

2. Le competenze pre-geografiche nella scuola dell'infanzia

1. Considerazioni di cornice

Prima di mettere a fuoco una riflessione sul tema dell'educazione spaziale e pre-geografica relativamente ai bambini che frequentano la scuola dell'infanzia, appare opportuno spendere qualche parola di carattere generale che possa risultare utile come indispensabile inquadramento. Per prima cosa, richiamando uno dei principali ispiratori del moderno pensiero sull'educazione, John Dewey, si può sostenere con forza che il processo educativo non è affatto da ascrivere unicamente all'agenzia formale rappresentata dall'istituzione scolastica. Anzi, se così fosse si correrebbe il rischio di assolutizzare, e forse sovraccaricare, il ruolo della scuola, assegnando ad esso un eccessivo valore, impedendo alla sfera scolastica di entrare adeguatamente e in maniera efficace in relazione con le altre agenzie educative e con le molteplici favorevoli condizioni di crescita formativa che la quotidianità effettivamente propone, soprattutto nei vari e numerosi contesti non formali e informali, dando concretezza al principio della continuità orizzontale. Questa fondamentale considerazione preliminare si dimostra necessaria per evitare il rischio paventato dal filosofo statunitense, dal momento che: «C'è costantemente il pericolo che il materiale dell'istruzione formale sia un mero argomento scolastico, isolato dal contenuto dell'esperienza della vita» (Dewey, 1974, p. 11), tenendo presente in effetti che: «non solo la vita sociale esige insegnamento e studio, per la sua stessa continuità, ma lo stesso processo della vita è insieme educativo» (Dewey, 1974, p. 7).

* Università degli Studi di Udine. Dipartimento di Lingue e Letterature, Comunicazione, Formazione e Società.

Una seconda riflessione, connessa comunque alla precedente, riguarda più strettamente l'insegnamento geografico. Se da un lato la geografia rientra a pieno titolo nel novero delle materie impartite a livello scolastico, ciò non giustificherebbe la scelta di avviare in questa sede il ragionamento proprio richiamando il rapporto tra educazione formale e non, se non ci fosse la consapevolezza della specificità della disciplina geografica, e conseguentemente della materia di studio geografia. Essa, infatti, si caratterizza, con ogni probabilità più di quasi tutti gli altri insegnamenti, per il suo posizionamento: a cavallo tra i saperi scientifici e quelli umanistici e fortemente aperta all'extra-scuola, al territorio per l'appunto, in tutte le sue molteplici sfaccettature ed articolate potenzialità (De Vecchis, 2016; Giorda, 2014; Malatesta, 2005). Questa particolare collocazione baricentrica tra i diversi ambiti disciplinari e soprattutto la sua propensione a raccordarsi con aspetti, temi e problemi di natura non strettamente attinenti al mondo della scuola, assegnano all'educazione geografica una impegnativa e delicata responsabilità, affidando ad essa in buona parte il compito di fare in modo che l'educazione scolastica possa avere una reale valenza sul piano sociale. In definitiva, sulle spalle dell'educazione spaziale e dell'insegnamento geografico si fonda parecchio dello sforzo messo in campo per superare quella che Dewey chiamava «l'idea ordinaria dell'educazione: idea che ignora la necessità sociale di essa e la sua identità con tutte le associazioni umane che agiscono sulla vita cosciente e che identifica l'educazione con l'impartire informazioni su soggetti remoti e con la comunicazione di conoscenze attraverso segni verbali: acquisizione del leggere e scrivere» (Dewey, 1974, p. 11).

È possibile esemplificare questo punto di vista, ancorandolo così anche alla normativa scolastica vigente (Miur, 2012; 2009), facendo riferimento in particolare al forte valore che l'educazione spazio-geografica assume in relazione ai principi e alle pratiche di cittadinanza. Si desidera infatti sottolineare che «L'insegnamento della geografia è costitutivo della cittadinanza, in quanto la vita delle popolazioni è strettamente connessa allo spazio in cui esse abitano. L'educazione alla cittadinanza permette di collocarsi in tale spazio, non soltanto fisico, ormai profondamente mutato a causa dei fenomeni legati alla globalizzazione» (Santerini, 2010, p. 31).

Un'ultima notazione, fondamentale per circoscrivere tutto quanto sarà poi sostenuto, concerne un aspetto in apparenza solo terminologico ma che rispecchia una importante valutazione di natura sostanziale. D'ora in avanti non si farà più menzione della parola geografia né dell'espressione educazione geografica dal momento che, avendo come stretto ambito di riferimento la scuola dell'infanzia e come protagonisti indiscussi i bambini dai tre

ai sei anni, risulta preferibile ricorrere all'espressione educazione pre-geografica e/o educazione spaziale, pur nella convinzione che non si tratti di ambiti esattamente accomunabili e perfettamente sovrapponibili.

2. Concetto e valore delle competenze in campo pre-geografico nel contesto della continuità curricolare

«Il motivo per cui si è cominciato ad affermare che le conoscenze acquisite a scuola devono diventare “competenze” è collegato alla critica di modi di apprendere privi di una vera comprensione delle conoscenze e tendenti al verbalismo, alla mera capacità di parlare di certi argomenti, senza possederne vera consapevolezza e senza sapersene servire al di fuori del contesto scolastico. Il concetto di competenza è stato, perciò, legato alla capacità di usare consapevolmente ed efficacemente le conoscenze in rapporto a contesti significativi, che non siano inerenti solo a prestazioni riproduttive, ma anche alla soluzione di problemi» (Baldacci, 2010, p. 11). Le parole qui riportate efficacemente inquadrano la questione di una didattica costruita sulle competenze, intendendo con competenza «la capacità di: usare le conoscenze; trasferire tale uso in contesti inediti o significativi; affrontare la soluzione di nuovi problemi» (Baldacci, 2010, p. 29) e risultano assai significative proprio se pensiamo al contesto della scuola dell'infanzia, caratterizzato dall'assenza della proposta formativa articolata e frammentata in assi disciplinari, come si verifica negli ordini e gradi superiori, e invece coagulata intorno a flessibili e opportunamente porosi campi di esperienza¹.

Vale la pena fin da subito domandarsi che valore assegnare agli aspetti spaziali e pre-geografici, riconducibili, con appropriatezza e intensità differenziate, a tutti i campi di esperienza previsti dalla normativa. Ciò che concerne la conoscenza, la consapevolezza e in definitiva il sapere spazio-geografico risulta centrale non tanto e non solo in qualità di essenziale palestra addestrativa indirizzata a porre solide fondamenta, sulle e intorno alle quali costruire i successivi percorsi di educazione geografica; anzi, si tratta di valori e processi che dovrebbero occupare una loro chiara centralità a garanzia di una significativa e conscia gestione della spazialità da parte del bambino. In definitiva, si tratta di affiancare a questa lettura funzionale, meglio, se fosse praticabile, anteporre ad essa, il riconoscimento della centralità del

¹ Relativamente al tema delle competenze e ai fini della elaborazione di un curricolo per competenze la letteratura risulta ricca di contributi. Qui si desidera ricordare, soprattutto per la rilevanza assegnata alle esperienze a scuola, anche di natura geografica, il volume di Patrizia Magnoler e Paolo Sorzio (2012).

bambino e della bambina all'interno del percorso educativo, rispettandone e valorizzandone le pratiche spaziali, le richieste di autonomia nella gestione degli spazi, la ricerca di incidere nelle scelte organizzative che riguardano gli spazi di vita, in sostanza quelle «geografie private e quotidiane» che rappresentano, in connessione con altri altrettanto significativi aspetti, «l'ambito d'azione della geografia dei bambini» (Malatesta, 2015, p. 32).

L'idea forte del curriculum verticale, edificato e modellato soprattutto sull'importante valore assegnato alla competenza, superando così la visione della programmazione curricolare schiacciata unicamente sulle conoscenze o sul binomio conoscenza e abilità, una idea innovativa e foriera di positive opportunità a favore di insegnanti e allievi, tuttavia prospetta qualche rischio almeno nel caso delle competenze spazio-geografiche e per quanto concerne l'offerta educativa e formativa da parte della scuola dell'infanzia, inducendo alla riflessione nel tentativo di articolare un ragionamento specifico. Infatti, per quanto concerne il campo del sapere pre-geografico, il rischio, insito nella stessa strutturazione che si distribuisce lungo un asse verticale a forte caratterizzazione ascendente, è di prefigurare occasioni di esperienza e situazioni di apprendimento fortemente schierate a sviluppare pre-condizioni di base utili ai futuri percorsi di istruzione geografica e meno attente alle dinamiche spaziali del presente: corporeità e controllo della spazialità, scelte degli spazi e delle loro organizzazioni, autonomia e discrezionalità nelle pratiche spaziali. L'invito è a porre l'accento sull'espressione «realizzare progressivamente le possibilità presenti» suggerita da Dewey nel momento in cui asserisce: «Naturalmente non vi è dubbio che l'educazione deve preparare per l'avvenire. Se l'educazione è crescita, deve realizzare progressivamente le possibilità presenti, e così rendere gli individui più adatti ad affrontare i bisogni ulteriori. Il crescere non è una cosa che si compia a tempo perso: è un ininterrotto cammino verso l'avvenire» (Dewey, 1974, p. 71).

Importante è quindi che gli attori adulti che operano nella scuola dell'infanzia concordino sul fatto che: «i bambini e le bambine “sono”, e non solo “diventano”, costruttori attivi delle proprie geografie del quotidiano: come percepiscono lo spazio, come vi agiscono e come lo trasformano; ma soprattutto come, all'interno dei luoghi nei quali vivono, esercitano la funzione di attori sociali legittimati appunto ad agire, muoversi, nominare o significare» (Malatesta, 2015, p. 42). È chiaro che alla assunzione di consapevolezza gli insegnanti devono far seguire anche comportamenti, scelte e azioni coerenti (Raffin, 2011).

Le proposte di curriculum verticale in campo geografico, da quelle elaborate come articolati modelli esemplificativi (Pasquinelli d'Allegra, 2008; 2016) alle tante ideate e prodotte in questi ultimissimi anni all'interno degli istituti comprensivi della penisola, nel rispetto della normativa nazionale

(Miur, 2012) e comunitaria (Parlamento Europeo, 2006), presentano effettivamente l'incognita della loro interpretazione e conseguentemente concreta realizzazione insieme ai giovanissimi allievi che frequentano gli anni di pre-scuola. Che peso assegnare nell'ideazione dei progetti educativi e formativi alla prospettiva del prossimo inserimento nel mondo della scuola primaria? Se il percorso di educazione e istruzione geografiche che si realizzerà nella scuola primaria dovesse prendere il netto sopravvento tra gli scopi dell'insegnante, il rischio di un appiattimento di natura strettamente funzionale graverebbe sulle scelte di attività, metodi e strumenti da proporre ai bambini.

La meta finale, di lungo periodo, doverosa da tenere in considerazione e da non sottovalutare, tuttavia potrebbe limitare, se non addirittura annullare, il presente dei piccoli, in termini di esperienze spaziali e di prospettive di azione come attori territoriali. In tale contesto, in relazione all'aspetto dell'orientamento nello spazio, si deve precisare che il controllo dei parametri e delle tecniche per l'orientamento non rappresenta unicamente un valore funzionale, che permette una mobilità orientata ed efficace e affina il controllo del linguaggio della geo-graficità, ma garantisce una significativa sicurezza ed una autonoma "gestione" quotidiana delle dinamiche spaziali, fornendo un prerequisito essenziale per poter contestualmente, fin da piccoli, leggere e comprendere lo spazio organizzato, il territorio, e relazionarsi adeguatamente con esso e con le altre persone che lo agiscono.

«Fino a che non sarà riconosciuto il criterio democratico del significato intrinseco di ogni esperienza in sviluppo, la nostra intelligenza sarà turbata dalla esigenza dell'adattamento a scopi esterni» (Dewey, 1974, p. 139). Infatti, se la scuola dell'infanzia decidesse di leggere tra gli «scopi esterni» proprio la rigidità del richiamo curricolare verticale a senso unico ascendente e le richieste in termini di conoscenze, abilità e competenze che implicitamente sono attribuite alla scuola primaria, forse perderebbe alcune importanti occasioni per assegnare dignità e giusta rilevanza alle pratiche spaziali dei piccoli, a casa, a scuola e in tutti gli altri contesti spaziali di vita.

3. “Piccoli” attori territoriali e “piccoli” cittadini

«I bambini possono essere i licheni delle nostre città: con la loro presenza, invadendo con i loro giochi gli spazi pubblici, sono capaci di modificare i comportamenti di noi adulti obbligandoci a rispettare di più l'ambiente dove viviamo e dove vivranno i nostri figli e i nostri nipoti» (Tonucci, 2008, p. 97). Questo appassionato invito, riferito in particolare alle situazioni urbane, può essere assunto come messaggio di indirizzo per abbozzare una traccia di percorso lungo la quale far procedere le molte e interessantissime esperienze

che la scuola dell'infanzia con vivacità e trasporto, e allo stesso tempo con oculata attenzione e responsabilità, quotidianamente mette in campo. I bambini, nel nostro caso quelli dai tre ai sei anni, sono sì "piccoli" da un punto di vista anagrafico, ma sul terreno della spazialità e delle dinamiche di interazione con gli spazi organizzati sono protagonisti alla stregua degli adulti e soprattutto cittadini allo stesso livello. Sono proprio gli adulti, spesso inconsapevolmente, che tramite le loro azioni e decisioni limitano e/o precludono l'esercizio di cittadinanza territoriale ai piccoli, magari giustificando questa loro scelta con l'attenzione rivolta alla salute e all'incolumità di figli e nipoti. Genitori e insegnanti si trovano in più occasioni e senza accordi preliminari ad essere alleati nella scelta di irragionevolmente contenere le esperienze spaziali dei bambini, limitandone così anche le potenzialità di apprendimento e di sviluppo della personalità.

La scuola delle competenze, e dei traguardi per lo sviluppo delle competenze (Miur, 2012), per evitare che l'importante valore che assume e ricopre il termine competenza rimanga unicamente un annuncio, una buona intenzione, avrebbe estremo bisogno, almeno in parte, di cambiare volto. Per prima cosa, sempre facendo riferimento alla scuola dell'infanzia, si dovrebbero prevedere numerose, ricche e stimolanti attività all'aperto, da intendersi non riduttivamente come un semplice allungamento del tempo scuola trascorso in cortile/giardino, all'aria aperta per l'appunto, ma come un diverso approccio nei confronti degli impulsi che possono pervenire dalle diverse strutture spazio-territoriali che si trovano all'esterno delle pareti dell'edificio scolastico. In effetti, gli spazi esterni, identificati come eccellenti aule decentrate, hanno il merito di garantire maggior efficacia alle proposte didattiche che mirano a prendere in esame lo spazio geografico (Binelli, Lanza, 2011).

Interessanti e sicuramente più sistematici esempi stranieri e qualche più raro caso italiano, ma non per questo meno vivo e illuminante, propongono la pedagogia outdoor, sempre più indispensabile nel contesto della modernità che per i più piccoli ha spesso l'amaro significato di vita circoscritta in spazi limitati e in prevalenza chiusi (Szczepanski, 2009; Farnè e Agostini, 2014; Guaran, 2016). D'altra parte «la vita e i giochi all'aperto sono altrettanto importanti dell'uso di piccoli attrezzi e strumenti, del movimento libero o guidato in spazi dedicati», sottolineano con chiarezza le intenzioni del legislatore (Miur, 2012, p. 26). La questione è fondamentale come, quando e dove dare concretezza alle intenzioni.

Inoltre, se da un lato in termini di educazione pre-geografica è interessante procedere con la proposta di percorsi di apprendimento che puntino l'attenzione all'osservazione dei dati reali e alla loro riproposizione sotto forma di modelli di rappresentazione "cartografica", dall'altro risulta fondamentale ancorare queste progettualità didattiche su effettive e partecipate

esperienze in contesti altri dalle semplici stanze che compongono l'edificio della scuola, allargando lo sguardo e la riflessione, intercettando così i diversi spazi corrispondenti alle quotidianità esperienziali dei bambini. Fare esperienza, ragionare intorno all'esperienza e rappresentare l'esperienza effettuata, momenti cardinali e irrinunciabili della pratica educativa pre-geografica e non solo, non possono applicarsi sempre e ovunque a simulazioni fittizie che hanno come sfondo le consuete e ordinarie pareti, anche se colorate e rassicuranti, quasi si dovesse forzatamente creare contesti di spazialità del tutto avulsi dalle altre spazialità che la realtà costantemente propone e impone ai giovanissimi allievi.

In questo senso si desidera riposizionare l'accento sul fatto che i progetti di educazione pre-geografica che la scuola dell'infanzia elabora non possono avere come unico e principale scopo la creazione di pre-requisiti, per quanto solidi, affinché i bambini possano affrontare lo studio dei temi geografici una volta inseriti nella scuola primaria, trascurando invece le loro importantissime geografie quotidiane e reali del presente. In sostanza, risulta fondamentale cercare di conferire concretezza e operabilità alle validissime e preziose parole che i testi normativi di indirizzo contengono. Così, tra i traguardi previsti nel quadro del campo di esperienza *Il sé e l'altro* si indica «Riconosce i più importanti segni della sua cultura e del territorio, le istituzioni, i servizi pubblici, il funzionamento delle piccole comunità e della città» (Miur, 2012, 25). Come pensare di costruire e consolidare competenze di cittadinanza, in quanto tali si configurano, senza immaginare di pianificare ripetute uscite sul territorio locale – paese, isolato, quartiere, ecc. – ancorando gli apprendimenti sulle esperienze e conoscenze dirette manifestate dai bambini e a loro richieste.

Richiamando il campo di esperienza più allineato con gli aspetti spaziali e riconducibili al sapere geografico, *La conoscenza del mondo*, si ritrova la nota che evidenzia come «muovendosi nello spazio, i bambini scelgono ed eseguono i percorsi più idonei per raggiungere una meta prefissata...» (Miur, 2012, p. 29). Appare poco proponibile, ma il rischio è che rappresenti la normalità delle esperienze di apprendimento al riguardo, che lo spazio all'interno del quale i bambini mettono in atto la loro mobilità sia il salone o il cortile della scuola e che le mete da raggiungere siano tutte immaginarie o riproposizioni virtuali della realtà. Il territorio subito al di là e al di fuori del perimetro scolastico presenta invece una pluralità reale di mete da guadagnare, un campo di esperienze che certamente con maggior efficacia è in grado di sollecitare le competenze, arricchendole e ravvivandole, fornendo stimolanti situazioni di sviluppo dell'intelligenza spaziale (Sarno e Barone, 2004).

4. Conclusioni

Con i seguenti interrogativi l'autrice decideva di avviarsi alla conclusione del suo saggio su geografia e competenze di cittadinanza, in particolare filtrate attraverso lo sguardo dell'interculturalità: «Come riconoscere il valore della diversità senza averne prima esperito la bellezza anche grazie alla geografia? Come sviluppare, in questa società sempre più policroma e complessa, empatia e rispetto dell'altro senza l'ausilio della prospettiva geopolitica e geografica?» (Brunelli, 2010, p. 203).

In analogia si può tentare, ricorrendo ad alcuni interrogativi che lasciano ampia apertura alle possibili e auspicabili risposte, di chiudere questo breve contributo incentrato su una educazione spaziale e pre-geografica, con qualche riserva già manifestata sull'impiego della parola educazione, fondata sulle competenze. Come procedere sul binario del curriculum per competenze senza assegnare rilevanza al profilo della spazialità, al rafforzamento delle abilità spaziali e alla costruzione per ciascun bambino e ciascuna bambina di una mentalità di analista geografico? Conseguentemente, come pensare di ragionare, elaborare, pianificare e organizzare momenti di esperienza spazio-geografica con gli allievi della scuola dell'infanzia decidendo incautamente di lasciare la quotidianità spazio-geografica di ciascuno di loro al di fuori del muro che cinge l'edificio scolastico?

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2010), *Curricolo e competenze*, Mondadori Education, Milano.
- Binelli C. e C. Lanza C. (2011), *Educare all'osservazione: l'uscita sul terreno*, in Giorda C., Puttilli M., a cura di, *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma, pp. 150-163.
- Brunelli C. (2010), *Geografia amica. Per la formazione di una cittadinanza universale*, EMI, Bologna.
- De Vecchis G. (2016), *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, Utet-DeAgostini, Novara.
- Dewey J. (1916), *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York (trad. it.: *Democrazia e Educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974).
- Farnè R. e Agostini F., a cura di (2014), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Spaggiari, Parma.
- Giorda C. (2014), *Il mio spazio nel mondo*, Carocci, Roma.
- Guaran A. (2016), "Outdoor Education and Geographical Education", in *Romanian Review of Geographical Education*, vol. V, n. 1, February 2016, pp. 79-88.

- Magnoler P. e Sorzio P. (2012), *Didattica e competenze. Pratiche per una nuova allenaza tra ricercatori e insegnanti*, SIMPLE, Macerata.
- Malatesta S. (2005), *Fuori e dentro la scuola*, in Schmidt di Friedberg M., a cura di, *Geografia a scuola: monti, fiumi, capitali o altro?*, Guerini scientifica, Milano, pp. 143-207.
- Malatesta S. (2015), *Geografia dei bambini. Luoghi, pratiche e rappresentazioni*, Guerini scientifica, Milano.
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2009), *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione"*, testo disponibile al sito: <http://www.miur.it>.
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2012), "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione", in *Annali della Pubblica Istruzione*, Le Monnier. Firenze.
- Pasquinelli d'Allegra D. (2016), "Le competenze geografiche. Presupposti metodologici e costruzione del curricolo", in De Vecchis G. (2016), *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, Utet-DeAgostini, Novara, pp. 49-67.
- Pasquinelli d'Allegra D., *Il curricolo verticale di geografia: infanzia, primaria, secondaria di primo grado*, testo disponibile al sito: <http://www.aiig.it>.
- Raffin V. (2011), *Il giardino reale ed ideale. Un percorso di co-progettazione dello spazio*, in Guarani A., a cura di, *Infanzia, spazio e geografia. Riflessioni ed esperienze educative*, Pàtron, Bologna, pp. 103-113.
- Santerini M. (2010), *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari.
- Sarno E. e G. Barone (2004), *Lo sviluppo dell'intelligenza spaziale nella scuola dell'infanzia*, I.R.R.E. Molise, Campobasso.
- Szczepanski A. (2009), *Outdoor Education - Authentic Learning in the Context of Urban and Rural Landscape - A Way of Connecting Environmental Education and Health to Sustainable Learning - Literary Education and Sensory Experience. Perspective of the Where, What ,Why and When of Learning*, testo disponibile al sito: http://www.mgu.ac.jp/main/educations/library/publication/pre_hattatsu/no10/hatsurin_13.pdf.
- Tonucci F. (2008), "Perché i bambini devono partecipare al governo della città?", in Mortari L., *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 69-99.
- Unione Europea, a cura di (2006), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*.