|------|---|
| La geografia alla prova delle competenze di Thomas Gilardi, Giacomo Zanolin e Rossella De Lucia | pag. | 9 |
|---|------|---|

Prima parte

Le competenze geografiche nei diversi gradi di istruzione

| | | |
|---|---|----|
| 1. Il curriculum verticale: le competenze geografiche per comprendere ed abitare il mondo contemporaneo di Cristiano Giorda | » | 25 |
| 2. Le competenze pre-geografiche nella scuola dell'infanzia di Andrea Guaran | » | 34 |
| 3. Conoscere il territorio sviluppando competenze nella scuola primaria di Paolo Molinari | » | 43 |
| 4. Oltre il vicino, competenze geografiche per la scuola secondaria di primo grado di Enrico Squarcina | » | 51 |
| 5. Le competenze geografiche nella scuola secondaria di secondo grado di Thomas Gilardi | » | 58 |
| 6. L'educazione geografica in Europa: un dialogo sulla formazione universitaria dei docenti di Uwe Krause, Tine Beneker, Sirpa Tani, Clare Brooks e Flavio Lucchesi | » | 66 |

Seconda parte
Le competenze geografiche e le altre discipline

- | | | |
|--|------|-----|
| 7. Orientarsi nel tempo e nello spazio: la geografia localizzativa dalle conoscenze alla competenza | pag. | 85 |
| di Giacomo Zanolin | | |
| 8. Comprendere il conflitto nel contesto geopolitico | » | 95 |
| di Simone Gamba | | |
| 9. Includere con la Geografia: l'identità e il ruolo di genere nelle culture del mondo | » | 106 |
| di Andrea Soggiu | | |
| 10. Incontrare e incontrarsi con la geografia | » | 119 |
| di Susanna Cancelli | | |
| 11. Guareschi e il Mondo piccolo: percorsi didattici tra geografia e letteratura | » | 127 |
| di Giuseppe Gambazza | | |
| 12. Il pensiero di Gea. Geografia e filosofia per un'educazione critica al mondo attuale | » | 137 |
| di Andrea Marini | | |
| 13. Esplorare con la geografia | » | 147 |
| di Giovanni Donadelli | | |
| 14. Indagando sulle geografie del futuro | » | 159 |
| di Margaret Roberts | | |

Terza parte
Le officine didattiche: strumenti per la pratica quotidiana

La scuola primaria

- | | | |
|---|---|-----|
| 15. Una nuova didattica della geografia nella scuola primaria: il cibo nelle fiabe e nei cartoni animati | » | 183 |
| di Patrizia De Ponti | | |

| | | |
|--|------|-----|
| 16. Dal percorso casa-scuola alla mappa del comune. Una rappresentazione del paesaggio in cui viviamo di Paolo Crivelli | pag. | 191 |
| 17. La geografia nel piatto: raccontiamo il territorio attraverso una nostra specialità di Paola Capitanio e Angela Melloni | » | 200 |
| 18. Hansel e Gretel e l'imprescindibilità della geografia di Marinella Balducci | » | 211 |
| La scuola secondaria di primo grado | | |
| 19. Qual è la nostra impronta ecologica? Come valutare gli impatti dei nostri stili di vita e come ri-orientarli verso una maggiore sostenibilità di Monica Camuffo, Antonella Pietta e Marco Tononi | » | 221 |
| 20. Geografie del consumo: esplorazioni didattiche di Angela Alaimo | » | 229 |
| 21. Rappresentare il territorio per educare alla cittadinanza: dal disegno a Google Maps di Lina Maria Calandra e Francesca Palma | » | 240 |
| 22. L'America dentro le canzoni: il caso della U.S. Route 66 e uno scorcio interpretativo del paesaggio simbolico statunitense di Matteo Fratti | » | 250 |
| La scuola secondaria di secondo grado | | |
| 23. Identità e vissuto territoriale: il contributo della geografia alla scoperta di sé di Tullia Ascari | » | 261 |
| 24. Ricominciamo da zero: un sito di promozione turistica al servizio del territorio di Alfio Sironi | » | 273 |
| 25. Una geografia dei beni comuni per educare al territorio di Cristina Marchioro e Laura Sinagra Brisca | » | 281 |

26. I “paesaggi musicali”: una proposta di didattica attiva pag. 293
per la geografia del turismo
di Rossella De Lucia

7. Orientarsi nel tempo e nello spazio: la geografia localizzativa dalle conoscenze alla competenza

*di Giacomo Zanolin**

1. Dalle conoscenze localizzative alla competenza localizzativa

La localizzazione degli oggetti geografici sulla superficie terrestre rappresenta per la geografia un tema centrale, in quanto specifico e caratterizzante la disciplina. In ambito didattico tale questione assume una rilevanza ancora maggiore, in quanto pare assai difficile proporre qualsiasi riflessione di carattere geografico prescindendo da una conoscenza di carattere localizzativo relativa ai luoghi studiati. Al tempo stesso questo argomento pone una serie di criticità che rischiano spesso di spersonalizzare la geografia, trasformandola in mero sapere enumerativo, classificatorio e affatto problematizzato. Le conoscenze localizzative rappresentano quindi la base imprescindibile del sapere geografico, sulla quale si poggiano tutte le altre riflessioni, siano esse di carattere razionalista oppure umanistico (Vallega, 2004), orientate all'analisi spaziale o allo studio dei processi territoriali.

Troppo spesso tali conoscenze, che potrebbero essere intese come una sorta di prerequisito del sapere geografico vero e proprio, vengono ancora oggi esaltate al punto da essere considerate centrali nel novero degli obiettivi di apprendimento nella didattica della disciplina. Questo fraintendimento è purtroppo comune nell'impostazione di molti insegnanti, così come in gran parte dei cittadini italiani, ai quali spesso il processo di scolarizzazione non ha proposto visioni alternative della geografia. Non è rara infatti la tendenza a sottovalutare il potenziale formativo ed educativo di una disciplina il cui scopo principale, invece, sarebbe di fornire gli strumenti utili a conoscere,

* Università degli Studi di Milano. Dipartimento di Scienze della Mediazione Linguistica e di Studi Interculturali.

rappresentare, curare e governare il territorio (Magnaghi, 2011). La geografia è quindi considerata da molti, almeno in Italia, come una semplice materia scolastica il cui compito banale è insegnare dove si trovano e quanto sono grandi oggetti fisici e antropici presenti sulla superficie terrestre.

Da ormai diversi anni, il costante dialogo tra ricerca e didattica sta portando a importanti progressi dal punto di vista epistemologico, che stanno rafforzando entrambe (De Vecchis, 2012). A fronte quindi di un panorama nazionale ancora fortemente diffidente nei confronti della geografia, dal mondo accademico, così come da quello scolastico, si leva ormai vigorosa la voce di coloro i quali propongono un approccio alla disciplina basato «sui concetti e sui valori, che esige un'impostazione problematica, che richiede, ove opportuno, d'integrare gli strumenti classici con quelli moderni d'indagine, che non si prefigge più di descrivere il mondo, ma di instillare alcune grandi idee di fondo [...] che non vuole più fornire soltanto nozioni, ma vuole fare apprendere un metodo di ricerca» (De Vecchis, 2006, p. 49). In sintesi, la collaborazione tra ricerca e didattica sta dando forza a una concezione dell'insegnamento della geografia in linea con il più ampio dibattito sulla didattica, sempre più orientato a una progettazione per competenze, volta cioè a promuovere l'allargamento dello sguardo «all'insieme delle componenti che concorrono a formare la competenza: non solo ciò che lo studente sa, ma anche ciò che sa fare con ciò che sa» (Castoldi, 2011, p. 21). La definizione di obiettivi di apprendimento, definiti per competenze, è quindi ormai centrale anche nella riflessione volta al miglioramento della didattica della geografia, sempre più tesa a proporre unità di apprendimento interdisciplinari e problematizzanti, volte alla comprensione della complessità dei processi umani e naturali che si svolgono sulla superficie terrestre.

Tale dibattito è assolutamente fecondo e non pare infondato l'auspicio che possa, almeno nel medio periodo, portare a un miglioramento sostanziale del ruolo sociale della geografia anche in ambito italiano. A fronte di tutto ciò, pare utile proporre di soffermarsi su un potenziale elemento di debolezza che paradossalmente proprio gli stadi più elevati della riflessione rischiano di portare nella didattica della geografia. Nel tentativo di dimostrare che la geografia è molto più di un mero catalogo enciclopedico, si corre infatti il rischio di trascurare il fatto che tale catalogo rappresenta un sapere fondamentale e imprescindibile (un prerequisito) per qualunque riflessione di carattere più ampio e complesso. In sintesi si può affermare che si cerca di superare un'impostazione della didattica della geografia basata sull'insegnamento di conoscenze localizzative, perdendo però di vista la fondamentale importanza della competenza localizzativa. Quest'ultima è infatti basilare e «va inquadrata non come abilità a sé stante [...], ma nella sua applicazione a

contesti reali, per fornire spiegazioni e interpretare, ad esempio, le potenzialità e i limiti di un territorio rispetto alla sua posizione geografica» (Giorda, 2014, p. 128).

Il passaggio da una concezione della questione localizzativa intesa in termini di conoscenze a una invece intesa in termini di competenza è decisivo, in quanto restituisce valore alla necessità di sapere dove si svolgono i fatti, senza mettere in discussione il potenziale valore educativo della geografia. Compiere tale transizione significa passare da una concezione spaziale della dimensione localizzativa ad una territoriale, in virtù della quale gli elementi geo-localizzati cessano di essere oggetti e diventano luoghi, dotati di significati specifici e di un potenziale narrativo. In questo modo il fatto che un luogo sia in un posto preciso diventa funzionale alla comprensione dei significati che esso può esprimere come conseguenza di una relazione “territorializzante” tra uomini e natura. La consapevolezza di tali questioni può servire a raggiungere un duplice obiettivo, stimolando negli studenti interesse nei confronti della localizzazione e proponendola come qualcosa di più articolato rispetto al semplice esercizio mnemonico; è infatti possibile sollecitare in essi una curiosità di carattere esplorativo volta ad approfondire fenomeni e processi di cui ricevono notizia dai media e dei quali hanno in molti casi una cognizione solo approssimativa.

La necessità di stimolare interesse nei confronti della questione localizzativa potrebbe in realtà apparire banale, in quanto la tendenza a chiedersi ‘dove si trova’ o ‘verso quale direzione si dirige’ è innata nell’essere umano, costantemente in cerca di punti di riferimento ai quali ancorare il proprio orientamento. Tuttavia non tutti manifestano un interesse di carattere spaziale, volto alla localizzazione in uno spazio oggettivo, astratto e matematico. Il gioco mnemonico può funzionare per alcuni, ma non può essere dato per scontato per tutti¹. Molti individui, infatti, hanno la necessità di dare un valore di realtà alle conoscenze localizzative, inserirle in un contesto e problematizzarle, per dare loro significato. Per questi ultimi la localizzazione nello spazio fine a se stessa è priva di valore ed è quindi indispensabile ragionare sull’utilità di obiettivi di apprendimento definiti in termini di competenza

¹ L’imperituro fascino dei giochi mentali di memorizzazione basati su argomenti geografici è dimostrata da molti fattori. Tra di essi si possono citare i recenti “Campionati nazionali della Geografia” per gli studenti della scuola secondaria di primo grado, svolti a Carrara nel mese di Gennaio 2016 con il sostegno dell’Associazione Insegnanti di Geografia:

<http://blog.zonageografia.deascuola.it/articoli/campionati-nazionali-della-geografia-a-carrara>.

Oltre a ciò, si possono menzionare in numerosi siti internet e “app” per telefoni cellulari che presentano quiz localizzativi; a titolo esemplificativo: <http://www.giochi-geografici.com/>.

localizzativa. Traslando il concetto di competenza proposta nel progetto promosso dall'OCSE, denominato DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*), che propone il passaggio dal sapere al saper fare (Rychen, Salganik, 2007), il fine ultimo di tali lavori non è tanto sapere dove si trova un posto, ma sapersi domandare dove si trova un luogo e saper cercare la risposta adeguata.

La competenza localizzativa è quindi quella che porta a interrogarsi su quale sia la posizione relativa e la posizione assoluta di un luogo dotato di significato. Strutturare l'attività didattica al fine di stimolare tale capacità significa spingere lo studente a cercare costantemente di migliorare la propria carta mentale, a riempire le zone d'ombra che avverte presenti in essa.

La rappresentazione mentale inoltre non deve necessariamente presentare caratteri di perfezione matematica dal punto di vista della proiezione e ciò rappresenta un fondamentale vantaggio nella didattica della geografia. Tale carta non è infatti vincolata da limiti di carattere topografico. In quanto astratta, può essere organizzata in uno spazio topologico, per definizione aperto a una pluralità di metriche e a un'organizzazione dei contenuti fondata su criteri di rilevanza non necessariamente razionalisticamente misurabili (Casti, 2010). Aprendosi a metriche alternative, la carta mentale concede pertanto spazio a un approccio alla competenza localizzativa volto ad acquisire la capacità di padroneggiare non solo la dimensione fisica dello spazio (il *topos*), bensì anche la sua identità culturale (la *chora*) (Casti, 2013). Dal punto di vista della didattica, tutto ciò significa che è possibile lavorare sulla competenza localizzativa, partendo dall'attivazione di una curiosità volta ad attribuire significato ai luoghi in virtù della loro posizione relativa, dotata di senso nella carta mentale dello studente. Solo in un secondo momento e qualora necessario, è possibile lavorare anche nell'ottica della ricomposizione di tale spazio soggettivo in una carta condivisibile e quindi dotata anche di un carattere di oggettività razionale.

Ovviamente questa carta mentale è molto più efficace per il territorio vicino, o quantomeno per quello conosciuto per esperienza diretta, tuttavia può essere costruita anche alla scala regionale o mondiale, al fine di localizzare luoghi remoti e che probabilmente non verranno mai fisicamente esperiti. In questo secondo caso si rende necessario ricorrere a fonti secondarie rispetto all'esperienza, quali fonti narrative, immagini cartacee, digitali o ancora video, musiche ed altri. Nei confronti di tali fonti, si rende necessario strutturare efficaci unità di apprendimento in grado di stimolare la curiosità e magari anche la fantasia, dando significato all'oggetto geografico e trasformandolo in un luogo interessante. Al fine di realizzare tale obiettivo risulta necessario proporre una didattica della geografia in grado di trasformare «una serie di noiosi esercizi di memoria in una stimolante avventura di scoperta»

(De Vecchis, 2006, p. 44). In sintesi si tratta di attivare la dimensione esplorativa della geografia, quella che da sempre le conferisce fascino, che nella storia ha mosso le carovane e le navi, gli esploratori per terra e per mare, spinti dall'innata umana curiosità di conoscere l'altro e di scoprire l'altrove (Dematteis, 1985).

2. Il tempo e lo spazio in una didattica “rovesciata” della geografia

La competenza localizzativa può essere attivata a partire da una molteplicità di strumenti, che permettono di accendere la curiosità esplorativa a partire da stimoli emotivi, sensoriali o intellettuali. Il novero delle fonti potrebbe essere infinito, in quanto la creatività di ciascun insegnante può offrire l'occasione per valorizzare materiali di qualsiasi provenienza, al fine di evidenziarne la relazione con un luogo. Senza addentrarsi in un insieme potenzialmente troppo vasto, è possibile proporre una riflessione su alcuni strumenti e fonti che potrebbero rivelarsi utili per una didattica volta a stimolare il rafforzamento di competenze di carattere localizzativo.

Nelle Linee Guida per l'insegnamento negli Istituti Tecnici² vengono individuate due competenze di base per la geografia, attorno alle quali dovrebbe essere costruito il percorso formativo per questa disciplina. Una in particolare, per quanto generica e interpretabile in molteplici modi, offre un'interessante possibilità di riflessione relativa al tema della localizzazione, quella che propone di «comprendere il cambiamento e le diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali»³. Il riferimento allo stretto rapporto tra geografia e storia pare esplicito, così come la proposta di una visione delle due discipline come espressione rispettivamente delle variabili spazio e tempo, integrate ma distinte.

Una riflessione su tale complessa questione costringerebbe a un lungo inciso dedicato agli studi che hanno provato a ragionare sul difficile rapporto tra geografia e storia. Sarebbe quindi necessario partire, per esempio, dalle proposte (finalizzate a rafforzare il ruolo sociale della geografia) avanzate da Gambi negli anni '60 e '70, avverse a una visione unitaria della disciplina e favorevoli a una visione della geografia come «storia della conquista conoscitiva e della elaborazione regionale della Terra, in funzione di come è ve-

² Linee Guida per il Passaggio al Nuovo Ordinamento (d.P.R. 15 marzo 2010, articolo 8, comma 3).

³ Ibidem, p. 55.

nuta ad organizzarsi la società» (Gambi, 1973, p. VIII), per giungere a riflessioni (di carattere prettamente filosofico ed epistemologico) come quelle proposte da Vallega all'inizio del XXI secolo. Dal suo punto di vista visioni differenti dei concetti di tempo e di spazio si affiancano e si contrappongono nella contemporaneità, proponendo da un lato «la visione della modernità, in base alla quale il luogo esiste indipendentemente dal soggetto e il tempo è una proprietà del luogo» e dall'altro la visione postmoderna, «in base alla quale il luogo è nel soggetto e il tempo vive nel luogo» (Vallega, 2006, p. 233). Non è ovviamente questa la sede per approfondire una simile riflessione, già da queste poche battute pare però possibile comprendere come la competenza enunciata dalla normativa scolastica sia solo apparentemente semplice, presentando invece rilevanti insidie teoriche e pratiche.

Trascurando quindi l'ampia riflessione teorica accennata, è qui possibile proporre un approfondimento di carattere meramente didattico finalizzato alla costruzione di un'unità di apprendimento volta a sfruttare le potenzialità della storia come disciplina utile alla geografia.

Con l'obiettivo di utilizzare la storia per lavorare sulla geografia, pare utile valutare come alcuni strumenti teorici e tecnici caratterizzanti la didattica per competenze possano essere efficaci al fine di lavorare sulla competenza localizzativa.

Numerosi studi sulla didattica (Castoldi, 2015) hanno ampiamente dimostrato come una didattica frontale sia ormai inefficace a causa di una sorta di *gap* che si è venuto a creare tra i nuovi stili di apprendimento delle generazioni più giovani e le modalità di esposizione degli individui appartenenti a generazioni più anziane. La ricerca di nuove modalità di insegnamento non è più ormai solo un vezzo accademico di una élite di creativi, bensì una necessità stringente e indispensabile al fine di rendere davvero utile e proficuo il tempo scolastico. Tali riflessioni si sposano per loro natura con quelle volte a superare una concezione della didattica finalizzata alla sola trasmissione di conoscenze e sono favorevoli ad approcci finalizzati all'acquisizione o al rafforzamento di competenze trasversali e disciplinari.

Numerosi approcci teorici propongono strategie per costruire ponti tra i vari linguaggi e le nuove modalità di apprendimento di generazioni native digitali che dovrebbero imparare da generazioni ancora legate e abituate ad impostazioni analogiche. Molte proposte avanzate da insegnanti e ricercatori che cercano di trovare e sperimentare efficaci e concrete strategie per una didattica per competenze, propongono l'utilizzo delle tecnologie digitali. Pur senza eccedere nell'entusiasmo nei confronti di questo tema e sempre tenendo presente il fatto che non sono gli strumenti, bensì gli insegnanti che li utilizzano, a generare il rinnovamento delle pratiche, è possibile proporre l'utilizzo di una metodologia didattica, definita *flipped classroom*, che si sta

lentamente diffondendo e che propone alcuni argomenti interessanti (Cecchinato e Papa, 2016; Maglioni e Biscaro, 2014), seppur forse ancora non del tutto esaustivi. In parole povere si tratta di «un sistema che, grazie all'uso delle tecnologie didattiche, inverte il tradizionale schema di insegnamento/apprendimento e il conseguente rapporto docente/discente» (Ferri, 2013, p. 123). Secondo quanto proposto da questa metodologia, le ore di lezione trascorse in classe rappresentano solo alcuni dei momenti in cui viene organizzato il processo di apprendimento e il loro ruolo è molto diverso, rispetto a quello tradizionalmente attribuito a loro. La classe «non è più il luogo di trasmissione delle nozioni ma si trasforma in spazio di lavoro e discussione dove si impara a utilizzare le conoscenze grazie al confronto con i pari e con l'insegnante» (Ferri, 2013, p. 124).

Il rovesciamento proposto da questa impostazione metodologica è radicale (tab. 1), in quanto il processo di apprendimento di conoscenze, che tradizionalmente si cerca di realizzare tramite la lezione frontale, viene affidato al lavoro domestico degli alunni, sempre con la supervisione dell'insegnante, mentre il tempo scolastico viene sfruttato al fine di rafforzare la capacità di utilizzare le conoscenze acquisite autonomamente applicandole a contesti reali⁴. La classe diventa così il «luogo in cui si lavora secondo il metodo del *problem solving* cooperativo» (Ferri, 2013, p. 124), nell'ambito del quale il ruolo dell'insegnante è quello di fare da “gestore” del gruppo che discute su varie problematiche e si cimenta in attività di tipo laboratoriale, basate sull'apprendimento *learning by doing*.

In tale contesto cambia quindi radicalmente il ruolo dell'insegnante, egli non è più l'esperto di una disciplina che cala delle verità sulla classe, bensì una sorta di tutor o di guida, che indirizza le attività che i ragazzi autonomamente svolgono, al fine di realizzare i progetti e le attività proposte. Naturalmente la preparazione del docente non passa in secondo piano, al contrario è valorizzata in quanto, solo grazie alla sua capacità di attribuire valore di realtà alle proprie proposte didattiche e di rispondere in maniera adeguata agli stimoli proposti dagli studenti, egli riesce veramente a svolgere il proprio fondamentale ruolo di guida nell'ambito di un percorso didattico ed educativo. L'insegnante non è più colui il quale presenta il risultato dei propri studi, bensì una guida educativa in grado di proporre spunti di riflessione. Egli propone delle idee, ma si tratta «di piccole idee, geniali soluzioni per problemi inutili, a sottolineare la gratuità di un processo, quello conoscitivo, che si stacca dalle esigenze prosaiche del mondo e insegue in qualche modo la sacralità del totalmente inutile» (Avanzini, 2008, p. 82), ma proprio per

⁴ Per un approfondimento su questo tema si vedano, per esempio: Bergmann J. and Sams A. (2012); Bergmann J., and Sams A. (2014); Cecchinato G. e Papa R. (2016), Ferri P., (2013)

questo fondamentale nella vita. Il processo di apprendimento non viene ricercato tramite l'imposizione di concetti, bensì attraverso il coinvolgimento attivo di ciascuno studente nella pratica didattica.

Tabella 1 - Le fasi dell'apprendimento nella flipped classroom (applicazione della tassonomia di Bloom). Fonte: <http://flipnet.it/>

| | | |
|-------------------------------|-------------|---|
| Fase 1 - A casa - | Ricordare | Riconoscere e ricordare i fatti |
| | Comprendere | Comprendere cosa dicono i fatti |
| Fase 2 - A scuola - | Applicare | Applicare regole, concetti, idee |
| | Analizzare | Scomporre l'informazione nelle sue parti |
| | Valutare | Confrontarsi per esprimere il valore di informazioni e idee |
| | Creare | Produrre qualcosa di bello e interessante |

Un'utile occasione per una didattica volta a lavorare sulle competenze localizzative sfruttando al contempo la proposta metodologica della *flipped classroom* e le potenzialità offerte dal proficuo dialogo tra geografia e storia deriva dal portale prodotto dall'Istituto Alcide Cervi⁵ denominato "Memorie in Cammino". In termini generali si tratta semplicemente di un archivio storico digitale strutturato al fine di rendere disponibili online⁶ materiale d'archivio e video-interviste dedicate alla storia del Fascismo, dell'Antifascismo, della Seconda Guerra Mondiale, della deportazione e della Resistenza. Ciò che però rende questo portale un'importante fonte per la didattica della geografia, oltre che naturalmente della storia, è la particolare organizzazione dell'archivio, ben studiato per essere facilmente accessibile. Esso offre infatti numerose possibilità di navigazione, attraverso i racconti, gli eventi e le persone, ma soprattutto propone di sviluppare specifici approfondimenti attingendo alle numerose fonti presenti, seguendo una linea del tempo multimediale oppure una cartografia interattiva. In pratica l'archivio può essere esplorato seguendo il tempo e lo spazio, integrando storia e geografia. Concentrando l'attenzione sulla dimensione spaziale, la cartografia digitale propone non solo una georeferenziazione delle fonti, bensì anche attraverso le

⁵ L'Istituto Alcide Cervi è stato costituito il 24 aprile del 1972 a Reggio Emilia per iniziativa dell'Alleanza Nazionale dei Contadini (oggi Confederazione Italiana Agricoltori), dell'Associazione Nazionale Partigiani d'Italia, della Provincia di Reggio Emilia, e del Comune di Gattatico. Ha conseguito il riconoscimento di Personalità Giuridica di valenza nazionale dalla Presidenza della Repubblica, con D.P.R. n.533 del 18 luglio 1975. Da più di quarant'anni è impegnato nella ricerca scientifica e nella promozione culturale, nel campo della storia delle campagne, delle lotte democratiche e dei valori antifascisti alla base della Repubblica Italiana. Fonte: <http://www.istitutocervi.it/istituto-alcide-cervi/chi-siamo/>.

⁶ www.memorieincammino.it

testimonianze video di numerosi testimoni della storia, anch'esse georeferenziate, permette di attribuire senso ai luoghi. Dal punto di vista della geografia permette quindi di lavorare sia sulla dimensione razionalista della disciplina sia su quella umanistica (Vallega, 2004).

Il portale di “memorie in cammino” offre quindi la possibilità di proporre efficaci attività didattiche organizzate secondo le modalità della *flipped classroom*, offrendo materiali sia per la fase di apprendimento domestica, sia per la produzione di compiti di realtà nella fase scolastica del lavoro. Dal punto di vista della competenza localizzativa, permette di lavorare al fine di incentivare negli studenti la curiosità esplorativa, basata principalmente sulla stimolazione dell'innata tendenza a interrogarsi su dove avvengono i fenomeni che vengono studiati, in questo caso di carattere storico. Nell'ambito di una didattica rovesciata, il ruolo chiave dell'insegnante, che vuole lavorare sul rafforzamento della competenza localizzativa, consiste in particolare nel far comprendere agli studenti che la risposta alla domanda localizzativa non si esaurisce nell'individuazione di un punto georeferenziale, bensì si completa attribuendo significato al luogo in riferimento all'esperienza sensibile oppure intellettuale. La storia risulta quindi utile in questo caso, in quanto contribuisce ad attribuire significato a questi luoghi, dando loro valore di realtà e arricchendoli con immagini o voci dal passato. Grazie alla guida dell'insegnante le conoscenze e le fonti storiche diventano strumenti utili al fine di compiere un compito di realtà di carattere geografico, volto specificamente al rafforzamento di competenze di carattere localizzativo. I materiali storici forniti dall'archivio sono quindi fonti digitali di cui gli studenti si possono servire per condurre esplorazioni guidate nell'ambito di specifici contesti territoriali. Imparando a interrogarsi sul “dove” essi possono imparare a ragionare sulla complessa varietà dei significati che possono essere attribuiti al luogo, nella sua dimensione razionalista e cartometrica, così come in quella umanistica e sensibile.

Riferimenti bibliografici

- Avanzini A. (2008), *L'educazione attraverso lo Specchio. Costruire la relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Bergmann J., and Sams A. (2012), *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, International Society for Technology in Education, Eugene-Washington.
- Bergmann J., and Sams A. (2014), *Flipped Learning: Gateway to Student Engagement*, International Society for Technology in Education, Eugene-Washington.
- Bevilacqua P. (2007), *L'utilità della storia*, Donzelli, Roma.

- Casari M. e Beatrice R., a cura di (2010), *La cartografia nella didattica della geografia e della storia*, Cuem, Milano.
- Casti E. (2010), *Nuove tecnologie cartografiche per la governance territoriale*, in Casari M. e Beatrice R. a cura di, *La cartografia nella didattica della geografia e della storia*, Cuem, Milano, pp. 27-43.
- Casti E. (2013), *Cartografia critica. Dal topos alla chora*, Guerini, Milano.
- Castoldi M. (2011), *Progettare per competenze*, Carocci, Roma.
- Castoldi M. (2015), *Didattica generale*, Mondadori Università, Milano.
- Cecchinato G. e Papa R. (2016), *Flipped classroom. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*, Utet, Novara-Torino.
- Cecchinato G. (2012), *Flipped classroom, innovare la scuola con le tecnologie del Web 2.0. Come le risorse digitali libere e le reti sociali educative stanno trasformando i momenti classici dell'agire didattico: la lezione frontale e lo studio individuale*, testo disponibile al sito:
<http://www.bodoni.pr.it/pdf/cecchinato.pdf>
- De Vecchis G. (2006), *Didattica della geografia*, Utet-DeAgostini, Novara.
- De Vecchis G. (2016), *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, Utet-DeAgostini, Novara.
- Dematteis G. (1985), *Le metafore della terra*, Feltrinelli, Milano.
- Ferri P. (2013), *La scuola 2.0. Verso una didattica aumentata dalle tecnologie*, Spaggiari, Parma.
- Gambi L. (1973), *Una geografia per la storia*, Einaudi, Torino.
- Giorda C. (2014), *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Carocci, Roma.
- Giorda C. e Puttilli M. a cura di (2011), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma.
- Maglioni M. e Biscaro F. (2014), *La classe capovolta. Innovare la didattica con il flipped classroom*, Erickson, Trento.
- Magnaghi A. (2011), "Educare al territorio: conoscere, rappresentare, curare, governare", in Giorda C. e Puttilli M., a cura di, *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma, pp. 32-42.
- Rychen D. S., Salganik L. H., a cura di (2007), *Agire le competenze chiave*, FrancoAngeli, Milano.
- Vallega A. (2003), *Geografia culturale. Luoghi, spazi e simboli*, Utet, Novara-Torino.
- Vallega A. (2004), *Le grammatiche della geografia*, Pàtron, Bologna.
- Vallega A. (2006), *La geografia del tempo. Saggio di geografia culturale*, Utet, Novara-Torino.

Sitografia

- <http://flipnet.it/>
<http://www.imparadigitale.it/>
<http://www.lezionecapovolta.it/>
<http://www.memorieincammino.it/>