

Didattica partecipata e apprendimento situato nella scuola primaria. Un'ipotesi di progettazione fra educazione civica e riqualificazione urbana

Participatory teaching and situated learning in elementary school. A design hypothesis between civic education and urban redevelopment

*Tommaso Farina**

Riassunto

Il presente articolo affronta il tema della didattica partecipata e della sperimentazione educativa “fuori dalle aule”, finalizzata al coinvolgimento degli studenti nella costruzione del proprio sapere attraverso apprendimenti di tipo situato. La tesi è che l'approccio pedagogico sperimentale e le metodologie educativo-didattiche esperienziali possano favorire una lettura critica delle dinamiche ambientali e geografico-sociali contemporanee. Viene proposta, in questo senso, un'unità di apprendimento focalizzata sullo studio della geografia sociale e ambientale, con l'obiettivo di immaginare – e, auspicabilmente, attivare – il processo di riqualificazione di un quartiere, a partire dalle idee e dal coinvolgimento attivo degli studenti di una scuola primaria di Rimini. Sono evidenziate, altresì, le potenzialità di uno stile educativo che promuova la collaborazione, il dialogo e la riflessione sui fenomeni socio-ambientali, contribuendo allo sviluppo della coscienza civica nei discenti, per la formazione di futuri cittadini responsabili.

Parole chiave: didattica partecipata, geografia sociale, apprendimento situato, processi educativi, riqualificazione urbana, pedagogia sperimentale

Abstract

This paper addresses the issue of participatory teaching and educational experimentation “outside the classroom”, aimed at involving students in the construction of their own knowledge through situated learning. The thesis is that experimental pedagogical approaches and experiential educational-didactic methodologies can foster a critical reading of contemporary environmental and geographic-social dynamics. In this sense, a learning unit focused on the study of social and environmental geography is proposed, with the aim of imagining – and, hopefully, activating – the process of redevelopment of a neighborhood,

* Ricercatore T.D. – Università degli Studi di Macerata – E-mail: t.farina@unimc.it.

starting from the ideas and active involvement of students from an elementary school in Rimini (Italy). The potential of an educational style that promotes collaboration, dialogue and reflection on social-environmental phenomena, contributing to the development of civic consciousness in learners, for the formation of future responsible citizens are also highlighted.

Keywords: participatory teaching, social geography, situated learning, educational processes, urban redevelopment, experimental pedagogy

Articolo sottomesso: 26/03/2025, accettato: 27/05/2025

Introduzione

Da almeno trent'anni, nel dibattito pedagogico italiano è presente il tema degli approcci educativi e delle metodologie didattiche che integrano i contesti ambientali e sociali nei processi di formazione e apprendimento. L'esperienza quotidiana dell'individuo e il legame con il territorio, d'altra parte, rappresentano elementi chiave per la costruzione di apprendimenti significativi già a partire dalla prospettiva di Dewey (1916), secondo cui l'educazione nasce dall'interazione attiva con l'ambiente. Il presente articolo intende proporre una riflessione sulle potenzialità offerte da alcune metodologie educativo-didattiche partecipate, finalizzate alla valorizzazione dell'esperienza diretta e del senso di appartenenza a una comunità. L'educazione e la didattica partecipate si fondano sul principio che il processo educativo debba essere un percorso condiviso, in cui la costruzione del sapere avviene attraverso il dialogo, la collaborazione e la valorizzazione delle esperienze personali (Lave e Wenger, 1991). Nondimeno, quando la pratica educativa viene calata nel contesto delle interazioni fra la società e lo spazio, evidenziando come le dinamiche sociali influenzano la configurazione del territorio e viceversa – ovvero come l'ambiente, naturale o antropizzato, plasmi i comportamenti collettivi – allora tale integrazione di prospettive e di saperi consente di sviluppare maggiormente una visione critica e contestualizzata dei processi educativi e delle trasformazioni sociali, offrendo ai giovani discenti strumenti utili per una più attenta interpretazione del rapporto fra conoscenza, territorio e comunità (Gennari, 1997; Rickinson *et al.*, 2004).

Il “discorso” sulle interconnessioni fra processi educativi e contesti ambientali e di vita si colloca nel più ampio perimetro di indagine sull'apertura della pedagogia alla dimensione scientifica e sull'applicazione di metodologie

empirico-sperimentali in ambito educativo, a novant'anni dalla pubblicazione de *L'expérimentation en pédagogie* (Buyse, 1935). In questo senso, la premessa a quanto s'intende approfondire nei successivi paragrafi è quella di voler considerare come, nelle scienze umane e sociali, lo scopo dell'investigazione sia sempre «[...] in generale, quello di accertare se un certo evento o un certo insieme di eventi o un certo complesso di comportamenti risultino collegati in modo casuale o, per contro, in modo necessario, con il presentarsi di certi mutamenti che intervengono in una data società. [E che tale processo] investe, tra scegliendoli, i dati di osservazione di volta in volta registrati [...]» (Corsi, 1997, p. 93).

1. In ordine ad alcuni modelli teorici di riferimento

Come si è accennato pocanzi, John Dewey (1916) è stato fra i primi filosofi e pedagogisti contemporanei a porre l'esperienza al centro del processo educativo, sostenendo che l'apprendimento si sviluppa in modo naturale attraverso l'interazione fra l'individuo e il suo ambiente. All'interno di questo paradigma, l'ambiente non è semplicemente uno sfondo, ma una risorsa educativa attiva che, se utilizzata in maniera consapevole, permette di promuovere uno sviluppo integrale delle potenzialità umane. L'approccio deweyano sottolineava la necessità di trasformare l'esperienza quotidiana in un laboratorio di apprendimento, in cui la conoscenza si costruisce attraverso il fare e il riflettere. Settant'anni più tardi, Jean Lave ed Etienne Wenger (1991) hanno sviluppato il concetto di "apprendimento situato", evidenziando come il sapere si costruisca nel contesto delle pratiche sociali e culturali. Secondo questa prospettiva, l'apprendimento non è un processo astratto e trasferibile, ma si radica nelle dinamiche quotidiane delle comunità e nei loro specifici contesti territoriali. La partecipazione attiva in *comunità di pratica* favorisce, così, una conoscenza contestualizzata, che si sviluppa attraverso l'esperienza diretta, il confronto e la condivisione di significati (Wenger, 1998). Il senso di appartenenza a un territorio assume, pertanto, un ruolo centrale, poiché il legame con il contesto locale fornisce le basi per un apprendimento autentico.

Parimenti, il modello della didattica partecipata enfatizza il ruolo attivo degli studenti, ponendoli al centro del processo educativo (Johnson e Johnson, 2002). Questa metodologia si contrappone alla tradizionale didattica frontale privilegiando, da un lato, la collaborazione e il dialogo attraverso la condivisione di esperienze e il confronto sui rispettivi punti di vista, per costruire, collettivamente, significati e sviluppare competenze critiche e riflessive (Florida, 2002); valorizzando, dall'altro, la costruzione del sapere in contesti reali, grazie ad apprendimenti veicolati da attività pratiche che facilitano i collegamenti

fra i saperi teorici e la realtà concreta/quotidiana, anche grazie all'osservazione e all'attivazione di processi di *modeling* (Bandura, 1977). Gli educatori e gli insegnanti che adottano questo modello pedagogico-didattico assumono il ruolo di facilitatori: creando spazi di condivisione e collaborazione per gli educandi e i discenti durante la scoperta e l'interpretazione dei saperi in situazioni reali; consentendo loro, altresì, di riconoscersi quale parte integrante di un comune processo di acquisizione della conoscenza e incoraggiandoli ad essere protagonisti del proprio, unico ed originale percorso di apprendimento¹.

2. Il contributo della geografia e dell'educazione ambientale alla lettura della complessità

I saperi geografici e lo studio dell'ambiente possono aiutare gli educandi e i discenti a interpretare e comprendere meglio i contesti in cui vivono, considerando i medesimi come un elemento in costante trasformazione piuttosto che uno sfondo statico. Nondimeno, l'idea che, in ambito scolastico/formativo ogni contesto possa, allo stesso tempo, dialogare con un progetto ed essere modificato esso stesso dal processo in corso (Schön, 1993) si allinea (o si sovrappone) al concetto di apprendimento situato, secondo cui il sapere si costruisce attraverso l'esperienza diretta e la partecipazione attiva ai fenomeni del proprio ambiente. Per Edgar Morin (1974), un evento è tale in relazione al suo sistema di riferimento, e ogni apprendimento consiste nell'assegnare un preciso significato agli eventi. In questo senso, i saperi geografici e lo studio dell'ambiente permettono agli educandi e ai discenti di osservare gli eventi del loro territorio – ad esempio, i cambiamenti climatici, le trasformazioni urbane, i fenomeni migratori ecc. – e di interpretarli come segnali di processi più ampi, sviluppando una maggiore consapevolezza e una lettura critica della realtà (Benton-Short e Short, 2013).

La progettazione educativa e didattica focalizzata su concetti geografici e sullo studio dell'ambiente, naturale o antropizzato, facilita, inoltre, i processi di auto-organizzazione, aiutando gli educandi e i discenti a costruire mappe concettuali della realtà che li circonda. Attraverso attività di esplorazione, osservazione diretta, analisi di carte e dati territoriali, ad esempio, essi imparano a strutturare la loro conoscenza in modo attivo, trasformando le informazioni in

¹ Il tema della didattica partecipata così come i processi di *modeling* sono stati recente oggetto di approfondimento da parte del *Grupo de Investigación Interdisciplinar en Docencia Universitaria – Educación y Tecnologías de la Información y Comunicación/Educación Inclusiva (GIDU-EDUTIC/IN)*, attivo presso l'Universidad de Alicante, e del *Grupo de Investigación* interno al *Seminario de Interculturalidad, Comunidad y Escuela*, attivo presso l'Universidad de Malaga, dei quali l'autore del presente articolo è componente.

strumenti utili a comprendere il mondo e ad agire su di esso (Allen e Haugh, 2018). Se ci riferiamo, ora, alle dinamiche d'interazione interne ai sistemi autopoietici e alla capacità che i medesimi hanno di auto-organizzarsi (Corsi, 1993), possiamo evidenziare l'opportunità (e l'importanza) di un'educazione alla complessità, ovvero di una conoscenza *enattiva* che evolva assieme all'evolversi del suo universo di significati (Rossi e Toppano, 2009). Da questo punto di vista, i saperi geografici e le scienze ambientali consentono di sviluppare un pensiero sistemico, cogliendo le interconnessioni fra fenomeni sociali e fenomeni naturali. Questo approccio è fondamentale per formare cittadini consapevoli e responsabili, in grado di leggere e intervenire sulla realtà complessa in modo critico e creativo (Florida, 2002).

Non ultime, sono da considerarsi le implicazioni che il legame con il territorio e l'esperienza diretta, favorita da metodologie partecipative, hanno sullo sviluppo di un'identità collettiva solida: attraverso la conoscenza e la valorizzazione delle tradizioni; la tutela del patrimonio culturale e ambientale locali; la costruzione di reti di solidarietà utili a rafforzare il tessuto sociale e favorire la partecipazione democratica; la promozione di pratiche sostenibili e responsabili; la possibilità, infine, di contribuire attivamente alla riqualificazione degli spazi urbani, sviluppando un senso di appartenenza e di responsabilità verso la comunità (Hearn *et al.*, 2011). Se i processi educativi sono concepiti in modo integrato e la progettazione si intreccia con la dimensione ambientale e quella sociale, tutte le sfere di azione si influenzeranno reciprocamente, contribuendo a formare individui capaci di agire in modo più proattivo e consapevole (DeLuigi *et al.*, 2015).

3. Educazione ambientale, conoscenza del territorio, inclusione

La scuola costituisce uno spazio e un tempo privilegiato, in cui, auspicabilmente, dovrebbero formarsi le basi della consapevolezza anche in termini di partecipazione democratica e cittadinanza attiva e responsabile. Tuttavia, affinché l'educazione ambientale, i saperi geografico-sociali e la sostenibilità dei contesti di vita e di lavoro possano tradursi in un reale processo di inclusione, è indispensabile garantire che ogni educando/discente, indipendentemente dal proprio status socioeconomico o culturale, abbia accesso a percorsi educativi innovativi e partecipativi, che integrino teoria e pratica ed estendano il campo dell'esperienza anche al di fuori dei confini dell'istituzione scolastica (Musello e Sarracino, 2017). Occorre, innanzitutto, immaginare progetti educativi che coinvolgano anche studenti con bisogni educativi speciali, favorendo l'inclusione e la valorizzazione delle diversità. Da questo punto di vista, il confronto con fenomeni quali il cambiamento climatico, l'inquinamento urbano e la

gestione delle risorse può contribuire a una migliore interpretazione delle disuguaglianze territoriali e delle dinamiche sociali dei contesti urbani, generare soluzioni per ridurre le disparità ambientali e sviluppare un senso di responsabilità collettiva nei confronti delle persone e/o delle comunità più vulnerabili (Ainscow, 2006; Farina, 2025).

L'educazione alla sostenibilità dei territori – rurali, urbani o metropolitani che essi siano – si estende ben oltre le mura scolastiche. La città, con i suoi spazi e le sue risorse, può trasformarsi in un laboratorio educativo permanente. In questo senso, i parchi, gli orti urbani, le piste ciclabili e le aree pedonali diventano strumenti per sensibilizzare tutti, a partire dai più giovani, sulla relazione fra urbanizzazione e ambiente (Farina, 2023). Non solo, la progettazione di workshop, di corsi di agricoltura urbana, di progetti di economia circolare e di iniziative sull'importanza della sostenibilità che coinvolgano i giovani, gli adulti e le fasce più vulnerabili della popolazione, così come di interventi mirati alla creazione di spazi verdi in quartieri svantaggiati, al miglioramento del trasporto pubblico e alla promozione di soluzioni abitative più ecologiche ed economicamente accessibili, sono tutti temi che rinforzano il senso di appartenenza e la responsabilità collettiva, fondamentali per costruire comunità resilienti (Soja, 1989; Tilbury, 2011).

In questo senso, un'educazione inclusiva alla sostenibilità urbana deve accompagnarsi a politiche urbane che riducano le disuguaglianze e promuovano l'equità sociale. Ecco perché le scuole e le istituzioni devono lavorare in sinergia con le amministrazioni locali per garantire l'accesso universale a spazi e risorse ambientali, per sostenere la partecipazione attiva dei cittadini nella definizione delle politiche urbane, per promuovere interventi che integrino sviluppo economico, tutela ambientale e giustizia sociale (Hearn *et al.*, 2011; Mulè, 2016).

4. Un'esperienza di ricerca: progettazione di una UDA focalizzata sulla geografia ambientale e la riqualificazione del territorio

Gli educatori e gli insegnanti possono valorizzare le esperienze legate alla conoscenza, alla lettura e all'interpretazione delle aree geografiche e urbane. Da questo punto di vista, le discipline geografiche, l'educazione all'ambiente e al territorio e l'educazione civica, all'interno dei curricula della scuola primaria, si configurano come strumenti privilegiati per favorire l'apprendimento esperienziale e il coinvolgimento attivo dei discenti (Gennari, 1997; Allen e Haugh, 2018). Anche in contesti rurali, è possibile stimolare la conoscenza dei processi urbani, consentendo alle alunne e agli alunni di confrontarsi con dinamiche di

degrado e rigenerazione, analizzare il tessuto sociale e comprendere il valore del “senso del luogo” (Benton-Short e Short, 2013).

Durante le ore del laboratorio di *Didattica dell'area antropologica*, svoltosi fra gennaio e febbraio 2025, nell'ambito del Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno (D.M. 249/2010), presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università degli Studi di Macerata, chi scrive ha avuto la possibilità di lavorare, con un'aula di oltre 130 specializzande/i, sulla progettazione educativa rivolta alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria, finalizzata allo sviluppo di competenze civiche attraverso l'apprendimento esperienziale, quello situato e la didattica partecipata. Uno dei gruppi di lavoro², in particolare, ha ideato e progettato un'Unità Didattica di Apprendimento (UDA) sull'interazione con l'ambiente antropizzato per lo sviluppo della coscienza civica e sociale dei discenti. A tal proposito, la premessa del gruppo di lavoro alla progettazione educativa e ludico-didattica è stata la seguente:

Questa Unità Didattica di Apprendimento, dedicata alla riqualificazione di un quartiere, ha l'obiettivo di coinvolgere le alunne e gli alunni in un progetto concreto che favorisca il loro senso di responsabilità e di appartenenza alla comunità. La volontà che anima l'UDA è quella di mettere in risalto l'importanza del gioco [quale] potente strumento educativo che promuove l'apprendimento attivo e l'impegno (Hirsh-Pasek *et al.*, 2008) per creare le condizioni costitutive dell'educazione e sviluppare la socialità. [...] Attraverso attività pratiche, come laboratori artistici, incontri con esperti del settore e progettazione di interventi di riqualificazione [urbana], le attività proposte alle alunne e agli alunni saranno in grado di esplorare temi legati [...] all'ambiente e alla sostenibilità, contribuendo così alla formazione di cittadini consapevoli e attivi.

I destinatari dell'UDA sono bambine e bambini che frequentano la classe quarta di una scuola primaria di Rimini. In particolare, si tratta di 18 alunne e alunni, fra cui un bambino con una diagnosi di disturbo dell'attenzione e una bambina con una diagnosi di disturbo dello spettro autistico. Le discipline coinvolte nella progettazione sono Geografia, Tecnologia e Educazione civica. Di seguito, sono schematizzati sia i *traguardi* sia gli *obiettivi specifici di apprendimento*, individuati dagli specializzandi e connessi alle diverse attività previste:

² Il gruppo di lavoro che ha ideato e sviluppato l'UDA è composto dai seguenti specializzandi, in ordine alfabetico: Anniballi Elide, Antonelli Alberto, Biondi Federico, Borriello Silvana, Bosi Diego, De Marco Cinzia, Magnani Chiara, Tavanti Monica.

TRAGUARDI		
Geografia	Tecnologia	Educazione civica
<p>L'alunna/o sa orientarsi nello spazio circostante e sulle carte geografiche, utilizzando riferimenti topologici e punti cardinali.</p> <p>Utilizza il linguaggio della geografia per interpretare le carte, realizzare semplici schizzi cartografici e carte tematiche, progettare percorsi e itinerari di viaggio.</p> <p>Ricava informazioni geografiche da una pluralità di fonti (cartografiche e satellitari, digitali, fotografiche, artistico-letterarie).</p>	<p>L'alunna/o si orienta fra diversi mezzi di comunicazione ed è in grado di farne un uso adeguato a seconda delle diverse situazioni.</p> <p>Sa produrre semplici modelli o rappresentazioni grafiche del proprio operato, utilizzando elementi di disegno tecnico o strumenti multimediali.</p>	<p>L'alunna/o ha sviluppato la capacità di ascolto delle opinioni altrui per accettare, rispettare, aiutare gli altri.</p> <p>Sa rispettare le regole comuni nei diversi contesti.</p> <p>Ha sviluppato la capacità di risolvere piccoli conflitti.</p> <p>Sa cooperare in gruppo per il raggiungimento di un obiettivo comune.</p>
O.S.A. – GEOGRAFIA		
Obiettivi	Competenze	Abilità
<p>Orientamento nello spazio.</p> <p>Utilizzo del linguaggio della geografia.</p>	<p>Rappresentazione cartografica: conoscenza dei simboli e delle scale.</p> <p>Riconoscimento del proprio territorio con la distribuzione degli elementi fisici e antropici e le rispettive trasformazioni nel tempo.</p>	<p>Orientarsi nello spazio e sulle carte geografiche.</p> <p>Saper ricercare informazioni pertinenti alla richiesta.</p> <p>Saper argomentare il concetto di valore ambientale.</p>
O.S.A. – TECNOLOGIA		
Obiettivi	Competenze	Abilità
<p>Riconoscere e documentare le funzioni principali di una nuova applicazione informatica.</p>	<p>Saper realizzare in autonomia semplici documenti digitali.</p>	<p>Saper elaborare semplici documenti digitali integrando immagini e/o didascalie per poi condividerli.</p>
O.S.A. – EDUCAZIONE CIVICA		
Obiettivi	Competenze	Abilità
<p>Familiarizzare con la Costituzione italiana.</p> <p>Familiarizzare con il tema dello sviluppo sostenibile.</p>	<p>Applicare il metodo democratico in situazioni in cui occorre prendere una decisione.</p> <p>Assumere comportamenti corretti per la cura di sé, della comunità, dell'ambiente e del proprio territorio, in linea con l'obiettivo n. 11 di Agenda 2030 (ASviS, 2020).</p>	<p>Esprimere il proprio punto di vista durante il confronto e la riflessione collettiva.</p> <p>Apprendere le regole e le pratiche di tutela e di cura delle risorse ambientali e dei beni comuni.</p>

Le principali attività pratiche previste dall'UDA, da svolgere in piccoli gruppi, sono le seguenti:

- percorsi di esplorazione, osservazione e *orienteering* nel quartiere della scuola³;
- costruzione di modellini in scala delle aree del quartiere che necessitano di interventi di riqualificazione;
- assemblea, con votazione da parte dei gruppi, del modellino più interessante/bello;
- editing di un opuscolo informativo rivolto alla cittadinanza e all'Amministrazione comunale, con la proposta di riqualificazione dell'area e le relative motivazioni.

Si sottolinea che le attività di *orienteering* sono precedute da un'indagine realizzata somministrando un breve questionario attraverso la piattaforma ludico-didattica di apprendimento *Kahoot*, su come le bambine e i bambini vivono il proprio quartiere. Successivamente alla raccolta dei dati, insegnanti e discenti sono chiamati a condividere le proprie impressioni in uno o più *circle-time*.

Contestualmente all'esplorazione del quartiere, ad ogni gruppo sarà assegnata una potenziale area da valorizzare/riqualificare. Le attività, quindi, proseguiranno in aula. Dopo avere osservato e individuato le aree esplorate su una carta geografica, si procederà:

- alla costruzione di un modellino dell'area assegnata (utilizzando materiale artistico, di riuso, non strutturato, mattoncini Lego ecc.);
- all'approfondimento dello studio sull'area assegnata e al reperimento di informazioni ambientali o storico-antropologiche che la riguardano.

In questa fase, ai componenti dei gruppi di lavoro saranno poste ulteriori domande-stimolo, quali:

- ci sono elementi antropici o naturali da valorizzare nella tua area?
- quale potrebbe essere stata la sua funzione in passato?
- quali attività vi si potrebbero svolgere oggi?
- quale potrebbe essere la sua funzione in futuro?

³ Da questo punto di vista, gli specializzandi, nel loro elaborato, specificano che due dei quattro percorsi previsti per l'attività didattica sono stati pensati per essere resi accessibili a studenti con Bisogni Educativi Speciali. La composizione di ogni gruppo di discenti, inoltre, ha tenuto conto degli stili di apprendimento, delle inclinazioni, delle abilità e delle caratteristiche di ognuno. Dal punto di vista della didattica partecipata, infine, sono parte del progetto: l'Amministrazione comunale, un'Associazione specializzata in interventi di rigenerazione urbana leggera, esercenti locali e studenti di un Istituto Superiore locale.

- sapresti descrivere il paesaggio in cui l'area del quartiere assegnata è immersa?

La fase successiva sarà, quindi, quella della votazione in ordine ai lavori realizzati, seguita dalla redazione di un opuscolo informativo in entrambi i formati: cartaceo (rivolto alla cittadinanza e all'Amministrazione comunale) e digitale (da condividere sul sito della scuola e rivolto a tutte le altre classi). L'UDA, infine, prevede attività di valutazione *in itinere* (griglie di osservazione e rubriche valutative, sia delle competenze socio-relazionali acquisite sia di quelle disciplinari e tecnico-pratiche) e *sommative* (al termine della progettazione, attraverso colloqui individuali o divisi in piccoli gruppi).

L'ipotesi di progettazione appena descritta rientra nel perimetro delle azioni previste dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo* (2012) così come da quelle contenute nella *Raccomandazione del Consiglio Europeo del 2018*, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, giacché entrambi i documenti auspicano l'integrazione dei temi dell'educazione civica e della cittadinanza attiva in percorsi di apprendimento coesi e orientati alla sostenibilità (MIUR, 2012; UE, 2018). Da questo punto di vista, le potenzialità offerte dall'integrazione di metodologie tradizionali, approcci interdisciplinari e strategie ludiche quali simulazioni, *role-playing* e *gamification*, vanno esattamente nella direzione della costruzione di conoscenze contestualizzate, attraverso il collegamento fra teoria e realtà concreta (Papert, 1980).

Nella specificità del confronto con i saperi geografici e le scienze ambientali, inoltre, le analisi visive, spaziali e interattive stimolano la capacità di riflessione sui processi di trasformazione urbana. Parimenti, l'esperienza diretta – sia tramite le attività in classe sia sul campo (esplorazione/*orientering*) – rafforza il senso di appartenenza e l'identità territoriale, rendendo l'interpretazione dei fenomeni sociali e ambientali più articolata e profonda. L'uso della modellizzazione, infine, delle simulazioni, delle “*educative experiences* aperte dalla diffusione delle geotecnologie nella didattica della geografia” (Betti *et al.*, 2023, p. 652), del *role-playing* e degli elementi ludici nel processo di apprendimento, sono tutte metodologie che, da un lato, consentono agli studenti di sperimentare ruoli e situazioni reali, favorendo l'empatia e la comprensione delle dinamiche sociali, mentre, dall'altro, incentivano la partecipazione attiva e la motivazione, rendendo l'esperienza didattica più coinvolgente ed efficace (Prensky, 2001). A questo proposito, la geografa e docente universitaria statunitense Lisa Benton-Short (2013) sottolinea la straordinaria efficacia delle metodologie didattiche che permettono di condividere e approfondire le esperienze sul campo integrando strumenti visivi, cartografici e relazionali, fra cui:

- l'analisi comparata delle immagini, prima e dopo il declino di un'area urbana, per favorire la discussione sulla trasformazione degli spazi e offrire spunti per riflettere sulle possibilità di riqualificazione/rigenerazione.
- l'impiego di strumenti cartografici, per visualizzare i molteplici strati che caratterizzano il tessuto urbano (popolazione, uso del suolo, reti di trasporto, punti di riferimento ecc.), nonché sviluppare competenze analitiche e spaziali fondamentali per comprendere la complessità della città.
- attività ludico-didattiche come la "caccia al tesoro fotografica", per coinvolgere i discenti nella ricerca attiva dei concetti urbani studiati, aumentando l'autenticità dell'esperienza e rafforzare il "senso del luogo".
- la partecipazione e il coinvolgimento di esperti in grado di condurre tour guidati, per illustrare i fattori geografici che hanno influenzato la fondazione e l'evoluzione delle città, l'origine e la scomparsa dei sobborghi interni e le trasformazioni del tessuto urbano.

Conclusioni

La formazione dei cittadini del futuro richiede un approccio educativo che vada oltre la mera trasmissione di conoscenze teoriche, integrando le dimensioni etiche, sociali e ambientali. In questo senso, l'apprendimento interdisciplinare e le metodologie educative e ludico-didattiche partecipate rappresentano strumenti efficaci per rendere l'esperienza scolastica più dinamica, esperienziale e più adatta a rispondere alle sfide della società contemporanea (Dusi e Pati, 2011). L'adozione di strategie innovative e l'integrazione di progetti pratici nei curricula scolastici, fin dalla scuola dell'infanzia, costituiscono la chiave per rispondere efficacemente alle esigenze formative e ai bisogni conoscitivi dei futuri cittadini, e renderli capaci di analizzare criticamente la realtà, dando così un contributo attivo al benessere collettivo (Alessandrini, 2003). La cittadinanza attiva, infatti, si concretizza nel coinvolgimento diretto in progetti e iniziative volte alla soluzione di problematiche ambientali, sociali e politiche, rafforzando competenze quali il pensiero critico, la comunicazione e il *problem solving*. In questo senso, l'adozione di didattiche partecipate consente agli studenti di sviluppare competenze trasversali e *soft skills*, fondamentali per saper vivere in contesti complessi e in continua evoluzione. Integrando i saperi geografici, lo studio dell'ambiente e l'educazione civica in progetti orientati alla sostenibilità, alla rigenerazione urbana e alla riqualificazione dei territori, le scuole possono diventare laboratori d'innovazione sociale capaci di trasmettere valori fondamentali per lo sviluppo responsabile e la tutela del bene comune (Birbes e Bornatici, 2023).

Riferimenti bibliografici

- ASviS (2020). *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, «testo disponibile al sito: <https://www.agenziacoesione.gov.it/wp-content/uploads/2020/04/agenda-2030-card-17-goals.pdf>» (10/3/2025).
- Allen C. and Haugh H. (2018). Environmental Education and Urban Sustainability. *Journal of Urban Education*, 12(2): 34-49.
- Ainscow M. et al. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Alessandrini G. (2003). *Pedagogia sociale*. Roma: Carocci.
- Bandura A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Benton-Short L. and Short J.R. (2013). *Cities and Nature*. Milton Park: Taylor & Francis.
- Betti S. et al. (2023). Augmentation Reality (AR): geotecnologie per una didattica della geografia tra inclusione e integrazione. In: Lazzeroni M. et al., a cura di, *Geografia e tecnologia: transizioni, trasformazioni, rappresentazioni*. Firenze: Società di Studi Geografici.
- Birbes C. e Bornatici S. (2023). *La terra che unisce. Lineamenti di pedagogia dell'ambiente*. Milano: Mondadori.
- Buyse R. (1935). *L'expérimentation en pédagogie*. Bruxelles: Lamertin.
- Corsi M. (1993). La formazione alla competenza personale e relazionale: la persona per la persona. *Prospettiva EP*, 3: 99-105.
- Corsi M. (1997). *Come pensare l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Deluigi R. et al., a cura di (2015). *Active Citizenship and Prosocial Cooperation. Theory and Practice of Inclusive Education*. Fano: Aras.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education* (trad it: *Democrazia e educazione*. Torino: La Nuova Italia, 1961).
- Dusi P. e Pati L., a cura di (2011). *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola.
- UE (2018), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea. -- «testo disponibile al sito: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))» (10/3/2025).
- Farina T. (2023). Urban parks and playgrounds between quality of life, participatory design, and outdoor education. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 7(3). Doi: 10.32043/gsd.v7i3.986.
- Farina T. (2025). *Geografie della fiducia. Alleanze educative tra famiglia, scuola e territorio*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Florida, R. (2002). *The Rise of the Creative Class*. New York: Basic Books.
- Gennari M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Hearn G. et al. (2011), Community engagement for sustainable urban futures. *Futures*, 43(4): 357-360.
- Hirsh-Pasek K. et al. (2008). *A Mandate for Playful Learning in Preschool: Applying the Scientific Evidence*. Oxford: Oxford University Press.

- Johnson D.W. and Johnson R.T. (2002). Cooperative Learning and Social Interdependence Theory. In: Tindale R.S., et al. *Theory and Research on Small Groups. Social Psychological Applications to Social Issues. Vol 4*. Boston, MA: Springer. Doi: 10.1007/0-306-47144-2_2.
- Lave J. and Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, -- «testo disponibile al sito: https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf» (10/3/2025).
- Mulè P. (2016). *La Buona Scuola. Questioni e prospettive pedagogiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Musello M. e Sarracino V., a cura di (2017). *Scuola inclusiva e società aperta. Per una pedagogia e didattica dei BES*. Barletta: Carfagna.
- Papert S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books.
- Prensky M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Rickinson M. et al. (2004). *A Review of Research on Outdoor Learning*. National Foundation for Educational Research and King's College London.
- Rossi P.G., Toppiano E. (2009). *Progettare nella società della conoscenza*. Roma: Carrocci.
- Soja E. W. (1989). *Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Social Theory*. London: Verso.
- Tilbury D. (2011). *Education for Sustainable Development: An Expert Review of Processes and Learning*. Paris: UNESCO. -- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191442>
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.