

Per un Curricolo verticale di geografia

1. PREMESSA

I docenti del primo ciclo di istruzione (scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado), impegnati nell'attuazione dei processi di riforma degli ordinamenti scolastici, sono alle prese con la costruzione del **curricolo**, ovvero quel complesso di percorsi di formazione e apprendimento, organizzato da ogni singola istituzione scolastica per i propri allievi e orientato al raggiungimento di traguardi formativi e di competenze adeguate agli standard del grado di istruzione per il quale viene formulato. Un curricolo veramente efficace è quello che riesce a raccordare, nel rispetto dei relativi traguardi di competenza, i tre ordini di scuola, rimanendo aperto a un aggancio, in un futuro che si auspica prossimo, con la scuola secondaria di secondo grado.

Anche all'interno della nostra Associazione, preposta tra l'altro alla ricerca e sperimentazione di metodi e strumenti innovativi nella didattica geografica, si sta portando avanti la riflessione su un curricolo verticale di Geografia e sui punti cardine che ne dovrebbero sostenere lo sviluppo. Questo intervento può considerarsi un apporto in tal senso, che apre la strada a integrazioni e ulteriori proposte; la costruzione di uno dei possibili modelli di curricolo, come applicazione delle seguenti considerazioni, è **consultabile sul sito della nostra Associazione <www.aiig.it>**.

2. NON PERDIAMO ... LA BUSSOLA

Nella didattica quotidiana gli insegnanti devono orientarsi tra i vocaboli di una nuova terminologia "tecnica", entrata ormai a pieno titolo in rapporto a una visione della scuola che pone al centro i processi di apprendimento dell'alunno ed esplicita metodologie e concetti, in molti casi estrapolati da una prassi illuminata e attenta ai bisogni formativi degli allievi e alla loro capacità di applicare alle future sfide le conoscenze acquisite; in altre parole, quella attuale è una scuola attenta a sviluppare competenze. Per connotare il concetto di **competenza**, introdotto per la prima volta nel sistema scolastico italiano nel 1998¹, ci rifacciamo alla "Raccomandazione" del Parlamento e del Consiglio europeo², che definisce la competenza come "una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto". Si tratta dunque di andare oltre la semplice acquisizione, da parte degli allievi, di un ricco bagaglio di conoscenze e abilità, e di far acquisire a ciascuno la capacità di elaborare strategie per fronteggiare situazioni problematiche in contesti diversi da quello relativo ai *cases study* affrontati a scuola. Per calarci nella nostra disciplina: la competenza geografica relativa all'uso delle carte a varia scala, acquisita in situazioni scolastiche di apprendimento, potrà essere utilizza-

ta, ad esempio, per elaborare un itinerario di viaggio ben articolato o per orientarsi in una città non conosciuta.

Le **competenze chiave**, cui fa riferimento la Raccomandazione europea, "sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione"³. A livello nazionale, proprio le competenze chiave di cittadinanza attiva sono state enunciate nell'allegato al documento ministeriale relativo all'innalzamento dell'obbligo di istruzione a dieci anni⁴. Il tema della cittadinanza attiva coinvolge appieno la Geografia: per mettere in risalto il suo apporto (che nel documento in questione non è mai citato esplicitamente), si è provato a declinare le competenze dal punto di vista geografico; le aggiunte sono distinguibili dal testo ministeriale poiché sono evidenziate in corsivo e a colori.

1. Imparare ad imparare *acquisendo il metodo di ricerca e scoperta*

2. Progettare e *riprogettare spazi noti in funzione dei propri bisogni*

3. Comunicare *informazioni spaziali con il linguaggio della geo-graficità*

4. Collaborare e partecipare *alla gestione del territorio esercitando la cittadinanza attiva*

5. Agire in modo autonomo e responsabile *nei confronti dell'altro e dell'ambiente*

4 DM 22/08/2007: "Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione". Allegato 2: "Competenze chiave di cittadinanza attiva da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria".

1 Il DPR 23/7/98 n. 323 relativo al "Regolamento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore", tuttora in vigore, all'art. 1.3 così recita: "L'analisi e la verifica della preparazione di ciascun candidato tendono ad accertare le conoscenze generali e specifiche, le competenze in quanto possesso di abilità, anche di carattere applicativo, e le capacità elaborative, logiche e critiche acquisite".

2 Si tratta della "Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione europea del 18/12/2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente" (2006/962/CE), pubblicata sulla Gazzetta ufficiale dell'Unione europea il 30/12/2006.

3 Il quadro di riferimento del documento europeo ha delineato otto competenze chiave trasversali: 1. Comunicare nella madrelingua; 2. Comunicare nelle lingue straniere; 3. Competenza matematica e competenze di base in scienze e tecnologia; 4. Competenza digitale; 5. Imparare ad imparare; 6. Competenze sociali e civiche; 7. Spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8. Consapevolezza ed espressione culturale.

6. Risolvere problemi *territoriali e di sostenibilità ambientale*

7. Individuare collegamenti e relazioni *in un sistema territoriale*

8. Acquisire e interpretare l'informazione *spaziale e ambientale*

3. UN FILO CONDUTTORE PER IL CURRICOLO VERTICALE

Per costruire un curriculum verticale di Geografia, dalla scuola dell'infanzia alla primaria e alla secondaria di primo grado, occorre creare un filo conduttore comune ai tre livelli di formazione e istruzione. Lo ipotizziamo basato sui seguenti cardini, succintamente analizzati.

3.1 Ispirazione filosofico-pedagogica

Importante è l'attenzione al **nuovo umanesimo**: infatti, la Geografia aiuta gli allievi a rendersi consapevoli che i grandi problemi del mondo contemporaneo possono essere seriamente affrontati solo rivalutando l'individuo come persona umana, auspicando la cooperazione tra gli uomini, tra i popoli e tra gli Stati. È indispensabile, altresì, favorire l'integrazione dei saperi all'interno di ciascuna cultura (si avverte l'urgenza di ricomporre le pur necessarie specializzazioni settoriali, per evitare un'irreversibile frammentazione sul piano culturale generale) e l'integrazione delle culture, nel rispetto degli elementi identitari.

L'altro principio inderogabile per una educazione geografica continua è da individuarsi nella **globalizzazione come valore**: in questo senso il saper pensare globalmente vuol dire guardare, anche quando si agisce localmente, all'interesse di tutti e del pianeta, puntando a imparare ad esistere (nell'accezione etimologica di *ex-sistere*, stare bene al di fuori di se stessi, nel rapporto con gli altri e con l'in-

torno spaziale e ambientale), sempre guidati, per il vicino come per il lontano, dagli stessi valori di rispetto dell'altro, della comunità e dell'ambiente, e di sostegno ai più deboli. Ne deriva che anche l'**educazione alla cittadinanza** debba basarsi su questa visione transcalare: l'imparare a esercitare la cittadinanza attiva a livello locale non deve mai far perdere di vista la sua estensione al livello globale, come Kant aveva preconizzato con l'assai felice intuizione relativa ai "cittadini del mondo".

3.2 Curricolo implicito

Per **curricolo implicito** s'intende l'individuazione e l'allestimento del contesto o ambiente di apprendimento, di fondamentale importanza per la riuscita dell'intero processo formativo. Siamo, infatti, ben consapevoli di quanto l'ambiente esterno influenzi lo sviluppo umano, intellettuale e sociale di un soggetto; a maggior ragione dobbiamo saper costruire a scuola un ambiente in grado di favorire al massimo le opportunità di apprendimento e di formazione di ciascun alunno, in quel determinato contesto geografico e socioeconomico. Le Indicazioni nazionali segnalano alcuni criteri, come quelli relativi alla valorizzazione del bagaglio di esperienze e conoscenze pregresse, all'attuazione di "interventi adeguati nei riguardi delle diversità" (dobbiamo valorizzare le differenze di ogni tipo, da quelle di genere a quelle legate alla diversabilità e all'appartenenza a differenti etnie, eliminando il pregiudizio che identifica diversità con disuguaglianza), all'"incoraggiare l'apprendimento collaborativo" e "promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere"; le Indicazioni ribadiscono l'im-



portanza di una didattica di tipo laboratoriale, in cui l'allievo possa imparare agendo (siamo ben lontani, tuttavia, dall'attivismo di deweyana memoria), nonché di costruire un ambiente che possa "favorire l'esplorazione e la scoperta", accendendo l'interesse e un'intelligente curiosità. Non paia scontato ricordare che l'impegno maggiore è quello di costruire un ambiente innanzi tutto sereno, in un clima di reciproca fiducia.

3.3 Metodi

La metodologia di base è quella della **ricerca-azione**, che sta dando ottimi frutti anche nell'applicazione alla didattica della Geografia. È un'articolazione più complessa e pragmatica della metodologia della ricerca, che supera il rischio di autoreferenzialità per mettersi alla prova in un'azione concreta. La ricerca-azione coinvolge sia i docenti sia gli allievi e attraversa tre successive fasi: cognitiva, operativa, metacognitiva, per chiudere il cerchio con una nuova fase cognitiva, da cui il processo di ricerca può ripartire verso ulteriori indagini.

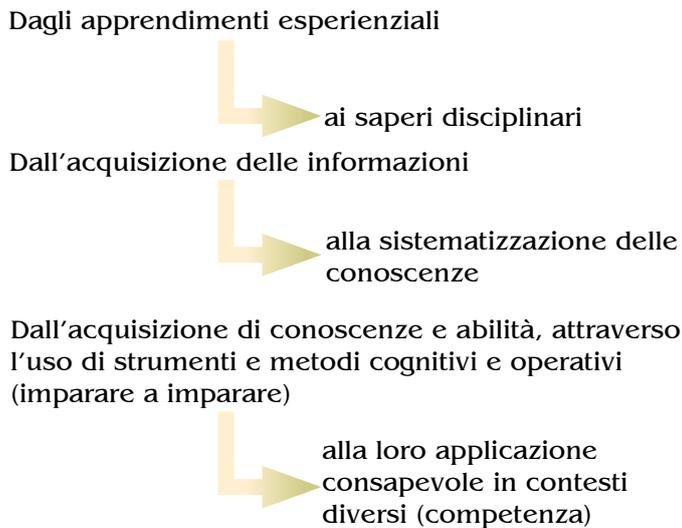
Riguardo agli allievi, da una prima fase cognitiva (accertamento delle dissonanze cognitive, ovvero del sapere di non sapere; individuazione del problema di conoscenza; formulazione delle ipotesi) si passa alla fase operativa (sperimentazione sul campo e progettazione di una

Sardegna: coste della Gallura.

Il paesaggio come patrimonio naturale e culturale è uno dei cardini del curriculum di geografia

(foto D. Pasquinelli d'Allegra).

LA PROGRESSIONE DEL PERCORSO CURRICOLARE VERTICALE

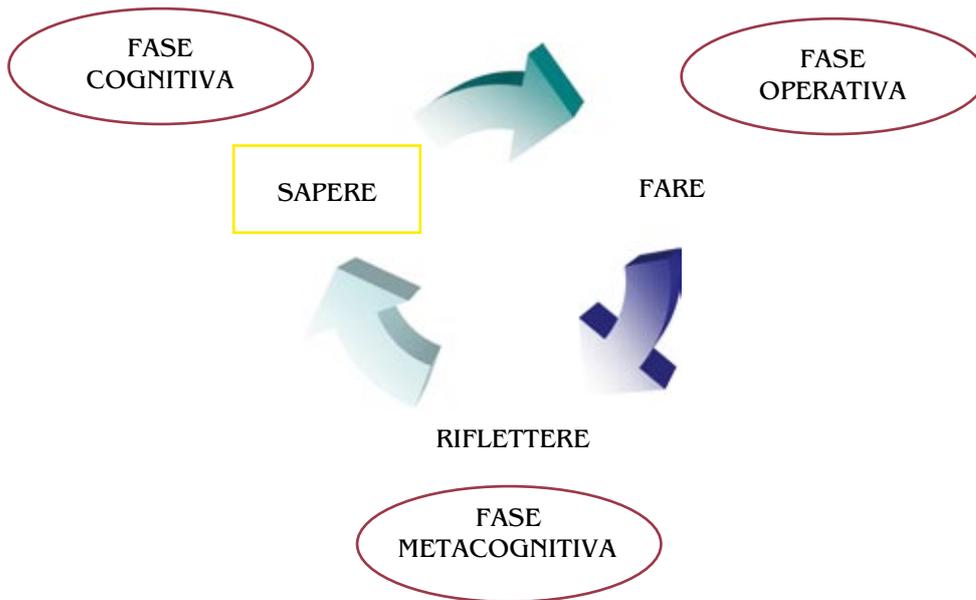


ciclaggio dei rifiuti o per ridurre l'inquinamento acustico in ambienti vissuti quotidianamente, ecc.) e poi alla fase metacognitiva (riflessione condivisa sull'operato comune) per giungere infine a una nuova fase cognitiva (elaborazione di conoscenze ed eventuale individuazione di ulteriori piste di ricerca). Riguardo all'équipe dei docenti, alla fase di preparazione pedagogico-culturale sul tema oggetto della ricer-

alla riflessione comune sui risultati prodotti dall'azione degli allievi e dall'azione docente, (fase metacognitiva), anche per mettere in campo i meccanismi di valutazione e autovalutazione. Infine si giunge alla elaborazione condivisa di conclusioni pedagogico-didattiche, da cui può scaturire l'ideazione di nuove piste di ricerca rispetto all'azione formativa (nuova fase cognitiva).

Nella fase di sperimentazione e di indagine sul campo si mettono in atto i metodi propri della Geografia: l'osservazione diretta (uscita sul terreno: preparazione in aula – lavoro sul campo – riflessione e rielaborazione dell'esperienza), l'osservazione indiretta (con l'utilizzo di una pluralità di fonti diversificate), la rilevazione di analogie e differenze tra elementi fisici e antropici (tra paesaggi dello stesso tipo in aree diverse e tra paesaggi di tipo diverso, tra centri abitati con diverse tipologie di pianta, di insediamento, di origine storica, ecc.).

RICERCA-AZIONE



soluzione nell'intorno spaziale e ambientale; ad esempio: progettare o riprogettare uno spazio noto in base alle esigenze e ai desideri emersi nel gruppo, adottare provvedimenti per il ri-

ca (fase cognitiva) fanno seguito l'azione progettuale relativa alla ricerca da porre in atto, l'azione di insegnamento e quella di ricerca-sperimentazione didattica (fase operativa); si passa poi

3.4 Strumenti

Prevedere gli strumenti per raggiungere le finalità e i singoli obiettivi fissati nel curricolo di Geografia di ogni istituzione scolastica non comporta una mera elencazione destinata a rimanere sulla carta, ma serve ai docenti a fare il punto sui mediatori didattici più efficaci per favorire un insegnamento/apprendimento significativo. I **mediatori didattici "tradizionali"** spaziano dagli strumenti cartografici (carte geografiche a diversa scala, carte tematiche, istogrammi, grafici, ecc.) a quelli iconografici (fotografie aeree e prospettive attuali e d'epoca, disegni e dipinti attuali e d'epoca, ecc.), dagli strumenti linguistici (opere letterarie in prosa e in poesia con riferimenti geografici, che mettano a disposizione degli allievi la descrizione di luoghi e paesaggi filtrata dalla sensibilità dell'autore come testimone privilegiato, reso-



COMPETENZE

conti di viaggio, ecc.) a quelli numerici (dati quantitativi: repertori statistici con dati relativi alla popolazione, all'economia, ecc.). In grande ascesa sono i **mediatori didattici innovativi**, legati all'utilizzo delle tecnologie informatiche e multimediali (programmi come *Google Earth* e *Microsoft Live Maps*, solo per citarne alcuni tra i più diffusi, consentono agli alunni di "viaggiare" senza muoversi dalla propria aula). Il futuro della scuola è sempre più nell'utilizzo del computer e nell'apprendimento per scoperta, svolto in maniera interattiva con l'ausilio di supporti tecnologici come la "lavagna interattiva multimediale": essa, pur mantenendo l'elemento-simbolo della didattica in aula, ne costituisce l'evoluzione tecnologica e consente un utilizzo del computer "a tutto campo", con sorprendenti possibilità di applicazione di programmi geo-cartografici.

3.5 Contenuti

I contenuti sono le articolazioni dei **nuclei fondanti**, individuate per introdurre i relativi obiettivi nelle Indicazioni di Geografia (come di ciascuna delle altre discipline) per ogni ordine di scuola. Essi sono costituiti da: orientamento, carte mentali, linguaggio della geo-graficità, paesaggio, territorio e regione. I contenuti comprendono informazioni, concetti, conoscenze e abilità che gli alunni devono acquisire e sostanziano gli obiettivi che vanno perseguiti. Alla difformità che si riscontra nell'elencazione dei nuclei fondanti tra la primaria e la secondaria di primo grado si può ovviare cercando, nella declinazione degli obiettivi, di farli rientrare tutti nei nuclei indicati per la primaria, al fine di operare una maggiore semplificazione quantitativa.

3.6 Valutazione

Nella costruzione del curriculum verticale la valutazione assume un'importanza fondamentale, in

quanto tutti gli apprendimenti devono essere congruenti con quelli del segmento formativo che precede; occorre infatti partire sempre dalla diagnosi delle conoscenze e delle abilità pregresse. Ciò è utile sia per l'impostazione del curriculum sia per stabilire le necessarie curvature del curriculum stesso, sulla base delle caratteristiche degli allievi. Sappiamo che la valutazione ha un carattere processuale, in quanto precede, accompagna e segue ogni percorso di insegnamento/apprendimento. La valutazione che precede l'attuazione di ogni segmento del curriculum è, infatti, la cosiddetta **valutazione diagnostica**: quella rilevazione iniziale che, oltre ad accertare la matrice cognitiva degli allievi, ovvero i requisiti già in loro possesso sul piano delle conoscenze e dei concetti, è volta ad accertare anche quelli relativi al piano emotivo-affettivo e relazionale. Da ciò scaturiscono tutti i vari tipi di verifiche iniziali, con prove più o meno strutturate e con "interviste", che, se ben condotte, sono le più efficaci per stabilire anche un rapporto docente/discendente basato sulla fiducia e la comprensione. L'intervista è lo strumento più idoneo nella scuola dell'infanzia, dove l'azione valutativa si basa essenzialmente sull'osservazione sistematica dei bambini. La valutazione *ex ante*, che precede la costruzione del curriculum, oltre ad accertare le caratteristiche degli allievi è anche una **valutazione implicita**, atta a condurre l'analisi del contesto di apprendimento (curriculum implicito). La **valutazione intermedia e quella finale** riguardano l'accertamento delle conoscenze e abilità acquisite al termine di un trimestre/quadrimestre e alla fine dell'anno scolastico, nonché i traguardi di competenza effettivamente raggiunti al termine di ogni segmento del curriculum; nel caso specifico della Geografia, la valutazione finale accerta quanto si sia arricchita

la mappa mentale dell'allievo e se e quanto egli sia in grado di padroneggiare gli strumenti dell'analisi ambientale e territoriale e di applicare le strategie più efficaci per risolvere problemi in contesti specifici. Della valutazione *ex post* fa parte l'**autovalutazione d'Istituto** (che serve a fare un bilancio critico dei risultati raggiunti sia dagli allievi sia dalla strutturazione del curriculum); l'ultima tappa del processo è la **valutazione di sistema**, affidata all'INValSI: si tratta di una eterovalutazione, esterna alle singole istituzioni scolastiche, che si prefigge lo scopo di rilevare la qualità dell'intero sistema scolastico nazionale.

BIBLIOGRAFIA

- DE VECCHIS G., "Geografia", in CERINI G., SPINOSI M. (a cura di), "Le Indicazioni per il curriculum. La parola alla scuola", *Notizie della Scuola*, 2007, n. 2/3, pp. 190-194.
- DE VECCHIS G., "I saperi del mondo", *Scuola Italiana Moderna*, 2007, n. 4, pp. 34-36.
- DOMENICI G., *Manuale della valutazione scolastica*, Roma-Bari, Laterza, 2007⁴.
- FIORI M., "Punti chiave per l'insegnamento/apprendimento della Geografia nella scuola italiana", *Ambiente Società Territorio. Geografia nelle scuole*, 2007, n. 2, pp. 3-7.
- FIORIN I., *La relazione didattica: insegnamento e apprendimento nella scuola che cambia*, Brescia, La Scuola, 2004.
- GIORDA C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Roma, Carocci, 2006.
- PASQUINELLI D'ALLEGRA D., "Nuove Indicazioni di Geografia. Pianeta Natura Uomo", *La Vita scolastica*, 2008, n. 10, pp. 15-17.

Roma, Università LUMSA,
Corso di Laurea in Scienze
della Formazione Primaria;
Segretaria nazionale dell'Aiig