

Il Bollettino di Clio

Periodico on-line dell'associazione Clio '92

EDITORIALE: UN NUOVO PERIODICO DIGITALE IL TEMA: GEOSTORIA E DIDATTICA



A cura di I. Mattozzi - S. Rabuiti - G. Di Tonto

10 DOMANDE SULLA GEOGRAFIA



Intervista a Cristiano Giorda
A cura di Ernesto Perillo

LE CINQUE PORTE DELLA GEOGRAFIA: UNO SGUARDO STORICO-GEOGRAFICO



di Lorena Rocca

GEOSTORIA E MANUALI



A cura del Gruppo di ricerca Clio '92

FACCIAMO GEOSTORIA

di Paola Lotti e Livia. Tiazzoldi

Ripensare l'insegnamento della geografia e della storia alla luce del concetto di geostoria.

GEOSTORIA, CULTURA DIGITALE E COMPETENZE AL CONVEGNO DI CLIO '92

di Enrica Dondero

La riflessione dell'associazione nell'intreccio dei temi della geostoria e della cultura digitale. Una sfida che accomuna docenti e studenti.

SPIGOLATURE



LETTURE



CONTROCOPERTINA



A cura della redazione

EDITORIALE: UN NUOVO FORMATO DIGITALE PER IL BOLLETTINO

Il bollettino di Clio '92 diventa una rivista digitale

Nell'ormai lontano luglio del 2000 nasceva il Bollettino di Clio con lo scopo di rispondere

“al desiderio di far circolare fra i soci informazioni, idee, materiali che possono contribuire a formare la professionalità e la condivisione di prospettive rispetto all'insegnamento della storia”

Quel numero è disponibile sul sito dell'associazione per quanti volessero ancora consultarlo e lo si può [scaricare nel vecchio e glorioso formato doc](#). Era già una rivista digitale e quindi le sue pagine non sono ingiallite con il tempo, eppure esse portano il segno di una stagione passata. Le idee che proponevamo non sono invecchiate, anzi esse si rivelano viepiù attuali grazie ad una costante tensione verso l'innovazione didattica, nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia, che l'associazione continua a mostrare.

Sono cambiati invece i modi della comunicazione che dal tradizionale formato lineare del testo cartaceo si va orientando sempre più velocemente verso le forme della scrittura digitale. Una scrittura quindi di tipo associativo-ipertestuale, multimediale, interattiva, condivisa e diversamente distribuita.

I dati statistici per il 2011 sulla diffusione dell'editoria digitale in Italia (Vedi le [statistiche dell'AIE – Associazione Italiana Editori](#)) non reggono certamente il confronto con i dati dei paesi, in questo settore, più avanzati. Ma è l'approccio culturale che sta mutando. Con lo sviluppo delle nuove tecnologie della comunicazione i lettori stanno cambiando le loro abitudini di consultazione.

Per questo motivo abbiamo deciso di provarci anche noi a percorrere le nuove strade dell'editoria digitale.

Dopo il varo di [e-Cliobooks](#), la prima collana di testi digitali di Clio '92 adesso tocca al Bollettino di Clio.

I lettori disporranno di una rivista riprogettata nelle sue forme che cercherà di uscire dagli schemi del formato cartaceo semmai riconvertito in digitale. Il cammino per arrivare ad un risultato che ci soddisfi è ancora lungo, per questo motivo procederemo con passaggi graduali e “prove di trasmissione” sulle quali sarà ben gradito il parere dei nostri soci e dei lettori.

Questo numero zero è offerto in due formati diversi:

- un pdf interattivo
- un formato sfogliabile

Il formato sfogliabile è accessibile in ambiente windows-Mac e tablet windows. Dai prossimi numeri sarà disponibile anche sull'iPad della Apple.

Questo numero sperimentale della nuova serie sarà gratuitamente accessibile a tutti. Siamo sicuri che lo sforzo di risorse e di energie investite in questa nuova avventura sarà ripagata dal consenso dei nostri soci e lettori e da nuove adesioni alla nostra associazione che vive, lo ricordiamo, esclusivamente con il contributo dei nostri iscritti.

IL TEMA: GEOSTORIA E DIDATTICA

Questo numero è interamente dedicato alla geostoria.

Raccoglie riflessioni, esperienze, suggerimenti, contributi che riteniamo significativi e utili per costruire a scuola, fra storia e geografia, una complementarietà intelligente, capace di esaltare le valenze formative di entrambe le discipline e di rinnovare i processi di insegnamento e di apprendimento.

La ricerca di una seria complicità interdisciplinare si fa qui e innanzitutto interrogazione, ascolto e confronto con la geografia, i suoi metodi, le sue concettualizzazioni.

L'intervista, che da questo numero apre la rivista, è con il geografo Cristiano Giorda: dieci domande e dieci risposte stimolanti e non scontate sulla geografia, o meglio sul rinnovamento epistemologico da cui è attraversata, sulle buone pratiche didattiche, sui manuali, sulle innovazioni e le criticità delle nuove indicazioni ministeriali, sulle competenze, sulle opportunità del digitale e sulle possibili intersezioni tra storia e geografia.

Il contributo della geografa Lorena Rocca verte sui concetti chiave della geografia: ambiente, territorio, paesaggio, spazio e luogo, presentati attraverso *“la metafora delle porte quali aperture, vie di accesso che conducono a percorsi che internamente si intrecciano e che prendono avvio da un preciso punto di vista: quello geografico orientato alla storia.”*

Si tratta di una delle relazioni di apertura del seminario *“Facciamo geostoria?”*, promosso il 14 gennaio 2012 da [AIIG \(Associazione Italiana Insegnanti Geografia\)](#), dal Dipartimento di Studi Storici, Geografici e dell'Antichità (Università di Padova) e da Clio'92, per ripensare l'insegnamento della storia e della geografia alla luce della geostoria. Dei lavori dell'intera giornata ci danno conto in modo dettagliato Paola Lotti e Livia Tiazzoldi.

Su questi stessi temi, proseguendo un percorso di ricerca pluriennale, si è misurato anche il convegno *“Geostoria, cultura e competenze digitali”*, promosso da Clio '92 a Rimini, il 10 marzo 2012. Il puntuale resoconto di Enrica Dondero mostra la preziosa occasione di riflessione e di confronto fornita da quella giornata di studio.

Una possibile concreta programmazione di geostoria che utilizza il digitale come nuova opportunità di insegnamento e apprendimento è infine presentata da un gruppo di lavoro di docenti e ricercatori Clio: si tratta di 12 unità di apprendimento (6 per ogni anno, di cui 1 di geostoria locale) per il biennio delle superiori, costruite integrando i materiali di un manuale scolastico con risorse dal web, organizzate per temi e problemi geostorici, con prove di verifica finale multimediali e interattive.

Completano questo numero le rubriche *Segnalazioni bibliografiche* e *Spigolature* che ruotano intorno alla geostoria, ai suoi problemi, alle sue opportunità.

Due istantanee del paesaggio ravennate nel I e V secolo d.C. salutano i nostri lettori dalla quarta di copertina.

Buona lettura!

LA REDAZIONE

La redazione del Bollettino di Clio (Nuova serie) è costituita da Ivo Mattozzi, Giuseppe Di Tonto, Saura Rabuiti, Vincenzo Guanci, Paola Lotti, Ernesto Perillo, Mario Pilosu.

10 DOMANDE SULLA GEOGRAFIA INTERVISTA A CRISTIANO GIORDA

A cura di Ernesto Perillo
Associazione Clio '92

1. A partire dagli anni Trenta del secolo scorso, la ricerca degli storici delle Annales ha posto le basi di un concetto nuovo della storiografia in cui la storia modificava, ampliandoli, i propri tradizionali oggetti di studio, si riconosceva il legame strettissimo con le altre scienze sociali in particolare con la geografia, si introduceva la prospettiva della lunga durata, si mettevano in discussione, linguaggi, concetti, metodi. E' possibile parlare anche per il sapere geografico di una rivoluzione epistemologica e quali ne sono i tratti significativi e distintivi?

R. La rivoluzione epistemologica della geografia è stata altrettanto forte, anche se è iniziata successivamente ed è tuttora in corso. Per molti aspetti, l'oggetto di studio dei geografi di cento anni fa è solo in parte l'oggetto di studio della geografia attuale. Alcuni campi di ricerca si sono specializzati dando vita a discipline sempre più autonome, soprattutto nel settore della geografia fisica e quindi della geomorfologia, della climatologia, della biogeografia. Il settore della geografia umana si è invece progressivamente ampliato, e ha tutt'oggi un'evoluzione rapidissima. Resta l'idea che la geografia posseda una forte capacità epistemologica di sintesi, di connessione, che la caratterizza: da qui l'idea di geografia come sapere capace di dare un ordine di senso alla complessità di conoscenze che, separate, non arrivano da sole a generalizzazioni utili come strumenti per capire molte dinamiche del mondo contemporaneo e della sua evoluzione.

Come sappiamo, gli oggetti di studio sono spesso condivisi, quello che caratterizza una

disciplina è il punto di vista che, attraverso il metodo, riesce ad esprimere.

Oggi lo studio della geografia si rivolge soprattutto verso i problemi sociali, ambientali, culturali ed economici più rilevanti del mondo contemporaneo, coinvolgendo metodi condivisi da tutte le scienze sociali. Se devo indicare un tratto che specifica la particolarità della geografia, questo credo resti la centralità data alla prospettiva spaziale, all'attenzione a come i fenomeni si differenzino nello spazio, dando origine alla varietà dei luoghi e dei territori, a diversità e a disuguaglianze, a problemi e a forme di adattamento fra sistemi umani e sistemi naturali.

Sono cambiati anche i temi di ricerca. Oggi il compito principale della geografia è diventato quello di indagare le questioni più rilevanti del mondo contemporaneo come gli effetti della globalizzazione, la crescita della popolazione mondiale, il cambiamento climatico e lo sviluppo degli spazi urbani.

2. "La geografia era diventata per me importantissima e le mie nozioni si arricchirono molto grazie a due sistemi diversi. Mi regalarono un puzzle della carta geografica dell'Europa, dipinta a colori su legno e suddivisa in pezzi che corrispondevano ai diversi Paesi. Si rovesciavano tutti i pezzi in un mucchio, e poi con la velocità del fulmine si rimetteva insieme l'Europa. Ogni Paese aveva la sua forma con cui le mie dita prendevano familiarità e un giorno sorpresi mio padre dichiarando "Posso farlo anche ad occhi chiusi!" "Impossibile" replicò lui. Io chiusi ben bene gli occhi e affidandomi unicamente al tatto ricomposi l'Europa. "Hai barato," esclamò il babbo "hai sbirciato fra le dita". Fui molto offeso

*e insistetti perché fosse lui questa volta a tenermi gli occhi chiusi. "Più forte, più forte!" gridavo eccitato e in un attimo l'Europa era di nuovo messa assieme. "Davvero, ci sei riuscito!" esclamò lui e mi lodò molto. Nessun elogio mi fu mai altrettanto prezioso. C'era un altro mezzo per imparare a conoscere i vari Paesi: la mia collezione di francobolli. Qui non si trattava più soltanto dell'Europa, ma del mondo intero, e in questo la parte del leone la facevano le colonie inglesi. [...] In quel periodo si faceva un gran parlare di piroscafi e di Paesi lontani. Robinson Crusoe, Simbad il marinaio e i Viaggi di Gulliver erano le mie storie predilette, alle quali si adattavano i francobolli con le loro bellissime immagini. [...] Le due catastrofi che si verificarono in quel periodo e che oggi considero come i primi lutti di massa della mia esistenza erano strettamente connesse con la navigazione e la geografia. La prima fu il naufragio del Titanic, la seconda la fine del capitano Scott, al polo sud."*¹

Cos' è cambiato oggi rispetto all'apprendimento della geografia di cui ci parla Canetti?

R. Ho citato questo brano di Canetti nel mio manuale "La geografia nella scuola primaria" proprio per far capire che la geografia può essere un gioco combinatorio, attraverso il quale avere delle chiavi di lettura della complessità del mondo, senza perderne la ricchezza e liberandoci dal senso di caos che l'abbondanza di ciò che si trova in ogni luogo del mondo può generare.

La complessità del mondo è forse impossibile da controllare, ma di fronte a un planisfero abbiamo la rassicurante sensazione che tutto sia al suo posto, conosciuto, delimitato da posizioni e da confini: siano quelli politici degli stati o quelli della localizzazione e distribuzione dei diversi oggetti e temi geografici.

Oggi la geografia è molto più problematizzata di un tempo: suggerisce diverse possibilità di ordinamento e insegna anche a non farsene trarre in inganno, identifica le strutture del territorio, ma per comprendere le dinamiche, gli attori, i problemi e le opportunità che ruotano intorno ad esse ed alla loro costruzione. Insegna a pensare che tutto è mutamento: le tessere del puzzle domani non saranno le stesse di oggi, e questo dipende anche da come oggi le posizioniamo.

3. Qual è nel mondo della scuola lo stato della discussione sulla didattica della geografia? Ci sono esperienze e proposte che incidono positivamente sulle pratiche didattiche?

R. Mi pare che il mondo della scuola abbia ormai sviluppato molte esperienze e pratiche didattiche per insegnare la geografia in modo nuovo e rilevante. Quasi ogni numero di *"Ambiente Società Territorio"* la rivista dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia pubblica resoconti di esperienze didattiche che utilizzano metodi attivi, ricerca-azione, metodologie degli studi visuali, della geografia della percezione, delle mappe mentali e altro ancora. Resta il problema della diffusione di questa innovazione: le indicazioni nazionali, pur nella diversità tra i diversi gradi di scuola, l'hanno recepita, la gran parte dei libri di testo no; nella scuola primaria sono molto utilizzate, nella scuola secondaria molto meno.

4. Nelle nuove indicazioni nazionali, sia del primo sia del secondo ciclo di istruzione, ci sono elementi di novità decisivi per il rinnovamento della geografia insegnata?

R. Ci sono molti elementi di innovazione e qualche criticità, data soprattutto dalla vaghezza e dall'ambiguità pedagogica delle indicazioni stesse. Si fatica a spostare l'attenzione dalla conoscenza alla comprensione, dalla descrizione al metodo problematizzato.

Le indicazioni da sole non bastano: nella scuola primaria, dove il terreno dell'innovazione è fertile, hanno dato buoni frutti, mentre nella secondaria di primo grado gli esiti sono al momento più modesti. Sulla secondaria di secondo grado, è presto per giudicare.

5. Sussidiari e manuali sono stati accusati di essere spesso incapaci di modificare l'approccio tradizionale alla disciplina centrato su un impianto sostanzialmente descrittivo e nozionistico. Ci sono novità significative in questo campo e quali gli eventuali aspetti più interessanti e innovativi?

R. Il problema è rilevante, perché poi per molti docenti il manuale diventa anche la fonte del metodo e della programmazione. Essendo anch'io un autore di manuali, non me la sento di dare giudizi generali: posso testimoniare le difficoltà che ho incontrato nel tentare di introdurre un'impostazione problematizzata, finalizzata alla comprensione e non nozionistica. L'innovazione ha bisogno di anni per essere accettata, e gli editori non amano rischiare. E l'obbligo di tenere l'adozione per sei anni ha ulteriormente peggiorato le cose, perché riduce la possibilità di sperimentare.

I manuali francesi sono del tutto diversi, in gran parte operativi e strumentali: ma lì i docenti hanno prima di tutto un metodo diverso, nel quale il manuale ha un ruolo importante ma più delimitato e meno esclusivo.

C'è un secondo problema, che credo sia però comune a tutte le discipline: i manuali sono a volte approssimativi sul lessico, sui concetti e sui metodi. Questo finisce per diffondere l'idea sbagliata che la geografia sia solo un corpus di conoscenze sui luoghi, sui paesaggi, sugli stati, e occulta il valore formativo della disciplina, che si basa invece proprio sulla sua capacità di offrire punti di vista teorici e operativi sul mondo contemporaneo, con uno strumentario di concetti, metodi, rappresentazioni e domande che sono efficaci non solo per capire il mondo, ma anche per abitarlo, vale a dire per educare alla cittadinanza e da questa all'intercultura, allo sviluppo sostenibile, alla complessità del territorio come spazio di vita delle comunità umane.

6. Tra i fattori che stanno rivoluzionando i saperi insegnati sempre più determinante è l'uso delle nuove tecnologie. Accanto al tempo, lo spazio è certamente la dimensione che ha subito una radicale trasformazione con l'introduzione della cultura digitale. I docenti di geografia sono in grado di dialogare con questa nuova "intelligenza digitale"? Come potrebbero meglio utilizzarla per sviluppare nuove conoscenze e competenze a scuola con particolare riferimento alla geografia?

R. Qualcuno stupidamente ha chiesto se dopo l'invenzione del navigatore satellitare non ci sia più bisogno della geografia. Come se si potesse fare a meno della storia perché è stata inventata l'agenda elettronica. In realtà le tecnologie moltiplicano le nostre rappresentazioni del mondo, sviluppano nuove dimensioni virtuali dello spazio geografico e forniscono strumenti e documenti al lavoro del geografo.

Le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, insieme ai GIS e alla cartografia computerizzata, offrono oggi ai docenti una straordinaria fonte di immagini, dati e cartografia. Pensi a software disponibili gratuitamente come Google Earth: l'insegnante che non li utilizza è come uno rimasto alle tavolette di argilla dopo l'invenzione della stampa a caratteri mobili.

Ciò che in questo momento manca è però la capacità critica nell'utilizzazione di questi nuovi strumenti. Non è una "colpa" dei docenti, si tratta di un campo di lavoro e di ricerca appena agli albori. I metodi degli studi visuali e la costruzione

partecipata e interattiva di cartografie potrebbero diventare il centro del curriculum di geografia, ma per poterlo fare occorrono competenze e conoscenze che la maggioranza dei docenti oggi non possiede.

7. Il richiamo nelle indicazioni ministeriali alla scala locale è certamente un elemento significativo e importante. Comporta però il rischio di una geografia (e di una storia) che mira a costruire identità chiuse e parla solo a chi si riconosce in quell'orizzonte culturale e spaziale. In che modo la geografia può contribuire ad una educazione autenticamente interculturale e capace di costruire competenze di cittadinanza attiva a diverse dimensioni di scala (nazionale, europea, mondiale)?

R. Io non penso che lo studio dello spazio locale concorra a costruire identità chiuse. Semmai, di fronte alla dissoluzione del senso del luogo sedimentatosi con la tradizione di lunga durata dei territori, può servire a porre un limite alla perdita di coesione del territorio causata dai processi di globalizzazione, dalla trasformazione repentina del paesaggio, dalla disgregazione sociale della comunità. Una buona visione geografica è sempre multiscalare, anche quando indaga lo spazio locale: ogni locale è una rete di relazioni e connessioni a scale diverse. Ma la cittadinanza per essere tale deve includere un radicamento di prossimità, di quotidianità. Il radicamento non può fermarsi sull'uscio di casa, deve tornare ad estendersi alle piazze, alle strade, ai boschi, perché solo così possiamo arrivare a concepire come parte del nostro spazio di vita il mondo intero e come nostri simili tutti i suoi abitanti.

Non condivido le retoriche contro l'identità, che mi sembrano partire da un assunto non dimostrato e, probabilmente, falso: che l'identità sia per forza causa di esclusione; allora si può dire lo stesso anche per la mancanza di identità: chi è più ai margini di uno che non ha radicamento? Dobbiamo piuttosto partire dall'assunto che un luogo non può essere di qualcuno e non di qualcun altro, non può essere esclusivo di una maggioranza, di una etnia, di una tradizione. Il luogo è di tutti, è un bene comune: il migrante, per intenderci, deve avere lo stesso diritto di riconoscersi nel luogo in cui abita come chi lo abita da generazioni, lo stesso diritto di sentirlo casa propria, di viverci e di trasformarlo. Per entrambi deve valere la regola del rispetto del territorio come patrimonio comune, il progetto di abitarlo per costruire un presente e un futuro di

convivenze pacifiche, di stili di vita di e modelli economici sostenibili e inclusivi socialmente e ambientalmente. Difficile distinguere geografia e cittadinanza quando parliamo della realtà dei luoghi, dell'abitare: fare buona geografia, come fare buona cittadinanza, consiste nell'interrogarci sugli spazi di vita della comunità umana, sulle sue relazioni con la natura, su come costruire una società con più opportunità e con meno disuguaglianze.

Il passato dei luoghi è interessante, ma non è un destino, come non lo è il presente: io credo nella geografia dell'educazione al territorio che sviluppa un progetto di futuro, un progetto in qualche modo localizzato e cioè diverso da luogo a luogo in base alle diverse condizioni e dotazioni.

8. *In tutti i sistemi educativi occidentali, il riferimento alle competenze rappresenta oggi la sfida da affrontare per ripensare ruolo e identità della scuola. Non si tratta dell'ennesima novità solo formale e linguistica per indicare contenuti e pratiche ormai consolidate, ma di un cambiamento che modifica la struttura profonda dei contenuti dell'insegnamento, delle modalità dell'apprendimento, delle stesse strategie di valutazione. In che modo una didattica della geografia per competenze implica un cambiamento dei contenuti e della modalità della mediazione didattica e quali le specifiche competenze riferibili alla geografia?*

R. La comprensione geografica è di per sé una competenza visto che implica l'applicazione e la connessione di un gran numero di conoscenze, abilità e concetti geografici nell'analisi di fatti e fenomeni.

Bisogna saper pensare spazialmente, vale a dire osservare, localizzare, associare, strutturare, rappresentare, progettare e agire consapevolmente nello spazio geografico. Ma le competenze sono quasi sempre transdisciplinari, e questo aggiunge un ulteriore elemento di complessità. Bisogna ripensare la disciplina in relazione allo sviluppo delle competenze, ma bisogna anche non svilire o annacquare il contributo del sapere disciplinare, che è utile perché sviluppa un nuovo punto di vista sulla realtà, e in questo non è solo una conoscenza, un'abilità e un metodo, è il loro insieme, che è qualcosa di più della somma delle sue parti o della loro visione separata. Dalla pedagogia occorre anche difendersi. I saperi disciplinari sono importanti di per sé, sono spesso le migliori sintesi che la specie umana ha saputo produrre per cercare di conoscere un determinato campo della realtà. Scomporli e riaggregarli può

essere un'operazione che crea nuovo apprendimento, ma anche che svilisce il valore di un sistema di conoscenza che ha valore di per sé.

La sfida di una didattica della geografia per competenze è ardua, perché chiede di riposizionare non solo le conoscenze, ma anche i concetti, i metodi, gli strumenti. In positivo, potrebbe essere utilissima per scardinare le consuetudini scolastiche più deprecabili come lo studio nozionistico e descrittivo. Ma per poter gestire bene queste operazioni occorre conoscere bene il campo su cui si lavora, e finché nella scuola non si tornerà a fare aggiornamento in servizio in modo costante e di alto livello, il rischio di compiere operazioni culturalmente pericolose è molto alto.

9. *Il rapporto tra storia e geografia sembra essere scontato e naturale. In realtà, nelle pratiche didattiche così come nei manuali si tratta di due "materie" che spesso si ignorano e non riescono a costruire sinergie cognitivamente e operativamente significative per i docenti né tanto meno per gli studenti. In questo quadro anche le indicazioni ministeriali che pur suggeriscono uno stretto legame tra le due discipline rischiano di essere largamente disattese e inefficaci. Come un geografo affronta la dimensione storica della sua disciplina? Esistono pratiche virtuose di complicità tra storia e geografia fin dal primo ciclo di istruzione?*

R. Non so se il rapporto tra storia e geografia sia scontato e naturale. Per dirlo, dovrei conoscere meglio gli sviluppi più recenti del dibattito sulla storia e sui suoi metodi, cosa su cui non sono adeguatamente preparato. Me ne rammarico.

Forse il rapporto è stato stretto o ha potuto esserlo in passato, al tempo di Gambi, o per la complementarità di certi campi di studio, come la geografia storica, che però è solo un ramo della geografia. Se guardo i temi dei grandi manuali anglosassoni, che spesso "dettano la linea" anche in Italia, penso possano esservi punti di contatto nei temi dell'identità e del patrimonio, negli studi su colonialismo e post-colonialismo, sulla modernità e la modernizzazione, negli studi sui migranti, sui conflitti, sulla globalizzazione. Ma non so la geografia culturale, che è in grande espansione, dove abbia dei corrispettivi negli studi storici, forse nel paesaggio e nello studio della cultura materiale, e così per gli studi sull'ambiente, sull'economia, sulla politica, sulle città e sulle aree rurali, sui temi sociali e sullo specifico di quelli legati alla popolazione.

Non vorrei sfuggire alla domanda: come geografo, per me la dimensione storica è costituita dall'evoluzione nel tempo di una dato problema che analizzo, e mi serve per cercare indizi che mi aiutino per capire come siamo arrivati alla situazione presente e per ipotizzare scenari della sua evoluzione futura. Si pensi alla questione del cambiamento climatico: è l'evoluzione nel tempo delle temperature medie e delle concentrazioni di anidride carbonica nell'atmosfera a dare gli indizi per spiegare il fenomeno facendo riferimento all'effetto serra, ed è ipotizzando che le tendenze attuali continuino in un certo modo nei decenni futuri che posso sviluppare scenari di rischio e sviluppare strategie e tecnologie per affrontare il problema.

10. In particolare, nei bienni della scuola superiore riformata si è introdotta la disciplina "Storia e Geografia" con riduzione delle ore dedicate a queste materie (2 ore di Storia e 1 di Geografia nel biennio; 99 ore di lezione in tutto e un solo voto per conoscenze, abilità e competenze acquisite nelle due discipline). Nelle indicazioni nazionali si sottolinea con riferimento alla storia come "non va trascurata la seconda dimensione della storia, cioè lo spazio. La storia comporta infatti una dimensione geografica; e la geografia umana, a sua volta, necessita di coordinate temporali. Le due dimensioni spazio-temporali devono far parte integrante dell'apprendimento della disciplina". E poi, dove si parla di geografia, dopo aver individuato i temi principali per la costruzione dei percorsi didattici, si afferma che "(...) Importante a tale riguardo sarà anche la capacità di dar conto dell'importanza di alcuni fattori fondamentali per gli insediamenti dei popoli e la costituzione degli Stati, in prospettiva geostorica (esistenza o meno di confini naturali, vie d'acqua navigabili e vie di comunicazione, porti e centri di transito, dislocazione delle materie prime, flussi migratori, aree linguistiche, diffusione delle religioni). Quali i temi geostorici più efficaci che possono essere assunti per la progettazione curricolare nella scuola superiore? E quali nuove competenze si possono costruire?

R. L'abbinamento delle due discipline nel biennio dei licei è stato equivocamente inteso come la nascita di una nuova materia denominata geostoria. In realtà, a parte i riferimenti che lei cita, le indicazioni nazionali le trattano come due discipline separate, per le quali i docenti avranno tre ore settimanali a disposizione e che dovranno valutare con un voto unico. In ogni caso, io

parlerei di "storia e geografia" e non di geostoria, che mi sembra sia già connotata come una prospettiva della ricerca storica, e non come un ambito di didattica interdisciplinare.

Riguardo alle ore, il ministero non dice in alcun documento che siano due e una quindi io penso che il monte ore vada diviso a metà, sennò si penalizzerebbe la geografia che poi nel triennio non prosegue. Questo se ragioniamo per discipline e programmi distinti. Ma moltissimi docenti hanno pensato che questa fosse l'occasione per costruire un percorso didattico unitario, facendo di due discipline un percorso didattico scolastico interdisciplinare.

Qualche editore ha anche furbescamente rimescolato i manuali, pubblicando presunti testi di geostoria che tali ovviamente non sono e non possono essere, sia per la mancanza di indicazioni ministeriali in tal senso, sia per la mancanza di una autentica riflessione epistemologica e didattica su questa prospettiva. Un testo di storia con molta geografia o un testo di geografia con molta storia possono essere buone operazioni commerciali ma non andrebbero spacciati come geostoria. Ad esempio, vi sono manuali di storia che inseriscono schede con informazioni sul quadro ambientale dei luoghi studiati, e spacciano questo per geografia, ma per me è sempre qualcosa di funzionale alla narrazione storica, non è geografia solo perché tratta dell'ambiente. Oppure libri di geografia che inseriscono lunghe ricostruzioni storiche delle vicende degli stati o dei continenti. Non so se per gli storici questo valga, ma per me è semplicemente una ricostruzione cronologica di eventi che mi aiuta a capire come si è prodotta la condizione presente che sto descrivendo, è sempre geografia, quindi.

La prospettiva di una vera storia e geografia a me pare interessantissima, ma al momento inattuabile. Per poterla attuare, bisognerebbe costruire una piattaforma comune. Questa piattaforma dovrebbe essere innovativa e in grado di evitare un appiattimento della geografia sulla storia o della storia sulla geografia. Ma questo significa che la storia dovrebbe abbandonare la scansione cronologica e la geografia dovrebbe abbandonare la scansione regionale. Ed io temo che questa idea sia al momento inaccettabile sia per la maggioranza degli storici che per la maggioranza dei geografi.

Eppure, l'unico modo per sviluppare storia e geografia in modo integrato e senza asimmetrie, a me pare quello di partire dai temi e dai problemi del mondo e di svilupparne l'analisi in prospettiva storica, nella loro evoluzione temporale, e in prospettiva spaziale, nella diversità regionale.

Entrambe le discipline lo sanno fare, e la diversità dei metodi e delle ricerche permetterebbe di ampliare i punti di vista contribuendo efficacemente allo sviluppo di competenze interdisciplinari.

Si tratta però di una sintesi complessa, che richiede conoscenze generali in entrambe le discipline: chi può farlo? In ambito accademico, è raro trovare un geografo – e suppongo anche uno storico – che sappia ragionare con disinvoltura attraverso tutto il campo di studio della sua disciplina che potrebbe rientrare in un curriculum scolastico. Ma sono sicuro che è impossibile trovare qualcuno che abbia questa capacità in entrambe le discipline. I docenti forse sono più pronti a questo lavoro, ma mancano l'aggiornamento e l'abitudine alla ricerca. Con questo non voglio scoraggiare nessuno dall'affrontare questa prospettiva, è però importante che ci sia la consapevolezza della sua complessità.

¹ Elias Canetti, *La lingua salvata. Storia di una giovinezza*, Bompiani, 1990, pp. 69-70.

UNO SGUARDO STORICO-GEOGRAFICO ALLE CINQUE PORTE DELLA GEOGRAFIA

di Lorena Rocca

Università degli Studi di Padova. Dipartimento di Scienze Storiche, Geografiche e dell'Antichità – Presidente A.I.I.G. (sezione Veneto)

KEYWORD: spazio, ambiente, paesaggio, luoghi, territorio

ABSTRACT:

Per questa riflessione userò la metafora delle “porte” quali aperture, vie di accesso che conducono a percorsi che internamente si intrecciano e che prendono avvio da un preciso punto di vista: quello geografico orientato alla storia. Si precisa che adottare un punto di vista determina il modo di vedere le relazioni tra gli oggetti ed indica i presupposti del proprio “osservare” e del proprio “argomentare”. In geografia spazi, territori, luoghi, paesaggi e ambienti sono termini che spesso vengono utilizzati come sinonimi. Dal momento che si tende ad osservare solo i problemi che si è in grado di vedere e si trattano quelle questioni per cui si sono elaborate strategie per poterle affrontare, riflettere su questi termini significa aprire alla didattica delle precise “vie”, in comunicazione con molti altri ambiti disciplinari in primis la storia.

1. Prima porta: lo spazio.

Questa è da sempre oggetto della geografia e rappresenta la materialità prima, la complessità originaria, il punto d'avvio con il quale l'uomo si trova a fare i conti *prima* di agire, prima di trasformare ciò che tocca in territorio (Turco, 1988).

Sul piano educativo, utilizzando le parole di Gardner (1987), l'intelligenza spaziale si esprime attraverso “la capacità di percepire il mondo visivo con precisione, di eseguire trasformazioni e modifiche delle proprie percezioni iniziali e di riuscire a ricreare aspetti della propria esperienza visiva, persino in assenza di stimoli fisici rilevanti”. Si nota dunque come “l'intelligenza spaziale” rimanga vincolata al mondo concreto, al mondo degli oggetti e della loro posizione. Per svilupparla è necessario ricorrere a metodologie collegate alla pratica - all'educazione motoria ad esempio - ad approcci che siano quindi in grado di consolidare il rapporto del corpo con lo spazio. Valorizzare e potenziare la dimensione spaziale nel bambino, consente di aiutarlo nel difficile compito di elaborazione dell'orientamento fisico e culturale (Giorda, 2006). Contribuire, con una didattica attiva a sviluppare entrambe le tipologie di orientamento significa proporre, da un lato,

attività di avvicinamento – nella scuola dell'infanzia – o di rafforzamento – in quella primaria – ai concetti topologici e alla capacità di muoversi autonomamente in uno spazio, dall'altro “il non perdersi” pregiudica la capacità di orientarsi all'interno della storia. Se l'uso dei punti cardinali, delle coordinate geografiche, degli strumenti cartografici, consentono un consolidamento dei discorsi geografici, l'uso della linea del tempo o delle fonti dirette, anche riscontrabili sul territorio, permettono lo sviluppo autonomo di un linguaggio storiografico favorendo al tempo stesso un maggior controllo spaziale e temporale.

Una didattica dello spazio (storico e geografico) se realizzata in maniera efficace offre quindi agli studenti dei “sassolini” e non “briciole”, in altre parole, dà a loro gli strumenti necessari per orientarsi nella “scuola-bosco” leggendo i segni che costituiscono un sentiero o una strada sicura nell'esperienza quotidiana.

2. Seconda porta: l'ambiente

Assieme allo spazio, l'ambiente offre all'uomo una serie di vincoli e di possibilità ovvero una gamma di opportunità per il suo agire (Turco, 2002). La parola “ambiente” deriva dal verbo latino “ambio” (*amb*: attorno; *eo*: andare) e

si traduce nel significato di *stare attorno*, circondare e permeare.

Riferendosi alla didattica rivolta all'ambiente è possibile individuare tre momenti significativi:

a) una didattica "sull'ambiente" che evolve via verso una didattica "nell'ambiente" in cui l'aula viene decentrata e connessa al territorio. I temi affrontati sono legati perlopiù alla salvaguardia dell'ambiente con ottica ecologica.

b) una didattica "per l'ambiente" che caratterizza la *Fase dello sviluppo sostenibile*, avviata nel 1992 con la Conferenza *Ambiente e Sviluppo dell'ONU* di Rio de Janeiro. Il focus è lo sviluppo sostenibile. L'attenzione incrociata agli elementi economici, sociali ed ambientali pongono in luce una serie di tematiche centrate sul ben-essere, sul concepire la scuola come risorsa che produce rifiuti (e da qui l'attenzione ad un riuso riciclo e riutilizzo degli stessi), sul rapporto casa scuole in termini di mobilità sostenibile ecc...

c) una didattica rivolta alla *diversità bioculturale* ovvero alla valorizzazione e scoperta delle differenze culturali e delle specificità locali viste quali fattori importanti per lo sviluppo.

L'attuale fase investe, nella comunità locale, molte risorse educative. In tale senso la storia diventa veicolo per cogliere, nel profondo, le specificità culturali di ogni singola realtà. Questo processo di valorizzazione delle unicità può aumentare ed accrescere il radicamento dei singoli al loro ambiente di vita. Inoltre indagare, attraverso un'attenta lettura territoriale, la memoria storica di un determinato contesto aiuta ad individuare strategie di sviluppo più illuminate e maggiormente in linea con la vocazione di un ambiente: conoscendo la storia di una realtà vengono alla luce le "pratiche" produttive ma anche sociali e culturali che avevano significato un tempo e che sono sparite dalla memoria odierna. Nell'attuale momento di forte crisi riscoprire il valore del proprio ambiente può delineare vie di sviluppo creative, sostenibili magari in controtendenza con la globalizzazione ma, per questo, possibile motore economico più attento agli equilibri sociali, culturali ed alla propensione dell'ambiente.

Toccando i temi della sostenibilità e della bioculturalità la dimensione temporale diventa strategica: ogni processo orientato alla sostenibilità ha infatti in sé la dimensione di "ieri" intrecciata a quella di "oggi" per la progettazione di "domani". Come recitano le indicazioni dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite raccolte nel DESS -Decennio dell'Educazione allo

Sviluppo Sostenibile per il periodo 2005-2014- la cultura della sostenibilità è «una cultura basata su una prospettiva di sviluppo durevole di cui possano beneficiare tutte le popolazioni del pianeta, presenti e future, e in cui le tutele di natura sociale, quali la lotta alla povertà, i diritti umani, la salute vanno ad integrarsi con le esigenze di conservazione delle risorse naturali e degli ecosistemi trovando sostegno reciproco»

(<http://www.ea.fvg.it/index.php?id=105>).

Chiaro in tal senso il nesso tra l'educazione alla sostenibilità e alla cittadinanza: entrambe coprono le tematiche legate alle conoscenze dei propri diritti e dei propri doveri, ai valori civici - come la democrazia e i diritti umani, all'uguaglianza e alla partecipazione - alla coesione sociale, alla solidarietà, alla tolleranza di fronte alla diversità e alla giustizia sociale. Nelle *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati*, viene fatto un passo in più: introducendo l'educazione alla convivenza quale sintesi delle "educazioni" si presenta un ambito concettuale tematico orientato al benessere individuale e pubblico. Se l'educazione alla convivenza civile è una declinazione più illuminata dell'educazione civica, un tempo affidata agli insegnanti di storia, il coinvolgimento della disciplina è pressoché scontato e può costituire un importante punto di dialogo tra storia e geografia.

3. Terza porta il paesaggio

Il paesaggio, secondo la Convenzione Europea sul paesaggio (2000), "*designa una determinata parte di territorio, così com'è percepita dalle popolazioni, il cui carattere deriva dall'azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni*".

Una didattica sul paesaggio è quindi centrata sulle percezioni, sulle emozioni, sull'evocazione sia di esperienza dirette che indirette (Castiglioni, 2002). È una didattica che coinvolge e fa appello all'immaginazione personale più che alla descrizione oggettiva degli artefatti presenti sulla superficie terrestre o alla ricerca di leggi e fenomeni che guidano gli eventi.

Sul piano metodologico prevale l'osservazione diretta del paesaggio alla scoperta dei segni visibili che passano però attraverso lo sguardo personale (Castiglioni, 2010).

Nella ricerca didattica di stimolare percettivamente gli alunni si adotteranno differenti modalità di immersione nel paesaggio.

La prima, quella visiva, privilegerà la descrizione storico-geografica dei paesaggi attraverso le immagini (dalla fotografia, alla carta, al cinema, passando per le forme visuali artistiche ...). L'uso di espressioni quali "ho visto, vedo che, immagino sia giusto/sbagliato..." fanno maturare negli alunni competenze di tipo predittivo.

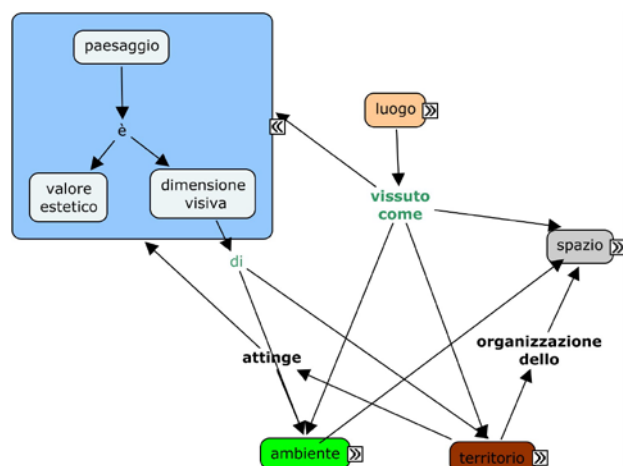


Figura 1: la porta del paesaggio. F. Bussi.

Non bisogna dimenticare che le rappresentazioni del paesaggio esercitano un potere performativo: quello che vedo non è necessariamente il vero ma è ciò che l'autore (il cartografo, l'artista, il documentarista...) vuole che io veda. L'operazione didattica dovrà quindi prevedere sì l'analisi e l'interpretazione attraverso l'immagine ma anche la decostruzione e la ricostruzione del messaggio visivo racchiuso nella rappresentazione. Nel processo di decostruzione gli strumenti interpretativi propri della storia e della geografia giocano un ruolo essenziale: la descrizione storica e i discorsi geografici risultano quanto mai essenziali per giungere alle radici del messaggio ma al tempo stesso per ispirare gli alunni alla produzione originale di nuovi descrizioni e di nuovi discorsi.

La seconda, quella tattile, focalizza l'attenzione sulle percezioni, sulle emozioni provate toccando gli elementi che caratterizzano il paesaggio (Touchscape). Nell'analisi ed interpretazione del paesaggio si possono utilizzare frasi del tipo: sentivo che stavo bene, il tocco di quell'oggetto parte del paesaggio mi ha rallegrato, credo che possa essere giusto/sbagliato se non avessi più quelle percezioni, se qualcosa del mio paesaggio cambiasse.

La terza, quella olfattiva fa riferimenti agli odori: di quel paesaggio sentivo un profumo particolare che ancora me lo fa ritornare in

mente... Dal punto di vista didattico, si può riflettere sulle sensazioni di ieri, di oggi rapportare ai possibili scenari di domani e quindi alle tendenze auspiccate.

La quarta, quella gustativa, comprende i sapori che contraddistinguono *quel*, e solo quel, paesaggio. Ricostruirli trasforma i fatti in *paesaggi della storia*, gli spazi in paesaggi percepiti.

La quinta quella uditiva fa riferimento ai suoni, alle tonalità che caratterizzano i paesaggi. Non a caso il paesaggio sonoro (*Soundscape*) è "l'insieme dei suoni ovunque ci troviamo" (Schafer, 1977). Questi danno colore ai paesaggi caricandoli di percezioni.

Infine quella kinestetica che raccoglie i sentimenti e le emozioni provate. Le emozioni piacevoli infatti, fra cui l'entusiasmo, presentano numerosi vantaggi per l'apprendimento. In particolare: ampliano il repertorio di pensieri, di ragionamenti e di ricordi; facilitano la creatività e una visione globale e d'insieme anziché ristretta al momento o al singolo fatto; fanno propendere per la ricerca di soluzioni alternative; favoriscono uno studio personale e ricco di elaborazioni, interpretazioni e collegamenti, anziché di tipo mnemonico (Moè, 2011).

Un'educazione al paesaggio che muove dalle emozioni degli insegnanti e degli alunni motiva e dà significato all'apprendimento (De Beni e Moè, 2000; Moè, 2010; 2011). Proprio per questo quando si propone la ricostruzione dei quadri di civiltà oppure l'analisi dei paesaggi che caratterizzano una porzione di territorio queste dovrebbero prendere avvio da una sollecitazione sensoriale in grado di affinare le percezioni degli studenti.

4. Quarta porta: i luoghi.

"...se pensiamo allo spazio come ciò che consente il movimento, allora il luogo è pausa; ogni pausa nel movimento crea le condizioni perché la collocazione sia trasformata in luogo". (Tuan 2003, p.6)

Il luogo è uno spazio vissuto, ed il suo significato non deriva dalla collocazione, dal posto fisico che occupa, ma dall'essere centro profondo dell'esperienza umana.

Il luogo quindi è costantemente "agito", il suo significato è costituito da persone "che fanno cose": sé e luogo sono reciprocamente costitutivi, non c'è luogo senza sé, né vi può esserci sé senza luogo.

Un luogo è perciò un “campo d'attenzione”, la cui forza dipende dall'investimento emotivo di chi lo frequenta. A differenza di un monumento, un luogo non può essere conosciuto dall'esterno, ma soltanto dall'interno, ed esso è strettamente connesso alla nostra identità. Proprio per questo ogni luogo è un piccolo mondo, che dipende da un complesso di relazioni tra esseri umani.

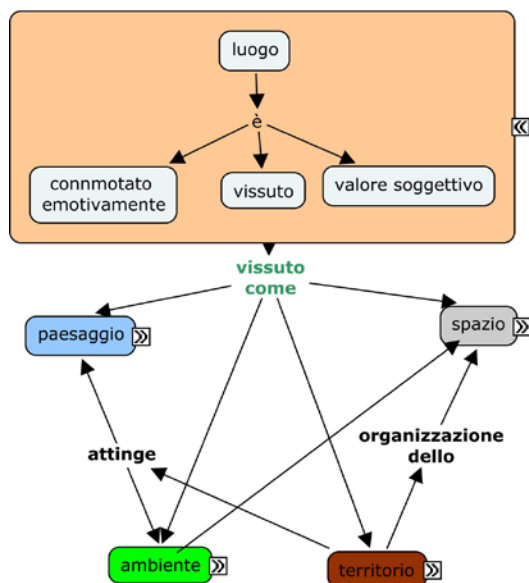


Figura 2: la porta dei luoghi. F. Bussi.

Una didattica sui luoghi è una didattica che fa leva proprio su questi rapporti e attraverso questi, sulla maturazione del senso d'identità. Solo prendendo un reale contatto con gli spazi vissuti e con le emozioni che sono intrappolate in essi è possibile rendere un bambino un adulto sicuro che si muove all'interno di spazi conosciuti ancorando, progressivamente, le sue emozioni note a spazi sconosciuti. Ancora, dei luoghi siamo perfettamente competenti. Dei posti in cui siamo vissuti sappiamo raccontare praticamente tutto e dove non arriva la vera competenza territoriale giunge la nostra creatività che è fatta di una molteplicità di esperienze territoriali che si raggruppano su un punto della mappa, su quello specifico luogo.

Troppo spesso la geografia e la storia a scuola sono un insieme di nomi di spazi sconosciuti o di date troppo poco significative. Lo sforzo didattico dovrebbe essere rivolto a far diventare quello spazio incolore e privo di agganci emotivi in un luogo. Chiaro, non è possibile connotare emotivamente in modo diretto tutti territori o i fatti storici in special modo quelli lontani ma è possibile avvicinarli agli occhi degli alunni attraverso dei mediatori didattici. Il primo tra tutti è la letteratura. I romanzi, i racconti, le poesie ci

parlano dei luoghi attraverso lo sguardo attento di un testimone privilegiato: l'autore che è depositario di un sapere storico-territoriale unico e che lo pone al lettore con una sensibilità particolare. Anche le fotografie e le espressioni cinematografiche offrono sguardi mediati di una realtà che, proprio perché vissuta in prima persona, diventa *luogo*. La difficoltà, a questo punto, è la scelta che il docente deve compiere prima delle lezioni per evitare che alcuni luoghi si connotino di immagini stereotipate, parziali e per questo performative della realtà. Al contrario, se gli spazi vissuti un tempo e quelli vissuti oggi - e quindi i luoghi della storia e del presente - vengono presentati attraverso immagini, dipinti, fotografie, film o documentari risultano più vicini agli studenti. Gli esercizi di sguardo dovrebbero portare alla decostruzione del dato, alla connotazione, alla lettura ed interpretazione personale.

5. Quinta porta: il territorio

Il territorio è lo spazio antropizzato, frutto dell'azione dell'uomo, che rispecchia la logica del suo agire. Nel territorio vi è la proiezione al suolo dei valori di una società, dei miti, della religiosità (Turco, 1988). Attraverso la geografia dei processi territoriali è possibile individuare i percorsi identitari di una determinata società, riconoscerli e da qui valorizzarli. Il focus è dunque sugli attori e sui processi che modificano lo spazio trasformandolo in territorio. La geografia è da intendersi così come la *forma territoriale dell'azione sociale* in cui è centrale il ruolo degli attori e l'attenzione alla soluzione di problemi sociali, economici e politici. Un tempo nella didattica rivolta al territorio le componenti culturali, sociali, economiche e politiche, erano trattate come “cose” che nel passato avevano interagito con altre cose (l'ambiente fisico) per produrre forme territoriali visibili (Rocca, 2007).

Allungando lo sguardo alla storia questa era ridotta all'analisi dei fatti operati nel passato per generare, come suo punto d'arrivo, un presente statico (Dematteis, 2008), senza attori e senza processi.

Immaginiamo oggi un gruppo umano “deposto” in uno spazio nel quale, per vivere, crescere ed evolversi, deve esercitare un continuo lavoro di trasformazione. Fin dalla sua primitiva comparsa l'uomo vede lo spazio come un tremendo groviglio di vincoli e di possibilità: rimuovere o allentare la rigidità dei primi senza

distruggere, ma anzi sviluppando i secondi, riassume la sfida che la complessità del mondo pone incessantemente agli esseri umani (Turco, 2002). “L’uomo che abita” il territorio ha compreso ben presto che questa sfida poteva essere raccolta solo collettivamente.

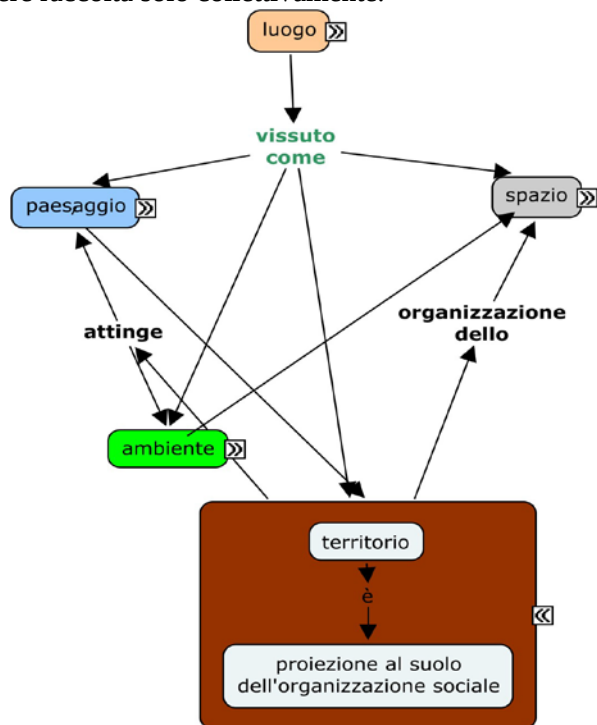


Figura 3: la porta del territorio. F. Bussi.

Lo stare al mondo, quale condizione di tutti i viventi, si trasforma così nel grande progetto di *abitare la terra*, requisito specificatamente umano in quanto è un atto consapevole e denso di responsabilità ed in cui all'ordine istituito dalla natura si sostituisce quello della cultura.

L'analisi storica di questo processo di continua trasformazione ha una forte valenza geografica perché fa luce sul funzionamento e l'organizzazione di una società, sulla modalità del modellamento della superficie terrestre che sostiene i progetti collettivi e fornisce le risorse psicologiche, intellettuali e materiali per la loro realizzazione. L'ordine dell'uomo è quindi una conquista lenta, dura ma esaltante: la storia ne scandisce il ritmo, la geografia il disegno.

La dimensione sociale dell'agire però fa del territorio non la mera somma delle singole azioni bensì il prodotto di un lavoro di continua progettazione e trasformazione della collettività secondo una dinamica trasformativa continua, segnata da mutamenti che spesso incidono

profondamente sull'organizzazione della società fino a riorientare le stesse logiche territoriali.

Oggi la semplice osservazione del territorio e la rilevazione delle componenti oggettive fa i conti con l'inchiesta sui soggetti attivi delle trasformazioni, con gli abitanti considerati i veri testimoni privilegiati coloro che sono in grado di svelare i rapporti di scambio tra uomo e ambiente tenendo conto sia della soggettività dei rapporti sociali e dei valori, sia delle contingenze storiche e naturali dei territori con cui interagiscono gli attori operanti a diverse scale.

In questo contesto storia e geografia (e qui non si inserisce a proposito il termine *geostoria*) sono chiamate a porre al centro l'esperienza umana nel tentativo di chiarire il significato dei concetti, dei simboli, delle aspirazioni nella loro appartenenza allo spazio e al tempo. Questo nuovo focus spostato sugli attori offre una geografia sempre più orientata a fornire elementi per la soluzione di problemi sociali, economici e politici, sempre più stretta alle riflessioni sulla sostenibilità (Dematteis 2008). Di enorme importanza didattica è, quindi, la capacità di riconoscere le strutture territoriali - con particolare attenzione all'evoluzione storica che ne ha caratterizzato l'organizzazione - la comprensione del funzionamento e da qui la riflessione critica sulle ragioni politiche, economiche e sociali che sono alla base delle diverse modalità di organizzazione territoriale.

Il problema si pone in termini scalari, ed è la grande scala - e quindi il piccolo spazio - che più si presta all'analisi delle specificità. In tal senso l'analisi del locale è vista come uno "sguardo" alle problematiche territoriali, un modo di rilevare le specificità, le differenze, le potenzialità endogene di sviluppo di un territorio.

La “vicinanza”, e quindi la scala locale, risulta didatticamente significativa in quanto motivante e concreta, in grado di sviluppare comportamenti responsabili. Partendo dal vicino, quindi, si potrà attuare una didattica al territorio (Calandra 2008) centrata sullo studio storico e geografico delle singole specificità. Si precisa che la dimensione locale, in termini didattici, acquista significato se si conduce un’analisi non alla scala storico-geografica del singolo oggetto territoriale, bensì a quella utile a decifrare la complessità delle relazioni tra i singoli elementi caratterizzanti il sistema territoriale stesso. Per far ciò è importante rendere evidenti i collegamenti non solo tra storia e geografia ma anche tra i differenti approcci disciplinari attraverso la promozione e l’incoraggiamento di collaborazioni a carattere interdisciplinare in cui avvenga la

sperimentazione empirica dei modelli di conoscenza integrata, base essenziale per la comprensione dei fenomeni territoriali.

Conclusioni

L'aspetto formativo, e quindi lo sviluppo di capacità e competenze legate all'ambito storico-geografico, deve dotarsi di metodi, tecniche e tecnologie che siano in linea con i paradigmi della complessità. Non ci si può più ridurre alla diffusione di dati e informazioni bensì diventa prioritario promuovere cambiamento. Questa propensione ricolloca le discipline in una funzione aperta alla realtà esterna ed innesca processi di collaborazione che coinvolgono i differenti attori presenti sul territorio. La scelta dell'azione rinsalda, infatti, l'identità di gruppo ed il senso di appartenenza a quella comunità stabilendo un chiaro Patto Formativo con la comunità e il territorio.

Il sistema che ne deriva ha altissima capacità evolutiva, sia per la scelta delle metodologie, sia per il tipo di relazioni complesse che è chiamato a tessere sul territorio.

Innanzitutto, dal punto di vista metodologico, nella piena consapevolezza degli obiettivi e delle

azioni da promuovere per l'insegnamento di storia e di geografia, si ritengono prioritarie le vie della ricerca sul campo e del lavoro di campo, partire da problemi sentiti come emergenti dalle popolazioni locali. I percorsi di ricerca che ne derivano coinvolgono la dimensione scientifica del sapere insieme a quella sociale; intrecciano lo sviluppo di uno spirito esplorativo e l'operatività con la costruzione del "pensare per relazioni"; considerano prioritaria la modifica di comportamenti individuali e collettivi e la capacità di porsi in modo costruttivo verso i conflitti, di saper prendere decisioni nella piena assunzione di responsabilità in un maturato senso di appartenenza alla comunità locale.

Chiaro il nesso con la ricerca in équipe ed in generale con l'approccio di tipo collaborativo, che implica un'educazione alla capacità di decidere collettivamente maturando l'attitudine alla negoziazione (all'interno del gruppo e al suo esterno) per lo sviluppo di progetti integrati. Così facendo il futuro cittadino di domani si colloca in uno scambio dialogico, in un processo di governance in cui storia e geografia interagiscono a vicenda.

BIBLIOGRAFIA

- Castiglioni B., (2010) *Educare al Paesaggio*, (Traduzione italiana del report "Education on Landscape for Children", Consiglio d'Europa), Montebelluna: Museo di Storia Naturale e Archeologia.
- Castiglioni B., (2002) *Percorsi nel paesaggio*, Giappichelli, Torino.
- Council of Europe (2000), *European Landscape Convention*, in http://www.coe.int/t/e/Cultural_Cooperation/Environment/Landscape/ e in <http://conventions.coe.int/Treaty/ita/Treaties/Html/176.htm> (consultato il 17-01-07).
- De Beni R. Moè A., (2000) *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- Dematteis G., (2008) *Lectio magistralis "Zeus, le ossa del bue e la verità degli aranci. Biforcazioni geografiche"*, Torino, 18 aprile 2008, http://www.aiig.it/de_matteis.htm (10/2009).
- Gardner H., (1987) *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- Giorda C., (2006) *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma.
- Moè A., (2010) *La motivazione*, Il Mulino, Bologna.
- Moè A., (2011) *Motivati si nasce o si diventa?*, Laterza, Roma.
- Rocca L., (2007) *Geo-Scoprire Il Mondo. Una Nuova Didattica Dei Processi Territoriali*, Pensa multimedia, Lecce.
- Schafer M., (1977) *The Tuning of the World*, McLellend and Stewart Limited, Toronto.
- Tuan Y-F., (2003) *Space and Place. The Perspective of Experience*, University of Minnesota Press, Minneapolis e Londra.
- Turco A., (1988) *Verso una teoria geografica della complessità, luogo*, UTET Libreria, Torino.
- Turco A., (2002) "Introduzione", in Turco A. (a cura di), *Paesaggio: pratiche, linguaggi, mondi*, Diabasis, Reggio Emilia, pp. 5-49.

LA GEOSTORIA ALLA PROVA DEI MANUALI

Proposte di unità di apprendimento per il biennio delle scuole superiori

A cura di Francesca Demattè, Paola Lotti, Ernesto Perillo, Saura Rabuiti

Associazione Clio '92

Keyword: Unità di apprendimento, geostoria, storia locale, competenze geostoriche, verifiche in ambiente digitale.

Abstract

Il contributo dà conto della collaborazione del gruppo di lavoro Clio con la casa editrice De Agostini per la progettazione di unità di apprendimento di geostoria con riferimento alla pubblicazione del nuovo manuale per il biennio delle scuole superiori di U. Diotti, S. Bianchi, C. Biancotti, Contesti di Geostoria.

Nella prima parte si illustrano le caratteristiche generali delle unità geostoriche, la loro articolazione tematica e scansione temporale. Si esamina poi più da vicino la struttura delle unità, analizzandone la matrice di produzione, approfondendo l'analisi delle unità geostoriche a scala locale. L'ultimo paragrafo è dedicato alle proposte di attività di verifica e di rinforzo delle conoscenze e delle abilità in ambiente digitale.

1. Il progetto

Cosa significa, in concreto, ripensare l'insegnamento della storia e della geografia con riferimento alla geostoria nella [scuola superiore](#)?

A questa domanda un gruppo di lavoro di docenti e ricercatori Clio¹ ha cercato di dare una risposta raccogliendo la proposta che la casa editrice De Agostini ha rivolto all'associazione di:

1. individuare delle unità di apprendimento (UDA) di geostoria per il biennio della scuola superiore con la stesura della programmazione annuale (ivi compresa l'esplicitazione degli obiettivi e delle competenze da raggiungere);
2. elaborare un'introduzione della guida didattica;
3. predisporre delle verifiche relative alle unità di apprendimento.

Per il gruppo è stata un'occasione importante per misurarsi con la sfida della geostoria; a partire dai vincoli rappresentati dal manuale di

riferimento ([Contesti di Geostoria](#), il nuovo manuale della casa editrice), si è trattato di individuare temi che fossero in grado di connettere tra loro storia e geografia e potessero costruire la trama su cui ordire un possibile curriculum, centrato su 6 unità di apprendimento (UDA) di geostoria all'anno, secondo le tabelle che seguono.

La scelta del contenuto delle diverse unità è stata fatta con riferimento a due ambiti: tematico (climi, ambienti, paesaggi; il popolamento della terra e l'urbanizzazione; geostoria delle religioni...) o spaziale (una macroregione: il Mediterraneo; un continente: l'Europa; una nazione: l'Italia...).

Alla geografia è stato assegnato il compito di fornire gli strumenti e le conoscenze sul presente, con particolare riferimento alle problematizzazioni e agli interrogativi che la lettura del mondo attuale mette in evidenza. Alla storia quello di indagarne la dimensione diacronica, l'approfondimento dei contesti, la ricostruzione dei processi di trasformazione.

¹ Il gruppo è costituito da F. Demattè, G. Di Tonto, P. Lotti, M. Piloso, E. Perillo, S. Rabuiti.

UDA DI GEOSTORIA: I ANNO

UDA	TEMI	Geografia 1	Storia 1
		Il presente. l'Europa e l'Italia	Il mondo antico: dall'ominazione al III sec. a.C.
Approccio ambiental e	La terra: climi, ambienti, paesaggi	Il mondo attuale	Il mondo del Paleolitico
Approccio demografi co	Il popolamento della terra e l'urbanizzazio ne	Il mondo attuale: popolazione e urbanizzazione.	Popolamento e urbanizzazione: dal Paleolitico alle civiltà fluviali
Approccio politico, sociale	Una macroregione : il Mediterraneo	Il mondo oggi. Il Mediterraneo e il Vicino/Medio Oriente	Le civiltà del Mediterraneo: spostamenti di popolazione, contatti e colonizzazioni tra XII e VII secolo a.C. Fattori socioeconomico e ambientali
Approccio politico, sociale	Un continente: l'Europa	L'Europa attuale: territorio, stati indipendenti ed Unione Europea	L'Europa prima di Roma: le più rappresentative forme di organizzazione politica fino al V secolo a.C.
Approccio politico, sociale	Una nazione: l'Italia	L'Italia attuale	Affermazione di una città- stato nella penisola italiana, trasformazioni sociali, economiche e politiche tra Neolitico e III secolo a.C.
Uda geostorica a scala locale	Il paesaggio urbano oggi e nell'antichità. Studio di caso	La struttura della città contemporanea.	La città antica, Studio di caso con l'uso delle fonti e della ricerca storico-didattica

UDA DI GEOSTORIA: II ANNO

UDA	TEMI	Geografia 2	Storia 2
		il presente: i continenti extraeuropei	Il mondo antico: dal III sec. a.C al sec. XI d.C.
Approcci o economic o	Mondi globali: sviluppi economici, risorse sostenibilità	Globalizzazione, sviluppo e risorse nel mondo oggi	Da un villaggio all'impero: Roma, il processo di espansione economica e di sfruttamento delle risorse III secolo a.C.- V secolo d.C.
Approcci o politico	Squilibri, conflitti e incontri/scontr	Il mondo attuale: diseguaglianze, discriminazioni,	L'egemonia politico-culturale di Roma tra scontro e integrazione di civiltà

	i di civiltà	squilibri e conflitti	I-V secolo d.C.
Approcci o culturale	Geostoria delle religioni	Culture e religioni nel mondo	Affermazione e diffusione delle nuove religioni monoteiste (cristianesimo e islamismo). I-IX secolo d.C.
Approcci o politico	Organizzazioni politiche nel mondo	Tre modelli economici e politici nel mondo oggi: USA, Cina e India	Un modello di organizzazione politica altomedievale: l'impero carolingio (economia e organizzazione politica) VII-IX secolo d.C.
Approcci o socio-economico	Centri e periferie del mondo	Oceania, Africa: territori, economie, popolamento	Impero romano d'Occidente e d'Oriente: centri, periferie, migrazioni. Confronto con le civiltà lontane dall'Europa. V-XI secolo d.C.
Uda geostorica a scala locale	Il paesaggio urbano oggi e nell'alto medioevo. Studio di caso	La città oggi: funzioni e caratteristiche.	La città altomedievale: organizzazione politica, economica e culturale. Studio di caso con la didattica museale.

In breve le caratteristiche principali delle unità didattiche geostoriche²:

- Le UDA sono percorsi didattici modulari, autosufficienti e autonomi, che si possono realizzare con l'uso delle risorse del manuale e del web.
- La struttura di ciascun percorso si articola in tre fasi: il presente, il passato, il ritorno al presente. Nella prima fase il processo di insegnamento ed apprendimento si svolge in riferimento ad un tema del mondo attuale con gli strumenti della geografia. A questa fase segue un processo che riguarda una conoscenza storica in cui le abilità e le conoscenze geografiche possano essere investite per studiare e comprendere il passato. L'itinerario didattico si completa con una nuova riflessione sul presente investigato alla luce delle nuove conoscenze e delle abilità messe a punto nelle fasi precedenti.
- L'intreccio e la complicità delle due discipline sono molto stretti: quello che conta è la trasferibilità di abilità e conoscenze dall'un campo all'altro. In tal modo gli alunni hanno la possibilità di mettere alla prova quelle acquisite e di consolidarle e raffinarle in altri contesti. È questa la dinamica mentale

che prepara all'esercizio delle competenze.

- Le unità sono concepite come laboratori operativi. Non si tratta di trasmettere nozioni, concetti e dati, quanto piuttosto di coinvolgere lo studente e la classe nella costruzione di ciò che apprende e degli strumenti (operativi e concettuali) impiegati attraverso esercizi e attività in "ambienti" diversi: il manuale, i testi storiografici e geografici, l'uso delle fonti e della ricerca storico-didattica, la cultura digitale.
- Da un punto di vista tematico, le UDA propongono diversi approcci agli oggetti indagati (dalla dimensione più strettamente ambientale e geografica, a quella materiale, economica, sociale, politica e culturale). Le dimensioni di scala (con riferimento al tempo, allo spazio, ai soggetti) sono differenziate.
- L'ordine di svolgimento delle UDA e la concatenazione dei diversi moduli non è rigido. Quello suggerito presuppone una sequenza che privilegia al costruzione di conoscenze sul mondo attuale a partire dalle caratteristiche fisico/ambientali per poi procedere a indagare altri aspetti, in un dialogo continuo tra il presente e il passato.
- Ciascun docente è libero di progettare un percorso diverso con le stesse o altre UDA geostoriche, tenendo conto che la finalità

conoscitiva generale alla fine del biennio è la costruzione di un sistema di sapere sul mondo attuale, sul mondo arcaico e antico, sui principali processi di trasformazione che ne hanno determinato i cambiamenti più significativi in rapporto alla realtà di oggi.

- Le conoscenze e le abilità costruite con la geostoria non sono fini a se stesse ma contribuiscono al raggiungimento di competenze generali e trasversali sia in riferimento alle altre discipline (si pensi in particolare all'ambito linguistico e artistico, ma anche a quello tecnologico e scientifico), che allo sviluppo delle dimensioni educative, con particolare riguardo alla cittadinanza attiva, all'educazione al patrimonio, all'interculturalità.

Le competenze, dunque.

Le Uda di geostoria per la loro caratteristica strutturalmente interdisciplinare facilitano l'acquisizione di conoscenze e abilità trasversali.

In particolare le competenze specifiche che si possono raggiungere alla fine del biennio con le UDA geostoriche sono³:

- Conoscere, interpretare criticamente e usare gli strumenti della geografia (carte, metacarte, grafici, cartogrammi, rappresentazione di dati) e della storia (carte geostoriche, linee del tempo, rappresentazione di dati), sapendo operare con le strutture e le concettualizzazioni del pensiero spazio-temporale.

- Conoscere le principali procedure del lavoro geografico e storiografico e i problemi della costruzione della conoscenza geostorica per individuarne le modalità di impiego nei testi geografici e storici (manuali, atlanti, saggi e semplici testi esperti, siti web).

- Padroneggiare le fondamentali procedure di lavoro storiografico e geografico: tematizzare, localizzare e considerare l'estensione, la direzione e la distribuzione territoriale di un fenomeno, scegliere e classificare fonti, produrre ed elaborare dati e informazioni, comunicare i risultati di ricerca.

- Comprendere, riformulare e produrre semplici testi di tipo storiografico e geografico con particolare riferimento al carattere problematico e argomentativo della ricostruzione del passato. Impiegare le modalità comunicative appropriate, anche con

l'uso delle nuove tecnologie.

- Usare in modo autonomo testi geografici e storici (sia cartacei che digitali) per la conoscenza di fatti geografici e storici, padroneggiando consapevolmente strategie di studio e di rielaborazione delle informazioni.

- Conoscere caratteristiche e strutture ambientali e geografiche del mondo contemporaneo e delle diverse aree oggetto di studio, comparandole con quelle del mondo arcaico e antico, individuando continuità e cambiamenti.

- Scoprire e dare significato alla dimensione storica del mondo attuale a diverse scale di osservazione (spaziale, temporale, sociale) e comprendere la trama delle relazioni – geografiche, economiche, sociali, politiche, culturali – nella quale si è inseriti.

- Riconoscere e comprendere le strutture e i processi di trasformazione del mondo arcaico, antico e medievale, le specificità e le rotture in relazione a temi e nodi problematici (problematizzazioni) rilevanti rispetto al mondo attuale.

- Conoscere le principali caratteristiche e le reciproche interrelazioni dei fenomeni geografici, storici, sociali, economici e culturali studiati, sapendoli comparare in prospettiva diacronica e sincronica.

- Analizzare storicamente problemi ambientali e geografici e riconoscere l'importanza dei contesti spaziali nella ricostruzione delle civiltà del passato oggetto di studio.

- Paragonare diverse interpretazioni di fatti o fenomeni geografici, storici, sociali, economici e culturali.

- Conoscere i beni culturali e comprenderli come elementi del patrimonio storico-culturale, riconoscendone i diversi usi nel tempo.

2. Le unità di apprendimento

I temi delle UDA (e dunque anche gli spazi e gli archi temporali connessi) sono stati individuati smontando i materiali del manuale di riferimento (che privilegia l'aspetto descrittivo, nella sezione geografica, e quello cronologico-lineare e politico-istituzionale, in quella storica). Tali materiali, integrati con risorse dal web, sono poi stati ri-montati connettendo sempre strettamente non solo presente e passato, ma anche dati, informazioni, concettualizzazioni geografiche e storiche in modo da costruire percorsi di studio significativi, dotati di senso, aperti ai problemi dell'attualità, tali che possano aiutare a riconoscere e cominciare a comprendere la complessità del mondo oggi e insegnare ad immaginare il futuro. Così ad esempio, privilegiando l'approccio economico, lo studio dell'impero romano è stato connesso ad alcuni problemi della globalizzazione attuale (UDA Mondì globali: sviluppi economici, risorse sostenibilità) o, privilegiando l'approccio politico, ad alcuni degli squilibri, conflitti, incontri-scontri di civiltà che sono oggi sotto i nostri occhi (UDA Squilibri, conflitti e incontri/scontri di civiltà). Oppure ad esempio, alla presentazione della realtà della popolazione e della urbanizzazione nel mondo attuale sono state collegate le prime fasi del popolamento della terra e della nascita delle città, mostrando i lasciti di un lontano passato e aprendo ai problemi della città oggi e delle megalopoli in particolare (UDA Il popolamento della terra e l'urbanizzazione).

La progettazione di ciascuna UDA si è articolata secondo una stessa matrice, caratterizzata dalle seguenti voci, la cui funzione viene di seguito illustrata:

- **mappa del percorso didattico** per fornire una visione d'insieme e orientativa dello svolgimento del tema
- **motivazione della scelta del tema** per esplicitare le possibilità dell'UDA di dare un senso e dunque motivare gli studenti allo studio del tema in questione.

Molte [inchieste](#), suffragate per quel che ci riguarda da personali esperienze di insegnamento, rilevano che i giovani (nel nostro caso gli studenti-adolescenti del biennio) appaiono oggi generalmente appiattiti sul presente, assai poco problematizzati; in crescente difficoltà ad immaginare il futuro; sostanzialmente estranei al passato. Per questo tutti i percorsi hanno tentato di problematizzare il presente, di mostrarne le radici che affondano nel passato e di interrogare il futuro. Per questo ci è

sembrato importante declinare le domande, gli interrogativi, le sollecitazioni che animano ogni UDA e proporre almeno alcune delle leve che possono essere utilizzate con gli studenti per suscitare interesse, curiosità, motivazione.

- **rilevanza geostorica** per motivare, se così si può dire, gli insegnanti a misurarsi con la geostoria e a svolgere temi poco “tradizionali”.

Il richiamo a studi specifici sul tema, riferiti al passato e al presente, di importanti storici o esperti o addetti ai lavori ci è sembrato un modo per incoraggiare i colleghi ad abbandonare le modalità tradizionali di trasmissione della storia e della geografia e per spingerli a percorrere strade nuove, sotto la protezione dell'autorevolezza esperta. La esplicitazione della rilevanza geostorica ha aiutato poi anche il gruppo di ricerca che ha trovato in pagine autorevoli importanti indicazioni e supporti.

- **presentazione del percorso didattico** per illustrare in maniera testuale il percorso passo dopo passo e così accompagnare il docente nello svolgimento dello stesso.

Della generale e ormai classica organizzazione del tema trattato in *Presente, Passato, Ritorno al presente* si è già detto. Occorre aggiungere che, essendo tutte le UDA fortemente tematizzate, nella presentazione è stata costantemente sottolineata la necessità di selezionare le informazioni presenti nei materiali utilizzati lasciando sullo sfondo tutti gli aspetti non strettamente pertinenti il tema trattato. In altre parole è stata sempre sottolineata la necessità di insegnare agli studenti ad utilizzare il manuale (e ogni altro tipo di materiale) in modo attivo e di guidarli nella costruzione delle conoscenze e abilità necessarie al percorso. Ci è sembrato così anche di offrire al docente una concreta e stimolante possibilità di interrogarsi sulle conoscenze e abilità imprescindibili, quelle che permetteranno ai ragazzi di affrontare il secondo biennio, tenendo conto delle Indicazioni ministeriali sui profili in uscita nonché delle ipotesi di riforma dell'esame di stato (prove nazionali su conoscenze e abilità)⁴. In definitiva si è sempre sottolineato, e declinato attraverso le proposte di attività da far svolgere ai ragazzi, il ruolo specifico della professionalità docente, quello di mediatore didattico fra sapere esperto e studenti.

- **destinatari**: gli studenti del I o del II anno dei licei.

- **tempi previsti** di svolgimento del percorso didattico.

- **individuazione preconoscenze e requisiti** per sollecitare ad esplorare, nella fase d'avvio del percorso, e attraverso strumenti diversi (discussione guidata, lavoro di gruppo, questionari, blog etc), le preconoscenze degli studenti, ovvero quell'insieme di conoscenze, convinzioni, credenze, misconcezioni, pregiudizi generati dalle informazioni ricavate dallo studio fatto negli anni passati, dalle personali esperienze di ciascuno, dai viaggi, dai film, dalla televisione, dai testi letterari, dai documentari, dalle opere d'arte ...

Le nuove informazioni che ogni percorso di studio propone interagiscono infatti con quelle già presenti, che possono ostacolare, distorcere, facilitare la nuova esperienza conoscitiva: accertarsi di ciò che i propri studenti già sanno permette dunque di tenere sotto controllo le possibili influenze negative.

Anche l'esplicitazione dei requisiti indispensabili ad affrontare positivamente lo studio dell'UDA può aiutare l'insegnante ad effettuare una mediazione didattica efficace.

- **abilità da raggiungere e/o rafforzare al termine dell'uda** per mantenere la barra del processo di insegnamento/apprendimento sulla costruzione o il rafforzamento di specifiche abilità. Le abilità sono state di volta in volta dettagliate per ogni Uda.

- **conoscenze da raggiungere al termine dell'uda** per porre l'attenzione sulle conoscenze imprescindibili di ogni UDA. Le conoscenze, distinte in storiche e geografiche, sono state dettagliate per ogni Uda.

- **risorse del manuale e della rete** per fornire puntuali indicazioni delle risorse (pagine del manuale, apparati del manuale e siti web) da utilizzare nello svolgimento del percorso.

Le indicazioni ovviamente sono state articolate in *Presente, Passato e Ritorno al presente*. Le Uda si prestano all'attività didattica di ricerca azione e/o laboratoriale; si avvalgono dell'aiuto delle risorse del web, della LIM, di video, di immagini, carte di vario tipo... per esemplificare, approfondire, problematizzare, ricavare dati e informazioni, costruire conoscenze e abilità, imparare ad osservare, ascoltare, costruire punti di vista, argomentare. Permettono infine di far lavorare gli studenti individualmente e/o a gruppi, a casa e in classe, ma sempre in modo attivo e costruttivo.

- **bibliografia** per consigliare testi significativi sul tema.

L'elenco è stato in genere molto contenuto e, nella maggioranza dei casi, le opere selezionate si presentano di facile approccio anche per gli studenti.

- **sequenza fasi attività** didattica per aiutare ad ordinare il lavoro dell'insegnante e tener sotto controllo, dal punto di vista dei tempi di realizzazione, il percorso intrapreso fornendo un quadro riassuntivo delle varie fasi.

3. Le UDA di geostoria locale

All'interno della programmazione biennale sono state inserite due UDA di geostoria locale, una per il primo anno e una per il secondo. Le UDA prevedono rispettivamente lo studio del paesaggio urbano, oggi e nell'antichità o oggi e nell'alto medioevo, in parallelo con il programma di storia (vedi tabelle precedenti).

Il percorso didattico ripropone la stessa struttura delle altre UDA; è cioè organizzato in *Presente, Passato e Ritorno al presente*.

La scelta della scala locale riguarda la possibilità di utilizzare le diffuse risorse presenti ovunque nella nostra Penisola e di approntare, utilizzando fonti archeologiche, ad esempio urbanistiche (vie, piazze, mura, ecc.), veri e propri studi di caso, ancorati agli specifici contesti di vita e di esperienza degli studenti, affrontati secondo un processo di trasformazione volto a comprendere gli sviluppi geografici, ambientali, storici, della città, del paese in cui gli studenti vivono e in grado di verificare sul campo conoscenze e abilità costruite attraverso testi.

Pertanto l'UDA del primo anno sollecita, attraverso le varie attività previste, la scoperta della città e di come è fatta, l'osservazione e la riflessione sulla sua *forma* e le sue dimensioni, l'individuazione delle sue parti e dei suoi elementi (le strade, i monumenti, il sottosuolo, la costa, le infrastrutture ...); in definitiva punta a costruire una descrizione della città per arrivare a individuarne le principali caratteristiche. Nel corso delle attività dovrebbero emergere sia il concetto di *continuità*, che vede nella città del passato il punto di partenza ineliminabile di qualsiasi trasformazione dello spazio urbano in senso moderno, sia anche alcune trasformazioni avvenute nel tempo in modo più o meno rapido e/o radicale e che hanno contribuito a cambiare i connotati urbani.

L'UDA del secondo anno invece, che capitalizza la precedente, prevede uno studio di

caso con la didattica museale della città o nei pressi del luogo dove si vive.

Anche la matrice di progettazione delle Uda a scala locale è la stessa delle altre UDA. Solo la voce **risorse del manuale e della rete**, ovviamente, si riduce a dar conto delle risorse della rete. Di contro la **presentazione del percorso didattico** presenta attività dettagliate e puntuali, che compongono un vero e proprio modello di percorso didattico, esportabile ovunque e in qualsiasi condizione di risorse e opportunità.

L'intreccio disciplinare storia-geografia è evidente: l'osservazione, l'esperienza individuale, lo scambio di ipotesi e di idee sugli interrogativi emersi sono svolti a partire da e nel territorio visibile ora; le trasformazioni nel corso del tempo sono sperimentate sul campo anche nei musei che diventano perciò un campo di lavoro, di scoperta, non solo di osservazione passiva.

Infine, il ritorno al presente consente di diventare consapevoli di fenomeni di lunga durata, dell'antropizzazione del territorio, delle necessità economiche, sociali, politiche.

All'intreccio geografia-storia si aggiunge anche la formazione progressiva di abilità trasversali ad altre materie, quali storia dell'arte, disegno, lingua italiana, lingua L2. I prodotti da realizzare (ppt, caccia al monumento, percorsi urbani ...) presuppongono infatti anche la consapevolezza del lessico tecnico-disciplinare, la spiegazione di fenomeni, l'analisi di testi iconografici, di carte, di fonti di varia tipologia, la spendibilità nei confronti di altri utenti, di altre classi, del territorio...

I suggerimenti per la valutazione hanno sottolineato l'importanza dell'osservazione, da parte del docente, del lavoro svolto in itinere (ad esempio, la partecipazione attiva, la collaborazione, l'assunzione di responsabilità, l'uso di strumenti digitali, la partecipazione alla didattica museale) oltre che dei materiali realizzati (ad esempio schede, schemi di riepilogo, produzione di informazioni geostoriche in senso stretto ...), così come la verifica di abilità digitali, di trasmissione delle informazioni a destinatari predefiniti in occasione della condivisione delle attività anche all'interno della stessa organizzazione scolastica.

Perché costruire UDA di geostoria locale?

Prima di tutto il gruppo di lavoro ha fatto riferimento ad alcune indicazioni presenti nel [documento Fioroni](#); in particolare ha tenuto

presente la necessità di sviluppare le competenze relative a:

- l'utilizzo degli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario;
- il riconoscimento delle caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio;
- la comprensione del cambiamento e la 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.

Inoltre, la struttura delle UDA locali, le motivazioni didattiche e le rilevanze geostoriche favoriscono un percorso di studio strettamente collegato al saper fare e fortemente motivante in quanto prevede da parte degli studenti la realizzazione di prodotti autentici, versatili in quanto utilizzabili in più contesti, condivisi sia nel metodo sia nelle informazioni sia nello sviluppo di abilità. Ad esempio, durante le attività di osservazione, lavoro di gruppo, schedatura delle informazioni, rielaborazione delle stesse per la realizzazione di un prodotto (una presentazione in ppt, oppure con photovoices o con altri strumenti digitali), gli allievi devono saper usare le conoscenze, le capacità personali, sociali e metodologiche; devono orientarsi nel tempo e nello spazio, anche quotidiano del loro vissuto in situazioni però di simulazione sia di studio sia pratiche. In questo senso, le UDA di geostoria locale presuppongono schede di osservazione per la verifica di competenze di cittadinanza, quali il senso di responsabilità, la collaborazione, il rispetto, imparare a imparare, insomma di una serie di atteggiamenti positivi in contesti diversi dall'ambito scolastico e di aula. Gli atteggiamenti positivi facilitano inoltre l'accesso ai saperi fondamentali grazie alla forte spinta della motivazione, della collaborazione e della curiosità.

Le UDA di geostoria sono state concepite come delle vere e proprie [unità formative capitalizzabili](#), perché permettono la progettazione di percorsi di apprendimento (anche attraverso la quota di flessibilità del 20%) coerenti con il contesto, strettamente collegate all'educazione alla cittadinanza partecipata, attiva ed efficace. Nonostante la definizione si attenga meglio agli istituti tecnici e professionali, tuttavia anche nei licei diventa necessario definire degli standard formativi minimi, validi su tutto il territorio nazionale, per promuovere attività di formazione legate al territorio, all'educazione al

patrimonio, ai beni ambientali e culturali in genere. In questo senso allora le UDA di geostoria locale, come del resto le altre, risultano del tutto autosufficienti e realizzabili in ogni momento dell'anno scolastico e in ogni realtà, così che l'insegnante può scegliere il percorso di apprendimento più efficace e compatibile con la realtà scolastica che si trova davanti.

4. Le attività per la verifica in ambiente digitale

Per la verifica delle conoscenze e delle abilità di un corso inedito come questo, si è pensato di realizzare veri e propri oggetti digitali e multimediali, rintracciabili e fruibili attraverso un collegamento alla rete. Ciò per proporre elaborazioni delle conoscenze e delle abilità in modi più appropriati alle nuove dimensioni della comunicazione e più coerenti con il nuovo percorso di apprendimento geostorico.⁵

Cerchiamo di spiegare le ragioni che hanno diretto la scelta verso la produzione di laboratori multimediali fruibili anche a distanza per la verifica delle competenze geostoriche del corso e le modalità della loro realizzazione.

La riflessione sul valore formativo delle operazioni cognitive messe in gioco dalle unità di apprendimento di geostoria ha fatto riferimento alla discussione sulle attività con le quali oggi, nella scuola media superiore, gli studenti affrontano le esercitazioni, i compiti, il recupero degli apprendimenti.

Anche le recenti sollecitazioni e [disposizioni ministeriali](#)⁶, rivolte all'impiego della LIM e alla produzione di materiali didattici digitali, hanno contribuito a interrogare il gruppo sulle possibilità di aprire la produzione dei materiali per la verifica degli apprendimenti offerte dalle tecnologie per l'informazione e la comunicazione. Le molte e diverse sperimentazioni diffuse in questi anni attraverso l'ANSAS, confortavano quanto ai [risultati raggiunti](#)⁷.

La proposta didattica si è quindi diretta verso vere e proprie Unità di verifica sotto forma di laboratori tutoriali e multimediali erogabili sia in presenza sia a distanza: nel progetto iniziale in verità, se era stata prevista la predisposizione di esercizi per la verifica, si indicava solo genericamente di ricorrere ad un non meglio specificato "multimediale".

L'idea di una nuova progettazione sotto forma di unità accessibili attraverso la rete, vale a dire da lontano; interoperabili ovvero progettate per essere fruibili su piattaforme hardware e software differenti; persistenti quindi in grado di rimanere attuali nonostante i cambiamenti

tecnologici; riusabili, pronte cioè ad essere fruite in contesti slegati dal corso dentro il quale sono state concepite, non a caso viene in concomitanza con la progettazione di un corso di geostoria dove l'interdisciplinarietà è manifestatamente messa in gioco: l'intreccio dei saperi disciplinari trova infatti nelle tecnologie per l'informazione e la conoscenza un terreno fertile di coltura e sviluppo di competenze trasversali.

Coerenti con questa impostazione i Laboratori multimediali per la verifica, presentano una struttura che, riproponendo l'articolazione di base delle Uda, è attenta agli intenti della progettazione dell'[Instructional Design](#)⁸. In ognuno di essi, una sezione è dedicata alla verifica - indagine sui temi del presente, dove le geografie (per esempio la biogeografia o la geografia economica, la geografia politica) con il loro impianto descrittivo, si prestano con efficacia a disegnare quadri riconoscibili quanto all'attualità da parte degli studenti. Nella sezione dedicata al passato, è prevalente il ruolo delle storie e delle operazioni temporali che si intrecciano con le diverse scale spaziali: gli esercizi, grazie alla ricchezza dei dati e delle informazioni della rete, le usano tutte, da quelle regionali e nazionali, fino a quella europea e mondiale. Nella terza e ultima sezione ritorna il presente e pertanto la proposta guida lo studente a verificare il grado di consapevolezza raggiunto sui temi e i problemi che l'intreccio geostorico dell'Uda ha tessuto. Le attività finali sono attività di scrittura riflessiva più complesse e strutturate.

Ogni tassello o *asset* del Laboratorio è stato costruito pensando all'interazione con l'allievo e assumendo il suo punto di vista, definendone i comportamenti, fornendogli gli strumenti per lavorare a distanza e imparare facendo. Ogni videata porta in sé definiti gli obiettivi che le attività concorrono a verificare. Ogni videata è auto-consistente, vale a dire indipendente dalla riflessione e dalle attività messe in gioco nelle pagine precedenti e successive, così da poter essere usata anche fuori dai legami con le altre parti del percorso. Eppure ogni videata concorre al raggiungimento dell'obiettivo successivo.

Di seguito alcune immagini del Laboratorio 4 "L'Europa geo-politica oggi e nell'antichità" mostrano alcune fasi della realizzazione predisposta per la fruizione in rete.

La didascalia della copertina (fig.1) dichiara come i Laboratori siano concepiti nella prospettiva della formazione a distanza.

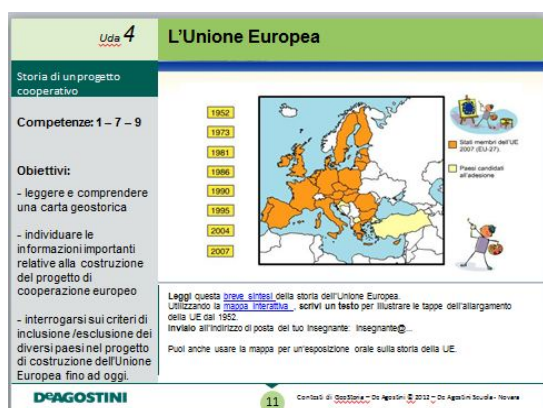
Il [modello "blended"](#)⁹, messo in gioco presenta gli oggetti per la verifica degli apprendimenti di geostoria come vere e proprie

unità autoconsistenti, adatte sia al recupero dei contenuti e delle abilità individuate puntualmente e *in progress* sotto forma di competenze, sia un vero e proprio “mini-corso” di geostoria erogabile anche distanza.



(figura 1)

E' prevista infatti sia la possibilità di ricorrere alla comunicazione con il docente e con il gruppo dei pari in presenza e a distanza, sia la possibilità di procedere al recupero e alla verifica in autonomia di tempi e spazi diversi da quelli tradizionali della scuola.



(figura 2)

Ogni singolo laboratorio, pur rispettando la suddivisione ragionata dei contenuti generali dell'Uda di geostoria, ha creato blocchi autonomi dal punto di vista didattico, pronti perciò per essere sganciati e disassemblati dal corso recente, per riorganizzarsi in altro corso o percorso di apprendimento geostorico, storico, geografico. (figura 2)

Ciascun oggetto ripropone per esempio la struttura, l'articolazione nelle tre fasi *Presente*, *Passato*, *Ritorno al presente*, coerentemente con le Uda del corso di geostoria, ma nello stesso tempo è costruito in modo che le singole fasi siano estrapolabili, integrabili, aggiornabili e riutilizzabili in altro contesto e facilmente.

Durante l'itinerario di verifica lo studente, mentre si avvale delle risorse della rete (testi,

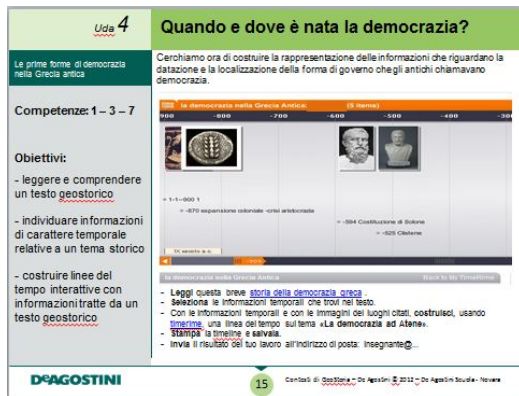
carte geografiche e geostoriche interattive, carte tematiche, dati statistici, grafici e schemi di spiegazione), intreccia le informazioni e i contenuti con modalità di elaborazione degli stessi più vicine al suo approccio digitale e costruendo fattivamente la competenza digitale all'interno della scuola e non solo fuori da essa.

Se infatti l'invito è rivolto alla verifica di conoscenze e abilità costruite nelle Unità di apprendimento, ciò avviene attraverso attività ed esercizi che portano lo studente a fare esperienza di ambienti, contesti e situazioni in gran parte inediti e sconosciuti: l'esplorazione dei mondi della rete rivela così volti diversi rispetto a quelli dell'evasione pura e semplice.

Sul piano della comunicazione, è la dimensione dialogica a caratterizzare le forme di accompagnamento e spiegazione in cui la verifica si presenta allo studente e, contemporaneamente, è direttiva e puntuale nelle indicazioni che gli impartisce.

Quanto alle attività, sono state previste sia nella forma del lavoro autonomo, sia collaborativo con i compagni di classe, sia in quella dell'interazione a distanza con il docente. Tutte mirano alla costruzione delle dodici competenze geostoriche dichiarate per la progettazione delle Unità di apprendimento. In più aggiungono una costruzione di competenze digitali che cercano di rendere esplicito allo studente un saper fare ricerca nella rete, un saper usare archivi di dati, un saper trasformare dati e informazioni in schemi di rappresentazione e, soprattutto, non abbandonano la scrittura, semmai la arricchiscono e la approfondiscono in dimensione multimediale e collaborativa. I testi che lo studente è invitato a scrivere sono testi brevi, a volte guidati attraverso una scaletta, a volte cooperativi. E soprattutto sono immediatamente a disposizione sia del docente, sia dell'allievo che può riprenderli, ristrutturarli, aggiornarli.

La riflessività è introdotta, sollecitata e vigilata dai modi della comunicazione. Così via via la consapevolezza del percorso diventa una conquista costruita anche con l'uso dei tanti strumenti oggi a disposizione di tutti nella rete; si avvale infatti di applicazioni e servizi online scelti con accurata attenzione all'affidabilità degli stessi oltretutto secondo le necessità. (figura 3)



(figura 3)

La leggibilità del percorso di verifica proposto nei laboratori è anticipata, come nelle Uda, da una mappa che evidenzia le fasi, le conoscenze, i nodi e i legami dell'itinerario proposto.

Quanto alla fruibilità si è tenuto conto della più ampia accessibilità da parte di docenti e studenti: gli oggetti si adattano sia alle LIM e a postazioni fisse che siano collegate alla rete, sia a postazioni mobili che si giovino di un collegamento al web. Una sitografia ragionata accompagna la fase conclusiva del percorso.(figura 4)



(figura 4)

Che cosa manca a questi oggetti per la verifica?

In realtà manca, nella loro attuale fase di realizzazione, la parte relativa al feedback immediato. E' vero che sia sotto forma di autovalutazione sia sotto forma di comunicazione della valutazione, nei suoi criteri, nei suoi tempi, nelle sue implicazioni docimologiche l'operazione è stata affidata soprattutto al docente, forse nella realistica consapevolezza che è ancora molto lunga la strada da percorrere nella scuola media superiore italiana perché l'autovalutazione da parte dello studente sia un'abitudine condivisa che attinge a una comune cultura valutativa.

A questa parte del progetto occorrerà lavorare perché, dagli attuali laboratori multimediali per la verifica degli apprendimenti, si possa passare seriamente a un vero e proprio courseware di geostoria completamente erogabile e fruibile attraverso il web.

² Dalla presentazione delle UDA pubblicata nella *Guida per il docente*, De Agostini, in corso di pubblicazione.

³ Dalla *Guida per il docente*, De Agostini, op. cit.

⁴ Le informazioni sono relative sono riprese dall'intervento del dott. Palumbo al Convegno del 28 gennaio 2012 (sulla funzione dei Comitati Tecnico-scientifici), tenutasi presso l'Auditorium del Liceo artistico Modigliani di Padova.

⁵ Molte delle operazioni che prima di oggi si svolgevano solo sul nostro computer ora possono essere eseguite online e la scrittura si è aperta alla condivisione e alla collaborazione, alla contaminazione. Si impara interagendo non solo in presenza ma anche a distanza.

⁶ Annali della Pubblica Istruzione, 2/2011, Piano Nazionale Scuola Digitale, Azione Lavagne Interattive Multimediali.

⁷ *GOLD* è la banca dati Internet delle esperienze più innovative ed interessanti realizzate nelle scuole italiane di ogni ordine e grado.

⁸ Instructional Design: modelli e teorie, a cura di Maria Ranieri, 2005, http://www.formare.erickson.it/archivio/dicembre_05/1_RANIERI_01.html (Sito controllato il 6.05.2012)

⁹ Cfr. l'articolo, *Blended laearning per un modello di associazione e di ricerca* (Formare, NEWSLETTER PER LA FORMAZIONE IN RETE, novembre 2005, www.formare.erickson.it) che affronta le tante e delicate questioni che intercorrono nel rapporto tra tecnologie e teorie psico-pedagogiche.

FACCIAMO GEOSTORIA?

Un seminario per riflettere sulle sorti dell'insegnamento di storia e geografia

A cura di Paola Lotti, Livia Tiazzoldi

Associazione Clio '92

Keyword: Geostoria, luogo, spazio, territorio, ambiente, paesaggio.

Abstract:

Ripensare l'insegnamento della storia e della geografia alla luce della geostoria: questo il tema del seminario promosso dal Dipartimento di Geografia dell'Università di Padova assieme all'Associazione Clio '92 il 14 gennaio 2012.

Nel resoconto dei lavori sono presentati i diversi contributi che hanno approfondito i diversi aspetti connessi alla nuova prospettiva della geostoria, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado.

Il seminario, organizzato da AIIG e Clio'92, a Padova, il 14 gennaio 2012 presso il Dipartimento di Geografia dell'Università, ha voluto essere un invito rivolto a ricercatori e docenti di entrambe le discipline per attivare una riflessione che, a partire dalla specificità epistemologica di ciascuna di esse, sappia cogliere possibili intrecci e coniugarli all'interno di un'area comune: la geostoria.

Le relazioni del mattino sono state condotte da **Lorena Rocca**, presidente dell'AIIG Veneto e docente presso il Dipartimento di Scienze storiche, geografiche e dell'antichità dell'Università di Padova; **Ivo Mattozzi**, docente di didattica della storia presso la Libera Università di Bolzano e Presidente di Clio '92; **Benedetta Castiglioni**, docente di geografia presso il Dipartimento di Scienze storiche, geografiche e dell'antichità di Padova; **Luciana Coltri** insegnante di scuola primaria, di Clio'92 e tutor di tirocinio presso la facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova.

Di geostoria, in quanto frutto di una stretta interazione fra storia e geografia, ha parlato **Ivo Mattozzi** che, argomentando a partire dalle parole di F. Braudel, ha sottolineato la fecondità di quest'ottica. Proprio per questo motivo conviene anticipare, rispetto all'ordine in cui si sono effettivamente susseguiti, il suo intervento (*Geostoria: un concetto per pensare diversamente il passato*).

La relazione si è aperta con la considerazione che storia e geografia sono oggi due discipline a rischio, per la poca significatività ad esse

attribuita, sia a livello istituzionale che da parte dei docenti.

La geostoria intesa come integrazione del pensiero storico e del pensiero geografico può essere utile, in tal senso, ad attivare processi di insegnamento capaci di motivare gli allievi allo sforzo dell'apprendere.

Il merito di aver coniato tale termine va attribuito a Fernand Braudel che, in *Storia misura del mondo*, scrive:

“La geostoria è la storia che l'ambiente impone agli uomini condizionandoli con le sue costanti [...] ma è anche la storia dell'uomo alle prese col suo spazio, spazio contro il quale lotta per tutta una vita di fatiche e di sforzi e che riesce a vincere – o meglio, a sopportare – grazie ad un lavoro continuo e incessantemente ricominciato. La geostoria è lo studio di una duplice relazione che va dalla natura all'uomo e dall'uomo alla natura, lo studio di un'azione e di una reazione mescolate, confuse, ripetute senza fine nella realtà di ogni giorno”.

Commentando con vari esempi il metodo seguito dallo storico francese, Mattozzi ne ha ricavato una definizione di geostoria intesa come spazio, unito al sociale e sommato al tempo. Ne ha fatto quindi notare la valenza di concetto “generativo” basato su cinque capisaldi: storia profonda, conoscenze significative e utilizzabili per comprendere il mondo, importanza della descrizione, importanza dei fattori geografici nella spiegazione storica, complicità fra geografia e storia.

Nell'insegnamento della storia la geografia è implicata con le sue operazioni cognitive spaziali, che permettono di produrre conoscenze più significative circa i nessi tra società e contesti geografici. Analogamente, nell'insegnamento della geografia la storia è implicata con le sue operazioni cognitive temporali capaci di produrre conoscenze più significative sulle dinamiche processuali sottese agli assetti territoriali e paesaggistici.

L'intervento di **Lorena Rocca** (*I concetti chiave della geografia: spazio, ambiente, territorio, luogo e paesaggio*) ha sottoposto all'attenzione quelle che vengono definite le cinque porte della geografia: cinque concettualizzazioni diverse, attorno a cui sintetizzare l'approccio epistemologico tipico di una geografia intesa come ponte fra le scienze e le scienze umane, come rappresentazione da decostruire, indagandone i contesti, scoprendo il discorso sul mondo che sta dietro il disegno del mondo e che continuamente si modifica nel tempo.

L'espedito delle cinque porte invita ad affinare lo sguardo, ad integrarlo con modalità sensoriali diverse, in modo da poter afferrare con maggior precisione ciascuna delle dimensioni tipiche di questa disciplina e da arricchire, diversificandola, la proposta didattica. Così la *porta Spazio* apre al dato naturale antecedente alla progettazione sociale ed a qualunque tipo di intervento umano. Appartiene a quest'ambito la descrizione della superficie terrestre con i propri attributi fisici e vi si associano competenze relative all'orientamento.

Passando però dallo spazio indagato allo spazio rappresentato, è possibile attivare livelli progressivi di decostruzione delle carte, integrando così lo sguardo del geografo con quello dello storico. *Luogo* è la porta che apre sul vissuto emotivamente connotato, dove la soggettività è posta al centro e dove tutto assume significato attraverso il filtro dell'anima, del sentimento e del pensiero. L'apprendimento muove dai recettori sensoriali, dalle emozioni che si attivano a partire da luoghi connotati da memoria, fantasia, rumori, odori e percezioni tattili particolari. E' il caso dei luoghi dell'infanzia cui è fortemente associata l'idea del radicamento. Entra in campo la memoria ed anche a questo livello l'intreccio fra storia e geografia può portare ad interessanti proposte didattiche.

"Guarda, tocca, assaggia la tua città": un percorso didattico di questo tipo, portato come esempio, permette agli allievi di produrre una descrizione *"densa"* della propria città e di

trasformare in luogo quello che per altri rimane un semplice punto sulla carta.

La porta *Ambiente* apre ai concetti di ecosistema, risorse, cambiamento climatico, diversità bioculturale, processi economici globalizzanti e valorizzazione delle specificità locali. Apre al futuro ed alla cittadinanza come educazione alla sostenibilità (cfr. [Agenda 21](#)), come ricerca di risposte a problemi sociali, economici e politici.

La porta *Territorio* apre invece al prodotto socio-culturale, fecondazione della natura da parte della cultura. E' lo spazio umanizzato ed antropizzato, processo in continua evoluzione, là dove più proficuamente si possono tracciare percorsi di geostoria. Il territorio è proiezione al suolo dei valori di una società, dei miti, della religiosità. Letteratura, poesia, fotografia e cinema possono essere utilizzati come strumenti capaci di connotare quei territori di cui non possiamo fare esperienza diretta. Resta comunque compito fondamentale del docente evitare che la bellezza di un territorio si fossilizzi in sterili immagini stereotipate.

La relazione si è chiusa sulla soglia della quinta porta, quella del *Paesaggio*, che è stata subito dopo illustrata da **Benedetta Castiglioni** (*Il paesaggio come occasione di integrazione tra storia e geografia*).

Secondo la [Convenzione Europea sul paesaggio](#), questo termine *"designa una determinata parte di territorio, così com'è percepita dalle popolazioni, il cui carattere deriva dall'azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni"*.

Il paesaggio ha natura diacronica: a partire dalla lettura del suo presente, è possibile rinvenire le tracce del passato, ma anche quelle di progettualità future. L'analisi attenta dei suoi elementi, dei fattori che lo costruiscono e incessantemente trasformano, rende possibile capire *"da dove veniamo e dove stiamo andando"*.

Ma del paesaggio fanno parte non soltanto una serie di elementi materiali. In quanto realtà *"percepita"*, esso possiede anche una dimensione immateriale: è nel contempo realtà ed immagine della realtà, data dai valori e dai significati che gli vengono attribuiti da individui e gruppi sociali.

Se risulta relativamente semplice ricostruire la storia *"materiale"* di un paesaggio, ci si pone il problema di come fare per poterne recuperare la dimensione *"immateriale"*. Come è possibile comprendere i significati che le popolazioni vissute nel passato attribuivano al paesaggio che li ospitava? C'è corrispondenza o meno fra ciò che i

parametri di oggi selezionano come valore e ciò che veniva considerato tale in passato?

La relazione della Castiglioni si è chiusa con queste considerazioni sulla complessità del paesaggio, ma anche sull'importante contributo che esso può portare all'insegnamento della geostoria in quanto ponte ideale tra geografia e storia.

In continuità con la relazione precedente, **Luciana Coltri** (*Un caso di integrazione tra geografia e storia: le bonifiche novecentesche. Il caso delle bonifiche venete*) ha proposto un'esperienza didattica esemplificativa, centrata sul paesaggio delle bonifiche.

La lettura di alcuni passi del libro *Canale Mussolini* di Antonio Pennacchi permette di ricostruire proprio la percezione che di quel particolare paesaggio, ai primi del Novecento, avevano le persone costrette a lasciare la propria terra di origine, il Veneto in questo caso, per immergersi nell'orizzonte molto diverso dell'Agro Pontino. Uno dei contributi fondamentali della storia, nella prospettiva di una feconda interazione con la geografia, è proprio quello, sostiene Coltri, di restituire, attraverso la ricerca di documenti ad hoc, la percezione di un paesaggio ormai lontano nel tempo.

Si parte da un'accurata analisi del paesaggio del presente per porsi poi la domanda che riporta al passato: "Ma è sempre stato così?" Ecco allora l'importanza della ricerca di fonti quali le immagini legate alle paludi ed alle bonifiche¹, di carte geostoriche e di parole che ne rendano la percezione.

Si parte dal presente della geografia, si va al passato della storia per ricostruire le trasformazioni visualizzate poi sulla linea del tempo (dal paesaggio della palude, alla bonifica, realizzata attraverso progressive meccanizzazioni, all'urbanizzazione come risposta alla necessità di dare un'organizzazione alla popolazione impiegata nelle attività legate alla bonifica) e si ritorna alla geografia con uno sguardo nuovo sul paesaggio. Così "il punto sulla carta geografica", di cui ha parlato Lorena Rocca, diventa un luogo caldo e più motivante per l'apprendimento degli studenti.

Questo studio di caso con riferimento ad un paesaggio vicino nello spazio (il Veneto) può portare ad una serie di generalizzazioni successive, in cui possono cambiare lo spazio (per esempio l'Agro Pontino in Italia), il tempo (il sito etrusco di Spina), fino ad arrivare ad esempi molto lontani come quello della città di Babilonia antica.

Nel pomeriggio, i lavori sono ripresi con la relazione di **Francesco Bussi** (*L'integrazione tra geografia e storia nel sistema dei Licei: presentazione delle attività del gruppo di lavoro*), docente comandato presso l'USR. Bussi ha rendicontato in parte le attività di un gruppo di lavoro padovano (formato da insegnanti delle scuole, ricercatori universitari del Dipartimento di Geografia dell'Università di Padova, alcuni rappresentanti dell'USR Veneto) che si è confrontato con le problematiche che la disciplina di geostoria presenta ai docenti dei licei, ma anche di altri ordini di scuola. Ma soprattutto, per muovere le acque, ha evidenziato le criticità e lanciato qualche provocazione.

Cos'ha significato costruire un gruppo di lavoro che unisce forze, esperienze, competenze e anche interessi piuttosto diversi?

Nell'ipotesi iniziale il gruppo avrebbe dovuto offrire opportunità di condivisione di esperienze scolastiche, didattiche e metodologiche, oltre che possibilità di ricerca didattica a livello universitario sulla geostoria. Inoltre il forum predisposto nella piattaforma del Dipartimento di geografia dell'Università di Padova e gli interventi vari, nella teoria, avrebbero dovuto far circolare le varie soluzioni date ai problemi che la didattica della geostoria presenta nella quotidianità. Infine la circolazione di idee e di esperienze avrebbe potuto anche presentare questioni relative ai manuali in adozione, a quelli in corso di preparazione, all'utilizzo di materiali e ambienti digitali, di risorse utili in situazione di normalità e/o anche di emergenza.

In realtà, gli insegnanti, pur animati da impegno e buone intenzioni, si sono ritrovati tra le mani un [forum](#) scarsamente propositivo dal punto di vista didattico ed iniziative di nicchia, da parte dell'Università, poco funzionali all'insegnamento/apprendimento di abilità e conoscenze di geostoria. Non basta infatti presentare sporadiche attività di laboratorio di 2 o 3 ore a classi delle medie o delle superiori, per garantire l'approccio geostorico. Non basta proporre corsi e seminari di aggiornamento che trattano di esperienze scarsamente spendibili o corsi di aggiornamento per didattica laboratoriale da riversare sugli studenti né è sufficiente un'esperienza all'aperto per motivare gli allievi alla geostoria.

Forse quello che è mancato fino ad ora è stata l'acquisizione di una metodologia di insegnamento per abilità geostoriche, mancanza sia degli insegnanti sia degli studenti che faticano ad accettare sforzi, messa in campo di attitudini, di proprie abilità per costruire un sapere coerente,

fatto di conoscenze e di strumenti intercambiabili, trasversali, interdisciplinari, così da predisporre il terreno anche per la costruzione di una sensibilità di cittadinanza attiva, di attenzione verso le problematiche quotidiane, vicine e lontane dalla loro realtà.

L'unione di forze diverse ha evidenziato ancora una volta la settorialità dei comparti scolastici: i ricercatori universitari, che vogliono far conoscere gli esiti delle loro ricerche, spesso molto dettagliate, interessanti ma lontanissime dalla didattica scolastica, non hanno messo le "mani in pasta" nella effettiva realtà della scuola; gli insegnanti, che hanno fame di corsi di aggiornamento di alto livello, fame di novità, interessi di studio ma anche di ricerca didattica, sono felici di seguire corsi di aggiornamento ma sono altresì consapevoli della estrema difficoltà di ricadute didattiche concrete, se non come mediazione rispetto al manuale o come sintesi di esperienze. Certo la realizzazione di nuove metodologie per competenze è un processo più complesso. L'USR da parte sua, pur dimostrando interesse e pur partecipando alle iniziative, è rimasta una costellazione lontana mille miglia dalle effettive problematiche scolastiche.

Continua a permanere, inoltre, un problema al momento insormontabile nella scuola superiore: la didattica per competenze che, nel caso della geostoria, coinvolgerebbe in forma complice due discipline che in Italia sono viste come "separate in casa". Tutti sappiamo che si intrecciano, che l'una dipende dall'altra e viceversa, che entrambe favoriscono una migliore comprensione di aspetti economici, ambientali, storici, culturali...; ma storia e geografia appartengono a contesti nettamente divisi, così come le classi di concorso, ad esempio, nell'istruzione tecnica. E del resto, nel corso della giornata seminariale, non è casuale che gli stessi ricercatori abbiano sottolineato più volte l'uso scorretto dei concetti di territorio, ambiente e paesaggio, secondo quella che è l'impostazione del loro lavoro.

Ma nelle classi non è questo il problema! Con gli studenti il problema è coinvolgerli, motivarli, farli partecipi attivamente di alcune tematiche, di alcuni contenuti imprescindibili, secondo un'ipotesi di curriculum verticale che permetterebbe loro di crescere, ma soprattutto di acquisire alte competenze certificabili al termine del percorso di studi.

Ecco allora il senso degli interventi di tre docenti (*Una proposta di curriculum di pragmatica integrazione di geografia e storia*) che hanno presentato la loro esperienza didattica secondo una curricolazione verticale. Le esperienze hanno

offerto spunti molto interessanti, materiali spendibili, riproducibili a tutti i livelli scolastici con gli opportuni adattamenti e approfondimenti. Di fatto si è trattato di esposizione di unità formative capitalizzabili, di studi di caso, cosa poco consueta sia a livello universitario sia a livello scolastico.

Daniela Dalola, insegnante presso la scuola primaria "G. Bertolotti" di Nuvolento (BS), ha offerto al pubblico nella sua relazione (*La geografia nella storia, la storia nella geografia: idee per l'insegnamento integrato di storia e geografia nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*) la sua esperienza di maestra che con ricerca, studio, invenzione e creatività ha portato i suoi piccoli allievi alla scoperta della geostoria.

Non è facile introdurre i concetti di spazio e tempo; tuttavia partendo dalla propria esperienza i bambini sono riusciti a generalizzare arrivando alla costruzione di un poster su alcuni aspetti fondamentali del mondo d'oggi e hanno ricostruito, dal presente, il passato legato al loro territorio, a quello che vedono tutti i giorni spesso senza farci caso. La scelta di alcuni indicatori geostorici per l'elaborazione di quadri di civiltà ha contribuito alla vera e propria costruzione di un sapere "elementare" geostorico, sviluppato anche grazie ad alcuni strumenti digitali (*Google hearth*). La scelta tematica esperienziale non è stata inserita una tantum nel curriculum ma ripresa in quarta e in quinta e riferita a contesti più complessi quali l'educazione al patrimonio, al patrimonio archeologico e alla didattica museale.

In concreto questi i passaggi esposti dall'insegnante che si è prefissata nello specifico gli obiettivi di sapersi confrontare con le realtà quotidiane, saper decifrare il mondo e saper agire in modo responsabile ed efficace nella realtà presente (competenza di cittadinanza).

In classe terza:

- la costruzione del quadro di vita del presente permette di agganciare la storia e la geografia alla vita quotidiana degli alunni e di avviare una prima forma di generalizzazione: chi vive come noi?

- la ricostruzione della biografia di un territorio attraverso la ricerca storico-didattica diventa il punto di connessione tra le due discipline

Nelle classi quarta e quinta:

- il campo di esplorazione e di conoscenze si estende al modo di vivere di gruppi umani in un particolare tempo e spazio.

- l'uso dei beni culturali, musei e paesaggio, realizza il raccordo tra dimensione territoriale e storico-sociale.

Se il curriculum fosse effettivamente verticale, le abilità conseguite alle elementari avrebbero il loro proseguimento e approfondimento nella scuola secondaria di I grado con la didattica della geostoria presentata da **Livia Tiazzoldi**, insegnante della scuola secondaria di primo grado “L.A. Alberti” di Abano Terme (PD).

La docente nella sua relazione ([Con gli occhi della storia e della geografia. Proposte di curricolazione per il triennio della scuola secondaria di primo grado](#)) associa la geostoria allo sviluppo anche di competenze di cittadinanza: in questo senso diventa pertanto fondamentale l'esplorazione in diretta del territorio di riferimento degli studenti come lettura della realtà, dei suoi cambiamenti, come strumento di comparazione presente-passato.

La verticalità curricolare nella esperienza didattica proposta parte dal locale per arrivare al generale secondo alcune categorie quali territorio, ambiente, spazio, toponomastica, la grammatica e il lessico della geostoria. L'esperienza museale e di conoscenza del territorio sviluppa anche idee e confronti di realtà diverse nel momento in cui, nelle classi, la presenza di studenti stranieri rende decisamente poco unica e sicuramente non al centro del mondo la nostra realtà.

Infine, **Mario Pilosu**, insegnante dell'”I.I.S. Calvino” di Genova, ha esposto nella sua relazione ([Insegnare storia e geografia nei licei. Esperienze di curricolazione nel biennio. Quali competenze, abilità e contenuti per la geostoria?](#)) sia le problematiche sia le opportunità della geostoria nei licei

Fermo restando che la disciplina prevede un unico voto, i docenti e gli studenti si ritrovano due manuali nettamente distinti, la spartizione delle tre ore settimanali in storia e geografia, probabilmente verifiche diverse e una valutazione che è la media dei voti disciplinari. L'impegno di sviluppare abilità e competenze geostoriche viene meno. Di questa situazione gli insegnanti non sono colpevoli perché si trovano davanti un immobilismo complessivo della scuola in materia di didattica nuova, orientativa, per competenze; spesso gli strumenti digitali che potrebbero essere una risorsa sono poco conosciuti o non presenti negli istituti e le istituzioni rimangono ferme in vari modi. Una certa stanchezza e scontento circolano insomma nelle superiori. Tuttavia, il caso presentato apre uno spiraglio.

Dalle relazioni in generale è emerso che

- le due discipline storia e geografia sono complici, complementari, anche se spesso l'evidenza è negata proprio dagli storici e dai

geografici e in classe dagli stessi studenti (facciamo storia o geografia?). La complicità disciplinare ricostruisce sensatamente processi di trasformazione del territorio, dei paesaggi, degli ambienti; esistono relazioni complesse tra condizioni ambientali, fisiche e dinamiche migratorie, ad esempio, degli insediamenti, dello sfruttamento economico, delle attività umane e del territorio. Di conseguenza, la trasversalità disciplinare offre agli insegnanti scelte tematiche e contenuti fondamentali che risolverebbero almeno in parte il problema del cosiddetto “svolgimento del programma”;

- storia e geografia presentano indicatori comuni e intrecciati: lo spazio, il tempo;

- le abilità e le competenze di geografia sono trasferibili nella storia e viceversa. Di conseguenza, la complicità svela anche alcuni stereotipi della manualistica e contribuisce invece alla costruzione di un sapere complesso, sistematico, che unisce conoscenze significative, abilità comunicative e operazioni spaziotemporali.

¹ Cfr. ampia documentazione presente nei musei delle bonifiche come ad esempio quello di San Donà di Piave (VE).

GEOSTORIA, CULTURA E COMPETENZE DIGITALI

Resoconto del convegno di studi di Clio '92

Enrica Dondero

Docente e ricercatrice Clio '92

Keyword: cultura digitale, tecnologie, competenze geostoriche, mediazione didattica.

Abstract:

Clio '92 prosegue la sua riflessione dedicando una giornata, il 10 marzo a Rimini, allo studio, al dibattito e al confronto su tre termini posti in relazione problematizzante: geostoria, cultura e competenze digitali. Si intrecciano i temi esplorati nella ricerca recente: i rapporti tra storia e geografia e la cultura digitale, intesa nelle sue prospettive di conoscenza. Il riferimento alle competenze integra il campo nello scenario europeo, laddove tale concetto viene assunto come una sfida che accomuna studenti e docenti.

1. Nuovi attori in una scenografia complessa

L'Europa avvicina con grande attenzione il mondo digitale in questi anni; una delle principali ragioni è l'emergere di un nuovo tipo di divario sociale basato sulla diversità di accesso ai media. La competenza digitale nel quadro strategico promosso dall'Unione Europea si colloca, quindi, fra quelle necessarie per una cittadinanza attiva e inclusiva e trova una sua precisa definizione.

Valentina Della Gala, ricercatrice ANSAS, la pone all'attenzione del convegno: competenza digitale significa avere sensibilità nei confronti del contesto socio-culturale, essere in grado di muoversi in un mondo a dominanza iconica integrando abilità e capacità di diversa natura, appropriarsi di elementi critici per riflettere sul filtro dei media. L'informatica dovrebbe essere integrata a scuola non solo come disciplina specialistica, ma con un approccio olistico indirizzato a riscrivere l'esperienza disciplinare e di apprendimento.

In realtà, le ICT tendono ad essere incluse nella progettualità didattica, ma l'introduzione non è sempre correlata alla riflessione sull'incisività delle pratiche. Una delle ragioni deriva dalle caratteristiche della formazione del docente: *“Lo sviluppo delle competenze digitali*

degli studenti è subordinato al fatto che gli insegnanti siano, a loro volta, in grado di affrontare questo compito connotato non solo dall'acquisizione di conoscenze tecniche specifiche, quanto dal cambiamento del modo di fare scuola e dal saper utilizzare proficuamente le tecnologie e i relativi modelli concettuali nella didattica quotidiana”. E' necessario ripensare gli ambienti di apprendimento e adottare approcci metodologici di tipo laboratoriale, cooperativo e di *problem solving*.

Il progetto Didatec (PON 2007-2013) si propone di formare docenti capaci di usare in modo critico le ICT in ambito educativo. Il profilo in uscita è quello di un professionista in grado non solo di realizzare l'integrazione delle tecnologie a scuola, ma anche di progettare attività, contenuti e ambienti di apprendimento. Il modello intreccia le competenze tecnologiche con quelle pedagogiche e con la didattica della storia: *from learning to doing history*, per uno studente consapevole.

In realtà, gli studenti si collocano in un mondo digitale caratterizzato da una schizofrenia profonda; vivono il web come cultura del tempo libero e posseggono una pratica dei *network* sociali volta al divertimento, ma *“la loro è una pratica non riconosciuta né valutata, non è sfruttata, è anarchica e non incanalata dai docenti e dalle istituzioni universitarie. La cultura accademica invece è quella tradizionale a stampa*

e delle lezioni magistrali; autocelebrativa, in circuiti chiusi, non ha ricadute sulla società". Così afferma [Serge Noiret](#), History Information Specialist all'Istituto Universitario Europeo di Fiesole.

Il ricercatore porta sulla scena le dimensioni epistemologiche della storia 2.0 e dei suoi rapporti con gli storici, illustrando condivisioni, partecipazioni, creazioni potenzialmente in grado di ridisegnare i confini dei contesti formativi. La storia digitale si struttura su nuove aree di conoscenza supportate da servizi e infrastrutture nel campo delle *Digital Humanities*, come *That Camp*; strumenti di storiografia digitale talvolta espressiva; fonti native; tecniche, contenuti e servizi per l'insegnamento e l'apprendimento della storia. Noiret ribadisce che è necessaria una revisione di alcuni canoni accademici, volta a recuperare con coerenza gli apporti del 2.0: ripensare i criteri di valutazione, ad esempio; rivedere il rapporto autorità/autorialità; porre attenzione all'affidabilità dei contesti e all'autenticità dei documenti e, di conseguenza, acquisire come ineludibile un metodo critico. La rete non è soltanto luogo di plagiarismo: il ri-uso dell'informazione può essere visto in un'altra ottica, così come vanno rilevate le potenzialità di diversi processi storiografici e di nuovi linguaggi. Insomma, si prefigura una mutazione della professione di storico, che richiede l'integrazione di strumenti tradizionali ed elementi di informatica umanistica disciplinare, ma anche riflessione critica. Il web, infatti, è un mondo instabile, dinamicamente ricostruito, ad elevata e indefinita frequentazione.

D'altra parte, la rivoluzione culturale a cui assistiamo, con il processo intellettuale collettivo del *crowdsourcing* in particolare, è un fenomeno di immensa potenzialità. La *Digital History* consente di integrare processi comunicativi, di ricerca, scrittura e pubblicazione di risultati, ristrutturando il rapporto fra storia e memoria. E' una nuova sfida, che verte sulla necessità di rimodellare la disciplina storica e il suo apparato concettuale, adattandoli alle opportunità date dalla tecnologia.

Clio '92 da diverso tempo pone attenzione al rapporto tra storia e geografia, al curriculum integrato geostorico. Nel convegno di Rimini non manca una riflessione su come le dimensioni dello spazio intercettano quelle digitali: è **Cristiano Giorda**, ricercatore in Geografia presso l'Università di Torino, a proporla.

Cos'è la geografia al tempo di internet? Come il territorio e lo spazio vengono ristrutturati attraverso la dimensione virtuale?

Alcuni siti, come il nuovo [Old Maps Online](#) dell'università di Portsmouth e il [Portale cartografico nazionale italiano](#), forniscono strumenti di comparazione delle carte che permettono di vedere il mondo come non l'abbiamo mai visto, assicura Giorda: si riapre l'immaginario, si rinnova la conoscenza. L'affermazione, così ricca di suggestioni, spinge a una ricognizione sulle possibili vie verso la costruzione di una nuova cultura geostorica, giovandosi delle tecnologie: riflessione sull'evoluzione della dimensione spaziale della specie umana, considerando le aree digitali come un paradigma della territorializzazione; forma cognitiva delle generazioni native digitali, per le quali la cibernetica è la dimensione esperienziale di base per l'organizzazione del sapere e per la ricerca della conoscenza; piattaforma per la ricerca di documenti, dati e informazioni sui luoghi e sulle vicende dello spazio terrestre; supporto didattico per la realizzazione di lezioni ipermediali, per l'operatività e la ricerca.

Giorda propone un approccio sistematico alla realtà del cyberspazio che fa leva sull'apparato concettuale elaborato dal pensiero geografico contemporaneo, soprattutto nel campo della geografia umana e degli spazi materiali; mostra le potenzialità di un approccio alla topografia virtuale, evidenziando come siano cambiati i rapporti tra locale e globale grazie all'affermazione del potere connettivo. Il dispositivo, benché non privo di rischi, è ineludibile: farne a meno è come stare fuori della contemporaneità. Le nuove tecnologie, infatti, hanno un impatto culturale, economico, politico e sociale molto forte: trasformano i luoghi ma anche le strutture cognitive con cui la specie umana li pensa, li progetta, li abita. Sembrano avere la capacità di mutare le concezioni condivise della geostoria umana. Nello stesso tempo sono in grado di generare sviluppo economico o povertà, connessione o emarginazione, centri di potere o periferie dipendenti.

Giorda individua, nell'analisi dei problemi, che spesso coinvolgono la realtà nella scala locale e in quella globale simultaneamente, le basi per l'esercizio di una cittadinanza attiva e responsabile. Un compito rilevante per le geografie e le storie scolastiche: le competenze digitali devono rendere consapevoli dei processi in atto i soggetti che li vivono, perché siano capaci di decostruirli e comprenderli in una visione critica delle trasformazioni.

Giuseppe Di Tonto, docente e ricercatore di Clio '92, pone all'attenzione dei convenuti un'ultima protagonista: l'editoria digitale. Il

manuale o il digitale? Quali ipotesi si affermeranno nel prossimo futuro?

Le [Linee guida per l'editoria scolastica digitale](#), elaborate da una commissione incaricata dal MIUR, sembrano prefigurare una nuova relazione fra scuole, docenti e case editrici. Il loro scopo - sostenere l'operatività dei produttori di manuali digitali - giustifica la struttura non solo formale, ma dotata di indicazioni didattiche per gli insegnanti e di facilitazioni per lo studente. La guida del docente riporta gli elementi essenziali del dispositivo: i prerequisiti tecnologici e disciplinari, quelli socio-relazionali, l'esplicitazione della rilevanza di concetti e procedimenti, un sommario navigabile, la possibilità di ricerca online, la visualizzazione di mappe concettuali, il glossario del prototipo, i criteri di scelta delle e-tivities. Similmente, la guida dello studente propone e facilita l'accesso al testo grazie a indicazioni inerenti la ricerca online e offline e i servizi alla condivisione/discussione virtuale. Ai contenuti viene richiesto di essere originali, multimediali e multimodali, di consentire azioni di sviluppo personalizzate e l'utilizzo delle potenzialità della rete per l'aggiornamento e per le ricerche. Il fattore di interazione nel gruppo attraverso la cooperazione (anche mediante la LIM) è garantito all'interno delle attività, elementi imprescindibili di un buon manuale, anche cartaceo.

L'analisi di alcuni casi permette di considerare che, se l'applicazione delle Linee guida è attualmente in fase evolutiva, l'efficacia del dispositivo sembra provata: la relazione fra manuale e scenografia formativa si ristrutturava, creando nuove configurazioni di apprendimento e interessanti dinamiche interattive. Certo, il libro conserva una funzione importante nella costruzione della coscienza critica individuale, ma è necessario aprirsi agli ambienti digitali perché il manuale non sia l'unico supporto alla costruzione del sapere. D'altra parte, gli insegnanti possono rafforzare il dialogo con le istituzioni e modificare gli spazi di interazione con gli editori per rendere la progettualità didattica soggetto e centro e non destinataria della relazione, perché la scuola sia più protagonista.

2. La posizione della scuola

Quale sarà lo spazio del digitale nella scuola dei prossimi decenni? Metterà in secondo piano il docente? Assisteremo ad una *deregulation* in ordine alla scelta delle metodologie e degli strumenti operativi con l'inserimento in dimensione macroscopica delle ICT? In realtà, i

progetti didattici presentati forniscono cornici concettuali e operative fondate sulle teorie dell'apprendimento, all'interno delle quali le tecnologie non banalizzano, anzi offrono opportunità nuove per raggiungere gli obiettivi che la scuola si è posta. Le azioni dimostrano la loro efficacia grazie alla dimensione di riflessività apportata dai docenti.

Luisa Bordin, docente e ricercatrice di Clio '92, propone un modello formativo che si snoda attraverso attività esperienziali e cognitive fortemente intrecciate con l'uso della tecnologia: come esercitare il pensiero geostorico nella scuola primaria. Il digitale è un'estensione della quotidianità in cui l'alunno vive e gli permette di facilitare il reperimento di informazioni e la loro strutturazione in modo compatibile con l'età e il percorso apprenditivo.

Fare il pane, case di oggi e di ieri, carta e cartiere, ville venete: le tematiche richiedono la partecipazione diretta della classe che osserva, esperisce, riflette sulle trasformazioni nel tempo. Le operazioni successive – ricostruzione dell'esperienza, rappresentazione, localizzazione, elaborazione di relazioni con spazi lontani, uso dei beni culturali – mirano a costruire competenze complesse, che in più fasi sono attivate e rafforzate dal digitale. La videoscrittura, l'utilizzo di filmati e l'accesso a pagine web, le funzionalità di *Google maps* e le mappe storiche sono funzionali a operazioni diverse – analizzare, generalizzare, sintetizzare, definire, schedare, elaborare concetti – che potenziano aree di apprendimento linguistico e geostorico.

Un'esperienza consolidata che conferma le potenzialità delle tecnologie nell'insegnamento e apre prospettive di riflessione per gli insegnanti su un nuovo modo di progettare.

L'invito della casa editrice De Agostini a realizzare una guida didattica con programmazione geostorica da affiancare alla pubblicazione di un nuovo manuale per i bienni dei licei ha fornito al gruppo di ricerca della scuola superiore (**Francesca Demattè, Paola Lotti, Ernesto Perillo, Mario Pilosu, Saura Rabuiti e Giuseppe Di Tonto**) un'occasione per pensare storia in modo innovativo e originale: intrecciare gli sguardi sul passato e sul presente per elaborare connessioni e per comprendere in profondità i fenomeni indagati.

Lo spazio, non solo scenario della vicenda umana, ma uno dei soggetti di quella stessa vicenda attraverso le sue trasformazioni, si pone in relazione con concetti di natura prevalentemente storica, nella realizzazione di un processo finalizzato a costruire un sistema di

conoscenze e competenze significativo. Tutto ciò avviene all'interno di un curriculum integrato, i cui elementi costitutivi includono la multimedialità (testi, audio, filmati, immagini) e l'interoperabilità concettuale: collaborazione, condivisione, contaminazione. Si trova anche una risposta alla domanda corrente di una valutazione adeguata; percorsi interdisciplinari e plurimodali, infatti, non possono essere verificati attraverso i modelli lineari di tradizione docimologica, ma necessitano di un approccio che consideri la complessità delle operazioni sostenute. Il gruppo di ricerca individua nei *learning object* un dispositivo funzionale, che rende possibili unità di verifica in forma di laboratori tutoriali e multimediali erogabili in presenza e a distanza: le dimensioni virtuali della comunicazione si fanno modalità di apprendimento. La rete non è solo ambiente ludico, ma nuovo luogo di conoscenza e di interazione che coinvolge profondamente i soggetti nel processo di apprendimento-insegnamento, che attiva l'attenzione, la motivazione e lo scambio intergenerazionale.

Gianmaria Forni, esperto di videogiochi didattici propone una nuova sfida: i videogiochi entreranno nell'insegnamento della storia? E' possibile pensare a una *gamification* delle attività didattiche?

Le proposte del mercato sono numerose e accattivanti: conflitti, trasformazioni di stati, cambiamenti sociali sono ricostruiti con attenzione ai particolari. Il giocatore è chiamato ad assumere decisioni che risultano più o meno vantaggiose e portano a differenti conseguenze. Può consultarsi con altri: i ragazzi sono invogliati a mettere in comune le proprie idee, perciò aprono discussioni nei forum, fornendo anche risposte storiche. In alcuni casi la razionalità premia: se si scelgono strade adottate realmente nella storia spesso si vince davvero, perciò si impara; in altri, il gioco tace sulle possibili soluzioni e allora i partecipanti devono approfondire le loro conoscenze: risultò saggia, assennata, la strategia militare di Carnot? Quali conseguenze scatenò? Oppure: come far evolvere la propria nazione? Meglio puntare sulla ruota o sull'agricoltura?

L'interesse per il videogioco sembra appuntarsi sulla modalità stessa di funzionamento; gli studenti apprendono le regole direttamente all'interno dell'ambiente, per tentativi. Gli errori a volte sono necessari, non penalizzano; anzi, chi non sbaglia non impara. Il *videogame* mette a disposizione non solo nuovi linguaggi, ma anche strategie e dimensioni cognitive inedite. Apprendere per scoperta, fare operazioni

complesse per risolvere problemi o capire regole e tendenze senza la fatica richiesta da uno studio mnemonico e astratto: tutto ciò sembra rappresentare una nuova opportunità per la scuola.

3. Cultura digitale e insegnamento della storia

Chiude il convegno **Ivo Mattozzi**, presidente di Clio '92. Cultura digitale o abilità e competenze digitali?

Il termine cultura designa l'attività del pensiero che riflette sui fenomeni e crea associazioni di idee per comprenderli meglio. Pertanto, l'applicazione del concetto al mondo digitale implica un atteggiamento di riflessione, di curiosità e di interesse per quel che gli strumenti e le applicazioni inducono a fare e per come permettono di agire e di pensare. La cultura digitale non richiede necessariamente abilità specifiche; per analogia, si può essere in possesso di una buona cultura musicale e non saper suonare uno strumento.

Tuttavia, tale cultura permea il mondo contemporaneo e tocca non soltanto l'attività intellettuale di ordine superiore, ma anche quei comportamenti che l'individuo acquisisce in quanto membro di una società: credenze, abilità, abitudini, modi di agire e di pensare condivisi da un gruppo sociale determinato da un ambiente che preesiste e lo condiziona. Le tecnologie pervadono la quotidianità: fanno cambiare stili di vita, mutano i modi di comunicare e i prodotti della comunicazione, modificano l'organizzazione del lavoro. Tutto ciò chiede al docente di storia di reindirizzare il senso della propria professionalità.

Le competenze digitali – asserisce Mattozzi – certamente non costituiscono condizione sufficiente per una mediazione didattica più efficace. Ma il docente esperto ha fra i suoi presupposti professionali la cultura storica e quella pedagogico-didattica, che forniscono i dispositivi concettuali e operativi attraverso la facoltà del pensiero: come dare significato alle conoscenze, come promuovere le personalità degli allievi, come progettare la relazione fra apprendimento e insegnamento. Egli deve, pertanto, integrare la cultura digitale nell'insegnamento-apprendimento della disciplina.

Le tecnologie, infatti, potenziano le valenze dell'impianto formativo, dalla digitalizzazione delle tracce e dei testi al supporto nelle fasi di ricerca ed elaborazione dei dati. La schedatura elettronica consente l'integrazione di criteri diversi – cronologici, spaziali, tematici – e rende

più precisa la referenza bibliografica, con l'ulteriore vantaggio di disporre rapidamente di basi di dati ampie e organizzate; anche le operazioni statistiche, come la realizzazione di grafici, tabelle e seriazioni, risultano di immediata attuazione. Nella fase della rappresentazione, la videoscrittura rende agevole l'organizzazione, la revisione e la ristrutturazione del testo, così come la redazione di note e di bibliografie. E' facile reperire e riprodurre immagini, integrarle in testi multimediali, pubblicare e-book operando con attenzione sulla qualità della trasposizione e della comunicazione delle conoscenze.

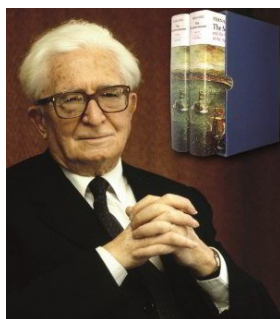
Resta il problema di colmare il *digital divide* tra gli insegnanti, spesso diffidenti nei confronti dell'innovazione, e le nuove generazioni, che padroneggiano le tecnologie e i relativi linguaggi con assoluta naturalezza. Come costruire un ponte fra due mondi, fra comportamenti e modalità di apprendimento che si vanno via via differenziando? Ripensando la didattica: strutturare con competenza la relazione fra storia, tecnologia e cultura digitale valorizzandone gli elementi di potenziamento, anche motivazionale. Già Comenius, nel 1657, aveva auspicato: *"Osiamo promettere una didattica magna, ovvero un artificio universale per insegnare a tutti, in un modo efficace e il più rapidamente possibile, senza fastidio né noia alcuna, né per chi insegna né per chi impara, anzi, con grande attrattiva e gradimento per entrambi"*.

Il convegno ha permesso ai docenti e ai ricercatori di Clio '92 di approfondire la relazione fra geostoria e mondo digitale, trasportato, quest'ultimo, tra le pareti della scuola. E' apparso nitidamente che non sono solo i linguaggi a cambiare, ma anche i contenuti, le metodologie, i tempi e gli ambienti formativi. L'informatica e la tecnologia sembrano farsi spazio a condizione che venga conservata l'essenziale riflessività che caratterizza l'atteggiamento di ricerca. Ma gli studiosi e i docenti intervenuti hanno aperto altri orizzonti: come si sta trasformando la scenografia formativa con l'*e-learning*? Come si modificano le forme e i modi dell'apprendimento alla luce delle risorse tecnologiche? Quali visioni e quali potenzialità la *e-communication* permette di immaginare? Quali prospettive aprono le reti digitali al sostegno del lavoro di ricerca dei docenti?

Sono scenari che l'Associazione continuerà ad esplorare.

SPIGOLATURE

A cura di Saura Rabuiti



Le ragioni per la costruzione a scuola di una complementarità cognitivamente fruttuosa fra storia e geografia sono fondate su una elaborazione epistemologica che ha attraversato tutto il secolo XX e sui risultati

del lavoro di geografi e di storici che ne hanno dimostrato la efficacia esplicativa.

Le spigolature che seguono sono tratte da *“Storia, misura del mondo”* di F. Braudel, l’inventore della parola geostoria, lo storico che ci ha regalato affascinanti costruzioni geostoriche del Mediterraneo.

“Fino ad ora abbiamo distinto nella storia due strati orizzontali: una storia evenemenziale (di cui abbiamo denunciato la fragilità) e, sotto questa superficie, una massa poderosa, ben altrimenti consistente: la storia profonda; l’una sostiene l’altra un po’ come accade per le maree, il cui moto regge il movimento delle onde. Ma non basta avere stabilito la presenza dei due diversi livelli; da molto tempo gli storici hanno imparato a distinguere varie categorie di fatti sociali, settori differenziati tra loro: tutti approcci di uso ormai corrente, atti a sezionare verticalmente la storia: i fatti geografici innanzi tutto, ovvero i legami fra il sociale e lo spazio, i fatti culturali, inerenti la civiltà; i fatti etnici; i fatti di struttura sociale; i fatti economici e, per finire, i fatti politici. Altrettante divisioni della storia praticate in verticale e, lo ribadisco, non sovrapposte, ma giustapposte. Naturalmente si possono concepire altre divisioni con relative innumerevoli suddivisioni, ma le sezioni da noi indicate ci basteranno per disegnare una immagine del mondo.

Prima sezione: i fatti geografici, che sarei incline a definire col termine di geopolitica o, ancor meglio, di geostoria.

Queste parole sottolineano la presenza di un dinamismo (come meccanismo frenante o

*complicità) dei fattori fisici e biologici che si trasmette alla vita sociale, un dinamismo presente in tutte le epoche. Il difetto della geopolitica, secondo noi, è di studiare questa azione esterna unicamente sul piano delle realtà politiche e di assumere come oggetto lo Stato anziché la Società considerata nelle sue varie forme di attività. Di qui l’utilità del termine più largamente comprensivo di geostoria. Andrebbe bene anche geografia storica, se i manuali scolastici non avessero usato il termine in senso troppo riduttivo, limitandolo di fatto allo studio dei confini politici e delle ripartizioni amministrative. In questo campo vedo una sola eccezione, il bel libro di Wilhelm Goetz, *Historische Geographie. Beispiele und Grundlinien*, uscito nel 1904, la cui novità e il cui valore non mi sembra siano stati sempre riconosciuti. L’eccezione conferma la regola.*

La parola geostoria non è senza difetti: è del tutto nuova e perciò me ne assumo l’intera responsabilità; inoltre è poco armoniosa. Tuttavia ha il merito di segnalare con forza un punto di vista scarsamente riconosciuto. Troppi storici ritengono più che sufficiente premettere ai propri libri una introduzione geografica. Dopodiché non si parlerà più di ambiente naturale, di environment umano, come dicono i geografi americani; più precisamente, si continuerà a dissertare come se questo environment non contasse nulla e non contribuisse a determinare, a reggere (e su questo punto si insiste con monotonia) una parte importante della nostra storia, della nostra vita. (...) Una eccellente definizione della «mia» geostoria l’ha data Karl Haushofer: «Lo spazio è più importante del tempo». Si può dire meglio? Gli anni e i secoli passano — spiega Haushofer — ma la scena su cui si svolge l’interminabile e incessantemente ripetuta commedia dell’umanità resta sempre la stessa. (...) Tutti riconoscono che la commedia della storia, su quella scena, non si svolge in piena libertà. La scena è costituita da possibilità, da costanti imperiose: clima, stagioni, rilievo, sono altrettanti fattori di storia. Durante questa seconda guerra mondiale

si è parlato del generale Inverno, del generale Primavera. (...)

Perciò la geostoria è ricca di invarianze, di immobilità, diciamo pure di ripetizioni: è una storia che sta ferma o che si muove ben poco. Gli storici attenti alle variazioni, intenti a seguire il film della vita degli uomini, in generale non ne coglieranno le manifestazioni. Non crediate tuttavia che le ricerche in questo campo siano assolutamente nuove. Se nuova è la parola, non lo è la cosa. Basti pensare a un libro tanto bello quanto poco noto, *Les Céréales dans l'Antiquité grecque* di Auguste Jardé. E chi non conosce le ricerche di Victor Bérard sui paesaggi dell'Odissea e, nello stesso ordine di idee, i notevoli lavori di Hennig? Penso anche a studi come quelli di Hettner o di Philippson, entrambi geografi, o a certi articoli di *Kulturgeographie*...

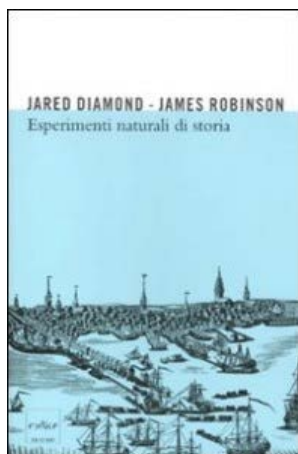
(...) Forse è nel distinguere due strati di storia profonda — da un lato la geostoria, la storia culturale, la storia etnica e la storia delle strutture sociali, dall'altro la storia economica e la storia politica (due strati che non hanno né gli stessi ritmi né le stesse lunghezze d'onda) — forse è proprio in questa distinzione che risiede una delle prospettive più interessanti della storia.”

Da Braudel F., (1998) *Storia misura del mondo*, Il Mulino, Bologna. (Selezioni dal testo da p.54 a p.64)

Jared Diamond, James Robinson (a cura di), *Esperimenti naturali di storia*, Codice edizioni, 2011, pp. 272

di Paola Lotti

Keyword: metodo comparativo in storia, west, Polinesia, schiavi africani, India



Quando ho letto la segnalazione sull'ultima fatica di Diamond nel numero di luglio 2011 della rivista *"Le Scienze"* ho sorriso felice e ho pensato che dal punto di vista delle discipline ancora una volta il mondo anglosassone ci insegna che la barriera tanto usata da noi per separare l'ambito

scientifico da quello umanistico in realtà non ha senso né dal punto di vista metodologico né da quello delle conoscenze e delle abilità. Di conseguenza a livello didattico, insistere sull'approccio multidisciplinare rinforza abilità e capacità, permette visioni critiche e spostate verso il mondo pur partendo da casi particolari e stimola anche a guardare il passato con occhi diversi.

Ma veniamo al volume che, già nel titolo, propone analisi e metodologie scientifiche applicate alla disciplina storia, aggregata alle scienze sociali, cioè a discipline complesse che in molte situazioni fanno uso di dati, di analisi, di comparazioni, di numeri, cioè di un sistema interconnesso ad altri ambiti (dall'economico al geografico), che tiene presente trasformazioni di lungo periodo e che parte da studi di caso per arrivare a conclusioni generali. Gli esperimenti di laboratorio sono controllati e replicabili; ma chi si occupa del passato deve trovare un altro sistema "scientifico" che i due curatori chiamano [esperimento naturale o metodo comparativo](#).

Il confronto di tipo quantitativo e statistico riguarda sistemi simili fra loro per molti aspetti ma allo stesso tempo diversi *"in relazione ai fattori dei quali si vuole studiare l'influenza"*; tiene presenti le variabili che lo sperimentatore non aveva pensato di misurare; comprende discipline diverse, fra loro connesse; usa approcci diversi per stile, spazio e tempo.

Lo spettro entro cui si sviluppa l'analisi storica va da un approccio storico nel senso

tradizionale, narrativo e non quantitativo, ad analisi statistiche; da una comparazione a doppio senso a comparazioni tra decine di regioni; da confronti tra società contemporanee passando per società degli ultimi secoli a società di cui possediamo solo documentazione archeologica.

La copertura geografica si riferisce a molte e diverse parti del mondo.

Scorrendo l'indice, il lettore trova i primi quattro saggi più legati ai gusti degli storici tradizionali, gli altri quattro invece caratterizzati da analisi statistiche e dati di ordine quantitativo necessari per le comparazioni tra le società. Tutti sono in ogni caso accomunati dal metodo comparativo nello studio della storia umana.

Una tabella alle pp. 224-25 visualizza, per ogni capitolo e dunque per ogni studio, il numero dei casi comparati, le condizioni iniziali, le perturbazioni e i risultati cioè l'esito che deve essere spiegato.

Come comparare, dunque, e cosa?

Alcune indicazioni sono offerte già nel primo studio di P. V. Kirch, *Comparazione controllata ed evoluzione culturale in Polinesia*. La scelta riguarda una regione culturale storicamente coerente, pur nella sua ampiezza, che nel I millennio a.C. condivide caratteri comuni originari, ma che in un arco di tempo ampio ha subito importanti processi di mutamento per arrivare a esiti diversi nelle isole Marchesi, nelle Hawaii o in Mangaia. Dunque il metodo comparativo prevede l'analisi delle *omologie*, cioè delle somiglianze condivise, possibili in molte parti del mondo; delle *analogie*, cioè delle differenze subentrate da derivazioni o innovazioni e delle *sinologie*, cioè dei tratti culturali presi in prestito.

I risultati finali, che divergono dalla situazione iniziale, sono spiegati attraverso le *perturbazioni*, come le chiama Diamond, comparate con le *non perturbazioni* in aree analoghe, ad esempio la parte africana sottoposta alla tratta dei neri e la parte non sottoposta.

Interessanti sono anche le comparazioni presentate nello studio di J. Belich, *Esplosioni del West americano e di altri west: improvvisa*

crescita economica e rapido dissesto delle società dei coloni nell'Ottocento. Nonostante grandi differenze di *perturbazioni* in sette ex colonie europee, la somiglianza degli esiti è sorprendente: le società di frontiera hanno attraversato tre stadi di boom, collasso e ripresa delle esportazioni, dovuti a dinamiche simili della crescita interna che superò le differenze.

L'altro elemento fondamentale della storia comparata da tenere presente, e che Diamond sottolinea "*con vigile attenzione*", riguarda la scelta del tipo di terreno sottoposto alla variabile della *perturbazione*. La domanda pratica che lo storico comparativo deve sempre porsi è: "*i siti perturbati venivano scelti per ragioni irrilevanti rispetto all'esito studiato oppure i siti perturbati erano scelti sulla base di differenze nelle condizioni iniziali importanti per il risultato?*" I risultati degli esperimenti naturali che la storia comparata osserva possono produrre errori di interpretazione se non si tengono sotto controllo le variabili diverse da quelle inizialmente prese in considerazione. Lo sperimentatore cioè dovrebbe minimizzare gli effetti delle variabili individuali che non interessano direttamente, scegliendo sistemi di comparazione il più possibile simili fra loro sotto tutti gli aspetti (ad esempio, lo studio del capitolo 1 o quello del capitolo 4 sui sistemi bancari dopo il 1800 nel Nuovo Mondo).

Un'altra preoccupazione riguarda gli strumenti statistici le cui correlazioni non dimostrano meccanicismi o cause, per le quali si richiedono tre "*passi*": il problema della causalità inversa, la distorsione delle variabili omesse, la quantità di prove necessarie a stabilire i meccanismi (pp. 232-233). Pertanto, lo studio del capitolo 4 di J. Diamond per spiegare il risultato della deforestazione, *Comparazioni all'interno di un'isola e fra diverse isole*, è stato svolto su 81 isole.

Le conclusioni a cui arrivano i curatori del libro sullo studio della storia umana sono in sintesi le seguenti:

- le comparazioni storiche non forniscono tutte le risposte, ma permettono intuizioni che non sono estratte da un unico studio. Ad esempio, non si capisce la Francia del tardo Ottocento se non si esaminano le differenze con la Germania nello stesso periodo e nella stessa Francia del tardo Seicento.

- le conclusioni a cui arrivano gli storici dovrebbero essere rafforzate da prove quantitative per verificare poi statisticamente la validità della conclusione stessa.

Quali le possibili implicazioni didattiche del libro?

Il libro è organizzato in sette capitoli (uno è doppio) di autori diversi, come diversa è la loro provenienza scientifica (antropologia, storia, geografia, etnografia, economia...), più un prologo e un epilogo (notevole per quantità e interdisciplinarietà oltre che per la bibliografia di riferimento di ogni capitolo). L'intero volume è curato da Diamond e Robinson.

Ogni contributo parte dalla scelta di una forte tematizzazione che assume significato sia relativamente alla periodizzazione (lungo periodo o medio) sia allo spazio geografico (il mondo) sia per i criteri metodologici e di analisi; non ultimo, la tematizzazione porta anche a una sorta di modellizzazione, cioè lo studio di caso può essere trasferibile in altri contesti, in quanto modello accertato e dimostrato quasi a livello matematico. La tematizzazione coinvolge fenomeni legati ai processi di trasformazione economica o politica, comparazioni, problematizzazioni che come un esperimento partono appunto da una situazione iniziale e di arrivo, dal presente al passato, da un'ipotesi, e proseguono con la sperimentazione scientifica, che tiene conto anche di tutte le possibili variabili. Se l'esperimento funziona, allora il problema iniziale posto dallo storico o dall'antropologo o da altri è corretto.

Ecco allora che i contributi vanno da quello di P. Kirch sullo sviluppo diversificato delle isole del Pacifico, tutte colonizzate da un unico popolo originario, a quello di J. Belich sulla comparazione delle società di frontiera nel mondo per concludere che tutte hanno attraversato cicli simili di sviluppo e tracollo. S. Haber confronta i sistemi bancari di USA, Messico e Brasile nel XIX secolo collegandosi allo sviluppo economico e alla mobilità sociale; J. Diamond compara le società di Haiti e della repubblica Domenicana per dimostrare i motivi che hanno portato a differenti gradi di sviluppo. Questi contributi non sono di tipo statistico. Invece nel secondo studio di Diamond la comparazione avviene su vasta scala, è di tipo statistico e riguarda le isole del Pacifico e le loro diverse trasformazioni politiche, sociali e soprattutto economiche. Gli ultimi tre studi, di Nunn, Banarjee-Iyer e Acemoglu sono descrizioni di esperimenti naturali nei quali vengono esaminate grandi *perturbazioni* su vaste aree geografiche per l'analisi delle direzioni di causa – effetto: sono state le *perturbazioni* a causare differenze o sono le differenze evidenti che

portano agli elementi di *perturbazione*? In questi tre lavori sono centrali la questione della tratta degli schiavi, il colonialismo britannico in India e l'espansione della rivoluzione francese nel centro Europa.

Leggendo il libro, da insegnante, vengono in mente parecchie implicazioni didattiche e sollecitazioni di possibili attività con gli studenti, anche se credo diventi necessario liberarsi della propria formazione specialistica, di letture e studi storiografici, di rigidità metodologiche e di utilizzo monocorde dei manuali in uso.

Prima di tutto è interessante la scelta della tematizzazione, significativa per periodizzazione e aree geografiche coinvolte ma anche per ambito storico scelto (economico piuttosto che culturale, ad esempio, politico istituzionale invece che solo sociale). La scelta è strettamente vincolata anche al metodo usato, alle fonti utilizzabili per qualità e quantità e dunque alle possibilità di interdisciplinarietà e trasversalità. Di conseguenza, tenuto conto di questi elementi in una programmazione, verrebbe meno il bisogno di "fare tutto il manuale" o di raccontare la storia cronologicamente come successione di fatti e/o avvenimenti fra loro privi di collegamento sistematico.

Prendiamo un paio di esempi concreti.

L'articolo di Nathan Nunn, *Incatenati al passato: cause e conseguenze delle tratte degli schiavi africani* (pp. 125-159) può essere adattato alla didattica per quanto riguarda le trasformazioni economiche e geografiche del XV-XVIII secolo. Lo spazio geografico coinvolto è su vasta scala: partendo dall'Africa i riferimenti sono all'Europa, alle Americhe, agli oceani, all'Estremo Oriente. La periodizzazione è ampia, dal XV al XVIII secolo; l'indagine è di tipo statistico con uso di tabelle. Il problema parte dal presente economico critico di gran parte dell'Africa e torna al passato per capire come le tratte degli schiavi siano un elemento chiave di comprensione. Si possono semplificare alcune parti di testo a integrazione di un manuale di storia per far capire agli studenti il problema geostorico ed economico. Ma non solo; nelle pagine è ricostruito il processo di trasformazione che ha portato aree geografiche africane sviluppate fino al XV secolo al sottosviluppo attuale. Il ritorno al presente riguarda lo stato attuale dell'Africa, la parte più povera del mondo proprio a seguito di quattro secoli di tratte degli schiavi. In questo senso un fattore fondamentale di trasformazione non verrebbe trattato in classe, come solitamente

succede, come episodio sporadico, concentrato solo in un dato periodo e avulso da altri fattori e situazioni, ma potrebbe essere messo in relazione con le rotte commerciali, con la situazione politica, con gli spazi geografici, con la cultura.

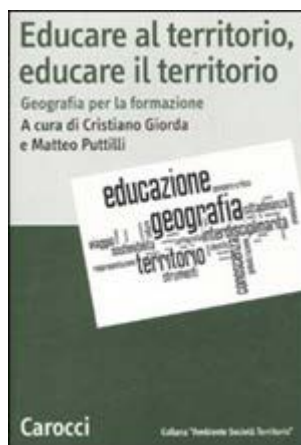
Un gruppo di quattro studiosi si occupano, nel capitolo 7, di un processo di trasformazione: *Dall'Ancien régime al capitalismo: la diffusione della rivoluzione francese come esperimenti naturale* (pp. 193-221). L'esperimento naturale riguarda la comparazione di aree tedesche, tra l'inizio e la fine del XIX secolo, simili alla partenza dal punto di vista sociale, economico e di urbanizzazione ma che giungono a uno stadio di sviluppo molto diverso. Il problema preso in considerazione è se l'invasione napoleonica in Germania, e le conseguenti riforme istituzionali, abbiano favorito il progresso di alcune aree tedesche; o se i francesi abbiano scelto nello specifico e in partenza le zone più evolute della Germania con un conseguente impatto relativo delle riforme. Gli autori hanno tenuto conto di ogni variabile, hanno osservato le zone geografiche di controllo e quelle sperimentali; le hanno comparate sfruttando gli indicatori storici presenti nei manuali e sono giunti a conclusioni già storiograficamente note, ma nuove nel metodo utilizzato e soprattutto nell'elaborazione di una serie di relazioni politiche, economiche, geografiche sistematizzate. Il testo in alcune parti si presta alla didattica per lo sviluppo dei fatti, per la rappresentazione spaziale, per l'uso di tabelle statistiche, per la comparazione e la problematizzazione; insomma si tratta di un vero e proprio studio di caso esportabile anche in altre situazioni.

Il libro in questione non risulta facile in alcune parti metodologiche nelle quali molto accuratamente i due curatori danno conto di statistiche, analisi matematiche, modalità di sperimentazione scientifica; tuttavia, permette di superare il dualismo scienze-lettere, di utilizzare strumenti tra i più vari per capire effettivamente il passato e di lavorare in classe con una visione più ampia e trasversale.

Cristiano Giorda, Matteo Puttilli (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Roma, Carocci, 2011, pp.344.

di Mario Pilosu

Keyword: geostoria, territorio, educazione, geografia



Queste pagine, dedicate alla presentazione del volume, utilizzano alcune delle considerazioni emerse alla presentazione che si è svolta a Torino il 24 Settembre 2011. Cercherò di darne una visione d'insieme, anche citando passaggi significativi, utili per illustrarne le

caratteristiche generali.

Nella parte introduttiva sono presenti due riflessioni sulla 'Geografia per l'educazione' vista da un geografo (G. Dematteis) e da un urbanista (A. Magnaghi).

A questa segue la *Parte 1 – I grandi temi della geografia per l'educazione*, tra cui quello della cittadinanza, dell'intercultura, della sostenibilità, dei beni culturali; *“esplora il valore formativo del sapere geografico mettendolo in gioco nella sua capacità di sviluppare una conoscenza critica delle problematiche del mondo contemporaneo”*.

Nella *Parte 2 – Gli strumenti, i saperi e i metodi geografici per l'educazione*, abbiamo, fra l'altro, la cartografia, il viaggio come esperienza di conoscenza, il paesaggio, la *e-partecipation*; *“approfondisce l'indagine sugli strumenti, i saperi e i metodi geografici per l'educazione.”*

Il volume termina con la *Parte 3 – La geografia come dialogo interdisciplinare*, in cui si presentano i dialoghi con la storia, la letteratura, l'antropologia, l'economia, ecc.; *“si interroga quindi sulla geografia come disciplina di sintesi e dialogo interdisciplinare, e quindi su quali siano le competenze geografiche delle quali le altre discipline non possono fare a meno e che, in qualche modo, veicolano e su quali opportunità derivino dallo scambio interdisciplinare per fare del sapere geografico una componente strategica*

nella formazione umana e nella formazione sul futuro dei luoghi e dei territori.”

“Il libro propone la geografia come struttura-ponte attraverso la quale far dialogare conoscenze settoriali diverse nella costruzione di competenze condivise per l'educazione e il governo del territorio.” (G. De Vecchis, p.15)

Cardine della riflessione della geografia, come affermano Giorda e Puttilli nella *Presentazione*, è il concetto di territorio, una dimensione di senso, una rete di simboli, di valori, di risorse materiali e immateriali riconosciute da una comunità.

Le idee di base del libro sono da una parte indagare sul contributo che la Geografia può dare nell'elaborazione delle strategie didattiche di coloro che sono a vario titolo coinvolti nella formazione, sia nella scuola sia in altri percorsi formativi e, dall'altra, sviluppare l'educazione al territorio come progetto di cittadinanza, di convivenza nella complessità e nella transcalarità delle relazioni, che coinvolgono la vita delle persone nel mondo rimodellato dai processi di globalizzazione.

Dagli interventi dei vari autori emergono quelli che si ritiene siano i più importanti obiettivi dell'educazione geografica, compiuta attraverso l'educazione al territorio:

- insegnare ad analizzare in un'ottica transcalare i cambiamenti spaziali e le interrelazioni tra luoghi;
- sviluppare una visione geografica del territorio;
- educare alla consapevolezza e alla responsabilità nella gestione delle risorse del pianeta;
- affrontare le questioni relative agli esseri umani e agli spazi;
- contribuire a diventare consapevoli del mondo contemporaneo e della sua complessità;
- educare alle diversità culturali e alla loro diffusione spaziale nel mondo

contemporaneo;

- sviluppare progetti per una sostenibilità delle relazioni tra luoghi a scala globale.

Ecco alcune citazioni che ritengo importanti per capire lo spirito dell'opera:

“La capacità di presentare i «rapporti vitali» fra le attività umane e le risorse della Terra è il cuore qualitativo dell'insegnamento geografico, che si realizza attraverso la messa in relazione, problematizzata tra la propria esperienza di vita e la comprensione suggerita dai metodi, dai concetti, dalle analisi e dalle rappresentazioni disciplinari. La geografia scolastica, senza questa connessione con lo spazio vissuto, corre il rischio di ridursi a localizzazione e descrizione di luoghi, risorse, culture, paesaggi, senza esprimere (e conseguire) la competenza fondamentale della disciplina, che consiste nell'unire la molteplicità delle relazioni tra sistemi umani e sistemi naturali in un ordine di senso, [...] in uno strumento di analisi e di sintesi che sappia indagare le questioni significative per l'umanità” (C. Giorda, pp.45-46).

“Un'attenta geostoria della globalizzazione ci consente di dimostrare che nulla di nuovo è sotto il cielo, né la finanziarizzazione dell'economia, né la diffusione degli scambi o la contaminazione delle culture [...]. La novità con cui ci confrontiamo solo da poco tempo è, piuttosto, la compressione dello spazio e del tempo che attraversa ogni momento della nostra vita quotidiana.” (F. Amato, p.65)

“La vicenda della vicina Francia dovrebbe mettere in guardia tutti da ogni approccio spontaneistico e facile [nell'insegnamento della geostoria]. [...] In Francia, la materia è unificata. E anche il manuale è uno solo. Ma quando ne sfogliamo qualcuno, ci accorgiamo che consta di due piccoli libri, uno di storia e l'altro di geografia, incollati insieme. E' appena il caso di notare che questo modello [...] è stato velocemente introdotto in Italia. E a questo si deve aggiungere l'altro, [...] derivato dalla eccezionale capacità dei manuali di storia di inglobare e digerire qualsiasi novità storiografica, pur rimanendo solidamente ancorati alla tradizione più vieta. [...] Il rischio di questa sbandata collettiva per la “geostoria” è quello che il suo fallimento prevedibile porti all'abbandono definitivo di un serio ideale di didattica integrata delle due discipline. [...] E' ovvio che la strada dell'integrazione deve volare

più alto [rispetto alle proposte presenti nell'articolo] e affermarsi come prospettiva anche culturale, di una visione del mondo coerente. A partire dalla transcalarità, [...] le proposte culturali non mancano. Andrebbero discusse, confrontate, provate in classe. [...]” (A. Brusa, pp.137-147)

In definitiva, una raccolta di interventi molto utili sia per l'insegnamento della geografia che della storia (o della geostoria), e che propongono anche visioni critiche sulle attuali didattiche delle due discipline.

IL PAESAGGIO DI RAVENNA ...

... agli occhi di Strabone, contemporaneo di Augusto e testimone della fase costruttiva dell'impero:

“In mezzo alle paludi il centro più importante è Ravenna, costruita interamente in legno e attraversata da corsi d'acqua, percorribili per mezzo di ponti e traghetti. Durante l'alta marea riceve un considerevole flusso di acque di mare, così che la melma viene evacuata da queste e dalla acque fluviali e ne viene purificata l'aria insalubre. La regione è stata talmente apprezzata per la salubrità che i governanti hanno deciso di farvi allevare ed esercitare i gladiatori. Il fatto che in una palude vi sia aria salubre è anche questo un fenomeno straordinario di questa zona, così come succede in Alessandria d'Egitto d'estate, quando la palude perde gli elementi nocivi per la piena del fiume e per la scomparsa delle acque stagnanti. Ma è degno di stupore anche il comportamento della vite: la palude la produce, la fa sviluppare rapidamente e con abbondante frutto, ma nell'arco di quattro o cinque anni muore.” (Strabone, *Géographie*, V, 1, 7, C 213-214)



... agli occhi di Sidonio Apollinare che, nel 476, vive la fine di quello stesso Impero e scrive all'amico Candidiano:

“E sei proprio tu, originario della città o piuttosto della fornace di Cesena, che ti rivolgi blaterando a me. La tua opinione sulla bellezza e la comodità del tuo paese natale l'hai rivelata emigrando; e in modo tale che tu sei più felice come esule a Ravenna, dove le zanzare del Po ti punzecchiano le orecchie e ti saltella attorno la turba loquace delle rane municipali. In quella palude sono continuamente rovesciate le leggi della natura: le mura crollano, le acque stagnano, le torri scorrono, le navi si arenano, gli ammalati deambulano, i medici giacciono, i bagni sono gelidi, le case scoppiano, i vivi muoiono di sete, i morti nuotano nell'acqua, i ladri vigilano, le autorità dormono, i clerici praticano l'usura, i Siri salmodiano, i commercianti militano, i soldati commerciano, gli anziani giocano a palla, i giovani ai dadi, gli eunuchi si diletano con le armi, i federati con la letteratura. Tu puoi bene vedere che città sia quella in cui hai stabilito il tuo focolare domestico, che può più facilmente avere un territorio che della terra.” (Sidonio Apollinare, *Epistolae*, I, 8, 2-3)