
Il Bollettino di Clio

Periodico dell'Associazione *Clio* '92

Luglio 2009 - Anno X, n. 28

SOMMARIO

QUESTO NUMERO

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Jean-Marc Besse. *Vedere la terra. Sei saggi sul paesaggio e la geografia*. Milano, Bruno Mondadori, 2008

Domenico Musti. *Erodoto, Tucidide e la storiografia greca*. Introduzione a Erodoto, *Storie*. Milano, Rizzoli, 2008

SPIGOLATURE

Lucien Febvre, *La terra e l'evoluzione umana*. Introduzione geografica alla storia

CONTRIBUTI

Mercedes de la Calle Carracedo, *La cartografia digitale nella scuola dell'infanzia*.
Le possibilità di Google-earth in aula

Franca Sciarroni, *Un mondo di carte. I planisferi nella scuola primaria*

Livia Tiazzoldi, *Storia e geografia come rappresentazioni nella scuola secondaria di I grado*

Catia Brunelli, *Una geografia per la storia, una storia per la geografia. Incroci e bivi per un curriculum interculturale integrato*

Direttore: Ivo Mattozzi

Hanno collaborato alla realizzazione di questo numero:
Nicola d'Amico, Vincenzo Guanci, Ernesto Perillo, Saura Rabuiti

Associazione Clio '92

Via Cesare Battisti, 49/1 • 30035 Mirano (VE) • tel/fax 041.430769
e-mail: info@clio92.it - segreteria@clio92.it

QUESTO NUMERO

“Si parla volentieri della terra e dell’uomo. Due complessi. Per parte nostra, abbiamo dissociato prima l’uno, poi l’altro. E, innanzi tutto, abbiamo sostituito al concetto indistinto e confuso di terra, quello di cosmo, di un vasto insieme armonico, composto di zone climatico-botaniche, ognuna delle quali costituisce un tutto organico, equilibrandosi in rapporto alle altre da una parte e dall’altra dell’Equatore. Poi, alla nozione di uomo, con un processo analogo, abbiamo sostituito quello di società umane, cercando di determinare la vera natura dell’azione di queste società rispetto alle società animali e vegetali che popolano le diverse regioni della terra. Ma resta un grosso problema: quello del valore che hanno per l’uomo i quadri naturali del cosmo. L’abbiamo posto, o per meglio dire, esso si è posto da solo e senza sforzo; ma è necessario riprenderlo.”

Così L. Febvre poneva nel 1922 il rapporto tra geografia e storia. Nel nostro piccolo grande lavoro di insegnanti ce lo poniamo tutti i giorni in termini di curricolo e di pratica didattica in storia e in geografia. E tutti i giorni verifichiamo che non c’è geografia senza storia né storia senza geografia. E sempre più spesso ci accorgiamo di come siano inadeguate le strumentazioni didattiche e manualistiche che abbiamo a disposizione e, soprattutto, di quanto sia parziale la nostra formazione culturale e professionale, sovente troppo sbilanciata su una sola delle due discipline.

Dedichiamo questo numero de “Il Bollettino di Clio” ai rapporti tra storia e geografia e presentiamo tre interessantissime esperienze didattiche sulla questione: M. Calle Carracedo illustra un uso possibile di “Google Earth” nella scuola dell’infanzia, F. Sciarroni affronta nella scuola primaria la correlazione del tempo e dello spazio nella rappresentazione cartografica del mondo, L. Tiazzoldi racconta il confronto tra la grammatica della storia e quella della geografia con gli allievi della secondaria di I grado

C. Brunelli, infine, argomenta intorno ad un possibile curricolo integrato di storia e geografia, collegando riflessioni teoriche ed unità di apprendimento sperimentate nella pratica didattica.

Arricchiscono “Il Bollettino” due succose recensioni di F. Sciarroni del libro di J.M. Besse sul paesaggio e di A. Muni del saggio introduttivo di D. Musti ad una recente riedizione delle *Storie* di Erodoto.

A chiusura, in controcopertina vi segnaliamo l’unità formativa proposta dalla *Library of Congress* di Washington a proposito della prima mappa del mondo nella quale viene rappresentata il nuovo mondo con il nome di America, risalente al 1507.

Il sito <http://www.loc.gov/rr/geogmap/waldexh.html> offre tutti i materiali e gli strumenti per la sua realizzazione.

Buona lettura!

Segnalazioni Bibliografiche

JEAN-MARC BESSE. VEDERE LA TERRA. SEI SAGGI SUL PAESAGGIO E LA GEOGRAFIA. MILANO, BRUNO MONDADORI, 2008

di Franca Sciarroni

... i lineamenti del mondo si dissimulano sotto lo sguardo, come un invito ad esplorare tutti i dettagli, tutte le pieghe, del visibile, in una sorta di interminabile viaggio. Tutti i punti dello spazio, i margini, i centri, i lontani ed i vicini, segnano questa insistenza dell'infinito nel finito che lavora al cuore del paesaggio e, propriamente, lo de-finisce.

Queste parole, alla fine della prefazione, ci introducono al libro-viaggio di J. M. Besse sul paesaggio e le sue geografie.

L'autore, filosofo e direttore di ricerca al CNRS, attraverso sei saggi, ragiona attorno ai possibili significati di "paesaggio" e delle sue rappresentazioni, e sul rapporto geografia/paesaggio, uomo/natura, nel corso del tempo.

Lo fa passando attraverso campi diversi - letterario, artistico, scientifico, storico, filosofico - a partire da interrogativi costantemente presenti fin dall'introduzione.

Tutto il libro è permeato di sollecitazioni che invogliano a sondare, ad indagare, a scoprire tutti gli aspetti, i concetti e le riproduzioni che il paesaggio evoca.

Alla base dei ragionamenti di J. M. Besse c'è la concezione che il paesaggio, come visione della Terra, è qualcosa di vivo e per conoscerlo occorre mettersi in relazione.

Nel primo saggio *"Petrarca sulla montagna: i tormenti dell'anima fuori posto"*, con il poeta, protagonista della scalata del monte Ventoso, si entra dentro una visione del paesaggio che si trasforma in conflitto interiore, in un'introspezione che porta Petrarca ad un'analisi della propria vita e dei propri desideri. La topografia visiva è un'occasione per un esame di coscienza. La vista del paesaggio dall'alto è suggestiva, le dimensioni spaziali e temporali si confondono e fanno affiorare nell'anima del poeta due volontà contraddittorie che lo tormentano: il desiderio di amore e di fama, e nel contempo, la volontà di resistervi. Il conflitto è ancora maggiore quando gli torna in mente la frase di Sant'Agostino che ammonisce chi ammira le bellezze dei luoghi perdendo se stesso.

Il Petrarca viene considerato un antesignano del riconoscimento della concezione della natura come relazione diretta tra uomo e mondo: fino ad allora la natura si studiava sui libri.

Il secondo saggio, *"La Terra come paesaggio: Bruegel e la geografia"*, mette in evidenza il fatto che il vocabolario utilizzato dai geografi nel XVI sec. per descrivere le rappresentazioni geografiche è identico a quello usato per la pittura dei paesaggi, che la pittura si avvicina molto alla cartografia, in particolar modo la pittura e le incisioni degli artisti italiani, olandesi e tedeschi. Tra il XVI ed il XVII sec. molti pittori realizzarono carte in diverse scale o vedute topografiche. Pur restando separati i punti di vista del cartografo e del pittore, entrambi hanno sviluppato l'arte della lettura visiva dei segni che caratterizzano il paesaggio. Il paesaggio diventa inoltre un teatro di cui l'uomo è attore e spettatore allo stesso tempo.

Viene presa come riferimento principale l'opera suggestiva di Bruegel.

Il pittore fiammingo rappresenta la Terra come spettacolo osservato: c'è sempre un osservatore nelle sue rappresentazioni. La Terra è uno spazio da percorrere e scoprire. La prospettiva nelle sue opere, dove ritrae i territori visti dall'alto, ha un carattere cosmopolita "che fa della superficie della Terra, nella sua totalità, l'orizzonte dell'abitazione umana, uno spazio universalmente abitabile, aperto in tutte le direzioni".

Nel terzo saggio, *“Vapori del cielo: Il paesaggio italiano nel viaggio di Goethe”*, si torna a parlare delle emozioni legate al paesaggio, questa volta però in senso di piacere goduto. La visione del paesaggio italiano fa riconciliare Goethe con se stesso e con il mondo, con la natura; gli infonde pace e serenità, egli guarda il paesaggio con gli occhi dell'artista, percepisce l'importanza della luce, delle atmosfere. Secondo il poeta tedesco il mondo è il luogo in cui mettere in pratica le conoscenze acquisite a scuola: imparare a vedere il mondo è <vedere [...] le cose come sono>. Il viaggio è anche ripercorrere il tempo per ritrovare se stessi. Nel paesaggio italiano Goethe ritrova la vera natura, ritrova il luogo dove l'interiore e l'esteriore si riconciliano. Contemporaneamente vive l'affanno del voler “afferrare tutto”, di voler conoscere tutto. Questa natura è la testimonianza di ciò che sin dall'infanzia l'autore aveva conosciuto attraverso i libri che parlavano dell'arte italiana. L'armonia del paesaggio risveglia tutte le potenzialità interiori dell'individuo. Ciò che la scienza separa il paesaggio riunifica. Vedere il paesaggio con l'occhio dell'artista è un dono e questa facoltà trova il suo apice “nell'arte dei giardini”. Il soggiorno italiano viene interpretato da Goethe come una nuova nascita. E' il periodo della riflessione sulla “Metamorfosi”: metamorfosi come divenire della natura.

Il quarto saggio *“La fisionomia del paesaggio, da Alexander von Humboldt a Paul Vidal de La Blache”* propone una discussione su quanto il paesaggio possa essere una rappresentazione di ordine estetico, una costruzione culturale, di quanto appartenga all'ordine dell'immagine. Si presentano gli assunti di varie posizioni degli studiosi. Si riflette sui diversi sguardi: quello del medico, del tecnico, del religioso, del pellegrino, del viaggiatore, dello scienziato, ecc. Il visibile racconta comunque una storia: il paesaggio ha una sua lettura, è una realtà che va al di là della rappresentazione.

Per i geografi il paesaggio potrebbe essere oltre che “la dimensione del visibile, il risultato, l'effetto, pur se indiretto e complesso, di una produzione.” Da qui si passa a parlare delle tesi di P. Vidal de La Blache e della scuola francese di geografia che vede l'uomo con la sua attività e le sue scelte, parte del paesaggio. J. Brunhes, discepolo di De La Blache, considera come oggetto del geografo le tracce, le impronte dell'attività umana. In questo il geografo si incontra con lo storico.

Nel quinto saggio, *Tra geografia e paesaggio, la fenomenologia*, si entra nel terreno della filosofia. Si indaga sul rapporto tra geografia e paesaggio. Si parte da un'osservazione di H. Maldiney rilevata da una sua traduzione di E. Straus: “Lo spazio del paesaggio è innanzitutto il luogo senza luoghi dell'essere perduto...”; vengono citati J. Gracq, J. Brunhes *“Chi è geografo sa aprire gli occhi e vedere”* ed inoltre anche il *“saper viaggiare”* di E. Ardaillon, e di D. Lowenthal. L'uomo è legato con la Terra, partecipa, si perde... Si prosegue centrando l'attenzione su La Terra come abitazione umana e sulla geografia fenomenologica secondo E. Dardel. Ci sono molti riferimenti a M. Merleau-Ponty. Si parla della materialità dello spazio del geografo, della geografia come incontro dell'esistenza umana, di Terra e libertà considerando la Terra come mondo della vita, come paesaggio e cultura, come suolo della esistenza-coesistenza umana. E. Dardel considera *“l'essere umano guardiano del mondo, guardiano del senso. La geografia in quanto sapere della Terra ha la possibilità di trovare qui la sua vera destinazione: quella di preservare le condizioni, per il pensiero come per l'azione, di un'abitazione umana della Terra, liberandone e preservandone l'universo fragile del senso senza il quale questa non è più un mondo.”*

Infine nel sesto saggio *Nelle pieghe del mondo. Paesaggio e filosofia secondo Péguy*, la relazione filosofo - paesaggio è un'immersione nel bel mezzo del tutto.

Il pensiero è un'arte dell'occhio, un'arte del movimento. Il paesaggio per C. Peguy, filosofo bergsoniano, è l'esperienza della precarietà dell'uomo e del saper ricominciare. La filosofia è “coscienza creatrice” che agisce nelle “pieghe delle cose” per dare loro “durata e profondità”; il filosofo non è un osservatore, ma una risorsa stessa del paesaggio. È colui che deve ricercare i punti sensibili che danno il senso alle cose e, una volta trovati, non deve abbandonarli, deve prendere posizione e persistere. Inoltre deve cogliere l'immediatezza del presente: è un'attività inderogabile per il pensiero e per l'azione e qualifica la rappresentazione personale. A questo

punto c'è una disquisizione sulla concezione del tempo e sulla funzione del presente sensibile. Il tempo per Peguy è una successione di presenti, è un continuo ri-iniziare, è un continuo divenire. Il paesaggio come il tempo non si compie: è un *avvenimento*. "I paesaggi sono punti di passaggi del presente". Per spiegare il significato di *avvenimento* vengono riportate citazioni di Nietzsche e di Kierkegaard, per poi soffermarsi sul *metodo di Cartesio*, inteso come *risoluzione*; *avvenimento come capacità di pensare e volere "l'iniziativa"*. Pensare è arrivare a qualcosa.

Il libro è un'antologia di riflessioni, di citazioni con cui J. M. Besse dialoga. Ogni saggio presenta molti rimandi a piè pagina, sono riferimenti utili sia per gli approfondimenti, sia per avere un'idea di quanto il paesaggio, la visione e rappresentazione della Terra siano stati oggetto di attenzione da parte dell'uomo, nel corso del tempo, sia esso intellettuale, artista o lavoratore concreto, intento alle quotidiane attività materiali. Il suo stare sulla Terra lo porta inderogabilmente a rinnovare la sua relazione con essa.

Il volume ci aiuta a capire come la Terra appartenga, in tutti i sensi, a tutti e come tutti determinano rapporti sempre nuovi con essa.

DOMENICO MUSTI. ERODOTO, TUCIDIDE E LA STORIOGRAFIA GRECA. INTRODUZIONE A ERODOTO, STORIE. MILANO, RIZZOLI, 2008

di Andrea Muni

Qualche mese fa, nel maggio del 2008, la Rizzoli ha ripubblicato in un unico volume una sua vecchia edizione delle Storie di Erodoto, quella del 1984 (con l'introduzione di Filippo Càssola, la traduzione di Augusta Izzo D'Accini, la premessa e le note di Daniela Fausti) e di quelle di Tucidide, quella del 1985 (con l'introduzione di Moses I. Finley, la traduzione di Franco Ferrari, la bibliografia e le note di Giovanna Daverio Rocchi), rimaste ora senza il testo greco a fronte. Non si tratta però solo di una ristampa che ha il pregio di aver compattato più volumi in uno solo, consentendone una più agevole consultazione (ad esempio l'indice dei nomi, da p. 1551 a p. 1618, permette una ricerca veloce sia sul testo di Erodoto che su quello di Tucidide), ma di un libro a cui è stato aggiunto un saggio introduttivo di Domenico Musti, sessanta pagine che riassumono bene lo stato della ricerca e del dibattito intorno ai due storici.

Nonostante il libro sia rivolto al grande pubblico, questo saggio, pur di facile lettura, è più di una semplice divulgazione di cose già note agli esperti. Ad esempio, nel quinto paragrafo del saggio, *Erodoto e la democrazia*, è possibile senza difficoltà leggere tra le righe un riferimento polemico a uno dei massimi specialisti di Tucidide, Luciano Canfora, il quale pochi anni fa aveva curato, come è noto, una delle più approfondite edizioni della *Guerra del Peloponneso* di Tucidide e alcuni dei più sbalorditivi attacchi contro una certa interpretazione del concetto di democrazia. La polemica contro Canfora si fa più esplicita nel lungo paragrafo VII, *Il giudizio su Pericle e sulla democrazia in Tucidide*, alle pp. 38-44. "Devo dire in questa sede che non condivido l'antitesi tra la parola *demokratia* e la prassi di libertà del regime politico ateniese riproposta da L. Canfora nella sua recente edizione dell'opera tucididea (Milano 2007 [in realtà 1996!], pp. LXIX-LXX). Come ritengo di aver mostrato sopra, infatti, la libertà non è contrapposta a *democratia*, ma semplicemente distinta" (p. 42). La critica di Musti si basa sulla traduzione dal greco del *dé*, che secondo lui non ha valore avversativo, come vorrebbe Canfora, ma copulativo. A mio avviso la questione rimane aperta.

L'interpretazione che Canfora aveva dato resta, secondo me, sostanzialmente valida, non solo a livello storiografico, ma anche in una prospettiva pedagogica e didattica. Infatti, la democrazia, come forma di governo, è una parola usata spesso, nella manualistica scolastica, in modo del tutto destoricizzato. Anche ai bambini di scuola elementare di solito si insegna qualcosa sulla

democrazia. Questo insegnamento è solitamente inteso come educazione civica. Però si trovano informazioni anche nei libri di storia per l'infanzia, sia quelli scolastici che quelli divulgativi.¹

Quello che in genere viene trasmesso è un concetto molto annacquato. Oggi, nelle scuole, si parla molto di scuola democratica, insegnamento democratico, educazione ai valori democratici. In effetti, è nel dopoguerra che gli insegnanti hanno rivendicato, in contrapposizione a una scuola che era stata fascistizzata, valori democratici. Spesso, però, la democrazia è intesa come un valore civico vago, generico e destoricizzato. La lettura di Tucidide potrebbe far riflettere su questo punto.

Nella bozza del preambolo alla Costituzione europea del 28 maggio 2003 si è fatto riferimento a un epitaffio attribuito a Pericle da Tucidide (cfr. *Tuc.* II 37), come a indicare in quel passo un modello di democrazia per l'Europa. L'Atene classica viene quasi sempre indicata, nella manualistica scolastica, come modello universale di democrazia. Ma per Pericle il concetto di democrazia, dice Canfora, era contrapposto a quello di libertà; la democrazia aveva per Pericle un carattere di violenza (*kràtos*) liberticida. Inoltre Pericle era visto da Tucidide come un *princeps* (*pròtos anèr*) (cf. *Tuc.* II, 65). Pericle piaceva a Tucidide perché guidava e non si faceva guidare, perché sapeva "andare contro corrente in contrasto con gli impulsi, o gli istinti, popolari"² (cfr. *Tuc.*, II, 65), e perché "sotto il suo governo solo nominalmente c'era ad Atene la "democrazia"³.

Prima della democrazia ad Atene c'era la tirannide, ma ad abbatterla erano stati gli spartani. Thomas Hobbes nel 1628 aveva esordito con una traduzione di Tucidide, e aveva interpretato che Pericle non doveva essere poi tanto diverso dai monarchi, come il tiranno Pisistrato. Si era accorto che Tucidide non era un democratico, come non lo era nemmeno Pericle, se usiamo le categorie attuali. È qui il problema: la democrazia di cui si parla oggi nelle scuole è la stessa di quella di cui si parlava ad Atene in epoca classica? Evidentemente no.

Quella guerra è nata dalla lotta tra fazioni politiche, è nata anche per la ribellione di alcune città alla volontà di Atene di esportare la democrazia dove non c'era; Tucidide si sente motivato a scrivere su quella guerra da antidemocratico, scaricando la responsabilità della fine di Atene sui democratici.

Canfora ha osservato, con ampie argomentazioni, che è profondamente falso dire che la democrazia sia stata inventata in Grecia.⁴ Se non altro perché era stata inventata in Persia (cf. Erodoto, III, 80; VI, 43).⁵ Isocrate vede nell'oligarchica Sparta una "perfetta democrazia". Demostene dice che gli avversari politici vanno bastonati, trattati come traditori e agenti del nemico. "Non esistono testi di autori *ateniesi* che inneggino alla democrazia"⁶.

"Tutto il pensiero politico greco, sia espresso da storici, o da filosofi o da oratori, è una costante critica alla democrazia. Anche quando chi parla (è il caso di Demostene) è costretto dal suo stesso ruolo a farsi carico della difesa delle forme politiche vigenti nella sua città. Unica eccezione Erodoto, che però era nato altrove e forse proprio perciò era sinceramente invaghito del sistema politico ateniese."⁷

¹ Cf. Chisholm, Jane, Miles, Lisa e Reid, Struan, a cura di, *Enciclopedia Usborne. L'antica grecia*, (1999), Usborne, Londra 2001, pp. 58-59. Cap. *Le prime democrazie*, pp. 54-55. L'editrice per l'infanzia Usborne, fondata da Peter Usborne nel 1973, ha grande successo a livello internazionale e corrisponde a prassi diffuse tanto in Italia quanto all'estero, che cioè corrispondono a quello che in genere si fa (a quello che in genere è considerato il meglio che si possa fare).

² Luciano Canfora, *La democrazia. Storia di un'ideologia*, Roma-Bari, Laterza, 2004, p. 40.

³ Ivi, p. 41.

⁴ Cf. Ivi, p. 15 ma *passim*.

⁵ Cf. David Asheri, commento a Erodoto, *Le storie*, libro III, Milano, Fondazione Valla, 1990, p. 297.

⁶ Ivi, p. 16.

⁷ Luciano Canfora, *Critica della retorica democratica*, Roma-Bari, Laterza, 2002, p. 34.

La parola *demokratia* è stata usata per indicare uno scontro fra gruppi sociali. D'altra parte, quei cittadini che potevano partecipare alla vita democratica di Atene erano solo i maschi adulti liberi di nascita, figli di madre e padre ateniese. Ad Atene nel V e IV secolo il rapporto tra liberi e schiavi è di uno a quattro, dove quel quattro rappresenta le non-persone, indispensabili al funzionamento del sistema, "la base dell'economia domestica e dell'economia pubblica".⁸

Aspetti come questi appaiono contraddittori, contraddittori cioè per i nostri schemi mentali sulla democrazia così come ce li siamo costruiti nei nostri apprendimenti scolastici. Che dire poi sull'identificazione del cittadino col guerriero? Tutti i cittadini erano guerrieri. In un contesto politico democratico, in cui tutti i cittadini *devono* essere democratici, altrimenti vengono esclusi, espulsi, mandati in esilio, questo equivale a dire: tutti i democratici erano guerrieri. Ed avevano schiavi, come forma di proprietà privata o collettiva. Quando un oratore antidemocratico propone di liberare gli schiavi agricoli e minerari presenti in Attica, viene immediatamente processato per illegalità, la peggiore delle accuse che potessero esistere ad Atene.⁹ I cittadini, che erano democratici, guerrieri e schiavisti, sono gli stessi che nel 399 a.C. hanno condannato a morte l'antidemocratico Socrate¹⁰, "vittima di una maggioranza che sbaglia"¹¹, ma anche di un "fondamentalismo democratico"¹².

"I cinquecento giudici che condannarono Socrate costituivano un significativo campione della cittadinanza ateniese."¹³

Resta ancora da dire che, agli altri, cioè ai non ateniesi, l'Atene democratica non piaceva: tanto è vero che nel 404 a.C., quando sono state abbattute le mura di Atene, cioè con la fine della guerra del Peloponneso, molti hanno pensato "che in quel giorno incominciasse la libertà per i greci" (Senofonte, *Elleniche*, II, 2, 23), libertà dalla democratica Atene, dalla sua democratica egemonia.

Ora, non si tratta di fare discorsi antidemocratici a scuola, come una sorta di antipropaganda politica. Il problema è di tipo didattico, non propagandistico: si tratta di vedere in che modo si può non fare trasmissione nozionistica o propaganda politica, sia essa di un tipo o di un altro tipo. L'unico modo per uscire da un modello trasmissivo, da una parte, propagandistico, dall'altra, sembra sia quello della problematizzazione.

Ora, tornando alla nuova edizione che la BUR ci propone delle storie di Erodoto e di Tucidide, non si può che osservare, da una parte, la sempre sorprendente attualità dei due storici, dall'altra, il valore critico dell'introduzione di Musti a quel volume, introduzione che può portare facilmente ciascun insegnante e ciascuno studente, anche chi non abbia mai letto di storia antica, nel vivo del dibattito attuale degli specialisti su temi attualissimi che interessano tutti, come quelli della democrazia e delle altre forme di governo realizzate o possibili.

⁸ Luciano Canfora, *La democrazia. Storia di un'ideologia*, cit., p. 37.

⁹ Cf. Ivi, p. 50.

¹⁰ Cf. p. es. Labriola Antonio, *Socrate*, nuova edizione a cura di B. Croce, Bari, Laterza, 1909, p. 9-10.

¹¹ Luciano Canfora, *Critica della retorica democratica*, cit., p. 10.

¹² Ivi, p. 17.

¹³ Ivi, p. 3.

LUCIEN FEBVRE, LA TERRA E L'EVOLUZIONE UMANA. INTRODUZIONE GEOGRAFICA ALLA STORIA

Tutta la ricca e multiforme attività di Febvre rivela come il grande storico e metodologo sia stato sempre sensibile e attento ai problemi conoscitivi del suo tempo, ai contatti metodologici e agli scambi con le altre scienze umane, dalla geografia all'etnologia, dalla psicologia alla linguistica. Eppure forse non è azzardato sostenere che il confronto intellettuale che lo ha maggiormente attratto, fin dagli anni che precedono la I guerra mondiale, è stato quello con la geografia, come testimonia la pubblicazione, nel 1922, de La terre et l'évolution humaine.

In quest'opera Febvre polemizza contro il determinismo geografico (soprattutto di Ratzel) e sostiene che i fattori geografici non esercitano mai sulla vita degli uomini un effetto puramente meccanico, un influsso rigido e uniforme. Riconosce la profonda influenza della geografia sulla evoluzione delle società umane che si sforzano di soddisfare i loro bisogni economici; riconosce come durevole e intensa l'azione del clima, delle forze del suolo, della vegetazione ... ma sottolinea che l'uomo, che non può porsi al di fuori dell'ambiente, agisce a sua volta su di esso, traendo partito dalle possibilità geografiche. Per Febvre insomma non c'è necessità da nessuna parte; ci sono invece dappertutto "possibilità", potenzialità che gli uomini utilizzano, valorizzano e dirigono secondo i propri fini così che ogni contrada porta i segni dell'intervento umano. Per Febvre gli ambienti naturali "sono mezzi, non fini"; perciò le possibilità geografiche, che "non hanno tutte lo stesso valore e la stessa qualità", vanno indagate storicamente.

Cogliere e rivelare i complessi rapporti che si sono realizzati tra gli uomini e la gran mole di fattori dell'ambiente fisico e biologico è compito del geografo umano ma anche dello storico; anzi il compito dello storico è assai più complesso, perché straordinariamente complesso è cogliere e rivelare i rapporti che nel tempo si sono stabiliti tra le possibilità dell'ambiente e le società che sfruttano tali possibilità.

Di questa opera di Febvre, che ha rafforzato i nessi concettuali e i rapporti disciplinari tra geografia umana e storia nonché metodologicamente la storia, presentiamo alcuni brani tratti dai cap. I e II della Parte III, nella traduzione presente nella raccolta Studi su Riforma e Rinascimento e altri scritti su problemi di metodo e di geografia storica edita da Einaudi nel 1966.

Il testo di Febvre è senza dubbio arzigogolato dal punto di vista dell'argomentazione; non ha la limpidezza di altre sue opere. Tuttavia ci è sembrato importante proporre queste pagine che, all'inizio del secolo scorso, mostrano i limiti delle impostazioni deterministiche delle "cause ed effetti" così da poter sottolineare, ancora una volta e senza cedere allo sconcerto, i limiti delle impostazioni "cause ed effetti" che caratterizzano i testi manualistici della nostra scuola e troppa parte dell'insegnamento della storia scolastica.

Saura Rabuiti

Si parla volentieri della terra e dell'uomo. Due complessi. Per parte nostra, abbiamo dissociato prima l'uno, poi l'altro. E, innanzi tutto, abbiamo sostituito al concetto indistinto e confuso di terra, quello di cosmo, di un vasto insieme armonico, composto di zone climatico-botaniche, ognuna delle quali costituisce un tutto organico, equilibrandosi in rapporto alle altre da una parte e dall'altra dell'Equatore. Poi, alla nozione di uomo, con un processo analogo, abbiamo sostituito quello di società umane, cercando di determinare la vera natura dell'azione di queste società rispetto alle società animali e vegetali che popolano le diverse regioni della terra. Ma resta un grosso problema: quello del valore che hanno per l'uomo i quadri naturali del cosmo. L'abbiamo posto, o per meglio dire, esso si è posto da solo e senza sforzo; ma è necessario riprenderlo.

Cerchiamo d'individuare con esattezza i termini e i dati. Alcuni dicono: regioni naturali, regioni climatico-botaniche, sono grandi insieme di forze che agiscono sugli uomini, direttamente, con una potenza veramente sovrana e determinante: imprime la loro impronta su tutte le manifestazioni della loro attività, dalle più umili alle più complesse e a quelle più elevate; in larga misura costituiscono insieme la causa e la condizione di tali manifestazioni. E' la tesi deterministica. Per parte nostra abbiamo già mostrato le difficoltà, già abbiamo risposto: regioni naturali, semplici insieme di possibilità per le società umane che le utilizzano, ma non ne sono determinate... Solo che allora non eravamo in possesso di una teoria delle società umane e del loro modo d'agire particolare. E, d'altra parte, abbiamo posto il problema solo in linea generale. Ora sarà necessario soffermarsi sui particolari.

Le vicissitudini delle possibilità: risvegli e assopimenti.

In realtà, i grandi quadri climatico-botanici in cui è d'uso, da molto tempo, inserire le società umane come altrettante appendici, per così dire, delle società vegetali e animali che ci si compiace di considerare come rigidamente dipendenti dai fenomeni meteorologici; questi quadri in cui si riversano gli uomini come complemento e quasi in modo supplementare nulla hanno di tirannico, nulla di determinante: è necessario ripeterlo senza stancarsi, mostrarlo in tutti i modi.

Passare in rassegna, descrivere, caratterizzare dopo tanti altri, non obbliga affatto lo storico o il geografo a fare per questo rientrare a forza nelle serie, componenti un ordine prestabilito, i fatti che ritiene dalla sua descrizione e sui quali appoggia essenzialmente il suo studio. E ancor meno questi fatti possono avere per gli uomini e per la loro esistenza un valore realmente determinante. Le stesse società vegetali, per quanto dotate di capacità di adattamento all'ambiente meno forti delle società umane, non subiscono affatto la pressione esclusiva e tirannica delle condizioni esterne; a *fortiori* le società umane sanno sottrarre a quella stessa pressione la loro esistenza.

Bisogna confessare che è forte la tentazione di stabilire classificazioni arbitrarie e dichiarare che esistono regioni uniformi di geografia fisica e umana all'interno delle quali tutto, globalmente, e per conseguenza tutte le creature viventi, e quindi tutti gli esseri umani, tutte le società umane, rivestono un identico aspetto. (pp. 594-595)

[...]

[...] Noi, per parte nostra, diciamo ben diversamente: «quadri regionali, in senso lato, sia pure. Ma nell'insieme delle condizioni fisiche che essi rappresentano, non scorgiamo se non possibilità d'azione». E aggiungiamo subito, per prevenire un'obiezione che si presenta da sé: queste possibilità d'azione non costituiscono una specie di sistema vincolato: non rappresentano in ogni regione un tutto indissociabile: se sono afferrabili, non sono afferrate dagli uomini tutte insieme con la stessa forza e contemporaneamente; altrimenti a che cosa tenderebbe il processo che pretendiamo d'istituire contro il determinismo? E, sotto altra forma, il valore determinante delle regioni geografiche non apparirebbe come molto reale? In effetto, in questo campo come altrove è utile ricordare la vecchia formula leibniziana: tutti i possibili non sono possibili contemporaneamente.

Nonostante si presentino tutte nella stessa regione, grazie all'iniziativa delle società umane, le possibilità non esercitano fatalmente un'azione sincrona e di eguale importanza. Gli stessi fautori della «predestinazione geografica» sono pronti a riconoscerlo. (pp. 596-597)

Come definire le possibilità?

Giunti a questo punto, arrestiamoci un istante per qualche considerazione. Stiamo stringendo sempre più da vicino il problema, dopo esserci avvicinati ad esso a poco a poco. Regioni naturali, semplici complessi di possibilità per i raggruppamenti umani... Solo che, se queste possibilità costituiscono dei sistemi definiti e permanenti, che cosa abbiamo guadagnato dalla nostra discussione? I sistemi di possibilità non assomigliano perfettamente a quei complessi di forze di cui si era parlato? Cambiato il termine, non se ne sarà conservato il contenuto? Simili come sorelle alle

potenze naturali, le possibilità non condizionano forse con lo stesso rigore l'azione degli uomini? No, perché in questo caso non c'è più sincronia, non c'è più necessità o determinazione: perpetui cambiamenti e mutazioni, cadute in letargo e bruschi risvegli, mentre l'attività umana dirige tutto il gioco. Ma in tal caso, se le possibilità non debbono avere che una funzione effimera e intermittente, come tenerne conto in un'opera di scienza?

In questo modo il problema viene in luce nei suoi termini precisi. Esso consiste in primo luogo in un'analisi approfondita della nozione di «possibilità». Poi, in una classificazione delle regioni secondo un ordine di possibilità crescenti o decrescenti, oppure, se l'impresa sembra a ragione troppo ambiziosa e anche troppo precaria, troppo momentanea, in una coordinazione secondo una specie di gerarchia sommaria, ma precisa. Se le regioni non offrono che possibilità, non ne offrono tuttavia la stessa quantità. E queste possibilità non hanno tutte lo stesso valore e la stessa qualità. Dato che non agiscono in modo costante, come in virtù di un automatismo, più saranno numerose, più si avrà la possibilità di trovarle in azione in un dato momento. Su questa base può fondarsi quella specie di coordinazione gerarchica di cui si parlava. Una coordinazione abbastanza difficile da stabilire, per altro,; perché: come definire le possibilità?

E' evidente che la condizione primordiale perché una società umana possa insediarsi e svilupparsi in una data regione consiste nell'avere a propria disposizione un mondo animale e, più ancora, un mondo vegetale abbastanza ricco da poter sovvenire ai suoi bisogni. Ma tale rapporto risulta semplicemente e automaticamente - con una specie di brutalità matematica - dalla funzione di un solo fattore: il numero delle specie o degli individui? Si possono forse dedurre i vantaggi o gli inconvenienti che una certa regione presenta per i raggruppamenti umani dalla sola considerazione della densità botanica o zoologica? In altre parole, si possono trarre conclusioni sulla ricchezza o sulla povertà di questa regione dalla maggiore o minore lunghezza del catalogo, dall'ampiezza più o meno vasta dell'inventario delle piante e degli animali esistenti? Niente affatto.

Per una specie di apparente paradosso - solo apparente, però, come vedremo - l'estrema abbondanza provoca talvolta le stesse deprecievoli conseguenze dell'estrema penuria. L'uomo in certi ambienti, alle prese con un'esuberanza, un'abbondanza botanica o zoologica eccessiva, non riesce a farsi strada e riesce male nelle sue imprese. Troppa ricchezza equivale per lui praticamente alla penuria che trova in altri ambienti. La sua vita è come soffocata e paralizzata dall'eccesso di vita degli esseri circostanti. La considerazione simultanea o successiva di due zone terrestri tanto contrastanti, come la zona polare e subpolare, da un lato, la zona intertropicale, dall'altro, lo dimostrano in modo anche troppo evidente. Inutile però voler istituire un parallelo in pena regola. Se si è, in generale, portati ad ammettere senza difficoltà, e senza neppure bisogno di dimostrarlo, che nelle zone artiche e antartiche l'uomo scorge dinanzi a sé mille ostacoli per la povertà delle risorse di quelle regioni, per le zone intertropicali, invece, la dimostrazione non è affatto superflua.

In realtà, era un tempo un luogo comune descrivere queste regioni calde - la loro vegetazione, le loro risorse botaniche e zoologiche - con un entusiasmo pieno di illusioni. Non eran forse quelle le terre promesse in cui una natura generosa colmava l'uomo dei suoi doni, dispensandolo quasi da ogni sforzo, togliendogli materna il fastidio e il bisogno di vestirsi, di alloggiarsi, di nutrirsi? crescevano tanti frutti succulenti senza ch'egli ne prendesse cura, che per così dire bastava che tendesse la mano: il suo cibo era lì, pronto, succulento e scelto. Tutto uno schizzo psicologico del buon selvaggio dei paesi caldi derivava da questa geografia un po' troppo idillica. [...] (pp. 603-605)

I punti d'appoggio per gli uomini: pianure, altipiani, montagne.

Giungiamo così a determinare una prima categoria di elementi che è necessario aver presenti per una definizione generale della nozione di possibilità. Esiste possibilità d'insediamento per i nuclei umani solo a due condizioni. Una, l'esistenza di una risorsa zoo-botanica sufficiente, su cui si possa fondare convenientemente un'esistenza sicura e certa del domani. Ma l'altra è che sia possibile trarre facilmente profitto dalle risorse naturali messe in tal modo a disposizione delle società umane. Soprattutto, occorre che le società vegetali e animali possano essere rima-

neggiate dagli uomini a loro vantaggio e liberamente, in modo che siano spogliate da ogni fecondità eccessiva e oppressiva o, per meglio dire, cieca.

E questa è la condanna assoluta di ogni divisione che abbia la pretesa di fondarsi su una nozione aritmetica della ricchezza o della povertà, una ricchezza e una povertà da misurarsi secondo il numero più o meno elevato delle specie e degli individui botanici e zoologici. Come abbiamo visto, la nozione geografica di ricchezza e povertà è affatto diversa. Ma bisogna notare ancora una volta che questo equivale anche alla condanna di ogni sistema di divisione fondato unicamente su considerazioni climatiche. Cosicché, se appare con evidenza la necessità di un rimaneggiamento di queste società da parte degli uomini, bisogna, perché essi possano procedere a questa impresa, che sia realizzata un'altra condizione. Essi infatti non possono svolgere una funzione attiva in un dato ambiente vegetale e animale, non possono insinuarsi utilmente in una regione botanica e zoologica per rimaneggiarla, organizzarla, adattarla alle proprie necessità, se non dispongono sin dall'inizio di un certo numero di *punti d'appoggio* favorevoli allo sviluppo del loro libero sforzo.

Questa nozione di « punti d'appoggio » ci sembra davvero capitale, per ragioni metodologiche come per ragioni di fatto. Grazie ad essa nella massiccia pesantezza, nella brutale monotonia delle divisioni climatico-botaniche, s'introduce o si reintroduce un principio di varietà. Grazie ad essa riappare, accanto all'elemento biologico che lo studio delle regioni climatico-botaniche ci spingeva a considerare in modo prevalente, l'elemento topo-geografico, così vario, ricco di possibilità e complesso. Ma la difficoltà comincia quando occorre precisarne il significato, analizzarne il contenuto reale.

Antica e tradizionale è la divisione della superficie del globo in montagne, pianure e altipiani. I geografi contemporanei l'hanno ricevuta dai loro predecessori, e non l'hanno abbandonata: il che forse è un loro torto. Continuano a usare quelle vecchie denominazioni, sforzandosi semplicemente di arricchirne il significato attraverso la loro analisi. Generalmente, aggiungono anche una nuova « specie » alle antiche: quella di depressione, portando così a quattro il numero delle forme consacrate del rilievo terrestre; piuttosto vaghe però sono le definizioni generali che ne danno. (pp.610-611)

[...]

In verità, non esiste una specie di unità montanara, che si ritrovi costantemente dovunque si incontrino sulla superficie terrestre rilievi montani. Non più che un'unità per gli altipiani o le pianure. Semplicemente, in ogni località, si ritrovano possibilità analoghe che sono state sfruttate nello stesso modo e civiltà quindi comparabili, se si trascurano i loro tratti specifici veramente caratteristici. Quando le analisi saranno state approfondite e moltiplicate in misura sufficiente, quando alle monografie concernenti l'Europa verranno ad aggiungersi monografie altrettanto numerose concernenti le regioni montane degli altri continenti, sarà forse possibile allora determinare un certo numero di tipi di adattamento delle società umane alle possibilità delle diverse specie montane. Per il momento il tentativo è prematuro. E la chimera unitaria è peggio di una chimera: una pericolosa follia. (pp. 620-621)

[...]

Concludiamo. In tutti gli ambienti naturali che abbiamo passato in rassegna — montagne, pianure e altipiani, o con più precisione, valli, litorali, isole, oasi — vivono gruppi umani che presentano fra loro analogie, se non somiglianze. Da dove provengono? Dall'esistenza, in un caso e nell'altro, di possibilità dello stesso genere; ma queste possibilità influiscono o non influiscono, a seconda del mutare di altre condizioni: la stessa possibilità può influire in un momento determinato, poi arrestarsi, poi rientrare in gioco in modo imprevisto. Ma non c'è mai brutale determinazione: un'analisi esatta porta sempre a stabilire la complessità dei fenomeni studiati, e a provare la necessità di non trascurare nessun punto intermedio, bensì di seguirlo, al contrario, l'uno dopo l'altro, passo passo.

Che cosa sono allora, a che valgono questi ambienti naturali che abbiamo passato successivamente in rassegna? Sono mezzi, non fini. Avrebbero un pieno significato, intiero valore, solo nell'ipotesi antichissima, — alla quale non solo i ratzeliani, ma anche altri geografi più perspicaci e meno assorbiti da pesanti sistemazioni hanno rinunciato soltanto a metà, — di un'azione meccanica dei fattori naturali su un'umanità puramente recettiva.

Per noi il loro valore è solamente pratico: sono comodi per lo studio. Solo a questo titolo c'interessano e possono condurci a scoprire una serie di rapporti più profondi e meglio stabiliti fra le possibilità dell'ambiente e le società che sfruttano tali possibilità. (p. 653)

LA CARTOGRAFIA DIGITALE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA. LE POSSIBILITÀ DI *GOOGLE EARTH* IN AULA.

di Mercedes de la Calle Carracedo
Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales
Universidad de Valladolid (SP)

(traduzione di Ernesto Perillo)

Abstract

Viene presentata una ricerca sulla cartografia digitale con l'uso di *Google earth* realizzata con un gruppo di allievi di 5 anni in una scuola di Palencia. Si esplicitano le diverse tappe del lavoro: la prova iniziale, la sperimentazione metodologica in aula e la prova finale. Si presentano i risultati ottenuti e si valutano le potenzialità inizialmente assegnate al programma di informatica per verificare se sono state confermate nella sperimentazione. L'uso della cartografia digitale consente di ampliare le prospettive degli allievi, aiutandoli a dare ordine alle informazioni spaziali e sociali già in loro possesso.

1. LA CARTOGRAFIA DIGITALE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

L'uso dei Sistemi informativi geografici (SIG),¹⁴ come risorsa per la cartografia digitale non è nuovo in ambito educativo, ma normalmente non viene proposto nella scuola dell'infanzia, per alunni dai 3 ai 6 anni. Si ritiene comunemente che il sistema sia complesso e che il relativo impiego sia adatto per i corsi superiori. Si considera inoltre che gli allievi di questo grado scolare stiano cominciando a padroneggiare gli spazi vicini e non si accostino solitamente agli spazi più lontani. Tuttavia, numerose ricerche (VILARRASA, A. 2003; NADAL, I. 2002) confermano la positività di considerare tanto gli spazi prossimi quanto quelli più remoti; soprattutto perché si ritiene che entrambe queste dimensioni spaziali “formano un tutto unico nella mente degli allievi” (BATLLORI, R. p. 8. 2002).

Queste ricerche legittimano la critica ai modelli d'insegnamento curricolari concentrici che propongono lo sviluppo dei contenuti spaziali lungo una linea progressiva che va dal vicino al lontano, con la giustificazione che ciò coincide con il modo in cui i bambini conoscono lo spazio. Quindi, si pensa che prima si deve conoscere la “via”, poi il “quartiere”, successivamente “la città”,...; eppure, ci sono diversi argomenti che contraddicono questa proposta d'insegnamento concentrica. È noto il fatto che il contesto lontano e quello vicino sono connessi, formando un'unica realtà e per questo motivo è opportuno che se ne approfondisca la conoscenza in modo congiunto e comparativo. È noto, inoltre, che i luoghi lontani sono significativi per i bambini in ragione delle esperienze indirette o reali che hanno con loro. E nella fase infantile si sa che si deve cominciare dagli spazi vicini dell'allievo, ma non per chiudersi in questa dimensione, bensì come punto di partenza per avvicinarsi ad altri luoghi e ad altri territori.

¹⁴ Nella lingua italiana si parla di **sistema informativo territoriale (SIT)**; in lingua inglese **Geographic(al) Information System**, abbreviato in **GIS**) è un sistema informativo computerizzato che permette l'acquisizione, la registrazione, l'analisi, la visualizzazione e la restituzione di informazioni derivanti da dati geografici (geo-referenziati).
http://it.wikipedia.org/wiki/Sistema_informativo_territoriale (ndt).

Oltre a ciò, i bambini e le bambine vivono esperienze di spazi sempre più ampi, perché viaggiano, vanno in vacanza, giungono da altri paesi come migranti, conoscono culture differenti e sono influenzati dai mass-media, vedono la TV, i documentari di altri paesi e i film in cui i paesaggi rappresentati sono lontani: tutte situazioni che permettono loro di avere esperienze dirette o indirette dello spazio su scale più grandi.

Tuttavia queste esperienze vitali per bambini e bambine solitamente non sono considerate nel processo educativo. Per questo motivo si raccomanda l'uso e si sollecita l'applicazione nelle aule del SIG come uno strumento per facilitare l'apprendimento della Geografia (COMES, P. 2002; LAZARO, M^a L. 2006).

Nella scuola dell'infanzia le esperienze di questo tipo sono molto poche, e perciò questa proposta è indirizzata all'uso del SIG con i bambini di 5 anni: un semplice SIG che permette di esplorare nuove prospettive nella formazione della Geografia. "Google Earth" è un programma che fornisce un'ampia visione del mondo, permette l'uso di scale differenti, facilita la comprensione completa e differenziata dello spazio e aiuta a prendere consapevolezza del luogo che si occupa rispetto al contesto del mondo. Con l'uso dello zoom e con il semplice movimento della rotella del mouse l'allievo può prendere visione del mondo come sfera e riconoscere il cortile interno della propria scuola. Con questa gamma di possibilità si potenzia, così, l'opportunità di studiare gli spazi locali in contesti più ampi.

2. L'APPLICAZIONE DI "GOOGLE EARTH" NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA.

2.1. Il contesto di applicazione

L'esperienza è stata fatta nella scuola "Santa Rita" della città di Palencia, scuola che collabora abitualmente nelle attività di formazione dei futuri docenti. La professoressa Begoña Rodríguez, docente in una classe di bambini/e di 5 anni con 17 allievi, usa un metodo di lavoro molto attivo, organizza l'aula in diversi angoli per le differenti attività, una delle quali è l'informatica, con il risultato che gli allievi utilizzano i computer abitualmente.

2.2. L'applicazione in aula.

È stata usata una prova di ingresso e una finale per verificare le variazioni nella percezione dello spazio degli allievi. Le prove prevedevano la produzione di rappresentazioni grafiche, attraverso disegni. Oltre a ciò, è stato adottato come strumento l'osservazione sistematica applicata al grande gruppo nello svolgimento dell'attività con il programma di informatica: ogni allievo ha usato il computer in modo individuale davanti all'osservazione attenta del resto del gruppo. La ricercatrice ha assunto la docenza delle sessioni nelle ore concordate con la docente di classe, che ha collaborato allo sviluppo delle sessioni stesse.

2.3. Sequenza di lavoro in aula.

1^a sessione:

Presentazione della nuova docente. Discussione in plenaria, domande iniziali sull'uso del computer, su come era il mondo e sulla sua rappresentazione attraverso delle mappe.

Si presenta la prova di ingresso: il disegno della terra.

2^a sessione:

Sessione plenaria per l'uso del calcolatore con "Google Earth" e per realizzare i seguenti esercizi:

- Familiarizzarsi con il mouse e l'uso del programma.
- Imparare a usare il mouse per avvicinarsi e allontanarsi.
- Far ruotare il globo terrestre.
- Andare al polo nord
- Vedere una spiaggia (Santander).
- Vedere la città di Palencia, vedere la scuola.

- Sessione libera per visitare il posto scelto da ogni bambino/a.

3ª sessione:

Prova successiva: disegno della terra e della città vista dal cielo.

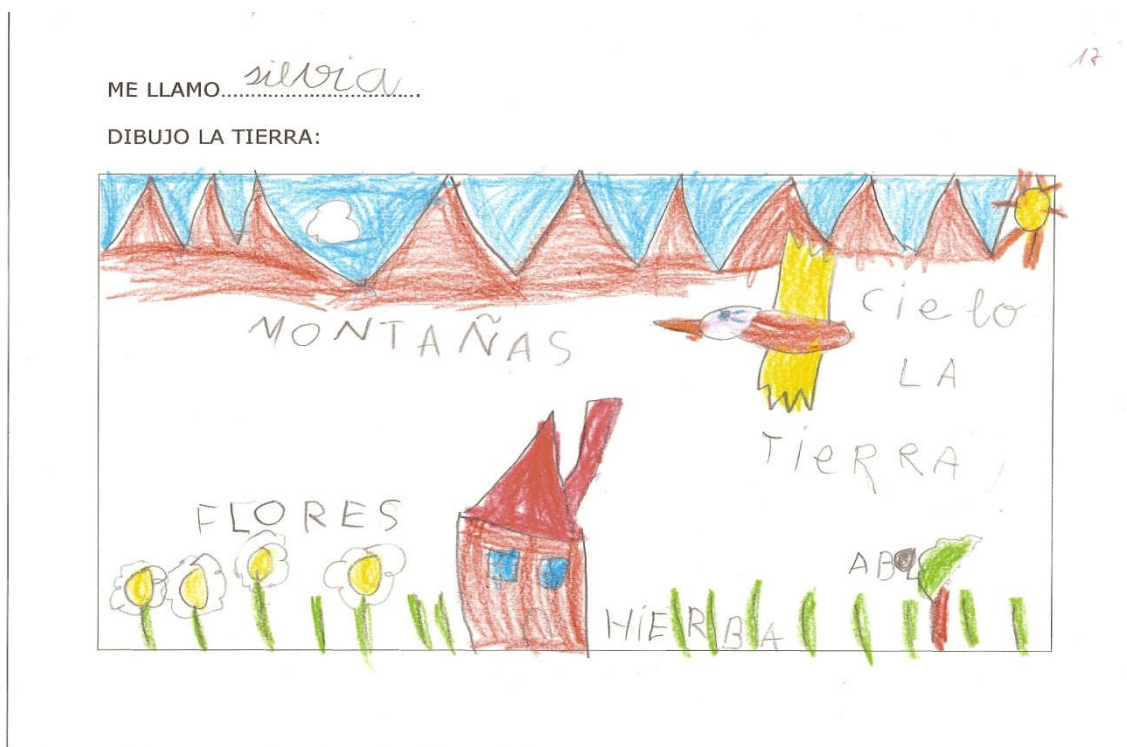


Figura 1

2.4. Risultati

1ª sessione:

Nella sessione iniziale i dialoghi in plenaria sono stati molto ricchi e importanti e hanno dimostrato l'interesse che i bambini piccoli dimostrano per conoscere il mondo che li circonda.

La prova iniziale è stata realizzata da 11 allievi. Risulta che la maggior parte degli alunni nelle prime rappresentazioni della terra non disegnano la sfera. (cfr. Figura 1). I disegni sono figurativi e rappresentano elementi naturali e artificiali (montagne, fiori, case,...). Soltanto tre allievi rappresentano la terra come una sfera.

2ª sessione:

È la sessione pratica con il programma *Google Earth*. È stata realizzata da 15 allievi; dalla sua applicazione si deduce:

- Interesse e motivazione degli allievi per il tema e l'uso del programma di informatica.
- Rapidità nell'impiego del mouse e nell'allontanare e nell'avvicinare l'immagine. Solo un allievo ha mostrato difficoltà nell'uso e un altro soprattutto lentezza nella comprensione delle indicazioni.
- Riconoscimento della scuola e della direzione da prendere per andare alla propria abitazione.
- Interesse per la visita di città e di luoghi noti, anche se non previsti. Soddisfazione "per vedere" la spiaggia, "come da un aeroplano".

3ª sessione:

La prova finale è stata realizzata da 10 allievi. Emergono i seguenti aspetti.

Tutti hanno rappresentato la terra nella forma sferica, individuando continenti e mari, anche se non c'è corrispondenza con la realtà, o si tratta di macchie di colore, o si identificano paesi con continenti. (cfr. Figura 2)

ME LLAMO.....PABLO-FM

DIBUJO LA TIERRA:

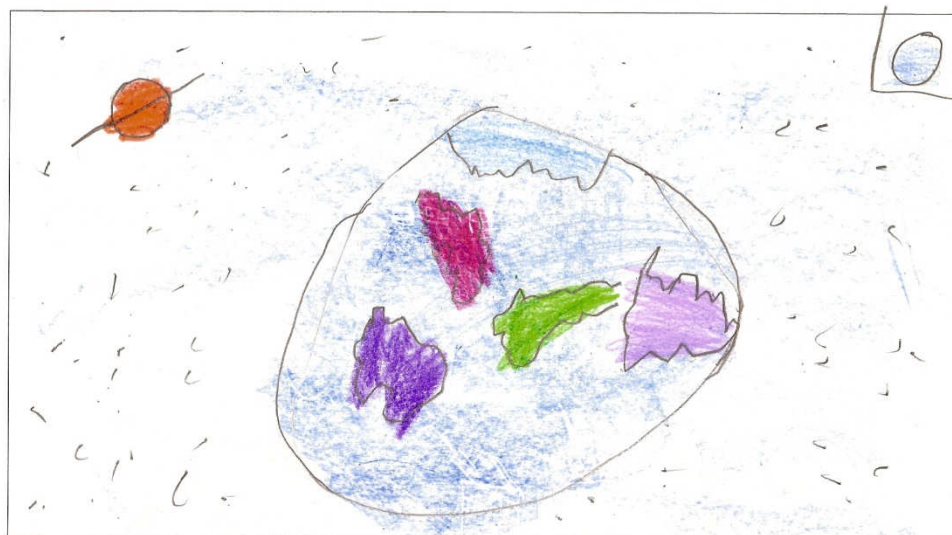


Figura 2

Non si è arrivati alla rappresentazione dall'alto di una città. I disegni che sono riusciti nell'intento includono le case e molti raffigurano un aeroplano per indicare che stanno vedendolo da sopra. (cfr. Figura 3) (È stata data la consegna di disegnare come se fossero a bordo di un aeroplano, alla stessa stregua del viaggio con il computer).

ME LLAMO.....

DIBUJO UNA CIUDAD DESDE ARRIBA:



Figura 3

Il gruppo degli allievi che ha sperimentato la sequenza di lavoro è stato molto piccolo e i risultati si devono riferire a questa esperienza. Non è stato possibile stimare se ci sono differenze fra i bambini. Tuttavia, si può affermare che:

- Nella fase infantile, all'età di 5 anni, gli allievi usano il programma di informatica senza difficoltà, con interesse e motivazione. (A tal punto che tanti padri e tante madri hanno chiesto che l'attività fosse svolta in classe, poiché i loro bambini li avevano invitati a vedere il mondo e le città concrete nel computer).
- La comprensione della terra come elemento sferico è stata assunta rapidamente e riguarda la rappresentazione grafica della totalità degli alunni. Per questo motivo, insegnare agli allievi a padroneggiare questo programma può essere utile per l'apprendimento dello spazio nella scuola dell'infanzia, perché consente di estendere le prospettive di lavoro sui concetti spaziali e la conoscenza degli spazi reali.
- La visione dall'alto dello spazio non implica una difficoltà nella comprensione dello spazio e nella progettazione di itinerari, implica invece una difficoltà nella rappresentazione grafica. Ci spinge a riflettere sul fatto che non si può assimilare la capacità di comprensione alla capacità di rappresentazione. Sembra che non ci siano particolari problemi nella comprensione dello spazio, poiché gli allievi non mostrano difficoltà al riguardo, soprattutto in un lavoro guidato; i problemi si presentano piuttosto nella rappresentazione grafica e nei disegni dei bambini. Per questo, usare le rappresentazioni come unico riferimento/indicatore delle abilità spaziali degli allievi non è forse l'opzione più adeguata.

Prospettive future

Sviluppare l'uso della cartografia digitale come risorsa educativa, con il programma "Google Earth", poiché si sono viste le sue interessanti potenzialità nella scuola dell'infanzia.

Necessità di un lavoro più ampio, in classi diverse e con una sequenza più rigorosa, in grado di precisare e estendere i risultati presentati fin qui.

Continuare il lavoro con i docenti e i futuri docenti in modo che, a partire dalla conoscenza del programma di informatica "Google Earth" e delle relative possibilità didattiche, elaborino ed approfondiscano le attività in classe per questa fase dello sviluppo educativo, finalizzate a migliorare la capacità di comprensione dello spazio.

Riferimenti bibliografici

- COMES, P. "Geografía escolar y Tecnologías de la Información y el Conocimiento (TIC)". In: *IBER*. N° 32, Aprile 2002, p. 50 - 61.
- BATLLORI, R. "La escala de análisis: tema central en didáctica de la Geografía". In: *IBER*. N° 32, Aprile 2002, p. 6 - 18.
- LÁZARO, M^a L.; Y GONZÁLEZ, M^aJ. "La utilidad de los SIG existentes en Internet para el conocimiento territorial". In: MARRON, M^a J; SÁNCHEZ, L (Edit) *Cultura geográfica y Educación ciudadana*. Grupo de Didáctica de la Geografía AGE - APG Portugal - U. de Castilla La Mancha, Ciudad Real, 2006. p. 443 - 452
- NADAL, I. "Lo cercano y lo lejano como criterio de ordenación de los contenidos del curriculum de Ciencias Sociales". In: *IBER*. N° 32, Aprile 2002, p. 29 - 40.
- NADAL, I.; GUERRA, E.; Y MARTÍN, F. "El trabajo de campo con escolares en entornos urbanos cercanos: propuesta metodológica y representación de resultados en SIG". In: MARRON, M^a J.; MORALEDA, C.; RODRÍGUEZ, H. (Edit) *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Grupo de Didáctica de la Geografía AGE - U. de Castilla La Mancha, Toledo, 2003. p. 247 - 256.
- VILARRASA, A. "Lugares de significación. Una exploración de los nodos que configuran la representación del mundo en las mentes de los alumnos". In: *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Revista de Investigación. ICE - UAB y ICE - UB. N° 2, Marzo, 2003. p. 61 - 66.

di Franca Sciarroni

*Qualcuno che la sa lunga
mi spieghi questo mistero:
il cielo è di tutti gli occhi
di ogni occhio è il cielo intero.*

*E' mio, quando lo guardo.
E' del vecchio, del bambino,
del re, dell'ortolano,
del poeta, dello spazzino.*

*Non c'è povero tanto povero
che non ne sia il padrone.
Il coniglio spaurito
ne ha quanto il leone.*

*Il cielo è di tutti gli occhi,
ed ogni occhio, se vuole,
si prende la luna intera,
le stelle comete, il sole.*

*Ogni occhio si prende ogni cosa
e non manca mai niente:
chi guarda il cielo per ultimo
non lo trova meno splendente.*

*Spiegatevi voi dunque,
in prosa od in versetti,
perché il cielo è uno solo
e la Terra è tutta a pezzetti.*

Gianni Rodari

La geografia rimane il “luogo” dove tutto accade, è il punto di riferimento di tutte le discipline. Tutto avviene in uno spazio e tutto assume esplicitamente ed implicitamente le caratteristiche di quello spazio; caratteristiche che motivano le relazioni con l'altrove...

Anche se non ce ne accorgiamo, di qualsiasi argomento parliamo, abbiamo nella nostra testa una carta mentale in cui c'è la rappresentazione dell'ambiente dove collochiamo ciò che stiamo dicendo.

Da qui l'importanza della “geograficità” che spesso si “materializza” sia con la cartografia che con la rappresentazione di scenari grafici, fotografici, filmici, pittorici, scultorei, ecc.

Anche sensazioni, suoni, musiche ed odori evocano spazi, luoghi, ambienti...

È da tener sempre presente che la conoscenza e il “disegno della Terra” sono collegati alle culture che li promuovono e sono funzionali agli scopi per cui vengono elaborati. Il disegno è realizzato in base alle varie necessità sociali che si succedono; i paesaggi cambiano continuamente e con i paesaggi le dinamiche che vi si producono; i territori vengono rappresentati, oltre che con metodi più o meno convenzionali, anche attraverso quelle mappe mentali determinate da una personale visione del mondo e da un personale criterio di orientamento: ognuno interpreta e valorizza ciò che caratterizza un territorio secondo le proprie idee, le proprie esperienze, il proprio sentire.

¹⁵ Da una canzone di Rosanna Casale

Per questo sorge la necessità di convenzionare dei riferimenti comuni e prendere in considerazione le modalità, gli strumenti e le tecnologie sempre più avanzate che si utilizzano e che modificano le percezioni dei tempi, degli spazi e delle distanze.

La rappresentazione di un territorio, qualsiasi essa sia, è sempre il risultato di un insieme di interazioni di varia natura: da qui la definizione ormai comune che “la mappa non è il territorio”. Essa è di più, molto di più. È il luogo interculturale per vocazione.

Sulla scia di queste considerazioni, da tempo ho iniziato a sviluppare nella scuola primaria dei percorsi didattici che hanno come obiettivo quello di fornire strumenti per leggere, vivere, interpretare e rappresentare il territorio locale fino ad arrivare alla rappresentazione della Terra all'interno dell'Universo conosciuto e anche per decodificare le altrui rappresentazioni dei vari spazi che formano la Terra. Sono percorsi che credo avviino alla consapevolezza che ognuno è attore all'interno della geograficità della Terra sia come elemento del paesaggio che come ricercatore, conoscitore, viaggiatore.

Ovviamente si tratta di una prima alfabetizzazione e di un approccio iniziale: l'approfondimento degli aspetti tecnico-scientifici è materia di geografi, cartografi e cosmologi...

Finalità e lavori proposti

Con riferimento alle finalità delle Indicazioni per il Curricolo del 2007¹⁶ e tenendo presenti gli aspetti che permettono di acquisirle con la necessaria gradualità (percezione e rappresentazione dello spazio conosciuto, orientamento, relazioni “noi e l'ambiente vissuto”, “noi e il mondo”, “l'uomo e il mondo”), ho avviato delle attività sulla cartografia fin dalla classe prima della scuola primaria “Ischia” appartenente all'I.C. “G. Leopardi” di Grottammare (AP). E con gli stessi alunni, arrivati in IV, che lo scorso anno (2007-08) ho proposto le attività sull'orientamento e la cartografia di seguito descritte. Attività che ho ripreso quest'anno con la IV del plesso “Ascolani” con la collaborazione delle colleghe, arricchendola con un lavoro sulla storicità delle carte geografiche, fruendo sia di una mia esperienza di formazione effettuata all'inizio dell'anno scolastico, sia di un'esperienza compiuta dai bambini in uno dei laboratori didattici comunali di Fermo (AP).

In sequenza, l'illustrazione di tre dei percorsi realizzati con le classi.

1. Carta mentale
2. Planisfero e mappamondo
3. Storia delle rappresentazioni del mondo

1. Carta mentale

Obiettivi: Scoprire l'esistenza di vari punti di vista. Realizzare carte e rendersi conto del perché la convenzionalità è una negoziazione. Comprendere il rapporto tra realtà geografica e sua rappresentazione: concetti di carta geografica, legenda, posizione relativa ed assoluta, localizzazione. Orientarsi nello spazio circostante e sulle carte geografiche, utilizzando riferimenti topologici e punti cardinali.

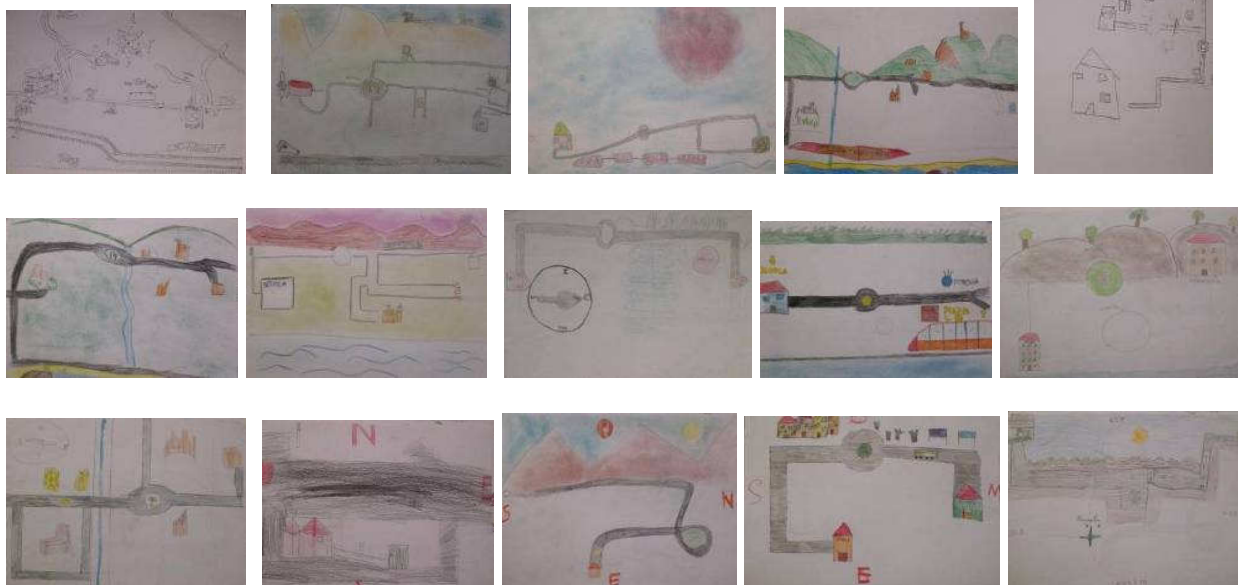
Abilità: Avere la consapevolezza di muoversi ed orientarsi nello spazio attraverso proprie carte mentali. Avere la consapevolezza che occorrono rappresentazioni e linguaggi convenzionati perché le carte abbiano funzioni informative. Saper rappresentare sul foglio percorsi esperiti nello spazio circostante. Costruire legende. Sapersi orientare. Leggere e produrre semplici rappresentazioni cartografiche, utilizzando le legende e i punti cardinali. Descrivere una mappa ri-

¹⁶ Apprendere l'uso di modelli per la descrizione e l'interpretazione sia di sistemi territoriali, sia di fenomeni storico/sociali; avviare al saper osservare la realtà da diversi punti di vista; educare al rispetto del patrimonio culturale; formare cittadini del mondo consapevoli, autonomi, responsabili e critici, che sappiano convivere con il loro ambiente e sappiano modificarlo in modo creativo e sostenibile, guardando al futuro...

conoscendone gli elementi essenziali, usando una terminologia appropriata. Leggere stradari basandosi su punti di riferimento fissi.

L'attività è consistita nell'eseguire una rappresentazione della carta mentale individuale del tragitto effettuato durante un'uscita al Laboratorio del Quaternario di Cupra Marittima (Ascoli Piceno), con conseguente discussione e confronto tra le elaborazioni realizzate. Successivamente sono state raffrontate le carte mentali con lo stradario su cui gli alunni avevano rintracciato ed evidenziato il tragitto effettuato.

Carte mentali del percorso scuola Grottammare - laboratorio del quaternario Cupra Marittima



Infine, è stato realizzato un cartellone per rappresentare il percorso “convenzionato” durante la discussione, utilizzando una simbologia concordata con relativa legenda. Dallo svolgimento dell'attività è emersa la difficoltà iniziale a gestire lo spazio del foglio per farci entrare il percorso. Altro momento interessante è stato quello in cui si dovevano decidere dei punti di riferimento comuni: è stata una “*negoziazione sofferta*” perché per ogni allievo erano irrinunciabili i riferimenti scelti. Il lavoro ha consentito di comprendere la realizzazione e la funzione dello stradario e l'importanza dell'orientamento.



Discussione intorno alle mappe prodotte

Mappa convenzionata prodotta dopo la discussione e stradari delle 2 cittadine confinanti

2. Dalla rappresentazione di un percorso vissuto alla rappresentazione dei continenti osservati sulla carta: conoscenza del planisfero e del mappamondo.

Obiettivi: Estendere le proprie carte mentali a spazi più lontani, attraverso l'osservazione indiretta (documenti cartografici). Orientarsi sulle carte geografiche utilizzando i punti cardinali. Acquisire attitudini e capacità geografiche per comprendere ed interpretare un semplice lin-

guaggio cartografico, saper raccogliere e leggere le informazioni di tipo grafico. Analizzare fatti e fenomeni globali, interpretando carte geografiche a diversa scala, carte tematiche. Leggere ed interpretare carte geografiche, riconoscere il significato ed il valore del “punto di vista”. Mettere in relazione i vari territori in base ai punti di vista. Localizzare sulla carta geografica i continenti.

Abilità: Descrivere gli elementi geografici attraverso l’osservazione diretta ed indiretta. Conoscere le relazioni fra realtà geografica e rappresentazione cartografica. Leggere ed interpretare semplici carte geografiche. Orientarsi su diversi tipi di carte geografiche Utilizzare il linguaggio cartografico essenziale relativo a vari tipi di carte.

Ho ripescato un lavoro realizzato dagli stessi alunni in classe 2^a quando ho loro presentato il planisfero. Di fronte ai vecchi disegni si è aperta una nuova discussione in cui, oltre ai commenti sulle forme e le posizioni degli elementi compositivi rappresentati, sono emerse considerazioni sulla base delle acquisizioni conseguite con l’attività precedente: orientamenti, forme, posizione delle varie terre e dei mari, proporzioni, mancanza di riferimenti comuni. Tutti aspetti determinanti affinché una carta possa essere comprensibile da tutti e possa assolvere la sua funzione: dare informazioni per far conoscere il mondo, seppur in modo approssimato...

Carte mentali prodotte dagli stessi alunni quando erano in seconda dopo aver osservato il planisfero.
Lavoro ripreso per avviare la discussione introduttiva alla successiva attività



...approssimato perché una superficie sferica non può mai essere rappresentata fedelmente su un piano.

Sono passata poi alla presentazione del mappamondo e dopo una discussione sulle caratteristiche che contraddistinguono le rappresentazioni dei territori sul piano (su una carta) e quelle tridimensionali ho proposto un gioco con la *pallamondo*. Il mappamondo così è stato “letto” da vari punti di vista attraverso il gioco della palla rilanciata, utilizzando il pallone con la rappresentazione del mondo sulla sua superficie: quando il bambino “acchiappava” il pallone doveva comunicare cosa leggeva sulla porzione di superficie che aveva di fronte. Quello diventava il centro della superficie terrestre e riferendosi a quel centro doveva dire in quale continente si trovava, quale continente c’era a destra, a sinistra, in alto ed in basso e dove si trovava il Nord rispetto a quel centro.



La palla-mondo

Dopo questo gioco, è stato proposto di leggere il mappamondo che avevamo in classe da punti di vista diversi facendo cambiare posizione agli alunni. Da queste posizioni sono state scattate delle foto in seguito utilizzate come immagini di porzione di Terra da mettere ‘al centro’ di empiriche ricostruzioni di planisferi. È possibile, ritagliando i vari continenti da vecchi libri per incollarli attorno alla porzione di Terra fotografata, ottenere vari tipi di planisferi improbabili, ma utili a capire che ci possono essere altri modi per rappresentare e vedere il mondo su un piano.



Foto di porzioni di mappamondo ed alcuni degli improbabili planisferi costruiti, osservando sempre il mappamondo, intorno alle foto prodotte

È un lavoro che disorienta un po’ i bambini, ma è fonte di interessanti discussioni. Se la foto ha al centro l’Artide o l’Antartide i bambini possono avere la percezione che “*il planisfero ‘ven-ga sbagliato’ perché il polo opposto ‘viene troppo largo’, più largo dell’equatore! oppure ‘a pezzi!’*”. Da qui abbiamo cominciato a ricercare nei libri le varie rappresentazioni dei planisferi e a individuare le differenze e le motivazioni. Abbiamo conosciuto i planisferi eurocentrici (quel-lo che di solito è nelle nostre classi), americocentrici, asiocentrici, i planisferi risultanti da proiezioni polari, o planisferi che avevano al centro della carta l’Australia.

(fonte: biblioteca interculturale del nostro Istituto)



Abbiamo trovato anche planisferi “a testa in giù” ed abbiamo scoperto dalle immagini su *Google Earth*, ma anche guardando bene dai vari lati il nostro stesso mappamondo, che “a testa in giù” non erano, cambiava solo il punto di vista.



Planisfero con il nord in basso
Planisfero visto dal sud



Planisfero visto dal polo



Mondo visto dal satellite



Abbiamo visto così perché ogni punto della Terra può essere considerato “centro” e quindi perché ognuno ha il diritto di sentirsi “al centro della Terra” o meglio sentirsi “l’ombelico del mondo” onde evitare di fondersi vista l’incandescenza del nucleo che sta veramente al centro della Terra!!!

Abbiamo poi preso in considerazione anche la carta di Peters e l’abbiamo confrontata con la carta del Mercatore. Queste due carte sono state poi confrontate a loro volta con i dati relativi alle grandezze dei continenti.



Carta di Peters
1973

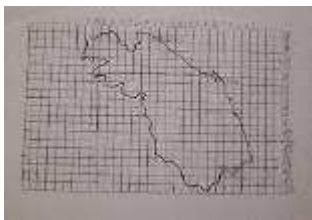


LA CARTA DI MERCATORE 1543 ca.
In essa l'Europa (10.521.324 kmq),
risulta più grande del Sud America
(17.842.000 kmq), che invece è
quasi il doppio.

Questo ha permesso di discutere sulla realizzazione e sulle funzioni delle varie rappresentazioni geo-grafiche prese in considerazione e produrre delle ipotesi.

Successivamente ho proposto di costruire un maxiplanisfero composto da 16 fogli (8 nord + 8 sud) di carta da pacco, ingrandendo la carta di Peters con la tecnica della scala grafica e utilizzando il reticolo. Una fotocopia A4 della carta di Peters è stata tagliata in 16 parti uguali dopo aver suddiviso graficamente il foglio in 2 righe ed 8 colonne e aver evidenziato con il colore arancione i contorni dei continenti e delle isole. Su ognuna delle 16 parti è stato disegnato un reticolo ortogonale di 7 righe e 5 colonne. Le caselle sono state contraddistinte da coordinate. Ogni parte reticolata è stata assegnata ad un gruppo di due bambini. Ogni gruppo ha lavorato su un foglio di carta da pacco realizzando prima il reticolo dallo stesso numero di righe e di colonne; quindi seguendo le coordinate, infine individuando e riproducendo i contorni delle porzioni di planisfero.

Alla fine su ogni foglio comparivano i contorni di alcune parti della Terra, che posti l’uno accanto all’altro raffiguravano l’ingrandimento della carta di Peters da cui erano partiti.



Fasi per acquisire ed applicare la tecnica dell'ingrandimento grafico con l'uso del reticolo per realizzare il maxiplanisfero



Questo lavoro ha permesso di decentrare i punti di vista. I bambini posti in diversi punti del perimetro del planisfero vedono il mondo da posizioni diverse. Scoprono che nessun planisfero è a "testa in giù"; che si può comporre il mondo in tanti modi mettendo al centro, di volta in volta, porzioni di Terra diverse; che si può "viaggiare sul mondo" descrivendo i percorsi, stando con i piedi sulla terra oppure... "camminando anche sulle acque!"; che si possono individuare la localizzazione dei luoghi, stati, regioni, degli elementi fisici conosciuti o di cui si è sentito parlare, i percorsi ed i luoghi della storia dell'uomo di cui si parla in classe. Si può scoprire, insomma, in quanti modi si può leggere la rappresentazione della Terra e da quante parti la si può guardare o



esplorare!

- o Chi sta sul mare, chi sulla terra? Su quali mari?
- o Singolarmente i bambini possono mettere i piedi sui vari colori e dire dove si trovano: ovviamente iniziano i bambini che hanno disegnato la carta. Hanno fatto il gioco anche i bambini della scuola dell'infanzia e la gran parte ha conseguito un buon successo (i colori aiutano) Con i cartelli su cui sono scritti i nomi dei continenti, con i colori dei continenti, i bambini più piccoli possono imparare a riconoscere le placche terrestri.
- o Tizio va in Africa (mettere i piedi sulla rappresentazione dell'Africa): cosa deve attraversare per andare in America del Sud?
- o Chi sta ad est di...? Chi sta a Nord di...?
- o Se dall'Italia voglio andare in America del Sud da che parte devo andare? Con quale mezzo di trasporto posso arrivarci?
- o Il bambino che ha i piedi fuori dalla carta, dalla parte dell'Artide cosa vede nella parte alta della carta? E nella parte bassa? Il bambino che sta dalla parte opposta cosa vede invece? Cambia la posizione della carta?

Nei giochi sul grande planisfero sono stati coinvolti anche i bambini della scuola dell'infanzia



I bambini della scuola dell'infanzia dopo il gioco, rappresentano il maxiplanisfero (mappe mentali)



I bambini della scuola dell'infanzia osservano il planisfero fisico per distinguere i mari dalle terre e per riconoscere il significato dei colori. Sono stati usati come mediatori alcuni mezzi di trasporto realizzati con gli origami.



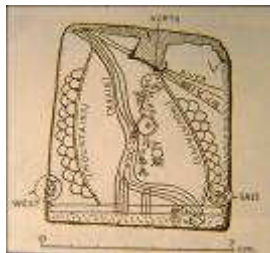
3. Storia delle rappresentazioni del mondo.

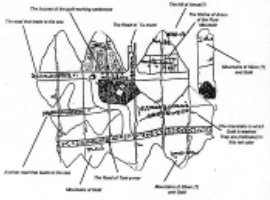
Obiettivi: Capire come nel tempo è cambiata la percezione e la rappresentazione della Terra. Riconoscere come è cambiata la rappresentazione della Terra in relazione alle credenze, alle conoscenze del mondo ed alle funzioni che la rappresentazione cartografica doveva avere. Conoscere gli usi, le tipologie, le funzioni delle rappresentazioni cartografiche nel tempo. Conoscere gli strumenti per l'orientamento. Arricchire il lessico disciplinare.

Abilità: Ricavare informazioni storico-geografiche da una pluralità di rappresentazioni della Terra (materiali, cartografiche, satellitari, fotografiche, artistico-letterarie). Conoscere ed utilizzare il linguaggio della geo-graficità per interpretare carte geografiche prodotte nel corso della storia dell'uomo. Orientarsi su diversi tipi di carte geografiche. Localizzare i principali oggetti geografici in vari tipi di planisferi.

- o **Conversazione:** Chi avrà realizzato la prima rappresentazione della Terra? Perché? Come l'avrà realizzata? Quando? Avrà sempre avuto a disposizione la carta come base per disegnare la Terra? Se no cosa avrà utilizzato? Chi avrà disegnato per primo il mondo? Quando? Come?
- o Osserviamo le varie rappresentazioni del mondo e completiamo le schede:

Scheda di lettura	
n 1	
Epoca	
Prodotta da	Rappresentazione cartografica degli abitanti polinesiani delle isole Marshall
Materiale e tecnica utilizzati	conchiglie, bastoncini di bambù
La carta rappresenta	Le conchiglie indicano le isole, i bastoncini rotte e correnti
Particolarità	Struttura della rappresentazione
Funzione	Carta nautica

CARTE OSSERVATE		
 Pianta della città di Nippur 1500 a.C. tavoletta di argilla con rappresentazioni di edifici, fiumi, canali, di un parco e delle mura della città	 Tavoletta di argilla Ga-Sur (Mesopotamia, 2300 - 2500 a.C.) raffigurante una porzione di territorio rappresenta due grandi arterie stradali che corrono orizzontalmente parallele attraverso una regione montuosa rossiccia (1150 a.C.).	 Mosaico di Madaba Frammenti di una rappresentazione geografica della Terra Santa del VI sec. Unico esemplare di cartografia bizantina
 Bastone esquimese che rappresenta la costa	 "Carta" babilonese del mondo, 500 a. C. Frammento di 15 cm	

 Giovanni Ianssonius Mediterraneo orientale 1650 Portolano	 Giovanni Ianssonius Mediterraneo orientale 1650 portolano	 Guglielmo Blaeuw America 1645
 Guglielmo Blaeuw Africa 1645	 Enrico Hondius mappamondo moderno 1641	 Carta dei Sumeri
 Guglielmo Blaeuw Mappamondo fisico-politico 1645	 Andrea Cellarius Mappamondo Tolemaico (1661)	 Immagine della terra vista dal satellite
 Planisfero muto tratto da manuali scolastici	 Rappresentazione cartografica egizia su supporto di papiro (1150 a.C.) e sua possibile interpretazione	

Si può aggiungere la Carta di Peters

È un'occasione per temporalizzare molte conoscenze acquisite occasionalmente dai bambini e dare loro dei significati ulteriori. Farli riflettere su come la storia e la geografia siano imprescindibili. Spesso capita infatti che i bambini che non sono abituati a considerare la geografia il luogo della storia e la storia come ricostruzione delle conoscenze geografiche dell'uomo e della loro gestione, chiedano "Maestra ma stiamo facendo storia o geografia?" oppure esclamino "Ma questa è geografia!!" come per altro "Ma questa è storia!!"

Dopo un primo momento di riflessione sulle risposte date è stato avviato un lavoro su diverse immagini che riproducono vari tipi di rappresentazioni della Terra nel tempo, basato sulla descrizione delle immagini e sulla discussione. Gli alunni hanno notato con quanti tipi di materiali sono state realizzate le varie rappresentazioni e in quanti modi sono state rappresentate le terre conosciute, quante immagini varie popolavano i mari, le terre e i bordi delle carte: draghi, imbarcazioni, putti che soffiano, pesci, mostri ecc. Successivamente è stata organizzata un'uscita a Fermo (AP) dove c'è il Palazzo comunale che al suo interno ospita la "Sala del Mappamondo".



La Biblioteca Comunale è ubicata all'interno del Palazzo degli Studi ed è la più ricca delle Marche, fra le prime dieci d'Italia. Le origini della Biblioteca risalgono al 1511, ma è stata ufficialmente fondata nel 1688. Successive donazioni per quantità e qualità di volumi, conferiscono alla Biblioteca un'importanza notevolissima.

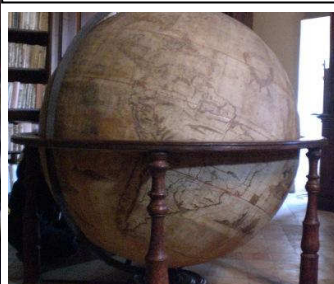
L'antica sede della Biblioteca è la Sala del Mappamondo, interamente decorata in legno di noce. In essa è conservato il nucleo originario della Biblioteca.

La sala è così denominata per la presenza di un grande globo, di cm 175 di diametro, opera del cartografo veneziano Silvestro Amanzio Moroncelli di Fabriano datato 1712.. struttura interna del globo, opera di Filippantonio Morrone (1652-1725), Arciprete di Fermo, è lignea, con un asse in ferro, mentre all'esterno il rivestimento è in carta reale di Fabriano. Il mappamondo era in origine collocato nell'abitazione del Morrone, che, successivamente, lo donò al comune di Fermo.

La biblioteca possiede 28 codici, più di 400.000 volumi, 686 incunaboli, 15.000 "Cinquecentine", 6000 stampe di autori famosi e oltre 2000 disegni. (vedere sito Comune di Fermo)



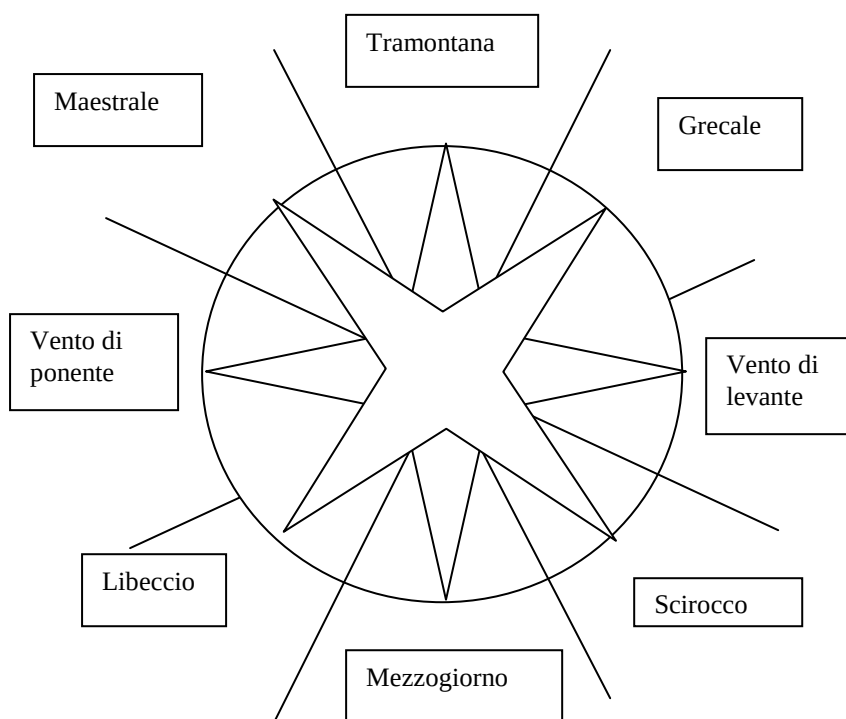
Gli alunni di 4^a del plesso Ascolani osservano l'antico grande mappamondo del 1712



I bambini hanno notato che nel mappamondo l'Australia è appena accennata a grandi linee, *"non era disegnata bene"*: la relatrice ha detto loro che era una terra che ancora non si conosceva bene. Fino a pochi anni prima non se ne conosceva l'esistenza.

Dopo aver osservato il mappamondo i bambini hanno seguito un breve laboratorio sulla cartografia in cui si è parlato di orientamento, di viaggi e modi di rappresentare le carte. E' stata un'attività che oltre a far vedere le varie visioni della Terra da parte degli uomini è servita per arricchire il lessico geografico. All'interno delle attività di laboratorio, nella fase finale, è stato proposto un questionario su quanto era stato visto e detto, che è stato ripreso, in qualche tratto rielaborato una volta rientrati a scuola e che riporto di seguito:

- A cosa servono le carte geografiche?
 - ☐ Per giocare
 - ☐ Per orientarsi sulla terra
 - ☐ Per foderare i libri di geografia
 - ☐ Per scrivere un diario
- Le "carte geografiche" sono state sempre disegnate sulla carta?
 - ☐ SI
 - ☐ NO
- Perché_____
- Sapresti completare la rosa dei venti con i punti cardinali?

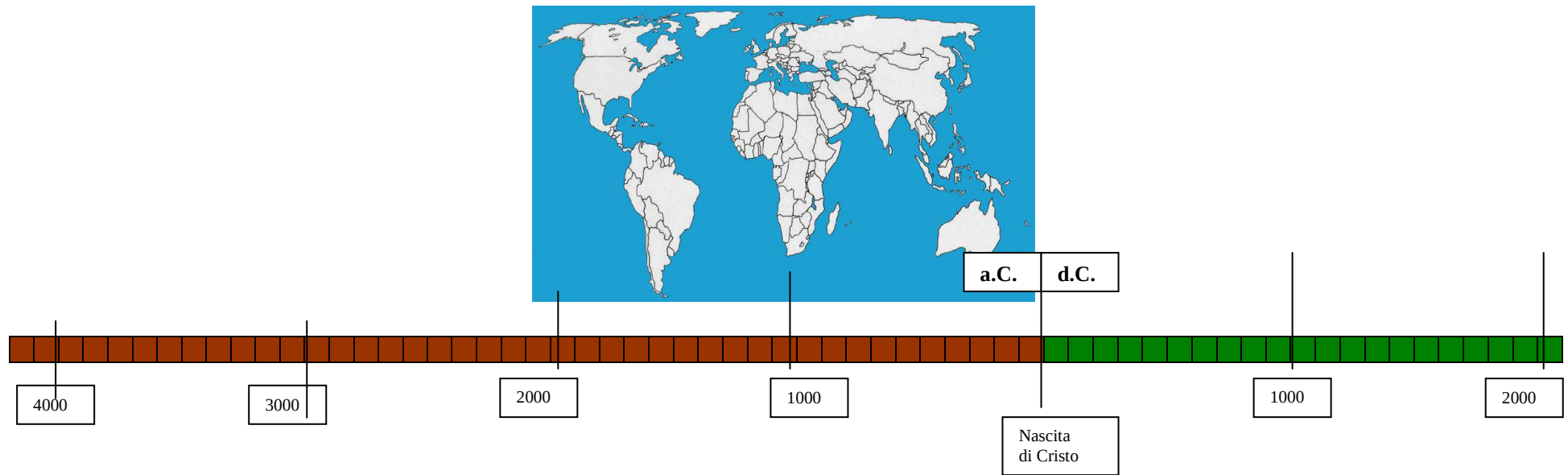


- Oltre ai nomi geografici cosa erano rappresentati sul mappamondo di Maroncelli?
 - ☐ Aerei
 - ☐ Stemmi
 - ☐ Figure mitologiche
 - ☐ Monumenti
 - ☐ Meridiani e paralleli
 - ☐ Le immagini degli uomini importanti
 - ☐ Linee dei Tropici
 - ☐ L'equatore
- Perché c'erano quei disegni? _____ -
- Quale elemento/i ha/hanno destato maggiormente la tua curiosità o la tua attenzione? Perché? _____ -
- Qual è il continente bagnato dal mare che sul mappamondo non è presente come negli atlanti e nei mappamondi di oggi?
- Perché?
 - ☐ Perché si è scolorito
 - ☐ Perché era sommerso
 - ☐ Perché non si conosceva a sufficienza
- C'è la rosa dei venti nel mappamondo di Fermo?
 - ☐ SI
 - ☐ NO
- Registra tutti i vocaboli che hai ascoltato e che hai letto che riguardano la cartografia, l'orientamento e la geografia in genere.
- Ricerchiamo insieme i significati e costruiamo un vocabolario geografico collettivo.

A conclusione dell'attività, in classe, sarà realizzato il grafico spazio temporale di seguito riportato.

Grafico spazio temporale di sintesi

Inserire in un grafico spazio temporale le rappresentazioni della Terra osservate e rilevare le osservazioni possibili:



Contraddistinguere con un simbolo le singole carte ed inserire i vari simboli nei luoghi dove la carta è stata prodotta

Leggendo il grafico spazio temporale costruire un testo geostorico, rilevando anche le inferenze possibili

L'insieme dell'attività è stato un inizio di approccio alla geografia ed alla geograficità, nonché alla geostoria. E' un modo di lavorare che sicuro coinvolge gli alunni nel muoversi su più dimensioni. E' una scoperta continua: non solo incuriosisce il confrontarsi sul modo diverso di percepire i luoghi, ma vengono rimosse tante "conoscenze" date per scontate come ad esempio che la forma della Terra sia stata sempre per tutti rotonda, che le carte abbiano sempre rappresentato la Terra ed i suoi continenti come li vediamo noi, che i planisferi abbiano un verso "obbligato" (il nord in alto) ecc.

Così come è stato interessante scoprire le funzioni della carta geografica, come l'esigenza di rappresentare la Terra sia legata ai bisogni quotidiani dell'uomo.

Quest'anno tra l'altro, stiamo conducendo un lavoro sulle attività di mare e abbiamo avuto una prima conoscenza delle carte nautiche.

Sicuramente, tutto il lavoro che si può fare sulla rappresentazione della Terra, è nel suo insieme, una proposta che deve essere articolata in modo più organico all'interno del curricolo verticale perché ha aspetti di convergenza con tutti gli ambiti disciplinari e "colloca nello spazio" tutti i temi che vengono quotidianamente trattati. Come sempre, molte fasi dei lavori di geograficità ideate vengono condizionate o compromesse dai tempi stretti di azione, dagli spazi inadeguati di cui disponiamo, dal numero di alunni per ogni classe. Ciò non vuol dire però rinunciare a proporre delle esperienze così significative ed imprescindibili in un tempo quale l'attuale in cui sempre di più ci troviamo a relazionarci con tutto il mondo ogni momento per qualsiasi motivo. Prestare attenzione al territorio su cui poggiamo i nostri piedi e a quello lontano con criteri, strumenti e metodo diventa un modo per orientarsi ed organizzare in modo efficace le conoscenze.

Inoltre come insegnante, sono stata interessata da come i bambini della scuola dell'infanzia si sono rapportati con il planisfero ed è stata un'esperienza che mi ha fatto venire alla mente tante possibili proposte usando come mediatori suggestioni diverse: colori ed immagini oppure giochi da realizzare sul grande planisfero come ad esempio conoscere le varie versioni di giochi comuni praticati nei vari continenti e riprodurli, sul maxiplanisfero, magari contemporaneamente, in modo da notare le similitudini e le differenze.

E il percorso continua.

STORIA E GEOGRAFIA COME RAPPRESENTAZIONE

di Livia Tiazzoldi

L'unità di apprendimento che segue è pensata come unità iniziale per una classe prima della scuola secondaria di primo grado ed ha lo scopo di far riflettere sul concetto di rappresentazione che accomuna sia la storia che la geografia.

Attraverso una serie di attività legate ad entrambe le discipline, gli allievi saranno gradualmente condotti a scoprire affinità e differenze fra queste due modalità di rappresentare il tempo e lo spazio, a riflettere sulla inevitabile soggettività che le accomuna.

GEOGRAFIA

TEMPI 5 – 6 ore

Obiettivi:

- Acquisire il concetto di mappa mentale con le sue caratteristiche di soggettività
- Comprendere la differenza fra mappa mentale e carta geografica
- Comprendere il concetto di convenzionalità
- Riflettere sulle variabili che intervengono nella rappresentazione dello spazio, in particolare sul punto di vista di chi rappresenta lo spazio e dunque sull'uso della carta

Percorso:

DOCENTE	ALLIEVO
Disegno dell'aula scolastica Propone a ciascun allievo di fare a casa un <u>disegno dell'aula</u> In classe guida gli allievi a <u>confrontare le soluzioni</u> adottate evidenziando i criteri scelti e motivandoli (come avete fatto a disegnare la carta?) Invita ciascun allievo a confrontare la propria mappa con l'aula e ad elencare gli elementi disegnati. Chiede di trascrivere un elenco degli elementi disegnati, a partire da quelli disegnati da tutti seguiti via via dagli altri). Assegna per casa il compito di riflettere e di formulare ipotesi scritte sul perché alcuni elementi non sono stati registrati in tutte le mappe, sul perché le mappe sono così diverse l'una dall'altra. Raccoglie le varie ipotesi e guida la riflessione.	Disegna la propria aula a casa cercando di ricordare quanti più possibili elementi Illustra ai compagni la sua mappa ed i criteri scelti Osserva la propria mappa, la confronta con l'aula ed elenca gli elementi disegnati, evidenziando quelli comuni agli altri compagni. Formula le proprie ipotesi e le confronta poi in classe con quelle dei compagni.

Introduce il concetto di visione azimutale usando la scheda allegata con il quadro di Chagall "Sopra la città"(cfr. allegato 1) Propone agli allievi di passare dalla loro mappa individuale approssimativa dell'aula ad una pianta (introducendo la tecnica della visione dall'alto), pur sempre approssimativa, ma uguale per tutti. Chiede di riflettere a casa su come potrebbe variare la mappa se venisse disegnata da un architetto o da un addetto alla sicurezza della scuola. Guida in classe il confronto collettivo su come cambia la scelta degli elementi annotati (selezione in base allo scopo dell'autore) <i>esempio l'ARCHITETTO annoterà con precisione: dimensioni esatte, porte, finestre, impianto riscaldamento, impianto elettrico..</i>	Esegue a casa l'esercizio proposto dalla scheda. Esegue l'esercizio proposto dopo aver concordato gli elementi da rappresentare Annota gli elementi che verrebbero rappresentati dall'uno e dall'altro. Trascrive sul suo quaderno le riflessioni fatte collettivamente. <i>Riflessioni che sono emerse alla fine di questa prima parte del percorso:</i> • <i>soggettività delle rappresentazioni dovuta anche a punti di vista diversi o scopi diversi (TANTE GEOGRAFIE DIVERSE)</i> • <i>uso della memoria (visiva in questo caso) dato che la mappa è stata disegnata a casa, cosa che rende approssimativa la rappresentazione</i> • <i>necessità di un criterio di riduzione dello spazio</i> • <i>uso di criteri come la visione dall'alto e uso di simboli</i> • <i>la carta assolve ad uno scopo preciso e non è una foto oggettiva della realtà</i> • <i>la carta può cambiare nel tempo (l'aula disegnata una settimana dopo ha un banco in più ed altri banchi in posizione diversa)</i>
2. Uscita nei dintorni della scuola e mappa individuale del percorso con libera scelta di punti di riferimento Guida una breve uscita nei dintorni della scuola chiedendo agli allievi di annotare in un foglio tutti gli elementi necessari per mappare successivamente il percorso fatto. 3. Il concetto di mappa mentale come rappresentazione soggettiva del territorio Guida in classe il confronto tra i vari percorsi e l'analisi delle differenze nella rappresentazione dello spazio (punti di riferimento comuni e diversi, uso di simboli, colori,...) Fa emergere la soggettività e l' occasionalità	Osserva ed annota sul proprio blocco appunti quanto richiesto dal docente e costruisce a casa la sua mappa del percorso. Annota sul quaderno le riflessioni che emergono: <i>differenza tra le mappe e la realtà del territorio, molteplicità di mappe e conseguente difficoltà per ciascuno di posizionarsi rispetto alle</i>

della riduzione, della modalità di rappresentazione, della scelta dei punti di riferimento. 4. Dalla mappa mentale alla carta geografica come rappresentazione dello spazio Consegna a ciascun allievo una pianta topografica con stradario del territorio circostante la scuola (quello mappato durante l'uscita) e chiede di ridisegnare il percorso fatto su questa nuova carta. Chiede agli allievi di confrontare le mappe mentali disegnate in precedenza con questa nuova carta. 5. Che cosa è una carta geografica Propone la lettura in classe del racconto (anche semplificato) di Borges sui cartografi dell'impero o del testo La mappa dell'imperatore. (cfr. allegato 2)	<i>mappe altrui. Ciò che è chiaro per uno è oscuro per l'altro a causa dei diversi punti di riferimento (La mappa di un'altra persona può essere un labirinto per me).</i> Trascrive la sintesi della discussione e la definizione di mappa mentale: <i>Ciascuno di noi ha disegnato una carta mentale cioè una rappresentazione del territorio in cui variano: il criterio di riduzione, il modo di rappresentare i vari elementi, la scelta dei punti di riferimento, la prospettiva da cui si osserva.</i> Esegue l'esercizio proposto a casa. Annota sul quaderno le riflessioni che emergono: <i>Osservazioni fatte:</i> • <i>uso della scala che permette di ridurre lo spazio in modo tale che la lunghezza del percorso risulti uguale per tutti</i> • <i>visione dall'alto</i> • <i>sono disegnate le strade (usando un simbolo preciso) con il loro nome e dunque si usa un modo uguale per tutti (oggettivo) per rappresentare elementi dello spazio</i> • <i>l'orientamento della carta è uguale per tutti</i> <i>Riflessione conclusiva:</i> <i>Questa non è una carta mentale (soggettiva), ma una carta topografica cioè un tipo particolare di carta geografica.</i> Ascolta la lettura.
--	--

Lancia una discussione di approfondimento su cosa sia una carta geografica.	Partecipa con le sue osservazioni alla discussione ed annota sul quaderno anche le osservazioni dei compagni: <i>Osservazioni fatte;</i> • <i>non tutto si può disegnare</i> • <i>bisogna scegliere</i> • <i>una carta non è abbastanza grande e quindi bisogna ridurre in scala</i> • <i>la carta geografica non è il territorio</i> • <i>la rappresentazione dello spazio è utile</i> • <i>non è possibile rappresentare gli esseri viventi perché possono spostarsi e neanche le case perché possono essere ristrutturate o abbattute</i> • <i>una carta geografica può cambiare, perché il territorio può cambiare sia dal punto di vista politico che fisico</i>
Costruisce con gli allievi una tabella di confronto fra mappa mentale e carta geografica	Riporta sul quaderno la tabella costruita collettivamente alla lavagna che sintetizza l'intero percorso.

TABELLA CONCLUSIVA

Come viene rappresentato lo spazio	mappa mentale	carta geografica
Qual è il sistema di riferimento usato	soggettivo	punti cardinali
Quale criterio di riduzione viene usato	diverso per ciascuno di noi	scala
Come vengono rappresentati i vari elementi spaziali	uso di simboli vari, disegni e colori	simbolizzazione univoca con legenda
Qual è il punto di vista da cui si parte	in parte dall'alto, in parte di fronte	visione azimutale

Allegato 1 - GUARDARE DALL'ALTO



Questo è un dipinto molto famoso del pittore Marc Chagall. Si intitola *Sopra la città*.

Prova ad immaginare di essere al posto dei due personaggi e disegna la città così come loro la vedono.

Allegato 2 - LA MAPPA DELL'IMPERATORE

C'era una volta un Imperatore avido e crudele. Aveva fatto costruire un'altissima torre in cima alla quale c'era una stanzetta con quattro finestre aperte ai quattro venti. L'imperatore si rinchiusa nella stanzetta per intere giornate.

- Che fa l'imperatore chiuso lassù, nella torre? - si chiedevano i cortigiani. L'imperatore passava le giornate a contare. Affacciato ad una delle quattro finestre, con gli occhi strizzati per vedere più lontano possibile, l'imperatore contava i campi, gli alberi, le case, i fiumi che c'erano nel suo regno sterminato. Dopo aver contato l'imperatore annotava ogni cosa in certi suoi libriccini unti e pieni di orecchie per il troppo uso che ne aveva fatto. Un giorno passò sulla sua testa uno stormo di passeri e l'imperatore si mise a contarli.

- Milletrecentotrentasette o milletrecentotrentotto? Maledizione, ho sbagliato il conto!-

Il solo pensiero che ci fosse qualcosa nel suo regno che non fosse segnato nei suoi libriccini lo faceva impazzire. Neppure un passero doveva sfuggire ai suoi conti, perché il regno era suo e di nessun altro. Aprì la porta della stanzetta e scese a precipizio le ripide scale della torre. Giunto alla sala del trono chiamò attorno a sé i suoi ministri ed ordinò loro che si facesse subito un inventario di tutto ciò che, vivente o inanimato, abitasse nel suo regno.

I ministri si grattarono la testa perplessi. Da dove avrebbero incominciato a contare? E quanto era grande il regno? Molti di loro non avevano mai messo il naso fuori dal palazzo imperiale. E se una cosa veniva contata due volte? C'era da diventare matti.

Un ministro più scaltro degli altri, e che aveva viaggiato all'estero, disse che ci voleva una carta sulla quale fossero disegnati tutti i monti, i fiumi, le valli, i boschi, le città del regno. Allora sarebbe stato facile contarli.

Gli altri ministri approvarono, una carta geografica dell'impero era quello che ci voleva, che si facesse subito una carta geografica.

A nord del paese, in un antichissimo monastero, vivevano dei monaci che sapevano disegnare le carte geografiche. Quattro di essi furono chiamati a corte e subito si misero al lavoro.

Sette anni dopo la prima carta geografica dell'impero era pronta.

La carta, spiegata sul pavimento, occupava una sala intera del palazzo imperiale. Sulla carta erano disegnate tutte le montagne, le valli, i fiumi, le città e le strade del regno.

Per la prima volta i ministri dell'imperatore videro dove si trovavano i freddi paesi del nord e le scoscese montagne delle nevi, dove nasceva il fiume che scorreva nella valle e dove nasceva il grano che dava la farina per gli spaghetti delle loro mense. Ma l'imperatore non era soddisfatto. Sulla carta c'erano le città, i paesi, ma non c'erano tutte le case delle città, tutte le capanne dei villaggi, tutti gli alberi dei boschi. I monaci risposero che ciò non era possibile perché la carta che avevano disegnato era troppo piccola per contenere tutte quelle cose.

- Fate allora una carta più grande! - rispose l'imperatore e tornò a rintanarsi nella stanzetta in cima alla torre.

- Che si faccia subito una carta più grande! - fecero eco i ministri in coro. I monaci ripiegarono pazientemente la carta geografica e si misero di nuovo al lavoro.

Quattordici anni dopo la nuova carta geografica dell'impero era pronta. Per mostrarla all'imperatore la carta fu spiegata sul selciato della piazza più grande della città. Tutti erano meravigliati per l'accuratezza e la precisione del disegno. Sulla carta c'erano disegnate tutte le case, tutte le fattorie, tutte le stalle ed i porcili ed i pollai del regno. Si vedeva in quali terreni cresceva il grano, in quali il lino e la canapa; dove crescevano i boschi e le selve e dove pascoli e brughiere.

L'imperatore arrivò a mezzogiorno in sella al suo cavallo. Di lassù guardò la carta in lungo e in largo.

Era finalmente soddisfatto? Silenziosi, in disparte, i monaci aspettavano una parola di lode o di ringraziamento per il loro accuratissimo lavoro.

- Dove sono tutte le tegole dei tetti, tutte le foglie degli alberi, tutte le galline dei pollai? Su questa carta non si vedono -.'

Uno dei quattro monaci rispose timidamente che non c'era posto sulla carta per tutte quelle cose. *- Che sia fatta una carta più grande! -* rispose l'imperatore e spronò via. Questa volta i monaci persero la pazienza e tornarono sulle loro montagne.

I ministri erano disperati. Se la carta non si faceva le loro teste sarebbero finite sotto la mannaia del boia. Pensa e ripensa alla fine ebbero un'idea: che si ordinasse a tutti i sudditi, pena la morte, di ricoprire di carta i loro campi, i boschi, le case, insomma ogni angolo del regno. Poi mille squadre di disegnatori avrebbero disegnato sulla carta tutto quello che c'era sotto: i tetti con tutte le loro tegole, i prati con tutti i fili d'erba. Per fabbricare tutta la carta necessaria furono tagliati tutti gli alberi del regno. Gli uccelli non sapevano più dove posarsi e sulla carta non c'era nulla da mangiare. La terra non dava più frutti perché ovunque uno strato di carta la ricopriva.

Nel paese arrivò la carestia e la gente moriva di fame. Un giorno il popolo del regno si ribellò. Tutta la carta fu strappata e fu raccolta in un mucchio enorme intorno al palazzo imperiale. Poi qualcuno accese un fiammifero e dette fuoco alla carta.

Subito si alzarono fiamme altissime.

Dell'imperatore e dei suoi libriccini unti e pieni di orecchie non rimase che cenere.

(E. Collini; G. Corretti. *Mondo magico*. Milano, Emme Edizioni, 1983)

TEMPI 6-7 ore**Obiettivi:**

- Acquisire il concetto di racconto storico con le sue caratteristiche di soggettività.
- Riflettere sulle variabili che intervengono nella rappresentazione del tempo.

DOCENTE	ALLIEVO
1. Raccontare il primo giorno di scuola Propone a ciascun allievo di raccontare il primo giorno di scuola (indicando orientativamente un limite di righe: per esempio 10/15) Raccoglie i testi degli allievi e li legge prima di continuare il lavoro con la classe. Guida poi in classe un confronto collettivo, facendo in modo che emergano le differenze. (<i>Escludere dal confronto la parte precedente l'arrivo a scuola che è ovviamente diversa per ciascun allievo così come quella relativa al ritorno a casa</i>).	A casa scrive il suo racconto individuale di quanto accaduto il primo giorno di scuola. Annota sul quaderno le differenze che emergono. <i>Esempi di differenze: mancano indicazioni precise di nomi, la stessa cosa è raccontata in modo diverso, i riferimenti temporali sono più o meno espliciti e talvolta diversi, non tutti riportano nello stesso ordine l'alternarsi dei docenti nel corso della mattinata, vengono trascurati alcuni elementi anche di lunga durata... Riflessione conclusiva: Siamo di fronte NON ad UNA STORIA, MA a TANTE STORIE.</i>
2 Una possibile storia collettiva Propone la stesura concordata di una scaletta per un testo collettivo sul primo giorno di scuola uguale per tutti. Guida la stesura collettiva del testo. Assegna per casa il compito di confrontare il testo individuale con quello collettivo (quanto manca, qual è l'aspetto maggiormente tematizzato nel testo individuale?)	Annota la scaletta concordata e scrive il testo collettivo che via via si costruisce in classe con l'apporto di tutti. Annota le differenze fra il suo testo e quello collettivo.
3 Come viene rappresentato il tempo nel racconto storico Chiede agli allievi di individuare nel proprio testo iniziale, oltreché in quello scritto collettivamente, gli indicatori di tempo utilizzati. Guida la stesura di una tabella collettiva distinguendo le indicazioni di tempo precise da quelle indeterminate. <i>Esempio indicatori temporali rilevati dagli allievi:</i> • <i>Indicazioni precise: anno, mese, giorno della settimana, ora, minuti, tempi verbali</i> • <i>Indicazioni di tempo indeterminato: poi, do-</i>	Esegue a casa l'esercizio. Compila sul suo quaderno la tabella di sintesi.

po, dalle...alle, fino a, successivamente, dopodiché, ad un certo punto, qualche minuto dopo, alla fine, all'inizio, mentre, nel frattempo, intanto che

STORIA e GEOGRAFIA a CONFRONTO

Tempi: 4 ore + il tempo per la verifica finale

DOCENTE	ALLIEVO
1. Confronto tra la mappa e il racconto Divide la classe a coppie, ed assegna a ciascuna coppia il compito di confrontare la mappa condivisa della classe costruita nella fase 1 del percorso (cfr. il settore Geografia) con il racconto collettivo del primo giorno di scuola elaborato nella fase 2 (cfr. il settore Storia). Consegna: individuate gli aspetti comuni e le differenze fra i due "testi". Coordina il confronto fra le risposte date dalle varie coppie e guida l'elaborazione collettiva di una tabella di sintesi <i>Cfr. esempio riportato sotto che riproduce quanto emerso dal lavoro sperimentato in una classe prima nell'a.s. 2007-08</i>	Si attiva per lavorare in coppia con il compagno assegnato. Partecipa all'elaborazione della tabella proponendo eventuali modifiche a quanto emerso o frasi di sintesi.

mappa della classe	aspetti comuni	racconto primo giorno di scuola
la mappa rappresenta lo spazio	entrambe sono delle rappresentazioni	il racconto rappresenta il tempo
la mappa non riporta tutto ciò che è presente nel territorio	entrambi scelgono solo alcuni elementi	non si racconta tutto ciò che è successo
la mappa non coincide con l'aula	la rappresentazione non coincide con la realtà	il racconto non corrisponde esattamente a quanto accaduto
posso ricontrollare l'aula per ridisegnare meglio la mappa	?	il passato ormai non c'è più ed è difficile ricontrollare
la mappa viene disegnata con dei simboli convenzionali	entrambi usano segni convenzionali, cioè comprensibili a tutti	il racconto usa la scrittura e dei riferimenti di tempo convenzionali
la mappa è disegnata su un foglio	entrambi sono documenti che restano	il racconto è scritto su un foglio di carta
la mappa dello stesso luogo può cambiare nel tempo	le due discipline hanno bisogno l'una dell'altra	il racconto potrebbe essere esteso agli allievi di tutta la scuola

DOCENTE	ALLIEVO
2. Messa a punto di alcuni aspetti comuni e di alcune differenze tra carta geografica e racconto storico Propone la seguente consegna alla classe: Quali sono le operazioni necessarie per costruire una carta geografica e un racconto storico? Propone la costruzione di un cartellone che sintetizzi il lavoro e le riflessioni e che rimanga appeso in classe. Tale cartellone può essere modificato ed integrato ogni volta che nuove riflessioni lo richiedano.	Si attiva per rispondere alla domanda e collaborare, nel corso di una lezione partecipata, a dare il suo contributo Completa la tabella e la riporta sul quaderno individuale. Realizza in collaborazione con i compagni il cartellone richiesto.

Cfr. esempio riportato sotto che riproduce quanto emerso dal lavoro sperimentato in una classe prima nell'a.s. 2007-08

Operazioni e operatori necessari per produrre i due tipi di rappresentazione	Carta geografica	Racconto storico
Tematizzare: selezionare alcuni aspetti in base allo scopo che si vuole ottenere	<u>diversi tipi di carta</u> sia in base alle <u>dimensioni</u> che in base al <u>contenuto</u> (fisica, politica, tematica...)	<u>tanti tipi di storie possibili:</u> economica, delle idee, delle donne.....; periodizzazioni più o meno lunghe
Selezionare: scegliere solo alcuni elementi	non si può rappresentare tutto	non si può raccontare tutto
Scegliere un punto di vista	varia in base a chi la produce (autore)	varia in base a chi lo produce (autore)
Usare un criterio di rappresentazione	riduzione in scala dello spazio	uso di indicatori temporali e unità di misura (secoli, millenni...)
Usare dei simboli convenzionali	segni grafici, pittorici	scrittura, sistemi di datazione e indicatori temporali
Orientare il testo	punti cardinali	uso della cronologia

Riflessioni conclusive

- a) la carta rappresenta lo spazio, il racconto rappresenta il tempo
- b) lo spazio si riferisce ad un tempo preciso e quindi non si dà carta senza tempo
- c) non si dà storia senza spazio ...(scale spaziali: locale, nazionale, regionale, mondiale)

La storia è rappresentazione del tempo nello spazio; la geografia è rappresentazione dello spazio nel tempo

DOCENTE	ALLIEVO
3. Carte geografiche e racconti storici sbagliati Chiede agli allievi di portare esempi di carte e racconti storici "sbagliati" (non funzionano e/o sono errati) e pone il problema: come fare per verificare? • Esempio: la mappa individuale fatta all'inizio da ciascun alunno non riporta molti elementi. • Esempio: nel diario del primo giorno di scuola l'ordine di entrata dei docenti non è lo stesso per tutti. Guida gli allievi a comprendere la necessità del ricorso alle fonti sia per la carta (il territorio rappresentato) sia per il racconto storico	Formula delle ipotesi per risolvere il problema posto dal docente <i>Per renderla più esatta abbiamo osservato l'aula e rifatto la mappa a scuola</i> <i>Per verificare quale fosse quello giusto è possibile consultare una traccia scritta: l'elenco delle firme nel registro di classe</i>

DOCENTE	ALLIEVO
4. Storia e geografia: due grammatiche a confronto Chiede agli allievi di costruire due tabelle analoghe: una per lo storico ed una per il geografo in cui elencare (prendendo spunto dalla grammatica) nomi e verbi da collegare all'uno e all'altro. In classe chiede poi di individuare dei criteri di classificazione per i verbi e per i nomi individuati. Tali criteri possono essere concordati prima a coppie e poi, via via, verranno concordati da tutta la classe. Si procede infine a stilare un elenco che riporti tutti i nomi e i verbi emersi.	Esegue a casa l'esercizio proposto Lavora in coppia col compagno di banco o in piccolo gruppo e partecipa al lavoro di sintesi finale. <i>I criteri di classificazione emersi dalla classe nella quale è stato testato il lavoro sono:</i> Verbi: • che cosa fa' lo storico, il geografo • come deve essere per poter fare bene il suo lavoro Nomi: • oggetti di studio • strumenti di lavoro • caratteristiche legate al tipo di lavoro (cfr. anche verbi)

Riporto quanto emerso alla fine di questo esercizio a livello collettivo. L'elenco potrebbe essere poi riscritto inserendo le classificazioni e raggruppando ordinatamente i vari elementi.

GEOGRAFO

Verbi

Disegnare, studiare, osservare, progettare carte, consultare foto dall'alto, ridurre in scala, orientare carte, confrontare mappe fra loro, localizzare, individuare, colorare, scrivere, avere una buona manualità, tracciare con precisione le forme e i confini degli stati, ricordare, conoscere il territorio, esaminare, memorizzare, prendere appunti, fotografare o utilizzare foto di altri, consultare, avere memoria, inventare simboli e legende, catalogare, tematizzare, scegliere

Nomi

Matita, carta geografica, computer, fotografie del territorio, simboli, libri, ambiente, territorio, satellite, colori, penna, appunti, planisfero, flora, fauna, mari, monti, longitudine/latitudine, ricerche, terra, bussola, fogli, documenti, righello, clima, città, capoluoghi, stati, strade, punti cardinali, mappamondo, vie di comunicazione, geometria, popolazione, regioni, globalizzazione, urbanizzazione, case, settori produttivi, agenti atmosferici, altitudine, livello del mare, alluvione, villaggi, atlanti, interesse, precisione.

STORICO

Verbi

Studiare, osservare, trarre conclusioni, consultare documenti, relazionare (scrivere testi), ricostruire il passato, fare ipotesi, cercare informazioni, classificare, catalogare, intervistare i testimoni, approfondire, documentare, individuare date, periodizzare, confrontare, raccogliere dati, analizzare, scoprire, proporre ipotesi di spiegazione cioè elaborare dati, confrontarsi con altri storici ed ammettere eventuali errori fatti.

Nomi

Penna, reperti archeologici, libri, documenti filmati, computer, appunti, passato, presente, futuro (lo storico formula ipotesi anche sul futuro), fatti, scoperte, guerre, civiltà, conquiste, religioni, luoghi e modi di insediamento delle varie popolazioni, epoche diverse, curiosità, intelligenza, memoria, voglia di capire, pazienza, interesse, voglia di studiare, ragionamento, chiarezza, cautela, linguaggio scientifico, onestà, confronto con altri storici.

DOCENTE	ALLIEVO
5. Verifica finale: disegno dello storico e del geografo Propone la verifica finale con la seguente consegna: Immagina di essere un pittore e di dover dipingere il ritratto di uno storico e di un geografo. Come te li immagini? • Scrivi una breve descrizione dello storico e del geografo. • Disegna i due personaggi nel loro ambiente di lavoro • Motiva le scelte che hai fatto nel tuo disegno NB. puoi usare anche oggetti simbolici, metaforici, purché spiegati	Esegue la verifica.

Riporto alcune frasi tratte dalle verifiche degli allievi ed allego la foto di alcuni disegni realizzati

IL GEOGRAFO

- deve saper scegliere le giuste proporzioni quando disegna e saper orientare le carte;
- disegna solo ciò che non si muove;
- deve essere sempre aggiornato;
- può ricevere grande aiuto dalle foto satellitari;
- deve essere curioso, preciso ed avere una buona mano per il disegno.

LO STORICO

- deve essere intelligente, sa studiare ed utilizzare molti oggetti di ricerca e di scrittura per poter ipotizzare qualcosa;
- deve “tornare” al passato: i dati che trova li deve elaborare in modo che possano portare ad altre conclusioni;
- deve avere un linguaggio scientifico e molta voglia di capire;
- lo storico periodizza e, dopo aver periodizzato, si confronta con altri storici;
- lo storico è una persona “normale”, come tutti noi, ma che ha un compito molto preciso ed importante: dalla riuscita di esso dipende il sapere di tutti i ragazzi che studiano la storia a scuola;
- utilizza la logica, la supposizione;
- è uno che entra in contatto con il passato, interroga i documenti, li traduce, ne ricava fonti;
- deve parlare con onestà, avere cautela;
- deve scegliere che argomento affrontare e su che documenti basarsi;
- usa la linea del tempo e periodizza lui stesso in base alle date che gli interessano;
- scrive degli appunti che poi esamina ed elabora;
- approfondisce, discute con altri storici e propone ipotesi.

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Mi sono stupita dell'interesse che questo tipo di lavoro ha suscitato negli allievi e delle riflessioni che sono stati in grado di fare, pur essendo all'inizio della prima media.

Se ne ricava che un lavoro sulla metacognizione è possibile e opportuno anche con allievi così giovani. Ha senso inoltre ritornare periodicamente (avendo oltretutto il cartellone appeso in classe) a rivedere quanto è stato collettivamente “conquistato”, per rivedere, aggiungere nuove riflessioni, riconfermare o modificare.

Il problema resta sempre quello del tempo (che viene sottratto al tradizionale contenuto) che non è sempre facile controllare, soprattutto se la classe si trasforma in una piacevole “officina” di cervelli che pensano e si confrontano.

CARTELLONE FOTOGRAFATO (riporta le tabelle di cui sopra)

STORIA E GEOGRAFIA A CONFRONTO		
GEOGRAFIA MAPPA della CLASSE	ASPETTI COMUNI	STORIA A SCUOLA RACCONTO A' GIORNO
LA MAPPA RAPPRESENTA LO SPAZIO	ENTRAMBE SONO DELLE RAPPRESENTAZIONI	IL RACCONTO RAPPRESENTA IL TEMPO
LA MAPPA NON COINCIDE CON L'AULA	LA RAPPRESENTAZIONE NON COINCIDE CON LA REALTA'	IL RACCONTO NON CORRISPONDE FATTAMENTE A CIÒ CHE E' ACCADUTO
LA MAPPA NON RIPOSTA TUTTO CIÒ CHE C'E' NELL'AULA	ENTRAMBE SCELGONO SOLO ALCUNI ELEMENTI	NON SI RACCONTA TUTTO CIÒ CHE E' SUCCESSO
LA MAPPA E' DISEGNATA CON SIMBOLI CONVENZIONALI	SI USANO SEGNI CONVENZIONALI CHE SONO COMPRESIBILI A TUTTI	SI USANO LA SCRITTURA E I RIFERIMENTI DI TEMPO CONVENZIONALI
LA MAPPA E' DISEGNATA SU CARTA	ENTRAMBE PRODUCONO DOCUMENTI CHE RESTANO	IL RACCONTO E' SCRITTO SU CARTA
LA MAPPA DELLO STESSO LUOGO PUÒ CAMBIARE NEL TEMPO	SPAZIO E TEMPO SI RICHIAMANO A VICENDA: LE DUE DISCIPLINE HANNO BISOGNO L'UNA DELL'ALTRA	IL RACCONTO POTREBBE ESSERE ESTESO AGLI ALLIEVI DI TUTTA LA SCUOLA
POSSO RICONTROLLARE L'AULA PER RIDISEGNARLA MEGLIO		NON SI PUÒ RICONTROLLARE CIÒ CHE E' ACCADUTO: IL PASSATO ORMAI NON E' PIÙ

QUALI SONO LE OPERAZIONI NECESSARIE PER COSTRUIRE UNA CARTA GEOGRAFICA E UN RACCONTO STORICO		
OPERAZIONI E OPERATORI NECESSARI PER PRODURRE LE DUE RAPPRESENTAZIONI	CARTA GEOGRAFICA	RACCONTO STORICO
• TEMATIZZARE: SELEZIONARE ALCUNI ASPETTI IN BASE ALLO SCOPO CHE SI VUOLE OTTENERE	DIVERSI TIPI di CARTA sia in base alle DIMENSIONI che in base al CONTENUTO (fisica, politica, tematica)	TANTI TIPI di STORIE POSSIBILI: ECONOMICA, DELLE IDEE, DELLE DONNE, PERIODIZZAZIONI PIÙ O MENO LUNGHE
• SELEZIONARE: SCEGLIERE SOLO ALCUNI ELEMENTI	NON SI PUÒ RAPPRESENTARE TUTTO	NON SI PUÒ RACCONTARE TUTTO
• SCEGLIERE UN PUNTO di VISTA	LA CARTA VARIA IN BASE ALL'AUTORE CHE LA PRODUCE (AUTORE)	IL RACCONTO VARIA IN BASE A CHI LO PRODUCE (AUTORE)
• USARE UN CRITERIO di RAPPRESENTAZIONE	RIDUZIONE in Scala dello SPAZIO	USO di INDICATORI TEMPORALI e UNITA' di MISURA (SECOLI, ANNI, ...)
• USARE dei SIMBOLI CONVENZIONALI	SEGNI GRAFICI, PITTORICI	SCRITTURA, SISTEMI di DATAZIONE e INDICATORI TEMPORALI
• ORIENTARE IL TESTO	PUNTI CARDINALI	USO della CRONOLOGIA

CONCLUSIONI:

- LA CARTA RAPPRESENTA LO SPAZIO, IL RACCONTO RAPPRESENTA IL TEMPO
- LO SPAZIO SI RIFERISCE AD UN TEMPO PRECISO → NON SI DÀ CARTA SENZA TEMPO
- NON SI DÀ STORIA SENZA SPAZIO (SCALE SPAZIALI: locale, nazionale, regionale, mondiale)
- LA STORIA E' RAPPRESENTAZIONE del TEMPO nello SPAZIO; la GEOGRAFIA dello SPAZIO nel TEMPO

UNA GEOGRAFIA PER LA STORIA, UNA STORIA PER LA GEOGRAFIA. INCROCI E BIVI PER UN CURRICOLO INTERCULTURALE INTEGRATO.

di Catia Brunelli
*Istituto Interfacoltà Geografia
Università degli Studi "Carlo Bo" Urbino*

1. Per un curriculum geostorico integrato: come e perché

Oggigiorno i docenti, specie quelli del primo ciclo d'istruzione, avvertono sempre più urgente l'esigenza di poter contare su di un curriculum integrato quale riferimento programmatico per l'insegnamento della storia e della geografia.

Si tratta di una necessità che scaturisce anche dalle recenti scelte governative, orientate verso una progressiva quanto inarrestabile contrazione oraria delle due discipline a fronte, è bene dirlo, di un invariato carico di contenuti, che le recenti riforme non hanno sostanzialmente alleggerito. Questa tendenza, tanto diffusa a livello internazionale da coinvolgere i sistemi d'istruzione di molti altri stati, preoccupa, specialmente in Italia. Qui, infatti, il trend al negativo è destinato a toccare il suo minimo storico il prossimo anno, quando ben una delle tre/quattro ore riservate settimanalmente alle due materie scolastiche, verrà destinata all'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione", terzo incomodo in una relazione di coabitazione già abbastanza problematica.

Tale situazione rende indispensabile l'individuazione di una formula di docenza della storia e della geografia che, valorizzando il contributo formativo di ciascuna, favorisca il potenziamento dei loro incroci, evitando che, alla riduzione oraria, corrispondano brutali tagli o troncature.

Oltre che da preoccupazioni inerenti la gestione del rapporto tra i programmi e i relativi tempi di sviluppo, il desiderio dei docenti di disporre di un curriculum geostorico è giustificato dalla volontà di superare l'*empasse* delle tante sovrapposizioni o discontinuità che si presentano insegnando le due discipline in qualunque segmento scolastico. In virtù di tali criticità, infatti, ci si trova a dover spiegare, per esempio, la diversificazione che contraddistingue demograficamente l'Unione Europea - il cui motto è, non a caso, «uniti nella diversità» - in un momento disallineato rispetto a quello in cui si è affrontato, in storia, lo studio delle migrazioni dei popoli dell'Alto Medioevo o a quello in cui si approfondiranno i conflitti causati dalle attuali rivendicazioni etniche ed identitarie. E ciò malgrado la consapevolezza dei docenti di avere spesso a che fare con concetti, problemi e a volte contenuti di studio analoghi in entrambe le discipline (BRUSA, 2002, p. 111) e dell'inutile dispendio di energie e di tempo che comporta questa modalità di distribuire i contenuti lungo l'asse della programmazione.

Dal momento che, a tutt'oggi, non disponiamo di dati scientifici attestanti l'efficacia della strategia del "...vi ricordate quando parlavamo di...", in rapporto all'acquisizione di competenze storico-geografiche, meglio sarà riflettere sull'opportunità di costruire un effettivo raccordo e ciò anche in ragione delle molteplici occasioni di formazione interculturale che esso intrinsecamente offre.

Tuttavia, cimentarsi nell'ideazione di un curriculum geostorico integrato, curvato in senso interculturale, attendibile e traducibile in prassi d'aula è un'operazione che, per la sua complessità, non può prescindere dall'attivazione di un dialogo costruttivo e serio tra i due interlocutori maggiormente coinvolti nel progetto, vale a dire i ricercatori e i docenti militanti.

In simili circostanze, infatti, le conoscenze epistemologico-didattiche disciplinari dei primi, la loro capacità di mettere a nudo le relazioni che le legano, di introdurre adeguamenti facendo intervenire, all'occorrenza, una giusta dose di creatività, si intrecciano con l'esperienza e la professionalità dei docenti. Questi, dal canto loro, sostenuti dall'entusiasmo di rimettersi in gioco, accantonano volentieri i timori e il senso di vuoto determinati dalla decisione di staccarsi dalla rassicurante impostazione tradizionale per cavalcare il rinnovamento. Per tali e altri motivi si ritiene che l'applicazione assistita di itinerari sperimentali, afferenti alla logica della ricerca-

azione, rappresenti la formula migliore per testare l'innovazione ed avviare una sostanziale e durevole modifica degli stili di insegnamento-apprendimento.

2. Presunti bivi, possibili incroci: là dove storia e geografia si incontrano.

Di assai meno immediata soluzione si presenta la questione concernente l'individuazione dell'intreccio geostorico su cui far leva per dare concretezza e attuabilità ad un curriculum integrato che, fugando il rischio di un'improduttiva e reciproca fagocitazione, risulti rispettoso dell'autonomia delle due discipline. Si tratta di un problema che, a tutt'oggi, si mantiene parzialmente irrisolto e lo sarà almeno fino a quando si continueranno ad evidenziare le discontinuità epistemologiche esistenti tra storia e geografia, piuttosto che valorizzarne l'inscindibilità, evidente sul piano della didattica ed imprescindibile in un insegnamento finalizzato alla formazione integrale dell'uomo e del cittadino.

Data questa innegabile convergenza, non sorprende che un'analisi più accorta faccia riscontrare, proprio nell'ambito delle rispettive specificità, significativi margini di incontro. E, tutto sommato, non stupisce nemmeno come, da una riflessione diretta al superamento dei rispettivi bivi epistemologici, scaturisca una carica interculturale tale da investire sia la costruzione di un itinerario formativo geostorico, sia l'attuazione di un rinnovamento nella modalità di trasmettere, a scuola, la storia e la geografia. Senza nessuna pretesa di esaustività, scopriamo alcuni dei nodi in corrispondenza dei quali le scienze riscontrano così tali e tante potenzialità.

Peccando un po' di approssimazione e, forse, anche di riduttività, si è soliti associare alla storia lo studio del passato, condotto attraverso l'uso delle fonti, da cui si traggono le informazioni necessarie per ricostruire gli eventi umani. Tale definizione confina il baricentro dell'interesse storico in una sfera che, apparentemente, non ha nulla a che vedere con la geografia, la quale, invece, si concentra sull'illustrazione ed interpretazione del territorio presente, in vista di una sua sostenibile pianificazione futura. Ma ricorrere al tempo della storia nell'indagine geografica e a quello della geografia nell'analisi storica è pratica necessaria quando si affronti lo studio di determinati concetti con duplice pertinenza ed ineluttabile in un progetto educativo non etnocentrico.

Si consideri, ad esempio, il concetto di paesaggio: la convergenza geostorica si palesa sin dalla sua definizione geografica, che lo identifica come un insieme di elementi fisici e antropici, organizzati e tutti connessi da complessi rapporti di interdipendenza. Esso è caratterizzato da una sua dinamicità interna dovuta alla variabilità con cui cambiano, col passar del tempo, gli elementi e le relazioni che li uniscono. Il paesaggio è, dunque, una costruzione umana, una vera e propria documentazione storica del rapporto che l'uomo instaura con il territorio, nonché una proiezione spaziale della società o del gruppo umano che vi è insediato (BISSANTI, 1991, pp. 87).

Se questi sono i presupposti teorici, risulta evidente che sarà possibile comprendere appieno il significato geografico di paesaggio solo attraverso la ricostruzione storica degli eventi riguardanti i gruppi umani che, avvicinandosi in quel determinato spazio, lo hanno plasmato e gli hanno conferito un peculiare marchio territoriale.

Riferirsi a tali principi nello sviluppare, in classe, lo studio del concetto, significa promuovere il senso di appartenenza ad un luogo, favorire, negli alunni, la consapevolezza del possesso di un'identità territoriale non monolitica, ma stratificata ed aiutarli a far loro capire quanto essa sia bellissima proprio per la sua estrema varietà (GAMBINI, 2004). Una diversità che è prodotto del tempo, certo, ma anche dello spazio: essendo sempre differente il rapporto tra l'ambiente e la cultura che vi abita, ogni territorio risulta differente e unico rispetto agli altri, in quanto porta in sé i segni delle civiltà che lo hanno prodotto. Ciò tende a favorire il riconoscimento, la valorizzazione e il rispetto della biodiversità fisico-culturale, vale a dire quella degli uomini e degli spazi, della cultura e dell'identità propria e altrui.

Molti altri sono i concetti per lo studio dei quali optare per un'azione educativo-didattica geostorica o non farlo diventa un'importante discriminante in rapporto alla formazione, soprattutto a quella interculturale. I mancati riconoscimento e trattazione degli impliciti significati geografici insiti in un concetto come quello di migrazione (rapporto bisogno/risorsa, improduttività del suolo/carico demografico ecc.), ad esempio, può tendere a perseverare l'abitudine, ben radicata nei libri di testo, di designare con l'appellativo di "invasioni" gli spostamenti di alcuni

gruppi umani in certi periodi storici. Da qui il rischio di promuovere una conoscenza caratterizzata da una visione storica unilaterale, di parte, con l'aggravante di essere inserita in un inappropriato determinismo geografico.

Un'ulteriore riflessione diretta ad individuare possibili convergenze tra storia e geografia, partendo dall'analisi delle presunte loro incompatibilità, concerne certe loro specificità.

L'attuale curriculum scolastico abitua all'idea che la storia metta in successione fatti unici, irripetibili: non a caso, in tutte le lingue europee il sostantivo viene associato a quello di narrazione. Questo implica un'operazione di ordinamento consequenziale e sistematico delle vicende dell'umanità una pratica che, nel formato didattico, è riconoscibile nell'usata - e finanche abusata - linea del tempo.

Pur presentando innegabili vantaggi, questo strumento obbliga a compiere almeno due azioni spiacevoli e finanche pericolose in rapporto alla formazione interculturale: in primo luogo, obbliga all'adozione di un criterio - quello evoluzionistico-darwinista - mediante il quale effettuare la scelta dei gruppi umani e dei relativi eventi che meritano o meno di far parte della sequenza. Inoltre, la linearità della storia tende a privilegiare l'adozione di una scala locale, che offre rare opportunità di decentrarsi, di relativizzare il proprio punto di vista per maturare un atteggiamento empatico.

Questi e altri inconvenienti della disciplina sarebbero superabili se essa riuscisse a proiettarsi in una scala globale, transcalare e cronospaziale, tutti attributi che, non a caso, chiamano in causa proprio la geografia. Nel suo essere scienza olistica e sistemica, diretta alla comprensione della complessità, della globalità, di tutto ciò che riguarda le intersezioni tra le società umane e tra queste e gli ecosistemi (PERSI, 1996), la geografia non può esimersi dal procedere considerando, contemporaneamente, diverse e più scale, dal piccolo (villaggio, città ecc.) al grande (regione, stato, continente). Questo la pone nella condizione di poter più facilmente raccordare fatti e fenomeni vicini/lontani nello spazio e nel tempo e di fornire significative occasioni per formare, nell'individuo, un senso di appartenenza a quella che Einstein chiamava "razza umana".

Per favorire l'incrocio con la geografia e valorizzare la sua dimensione interculturale occorrerebbe, allora, che la storia ripensasse alle modalità con cui ha sempre effettuato la sua narrazione. Che mantenga, se le è necessario, l'ordine cronologico degli eventi, non sottraendosi a contestualizzarli in una dimensione spaziale, così da mettere il soggetto in condizione di potersi orientare nel labirinto dell'umanità, piuttosto che chiuderlo nella scalata di una sorta di edificio verticale (NANNI, 2001, pp. 5,6)¹⁷.

Allo stato attuale sono ancora in via di definizione formule innovative della narrazione storica che superino definitivamente il modello lineare e ne propongano uno sistemico, più prossimo alla scienza geografica e disponibile all'intreccio con l'intercultura. Tuttavia, sono sempre più diffusi accreditati materiali particolarmente adatti ad avviare il cambiamento (DIAMOND, 2008) e via via più numerosi gli studiosi universitari che si dedicano a progetti innovativi afferenti a tali paradigmi¹⁸.

¹⁷ L'efficace metafora è di U. Eco, ed è contenuta in un articolo apparso nel numero de «La Repubblica» del 24/01/1997.

¹⁸ In modo dettagliato, M. Gusso (www.istoreto.it/didattica/gusso_curricolo.pdf), informa che alcune ipotesi per un curriculum geo-storico-sociale sono state sperimentate da gruppi di insegnanti-ricercatori all'interno di una ricerca-azione (1988-1991) e, successivamente (1995-1996), di tredici progetti di sperimentazione assistita promossi dall'Irrsae Lombardia. A quel modello si sono ispirate altre esperienze delle Regioni Lombardia e Valle d'Aosta guidate dallo stesso M. Gusso dell'Università del Sacro Cuore e dell'Ateneo milanese. Interessanti proposte per un curriculum verticale sono state formulate da esperti di didattica della storia di varia collocazione istituzionale e sperimentate da docenti. Un importante ruolo è stato assunto dalla rete federativa dell'Insmli (Istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione in Italia) e del Landis (Laboratorio nazionale per la didattica della storia), nonché da docenti universitari quali A. Brusa, L. Cajani, I. Mattozzi ecc. Ipotesi curriculari di geografia sono state formulate dall'Aiig (Associazione Italiana Insegnanti di Geografia) e da altri esperti di didattica della geografia. A queste esperienze si sommano quelle recenti sperimentate in alcune scuole delle Marche e di altre regioni italiane coordinate da G. Cipollari, ricercatrice IRRE e C. Brunelli, dell'Università di Urbino. Per una conoscenza di alcune delle documentazioni prodotte, si vedano i seguenti siti: www.clio92.it; www.storieinrete.it; www.aiig.it; www.landis-online.it; www.irremarche.it; www.cidi.it; www.istruzione.it ecc. Nel passare rapidamente in rassegna lo scenario delle sperimentazioni in atto, va rimarcato purtroppo che, al provato interesse sul piano della teoria e dell'impostazione generale da sempre dimostrato dai geografi, non ha corrisposto, a livello pratico, un impegno altrettanto vivace. Allo stato attuale è assai più facile trovare cantieri di lavoro per la fusione dei *curricola* con coordinamento scientifico storico, piuttosto che geografi-

3. Cantieri aperti, nuove voci, percorsi “altri”: riflessioni a margine dello scenario delle sperimentazioni in atto.

Non c'è geografia senza storia, insomma, né storia senza geografia. La prima non può trascurare il dinamismo delle cose e degli uomini, la seconda non può non contestualizzarsi nei luoghi e nelle società che li abitano e li costruiscono. Si tratta di un legame irrinunciabile, insito nello stesso metodo geografico, in cui tutto, dal principio del dinamismo e del cambiamento dei soggetti geografici alle catene di cause ed effetto, dai flussi verticali ed orizzontali al gioco dei perché, conduce a captare la dimensione temporale contemporaneamente alla spaziale. La divaricazione tra le due discipline determina effetti negativi nella scuola e nella ricerca: nella prima si penalizza l'offerta formativa, nella seconda si avvia una sorta di curiosa concorrenzialità, con disinvoltà, vicendevole, appropriazione di metodi, temi e conseguente irrigidimento del potenziale interculturale.

Queste consapevolezze stanno alla base dei tentativi di progettazione curricolare geostorica sviluppati, in ambito nazionale, da gruppi di docenti sostenuti da studiosi universitari, da ONG, da associazioni di didattica disciplinare o da altri enti di ricerca, primi fra tutti i vari Irre del Paese.

Censire la totalità delle iniziative e fornire notizie dettagliate del lavoro di ognuna di esse sarebbe un'indagine che, oltre ad esulare dai fini del presente contributo, difetterebbe, inevitabilmente, in esaustività. Si tratta di esperienze congrue, senza dubbio ben programmate ed efficacemente documentate, ma fatalmente difformi, iscritte in uno scenario dinamico, in continua evoluzione e per di più contraddistinto da una discontinuità territoriale, che ne riduce le occasioni di confronto sistematico. Tuttavia, malgrado le inesorabili criticità, un loro esame risulta significativo in rapporto ad una fusione geostorica dei curricula, poiché fornisce interessanti spunti di riflessione su almeno tre questioni “calde” che essa, immediatamente, apre, vale a dire quali conoscenze, abilità e competenze promuovere, come organizzarle e quali metodologie privilegiare nel veicolare.

Nell'affrontare la prima questione, è doveroso il rimando all'eccessiva quantità dei contenuti presenti in ambedue i programmi, problema che la dilazione morattiana non è riuscita a risolvere. Raccordare le due discipline sulla base di tale sovrabbondanza di temi, significherebbe perdersi in un mare magnum, se non si considerassero alcune possibili rotte indicate dallo scenario delle sperimentazioni. Tra esse figurano quelle afferenti ad approcci per tipologie e casi, per temi, problemi, filoni ricorrenti di finalità, temi e ‘strategie didattiche’ (GUSSO, 2004), per “moduli” (MATTOZZI, 2003), per unità strategiche generalizzabili ecc.

Oltre al vantaggio di ridurre il numero dei contenuti da veicolare, simili cernite e classificazioni consentono anche il passaggio dalla ripetitività del modello meccanico-lineare, affetto dalla sindrome di “popolo scaccia popolo” - pienamente traducibile, tra l'altro, in ambito geografico, in “regione/stato scaccia regione/stato”, alla ricorsività di quello “a spirale”, in cui la scuola di ordine successivo rafforza il percorso di quello precedente, utilizzando le risorse delle proprie discipline per favorire un insegnamento-apprendimento trasversale e pluridisciplinare, orientato alle competenze, dialogico tra il vicino e il lontano spaziale, temporale e sociale (GUSSO, 2004).

Un'alternativa a tali selezioni è rappresentata dalla modalità di lavoro con i concetti, individuando quelli centrali della storia e della geografia e congegnando unità di lavoro in cui si intreccino attività geografiche con altre maggiormente storiche.

Utili, in tal caso, le sollecitazioni provenienti dalle sperimentazioni avviate nelle Marche, regione che, da qualche anno, dedica un'attenzione crescente a tale ambito d'indagine, grazie anche ad un coinvolgimento attivo e congiunto di enti territoriali, istituti di ricerca regionali e universitari, ONG, nonché, ovviamente, di insegnanti motivati. L'attivazione delle sperimentazioni

co. Un aspetto, questo, certo non irrilevante e senz'altro conseguente a ben note scelte politiche che, assottigliando sempre più la presenza della disciplina nelle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, renderanno presto quasi introvabili soggetti disposti ad investire il poco tempo e gli scarsi finanziamenti in progetti valorizzanti il punto di vista della geografia.

è avvenuta a conclusione di un progetto complesso e articolato, che si è sviluppato attraverso un'analisi dei libri di testo, la realizzazione di *readings* e di seminari di studio da parte di disciplinari, l'ideazione di unità di lavoro inclusive di materiali inediti (BRUNELLI, CIPOLLARI, PRA-TISSOLI, QUAGLIANI, 2007). La formula adottata è stata simile a quella di altre regioni analogamente impegnate sul medesimo fronte di ricerca, con una variante: l'orientamento qui privilegiato è stato quello di una revisione del canone scolastico e dei *curricula* attraverso la ridefinizione di alcuni concetti mediatori fra storia e geografia, tra cui l'ambiente e il paesaggio (nicchia ecologica), l'organizzazione spaziale e le sue strutture (stato, città, campagna, impero, centro periferia). Coerentemente al paradigma adottato, la didattica che ha fatto da sfondo alle sperimentazioni è stata quella per concetti (DAMIANO, 1994) che, procedendo per categorie di idee e di pensiero, ha offerto ampie garanzie di intercettamento delle interazioni esistenti tra le due scienze e dei relativi significati interculturali.

Per quanto riguarda, invece, la questione dell'organizzazione delle conoscenze e degli argomenti un importante stimolo proviene da alcune considerazioni inerenti proprio la narrazione e il mantenimento dell'ordine storico. Si è detto di come, pur cosciente dei rischi etnocentrici, del distanziamento dalla geografia, dell'insignificanza delle informazioni che il coniugare la forma narrativa alla linearità cronologica le procurano, la storia, nella sua declinazione scolastica, non riesca a rinunciare ad una sistemazione lineare dei contenuti. Interessante, a tal proposito, la modalità con cui alcuni insegnanti modenesi hanno superato il problema (BRUSA, 2002, pp.111-114): optando per una formula a metà tra tradizione e innovazione, essi hanno conservato l'asse temporale della storia, associando, ai vari contenuti selezionati, i corrispondenti approfondimenti geografici. In rapporto alla fusione geostorica, la scelta presenta svariati vantaggi: oltre a rispettare le autonomie delle discipline, essa si rivela facilmente percorribile, in quanto priva di stravolgimenti negli strumenti e nei contenuti. Inoltre, essa permette di riallineare due programmazioni articolate da sempre in senso e con scale reciprocamente inversi: la storia parte dal globale e da un passato molto lontano (il racconto dell'uomo preistorico, del popolamento della terra ecc.) quando la geografia si concentra sull'analisi spaziale dell'*hic et nunc* (la costruzione della pianta dell'aula, la conoscenza del proprio quartiere ecc.). L'impostazione modenese, al contrario, promuove l'osservazione della realtà da diversi punti di vista e tende al superamento dell'egocentrismo spaziale, per relativizzare gli sguardi interpretativi particolari e moltiplicare le prospettive da cui leggere il mondo (DE VECCHIS, 2008, p. 3). Essa, infine, incoraggia l'utilizzo di una visione mondiale e di un approccio transcalare, che mettono definitivamente in discussione la posizione di quanti seguitano a proporre una geografia "a scatole cinesi", convinti dell'incapacità degli alunni di relazionarsi con spazi solo immaginabili. Opinioni, queste, che vanno riviste alla luce dell'accelerazione dei contatti planetari, della pluralità e varietà delle interazioni prodotte dalla globalizzazione, fenomeni connotanti la realtà del quotidiano di tutti, anche di quello del bambino.

Dati i presupposti, la metodologia più adatta a fare da sfondo a simili azioni educativo-didattiche non può che riferirsi al principio della complessità, della problematizzazione, della valorizzazione delle diversità e del dialogo tra le parti. Essa deve privilegiare situazioni di insegnamento-apprendimento favorevoli, anche implicitamente, l'ascolto, il confronto e la comparazione, la condivisione delle soluzioni, la formulazione di ipotesi, la capacità di gestire il cambiamento, di intrecciare il micro e il macro, di contestualizzare e utilizzare conoscenze e abilità storico-geografiche per risolvere problemi reali e concreti.

4. Geostoria in aula: una possibile pista di lavoro.

Avviare un'integrazione tra i due *curricula*, facendo leva su contenuti, concetti o temi che siano, non esclude certo la possibilità di individuare occasioni di raccordo anche in quegli argomenti che, per la loro rispettiva specificità sembrano, inconciliabili e, dunque, non insegnabili insieme.

Tra questi figura ciò che, abitualmente, confluisce in attività inerenti gli indicatori temporali, la ricostruzione della narrazione storica partendo dall'analisi delle fonti, la loro conoscenza e relativa classificazione o, in ambito geografico, concernenti gli organizzatori spaziali, il metodo di ricerca del geografo, le coordinate geografiche e i sistemi di riferimento, le modalità di conduzione dell'indagine spaziale ecc. Confinati da generazioni nel limbo dei cosiddetti "prerequisiti",

tali itinerari presentano, tra l'altro il problema della bassa percentuale di successo, determinata principalmente dal fatto che la loro acquisizione risulta anticipata e distaccata rispetto al loro utilizzo in relazione ai contenuti di studio ed è assai improbabile che l'acquisizione di una certa abilità preceda di uno o due anni la sua effettiva applicazione (BRUSA, 2009).

Questa la sfida raccolta dall'unità di lavoro che segue e presentata nel dettaglio e nella concretezza della sua mediazione didattica in un prospetto sinottico; la sua progettazione, analogamente a quella di altri itinerari educativo-didattici geostorici, scaturisce dal quadro complessivo delle considerazioni e delle indagini illustrate.

Si tratta di una proposta forse più adatta alle classi della scuola primaria, ma che, con le dovute modifiche e integrazioni, potrebbe agevolmente essere applicata anche nella secondaria di primo grado.

L'unità di lavoro, sperimentata da alcuni docenti marchigiani¹⁹, è ad una sua prima formulazione e, come tale, passibile di aggiustamenti e correzioni: essa si pone come sollecitazione per riflettere sulle modalità con cui, scendendo al livello della microprogrammazione, sia possibile dare concretezza ad itinerari geostorici, con fini interculturali e attinenti alla cittadinanza attiva.

La scelta dalla modalità analitica con cui viene presentata risponde è motivata in primo luogo dal proposito di fornire un quadro di riferimento dettagliato a quanti vorranno farla propria o testarla nelle loro classi. Secondariamente si ritiene che un simile formato favorisca la presa di coscienza, da parte del fruitore, di come fattivamente, nell'azione didattica, sia possibile transitare da una disciplina all'altra. Lo schema, preceduto dall'esplicitazione dell'obiettivo formativo, propone due modalità di lettura, entrambe significative: una orizzontale, diretta ad evidenziare la coerenza del lavoro attraverso la messa in luce del raccordo tra obiettivi, attività e repertorio ORM²⁰. L'altra, verticale, orientata a palesare come quei criteri dedotti dal rapido esame delle sperimentazioni in atto possano trovare ampio spazio e traducibilità nella concretezza di una prassi d'aula che, per essere riconducibile ad un modello geostorico con fini interculturali dovrebbe:

1. procedere ad un raccordo fondato sui concetti chiave, sui nuclei fondanti, sui saperi irrinunciabili delle scienze;
2. provvedere ad un allineamento degli obiettivi e delle attività che, superando la logica della giustapposizione, consenta e valorizzi un intreccio il più possibile rispondente al principio della reciproca penetrazione delle due discipline nel rispetto delle rispettive specificità;
3. proporre azioni educativo-didattiche riferite alla logica della transcalarità, considerando il coordinamento tra differenti scale e l'importanza del confronto tra il vicino e il lontano, tra il presente, il passato e il futuro;
4. abituare a osservare la realtà da diversi punti di vista, promuovendo attività impostate secondo il criterio dell'incrocio degli sguardi, della valorizzazione della molteplicità delle prospettive, del confronto continuo, della maturazione del senso di rispetto reciproco e dell'ascolto;
5. procedere per problemi, attuando una didattica attiva e partecipata, incisa dalla soluzione di questioni reali, favorente l'empatia, il coinvolgimento diretto del discente, agganciate al contesto, facilmente spendibili e a lui utili per orientarsi nel reale;
6. agire didatticamente in contesti dinamici, in trasformazione, valorizzando la formulazione di ipotesi come modalità per aprire le menti a possibilità.

¹⁹ L'unità di lavoro è stata sperimentata, in una sua iniziale stesura più specificatamente geografica, in alcune classi prime e seconde delle scuole primarie della Direzione Didattica Fermo 3 nell'a.s. 2007/08 e, modificata in rapporto a fini interculturali e geostorici, presso alcune classi prime della Direzione Didattica di Monte Urano (AP) nell'a.s. 2008/09.

²⁰ Si tratta del sistema dei mediatori didattici (repertorio ORM) di E. Damiano (Damiano, 1994, pp. 317-319). Strutturato secondo un ordine descrittivo, esso si presenta diviso in tre voci: 1) raggruppamenti degli alunni - lavoro individuale, a due, in piccoli gruppi, in grandi gruppi, in classe; 2) metodi - escursioni, esercitazioni, lezioni, conversazioni; 3) mezzi e strumenti - sussidi visivi, uditivi, audiovisivi, supporti, giochi didattici, materiali strutturati, risorse umane, ausili occasionali.

Oggi è senz'altro più facile che in passato insegnare storia e geografia nelle scuole: e tuttavia sono innegabili alcune resistenze da parte dei giovani, ai quali lo sviluppo tecnologico e il progresso scientifico stanno facendo credere di poter capire, agire nel mondo e di potersi rapportare con la diversità, rinunciando al contributo delle due discipline. Costruire un curriculum geostorico con fini interculturali, riferendosi ai principi e alle logiche considerate, rappresenta un'ottima occasione per ritrovare tutte le valenze formative di cui, al contrario, entrambe le scienze sono dotate. Il compimento di questo progetto, però, presuppone un importante cambiamento nel modo di intenderle e di definirle in rapporto alla modernità, una trasformazione che, forse, dovrebbe investire l'intero sistema culturale, prima di rivolgersi e di concentrarsi esclusivamente su quello scolastico.

Obiettivo formativo dell'unità di lavoro: *Promuovere l'acquisizione di conoscenze e di abilità relative alla metodologia di ricerca storica e geografica, alla temporalità e alla geo-graficità, utilizzando materiali diretti a favorire il decentramento culturale e metodologie volte alla promozione della cooperazione, per incrementare la propria intelligenza spaziale e temporale nel rispetto di quella altrui.*

Fase	Obiettivo	Attività	Repertorio ORM		
			Organizzazione	Risorse materiali, mezzi, strumenti	Metodo
1	Verificare le conoscenze degli alunni relative alle categorie spazio-temporali.	Conversazione, individuazione e analisi dei bisogni degli alunni e del relativo ostacolo epistemologico.	Gruppo classe	Registratore audio; computer.	Euristico-partecipativo, dialogico; <i>brainstorming</i> .
2	Acquisire e/o consolidare la conoscenza degli ordinatori spazio-temporali in una situazione di cambiamento.	Situazione stimolo: ad es., cambiamento della posizione degli arredi dell'aula ad insaputa degli alunni. Formulazione di ipotesi sulle cause, le motivazioni e i responsabili del cambiamento e relativa registrazione delle idee emerse. Riconoscimento del problema ad es. riorganizzare più efficacemente lo spazio-aula) ed attivazione di procedure utili alla sua soluzione: • indicazione della posizione degli arredi dello spazio-aula prima e dopo il mutamento • realizzazione di carte mentali individuali, loro comparazione e compilazione di una carta condivisa e negoziata dell'aula prima del cambiamento • realizzazione della linea del tempo su cui registrare, in modo ordinato, gli eventi Attività di consolidamento sugli organizzatori spazio-temporali emersi, attraverso compilazione di schede, esercitazioni al computer.	Gruppo classe, lavoro individuale.	Videocamera, macchina fotografica digitale. Schede, software di consolidamento e di rinforzo dei concetti topologici.	Espositivo, euristico-partecipativo e dialogico.

3	Conoscere e saper utilizzare alcuni aspetti del metodo di indagine storica, relativizzando il punto di vista e promuovendo il decentramento.	Conoscenza e uso delle fonti in prospettiva cronospaziale per ricerca informazioni e idee utili per riorganizzare lo spazio-aula: - questionario ai nonni (l'aula, come era nel passato) - inchiesta a coloro che provengono da differenti contesti geografici (lo spazio-aula, come si presenta altrove) - analisi comparata di immagini di classi di qui e di altrove, di ieri e di oggi (l'aula, in dialogo con lo spazio e con il tempo) - visione di carte mentali che, uomini del passato, hanno realizzato per organizzare, conoscere, difendere il loro territorio - classificazione e riflessione sulle modalità di indagine sulle fonti usate Realizzazione di una seconda linea del tempo, comparabile alla prima, destinata a far cogliere un passato un po' più remoto di quello immediato.	Grande gruppo, coppie	Immagini di classi. Linea del tempo. Carte di antichi popoli esimesi, degli isolani delle isole Marshall, mesopotamiche, mappa di Bedolina ecc. Questionari.	Espositivo; euristico-partecipativo e dialogico; operativo; <i>tutoring</i> e/o <i>peer teaching</i>; inchieste.
4	Conoscere e saper utilizzare alcune fasi del metodo di indagine geografica per trasformare uno spazio, rispettando i punti di vista altrui e promuovendo il decentramento.	Attivazione di procedure utili alla riorganizzazione dello spazio-aula basate sulle fasi dell'analisi geografica: - osservazione, classificazione (in base alla forma e alla dimensione) degli arredi - disegni finalizzati alla localizzazione, alla distribuzione e alla relativa messa in evidenza delle relazioni/ correlazioni esistenti tra queste e le funzioni degli arredi - negoziante di una nuova organizzazione, rispettando il punto di vista di ognuno, traendo spunto dalle informazioni dalle indagine storica e spaziale Riconoscimento di un nuovo problema: esigenza di rappresentare la sistemazione dell'aula per avere un riferimento cartografico grazie al quale procedere alla disposizione degli arredi: - dibattito guidato finalizzato alla condivisione di una modalità di rappresentazione degli elementi dell'aula, il più possibile chiara e fruibile (visione dall'alto), dopo aver sperimentato l'efficacia/ la fallacia di varie altre prospettive (di lato, da davanti, da dietro ecc.); - realizzazione di un plastico con misure non convenzionali ed elementi mobili.	Piccolo e grande gruppo, lavoro individuale	Strumenti di misurazione non convenzionali, cartoncini, fogli, colla, cartoni e altro materiale utile alla rappresentazione cartografica e alla realizzazione del plastico.	Espositivo; euristico-partecipativo e dialogico; operativo di laboratorio.

5	Avviare la costruzione dei concetti di convenzione e di misura nell'ambito delle categorie spazio temporali, attraverso attività favorevoli alla negoziazione, l'ascolto e il dialogo.	Attività dirette a far intuire la convenzionalità dell'organizzazione e della periodizzazione temporale: • realizzazione della linea del tempo individuale ed individuazione di una modalità di periodizzazione; • confronto delle linee individuali e riflessioni sulle analogie/differenze; • presa di visione di calendari di diverse culture; • costruzione di una linea del tempo con scansione temporale condivisa. Attività finalizzate a far percepire la convenzionalità della rappresentazione spaziale: • attraverso la stima di proporzioni, distanze, forme e dimensioni, misurare lo spazio e gli oggetti usando le mani o i piedi; ordinarli in base alla grandezza, relativizzandone la dimensione (è più grande di ... è più piccolo di); disegnarli in scala approssimativa • ideazione individuale dei simboli e della relativa legenda da porre a corredo della rappresentazione cartografica; • confronto delle soluzioni individuate e costruzione di legenda con simboli condivisi.	Piccolo e grande gruppo	Esempi di differenti modalità di organizzare il tempo (calendari maya, islamico, sumero, gregoriano). Carte mentali dello stesso spazio.	Euristico-partecipativo e dialogico; sperimentale-investigativo; <i>problem solving</i> .
6	Verificare le conoscenze, le abilità ed il livello di competenza raggiunto.	Riprogettare uno spazio non noto, ma familiare e scelto tra quelli di vita dei discenti, utilizzando le procedure di analisi spaziale e di indagine storica, dimostrando di saper utilizzare propriamente gli ordinatori spazio-temporali, di interrogare autonomamente le fonti e di far emergere la relazione antropofisica.	Piccolo gruppo lavoro individuale.	Scheda e materiali per lo svolgimento del compito in situazione.	<i>Problem solving</i> ; metacognizione e <i>transfert</i> .

Riferimenti bibliografici

- BISSANTI, A. *Puglia geografia attiva, come e perché*. Bari, Adda, 1991.
- BRUNELLI, C.; CIPOLLARI, G.; PRATISSOLI, M.; QUAGLIANI, M. G. *Oltre l'etnocentrismo: i saperi al di là dell'occidente*. Bologna, EMI, 2007.
- BRUSA, A. (a cura di). *La mondina e l'extraterrestre. Giochi e laboratori nel curriculum di storia della scuola di base. Esperienze di lavoro a Modena 2001-2005*. Comune di Modena, 2009.
- BRUSA, A. "Storia e geografia: qualche proposta di vantaggiosa coabitazione". *"Geotema"*, n. 17, 2002, pp. 111-114.
- DAMIANO, E. (a cura di). *Insegnare con i concetti. Un modello didattico fra scienza e insegnamento*. Torino, SEI, 1994.
- DE VECCHIS, G. [Lo spazio e i suoi oggetti: indicazioni, strumenti, criteri per costruire un sapere geografico con gli studenti](#), relazione presentata al "XIII Corso di aggiornamento sul curriculum delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative in storia". Arcevia, 25-28 agosto 2008, in <http://www.clio92.it>.
- DIAMOND, J. *Armi, acciaio e malattie*. Torino, Einaudi, 2008.
- DI PALMA, M. T. "Appunti per una geografia interculturale, tra ricerca geografica e didattica", *Bollettino della Società Geografica Italiana*, Roma, Serie XIII, vol. I, 2008, pp. 483-492.
- GAMBI, L. *Una geografia per la storia*. Torino, Einaudi, 1973.
- GAMBINI, B. "L'educazione geografica di fronte ai nodi dell'intercultura. Identità, decentramento culturale, approccio sistemico, razzismo". In: Persi, P. (a cura di), *Intercultura - Geografia - Formazione, Atti del Convegno, Fano 5-6-7 Marzo 2004*, Regione Marche, 2005.

- GUSSO, M. *“Il contributo di storia alla area geo-storico-sociale fra epistemologia e didattica”*. In: CITTERIO, S.; SALVAREZZA, M. (a cura di). *L'area geostorico-sociale. Dalla ricerca ai curricula*. Milano, Franco Angeli, 2004.
- MATTOZZI, I. *Pensare la nuova storia da insegnare*. “Società e storia”, 2003, in www.storieirrer.it.
- NANNI, A.; ECONOMI, C. *Didattica interculturale della storia*. Bologna, EMI, 2001.
- PERSI, P. *“Che cos'è la geografia”*. In: *Educazione allo sviluppo sostenibile. Roma, 28 marzo 1995. Atti del Seminario di studio*. Firenze, Le Monnier, 1996.
- PITARO, A. *Didattica interculturale della geografia*. Bologna, EMI, 1998.

Nella prospettiva della formazione interdisciplinare e interculturale di questo “Bollettino di Clio” proponiamo l’unità formativa proposta dalla Library of Congress di Washington a proposito della prima mappa in cui appare il nome America <http://www.loc.gov/rr/geogmap/waldexh.html> offre tutti gli strumenti per la realizzazione [traduzione redazionale]



Waldseemüller's Map: World 1507 -

Piano dell'unità formativa Waldseemüller's Map: World 1507

[Piano](#) | [Preparazione](#) | [Procedimento](#) | [Valutazione](#)

Sommario



La Mappa del Mondo di Martin Waldseemüller (1470–1521) è una delle mappe più importanti al mondo. Per la prima volta essa etichetta “America” e mostra il continente come una massa di terre distinta. Spesso è citata come il certificato di nascita dell’America. Gli studenti faranno la loro ricerca osservando analiticamente i dettagli di ogni sezione della mappa e poi elaboreranno commenti sulla rivelazione del nuovo e straordinario mondo alle popolazioni presenti nel 1507

Obiettivi

Analizzare mappe come fonti primarie
Localizzare masse di terra identificabili
Localizzare le sezioni standard della mappa: equatore, Tropico del Cancro, Tropico del Capricorno, longitudine.
Spiegare il significato storico e il valore patrimoniale della mappa.

Livello scolastico raccomandato

Scuola secondaria di I grado

Campi tematici

Geografia & Mappe
Prime esplorazioni Americane

Periodo

Incontro di tre Mondi, 1450-1620

Geografia

Comprende le caratteristiche e gli usi delle mappe, globi e altri strumenti geografici
Comprende come la geografia è usata per interpretare il passato

Storia

Comprende e conosce come analizzare i rapporti temporali e i diagrammi temporali
Comprende la prospettiva storica
Comprende le caratteristiche delle società nelle Americhe, nell’Europa occidentale, nell’Africa occidentale che interagirono sempre più intensamente dopo il 1450