



8 (2025)

2

Congrès de fondation de l'AIGF  
(Association Internationale de Géographie Francophone)

*La géographie francophone au défi  
du monde contemporain*

Vol. 2

*Dirigé par*

*Paolo Molinari et Luc Gwiazdzinski*

EDITORIAL

La géographie francophone au défi du monde contemporain. 9  
Deuxième partie  
*Paolo Molinari - Luc Gwiazdzinski*

ACTES DU CONGRÈS DE FONDATION DE L'AIGF  
RABAT, 13-15 JUIN 2023

La grande traversée: de l'émigration sénégalaise à l'ancrage brésilien. 19  
Géographie politique d'une route transatlantique et analyse  
socio-économique d'une insertion urbaine  
*Camila De Conto Sena*

Le paysage mimétique: une phase désormais dépassée du capitalisme 37  
chinois?  
*Dino Gavinelli - Marcello Tanca*

De la place publique à la station de service. Genre, milieu social et 55  
pratiques spatiales: quelles articulations dans l'espace public au Maroc?  
*Soukaina Mekerini*

OTHER CONTRIBUTIONS

Le mobilità e la salute a Genova. Una prima analisi a partire dagli impatti delle dinamiche migratorie <i>Giampietro Mazza - Elvira Massaro</i>	87
Measuring Imbalance: A Municipal Index of Urban Waste Management in the Metropolitan Area of Naples <i>Pasquale Pennacchio</i>	103
Il potenziale educativo e didattico del bosco, del castagneto e dell'uliveto nell'educazione al territorio: un progetto nell'entroterra savonese <i>Irene Scrivano</i>	123
Modes of Regionalization, Administrative Divisions, and Subjective Geographies: A Parallelism between Italy and Sweden <i>Carlo Giunchi - Giovanni Baiocchetti</i>	145

# Il potenziale educativo e didattico del bosco, del castagneto e dell'uliveto nell'educazione al territorio: un progetto nell'entroterra savonese

*Irene Scrivano*

Università degli Studi di Genova

DOI: <https://doi.org/10.7358/gn-2025-002-scri>

## ABSTRACT

The Educational and Didactic Potential of Forests, Chestnut Groves, and Olive Groves in Territorial Education: A Project in the Savona Hinterland

This paper presents some reflections from a research project in the field of geography teaching that involved the children of the fifth class at Borghetto Santo Spirito Primary School (Istituto Comprensivo Val Varatella). This experience stems from the need to make the children of our villages understand that the territory is a space organised and modified by human activities, with particular reference to the forest, chestnut grove and olive grove. An attempt has been made to analyse, in particular, the relationship that human beings have established with these spaces, which has proven to be constructive, moreover the destructive impact of certain human activities has not been overlooked.

*Keywords:* geography teaching; project; territory; relationships; inclusion.

*Parole chiave:* didattica della geografia; progetto; territorio; relazioni; inclusione.

---

## 1. L'IMPORTANZA DELL'EDUCAZIONE AL TERRITORIO

Ogni territorio rappresenta un variegato contenitore di valori, risorse e condizioni. Per questo motivo l'educazione geografica dovrebbe educare gli individui a superare il loro punto di vista egocentrico, portandoli a riconoscere che la terra è composta da un complesso sistema di territori

differenti fra loro e che raramente sono di uso esclusivo. Lo spazio di vita è quasi sempre composto da un insieme variegato di luoghi che vengono condivisi con altri individui. È proprio la condivisione di questi spazi che influenza la vita di chi vi partecipa. Ogni individuo dovrebbe arrivare a cogliere anche i legami, spesso invisibili, che collegano queste persone e questi luoghi con altri luoghi e persone che sono entrati in relazione con l'individuo stesso. Sovente, purtroppo, a questa dimensione spazializzata della formazione umana viene dato poco valore (Giorda 2007; Dematteis and Giorda 2013; Giorda 2018; Giorda e Puttilli 2019).

Oggi frequentemente si coglie nei bambini e nelle bambine (specialmente dopo gli anni della pandemia di SARS-CoV-2) un grande senso di solitudine e di insicurezza, accanto all'esigenza di sviluppare le proprie conoscenze, abilità e competenze anche al di fuori delle tradizionali aule scolastiche. I discenti spesso faticano a cogliere la bellezza che li circonda, coinvolti come sono in una vita frenetica e piena di impegni fin dalla tenera età, condizionati da ogni sorta di sollecitazioni (Bruno 2020).

Per questo si è proposto un progetto di ricerca nell'ambito della didattica della geografia che ha coinvolto i ragazzi della classe quinta della Scuola Primaria "A. Gramsci" di Borghetto Santo Spirito (Istituto Comprensivo Val Varatella) durante l'anno scolastico 2023/2024.

Questa esperienza nasce dalla necessità di far comprendere agli alunni che il territorio è uno spazio organizzato e modificato dalle attività umane (Turco 2010), con particolare riferimento al bosco, all'uliveto e al castagneto. Si è tentato di analizzare, in particolare, il rapporto che gli esseri umani hanno instaurato con questi spazi, che si è dimostrato costruttivo, ma non si è tralasciato l'impatto distruttivo di alcune attività antropiche.

Durante il progetto è stato fondamentale partire dal dialogo, dalla lettura e dalla produzione di brevi testi-diario per conoscere meglio sé stessi, per scoprire le proprie radici, al fine di riuscire ad interagire con il territorio comprendendo le relazioni che nei secoli si sono instaurate tra gli ecosistemi e gli individui, viventi e non viventi. Solo così, forse, potrà emergere anche nei bambini e nei ragazzi di oggi la gioia di ristabilire una riconnessione diretta con il territorio e con tutte le entità che vi abitano.

In sintesi, gli alunni dovrebbero essere educati alla percezione, alla relazione e all'interazione con la diversità degli spazi terrestri per poter diventare adulti consapevoli e responsabili della propria possibile azione costruttiva o distruttiva e imparare a considerarsi come abitanti del mondo (Zanolin 2022).

## 2. TEMA, PROBLEMA E IPOTESI DI RICERCA

Il quadro teorico in cui si inserisce la ricerca proposta è riferito all'educazione al territorio (Dematteis and Giorda 2013). Il problema di ricerca che il progetto tenta di risolvere è: quale percorso progettare per portare gli studenti alla scoperta del proprio territorio con particolare riferimento al bosco, all'uliveto e al castagneto?

Obiettivo della ricerca è progettare un percorso che porti gli alunni a comprendere che il territorio è uno spazio organizzato e modificato dalle attività umane (con particolare riferimento al bosco, all'uliveto e al castagneto). La finalità dell'azione educativa che rappresenta il fine ultimo dell'intervento educativo (Robasto 2014) è educare alla ruralità e alla naturalità per comprendere i paesaggi italiani. Gli alunni devono essere educati alla percezione, alla relazione e all'interazione con la diversità del paesaggio. In questo modo si pongono le basi per educare adulti consapevoli e responsabili. L'ipotesi di ricerca riguarda pertanto la possibilità di progettare un percorso che porti gli studenti alla scoperta del proprio territorio (con particolare riferimento al bosco, all'uliveto e al castagneto) attraverso un progetto didattico interdisciplinare.

## 3. METODOLOGIA DELLA RICERCA

Durante il progetto sono state proposte diverse tecniche di rilevazione dei dati e i relativi strumenti metodologici (Robasto 2014): un questionario auto-compilato (questionario online iniziale composto da domande a risposta chiusa e aperta); l'osservazione non strutturata (diario di bordo); l'osservazione semi-strutturata (griglie di osservazione); l'osservazione ad alta strutturazione (rubriche di valutazione).

La metodologia utilizzata durante la ricerca è di tipo misto, perché si è deciso di utilizzare strumenti diversi per riuscire a cogliere e a ragionare sui differenti aspetti del progetto. È stato somministrato un questionario online con l'obiettivo di far emergere le idee che gli studenti possiedono sui concetti di albero, di bosco, di natura, ma anche sulle loro abitudini e le relazioni che instaurano con il territorio in cui vivono.

Durante il progetto sono state utilizzate delle griglie di osservazione e delle rubriche di valutazione, strumenti di fondamentale importanza nel processo di insegnamento e non solo. Rogora sostiene che "l'osservazione si configura come uno dei cardini fondanti la professionalità di chi

opera in campo educativo, sia a diretto contatto con l'utenza sia nell'ambito della formazione"<sup>1</sup>. Nel documento si sottolinea che un buon osservatore, tenendo sempre a mente l'obiettivo della propria ricerca e il quadro teorico di riferimento, riesce ad osservare la realtà estrapolando dati senza porre giudizi cercando di evitare che i propri valori e le proprie idee diventino i soli strumenti di analisi. Si è deciso, inoltre, che durante tutto il progetto si sarebbe utilizzata anche un'altra tecnica di osservazione non strutturata: il diario o giornale di bordo. Si tratta di uno strumento utilizzato nell'osservazione non strutturata (tecnica di rilevazione) (Robasto 2014). A questo proposito, Alaimo sottolinea che per il ricercatore il diario di bordo rappresenta uno strumento molto importante perché fornisce la possibilità di

[...] monitorare quotidianamente il lavoro svolto, prendendo nota a caldo delle osservazioni fatte e delle intuizioni che scaturiscono nell'incontro con gli altri. [...] Il diario di bordo si dovrebbe scrivere ogni giorno, annotando persino particolari apparentemente irrilevanti, ma che poi, ad una successiva lettura, appaiono capaci di rivelare dimensioni nascoste al momento dell'osservazione. (Alaimo 2012, 54)

#### 4. L'AMBIENTE NELLA DIDATTICA: L'OUTDOOR EDUCATION E LA PLACE-BASED EDUCATION

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) attraverso le vicende narrate nell'*Emilio o dell'educazione* (titolo originale: *Émile ou De l'éducation*) pubblicato nel 1762, riesce a far emergere il tema del valore dell'educazione e dell'insegnamento delle discipline, in particolare la geografia all'aperto, fuori dalle aule scolastiche (Visalberghi 2003). Nel corso della storia altri autori, tra cui Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), David Henry Thoreau (1817-1862), Rudolf Steiner (1861-1925), Maria Montessori (1870-1952) e John Dewey (1859-1952) con i loro studi e le loro sperimentazioni hanno cercato di contrastare la metodologia passiva finalizzata alla trasmissione di nozioni (Giorda e Rosmo 2021). Secondo Farnè (1991) tutte le diverse posizioni adottate da questi autori sono accomunate dalla necessità di reagire ai cambiamenti economici e tecnologici che, nel corso del tempo, hanno portato ad un aumento dell'impatto umano sull'ambiente e ad un allontanamento degli individui dalla natura.

---

<sup>1</sup> Fonte: <http://www.far.unito.it/trincheropsd/rogora.htm> [04/12/2025].

Il geografo Élisée Reclus (1830-1905) sostiene che la scuola deve basarsi sull'osservazione diretta e che la scienza moderna deve avere anche l'obiettivo di un ritorno alla natura (Giorda e Rosmo 2021).

In Italia, già nei programmi scolastici di fine Ottocento, è emersa l'importanza di avviare lo studio dell'orientamento e della lettura delle carte topografiche a partire dall'osservazione diretta, attraverso l'uscita sul territorio. Diversi geografi italiani, come Giorgio Valussi, Andrea A. Bissanti, Carlo Brusa e Gino De Vecchis hanno sostenuto che il metodo dell'uscita sul territorio è uno strumento indispensabile nel processo di formazione ed educazione geografica. Molinari (2012) sottolinea che durante l'uscita sul territorio non viene coinvolta solo la dimensione fisica, ma anche quella cognitiva ed emotiva. L'uscita didattica: “[...] permette [...] di sviluppare degli strumenti di orientamento culturale per leggere e interpretare i luoghi [...]” (Gilardi e Molinari 2012, 5). Carla Lanza Dematteis passa dall'osservazione del paesaggio allo studio dell'ambiente sistematizzando così il metodo (Giorda e Rosmo 2021).

L'educazione al territorio che, come finalità, si pone il “[...] miglioramento dell'abitare il territorio, della qualità del suo ambiente e del benessere delle popolazioni che vi risiedono” (Giorda e Puttilli 2021, 22) si avvicina maggiormente al concetto di *Outdoor Education*. Quest'ultima è definita come una metodologia didattica a partire dalla prima metà del 1900, ma il suo sviluppo è discontinuo fino ad una recente riscoperta di interesse a livello internazionale.

Oggi le potenzialità educative e didattiche insite negli spazi all'aperto vengono sempre più osservate, studiate e riconosciute (Farnè *et al.* 2018). Lo spazio esterno inteso come ambiente di apprendimento diventa complementare allo spazio interno. Cogliere le relazioni che si possono tessere tra questi due spazi è di fondamentale importanza non solo per la didattica attiva, ma per migliorare il clima didattico e la qualità della vita nella scuola (Farnè 2022). È necessario proporre attività e progetti interdisciplinari per riuscire a far sì che i bambini riescano a costruire la propria conoscenza in modo attivo, interattivo e creativo nello spazio: esso rappresenta infatti una componente fondamentale per il processo di crescita cognitivo di ciascun bambino (Di Gioia and Giorda 2021). Inoltre, durante l'osservazione, l'esplorazione e la comprensione degli spazi si sviluppa anche l'intelligenza spaziale<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Howard Gardner (1943) psicologo statunitense nel suo *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza* (1987), evidenzia l'esistenza di almeno sette tipi di intelligenze. In seguito, ne aggiunge altre due. Fra le nove intelligenze individuate, vi è anche

La *Place-Based Education* (PBE), una metodologia nata negli Stati Uniti (Gruenewald 2003) e diffusa prevalentemente nei paesi dell'area anglosassone, condivide con l'*Outdoor Education* e l'educazione al territorio il principio che i luoghi possono assumere un ruolo fondamentale come ambienti educativi. Nell'educazione al territorio, in particolare, il territorio è definito sia come il soggetto sia come l'oggetto dell'educazione (Giorda e Puttilli 2019).

Sobel (2013) definisce la *Place-Based Education* come un processo che utilizza la comunità locale e l'ambiente come punto di partenza per insegnare diversi concetti e discipline del curriculum come matematica, scienze e materie umanistiche. Questo approccio all'educazione attraverso esperienze pratiche migliora i risultati accademici e, soprattutto, aiuta gli studenti a sviluppare legami più forti con il territorio e la comunità in cui vivono, ma aiuta anche a far nascere in loro l'apprezzamento per il mondo e li sollecita a impegnarsi a diventare cittadini sensibili e attivi a questi temi (Sobel 2013).

I principi della *Place-Based Education* si trovano anche nell'educazione al territorio poiché "le attività all'aperto hanno tra i loro fini lo sviluppo del senso del luogo, inteso anche come maggiore connessione con la comunità locale e con le risorse e le opportunità offerte dal territorio" (Giorda e Rosmo 2021, 17).

Per il metodo geografico l'uscita sul terreno è di fondamentale importanza per connettere i diversi percorsi disciplinari con gli stimoli e le innovazioni che emergono dagli studi negli ambiti della pedagogia e in quelli delle neuroscienze (Giorda e Rosmo 2021). Le metodologie didattiche e educative che si basano sulla lezione all'aperto e sul contatto con gli ambienti esterni ricevono continui impulsi dalla *Outdoor Education* e dalla *Place-Based Education*. L'educazione geografica, confrontandosi con queste istanze, può sviluppare nuovi approcci interdisciplinari, ma anche recuperare alcune metodologie come l'osservazione diretta. La geografia ha l'opportunità di confrontarsi con diversi ambiti, fra i quali l'educazione ambientale e lo sviluppo sostenibile, l'educazione alla cittadinanza attiva, le istanze ecologiche, ma anche le tematiche sociali.

---

quella visuospatiale costituita da "arti visive, orientamento, realizzazione di mappe, architettura e giochi che richiedono la capacità di visualizzare oggetti da angoli e prospettive diverse" (Gardner 1997, 20-21). Giorda sottolinea come questo tipo di intelligenza riguardi l'orientamento, che è legato anche alla capacità con la quale l'individuo controlla il mondo degli oggetti ed elabora una loro rappresentazione mentale. In tal modo crea un ordine che permette di conoscere la posizione delle cose e di rappresentarle per muoversi fra di esse e per utilizzarle in modo consapevole (Giorda 2018).

## 5. IL RUOLO DEI BOSCHI E DEGLI ULIVETI NELL'EDUCAZIONE AL TERRITORIO

Giorda e Puttilli (2021) riflettono sull'educazione al territorio e, in particolare, tentano di far convergere le diverse prospettive dell'educazione geografica sul concetto di territorio, anche grazie all'apporto di numerosi altri studiosi<sup>3</sup>. Il territorio rappresenta un concetto cardine nella riflessione geografica che non lo definisce solo in un ordine spaziale, ma

[...] una dimensione di senso, una rete di simboli, di valori, di risorse materiali e immateriali riconosciute da una comunità. Il territorio è dunque lo spazio dell'abitare, dove realizzare il progetto di vita dei singoli e della società, nodo di relazioni e di flussi a scale geografiche diverse, tra locale e globale. (Giorda e Puttilli 2021, 17)

Ciascun bambino dovrebbe essere educato a cogliere il processo di coevoluzione tra gli individui e i luoghi, ma anche a riflettere sul ruolo formativo dello spazio di vita nella sua crescita. La geografia ha un ruolo fondamentale nell'educazione alla territorialità, ossia alla comprensione del "processo di costruzione del territorio che deriva dall'insieme dei vissuti, delle pratiche e delle conoscenze locali che ne influenzano le relazioni orizzontali e verticali" (Molinari 2018, 21). Un obiettivo didattico, dunque, dovrebbe essere quello di riuscire a far sì che i bambini sviluppino le competenze necessarie per instaurare una relazione attiva con il territorio, riuscendo anche a cogliere e a capire il patto sociale che li lega ad esso (Molinari 2018). Assume in quest'ottica un importante ruolo la dimensione del luogo; essa si accosta a quella del territorio e "[...] ne definisce spazi specifici, fortemente connotati da aspetti identitari, percettivi emozionali. [...] Nell'abitare i luoghi il territorio può diventare il riferimento spaziale di un progetto collettivo di costruzione dello spazio comune" (Giorda 2021, 52-53). La prima operazione concettuale che Cristiano Giorda e Matteo Puttilli elaborano per sviluppare l'idea di educazione al territorio (EaT) in una metodologia per l'educazione e la didattica geografica è quella di cercare di riunire in un'unica dimensione tutte le diverse componenti dell'educazione geografica: "[...] dall'educazione alla cittadinanza all'educazione allo sviluppo sostenibile, dall'educazione interculturale all'educazione alla pace e alla convivenza civile" (Giorda e Puttilli 2019, 21).

Gli insegnanti dovrebbero valorizzare il potenziale del territorio, inteso come uno spazio che racchiude un'intenzionalità educativa, andando

---

<sup>3</sup> Per un approfondimento su questo tema si veda Dematteis and Giorda 2013.

anche a collegare l'educazione al territorio al discorso sull'educazione e sulla didattica della geografia (Giorda e Puttilli 2019).

Nelle Indicazioni Nazionali<sup>4</sup> (MIUR 2012) si sottolinea che la geografia è attenta al presente, infatti, studia aspetti riguardanti gli spazi, ma anche gli ambiti demografici, socio-culturali e politico-economici. Nel documento emerge anche l'importanza della conoscenza e della valorizzazione “[...] del patrimonio culturale ereditato dal passato, con i suoi ‘segni’ leggibili sul territorio, si affianca allo studio del paesaggio, contenitore di tutte le memorie materiali e immateriali, anche nella loro proiezione futura” (MIUR 2012, 56). Nelle Indicazioni (MIUR 2012) si evidenzia che l'educazione al territorio rappresenta un punto di confluenza dell'educazione e della didattica della geografia, che la lega ad altre discipline andando così a dar vita a rapporti interdisciplinari.

Giorda e Puttilli (2019), partendo dall'idea che il territorio può costituire una base per dar vita ad una progettualità didattica all'interno del curriculum della geografia (su diversi livelli e in diversi contesti della formazione), elaborano una metodologia per cercare di trasporre l'EaT in una prospettiva formativa. Gli studiosi delineano che il punto di partenza deve essere un compito di realtà che consiste “[...] nell'immaginare casi esemplificativi di ‘territorio’ da sviluppare attraverso quattro passaggi tra loro strettamente intrecciati [...]” (Giorda e Puttilli 2019, 25). Gli autori progettano ogni passaggio attraverso la logica della didattica per problemi<sup>5</sup> e sollecitano a condurre una ricerca geografica, la quale può

---

<sup>4</sup> Le “Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione” definite nel Decreto ministeriale del 16 novembre 2012, n. 254, e pubblicate sulla *Gazzetta Ufficiale* il 5 febbraio 2013. Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) attraverso le Indicazioni Nazionali specifica gli obiettivi e i traguardi che ogni alunno deve raggiungere in termini di competenze e conoscenze.

<sup>5</sup> Nel pensiero di Dewey si possono trovare le radici del *problem-based learning*, considerato come “l'unica opzione che consente la piena partecipazione dell'alunno alla costruzione della conoscenza, come risultato di una ricerca motivata da un autentico interesse” (Lotti 2018, 13). In questo tipo di apprendimento ciascun alunno diventa protagonista del proprio apprendimento perché ricopre una posizione attiva e non passiva. Gli studenti vengono chiamati ad “analizzare il caso; a formulare domande; a ipotizzare le risposte e ad individuare anche gli argomenti di studio e le fonti bibliografiche” (Lotti 2018, 14). Molti studiosi affermano che l'apprendimento basato sui problemi ha le sue origini anche nell'ambito della formazione dei medici (nel 1971) grazie a Howard Barrows, neurologo statunitense (Lotti 2018). In geografia quando gli alunni attivano abilità, capacità e conoscenze geografiche per cercare una o più soluzioni ai problemi concreti, sono portati al raggiungimento di competenze non solo geografiche, ma anche interdisciplinari rendendo così l'apprendimento attivo e collegato a situazioni reali.

essere attuata attraverso metodologie diverse combinate fra loro, tecniche di analisi dei dati differenti, fasi di lavoro individuali e di gruppo, all'interno degli istituti, ma anche delle uscite sul terreno. Possono così prendere avvio dei laboratori con obiettivi finali diversificati, per esempio, la scrittura di un progetto, lo sviluppo di un curriculum, ma anche la pianificazione di attività educative di vario tipo (Giorda e Puttilli 2019).

L'uscita sul territorio rappresenta un'opportunità per educare gli studenti ad una osservazione consapevole della realtà. L'insegnante dovrebbe riuscire a far cogliere i segnali che provengono dalle diverse fonti educando così gli alunni anche alla pluralità dei molteplici punti di vista attraverso i quali si può osservare il mondo (Giorda e Zanolin 2019), formando “[...] così anche alla relazione con l’alterità e si offrono strumenti utili per contrapporsi alle imperanti tendenze omologanti dell’epoca globale in cui viviamo” (Zanolin 2019, 150).

George Perkins Marsh nel libro *Man and Nature* studia e analizza le modifiche apportate dall'uomo alla superficie terrestre e tenta di comprendere “l'estensione dei cambiamenti indotti dall'azione dell'uomo nelle condizioni fisiche del globo che abitiamo” (Marsh 1988, VII).

In un capitolo sulle foreste, Marsh affronta le relazioni che si instaurano fra le attività umane e gli alberi. Sottolinea, in particolare, che la deforestazione risale a molti secoli fa e che “la distruzione dei boschi fu la prima conquista geografica dell'uomo, il suo primo turbamento dell'armonia della natura inanimata” (Marsh 1988, 153-154).

Le foreste “(come a questo punto tutto ciò che denominiamo più o meno impropriamente natura) non sono altro che uno dei tanti modi in cui l'interazione dell'uomo con l'ambiente ha prodotto la superficie della terra come la vediamo oggi” (Giorda 2019, 36). Infatti, gli ambienti forestali europei sono nella quasi totalità ibridi perché sono il risultato dell'interazione plurisecolare tra uomo e natura. Il termine foresta spesso viene collocato dalle insegnanti fra gli elementi naturali, in realtà, è un concetto ibrido perché è il risultato dell'interazione millenaria tra gli individui e la natura (Zanolin 2019).

Roger Deakin afferma che “gli esseri umani dipendono dagli alberi quanto dai fiumi e dal mare, a essi ci lega un'intima relazione culturale e spirituale ma anche fisica: un vero scambio di ossigeno e anidride carbonica” (Deakin 2008, XII-XIII). Con questa affermazione, contenuta

---

Diversi studiosi affermano che questa metodologia di ricerca-azione ha un importante valore formativo per il mondo del lavoro, dal momento che sviluppa competenze relazionali, comunicative e cognitive.

---

nell'introduzione di *Wildwood: A Journey through Trees*, lo studio delle regioni boschive diventa un ambito di ricerca privilegiato nel contesto degli studi sull'Antropocene.

Puttilli (2019) sottolinea che, per riuscire ad educare alla cittadinanza dell'Antropocene, è necessario che gli individui siano consapevoli del ruolo che svolgono all'interno della società in cui vivono e, soprattutto, abbiano un atteggiamento aperto, rispettoso e inclusivo al dialogo con gli altri individui e con i beni comuni. Lo studioso si interroga su come poter costruire e progettare azioni di cittadinanza antropocenica. Egli sostiene che, in ogni contesto formativo e educativo, si possono progettare diverse attività riguardanti l'Antropocene per sensibilizzare e informare gli individui. È necessario formare, per esempio, ai problemi ambientali di carattere locale, ma anche globale e realizzare interventi che abbiano come obiettivo lo sviluppo di diversi temi come la sostenibilità ambientale, la resilienza e l'accoglienza. Anche a scuola sono molteplici le attività e i progetti che possono essere proposti agli alunni. Da semplici iniziative progettate nelle attività curricolari, (per esempio, ci si potrebbe domandare come poter recuperare in modo funzionale uno spazio scolastico non utilizzato) fino ad arrivare a progetti maggiormente strutturati che coinvolgono interi istituti scolastici impegnati in collaborazioni con enti e amministrazioni del territorio (Puttilli 2019).

Agnoletti (2020) sottolinea che il bosco è da millenni al servizio degli individui. I molteplici paesaggi che sono presenti nelle diverse zone in Italia senza i boschi non avrebbero sviluppato determinate caratteristiche riconosciute in tutto il mondo. Agnoletti evidenzia però che la maggior parte degli individui vive in aree urbane e spesso, costoro, guardano i boschi possedendo delle “[...] visioni di naturalità abbinata a paesaggi creati dall'uomo” (Agnoletti 2020, 306). La natura storico-culturale dei boschi italiani, infatti, non è molto conosciuta e non è neanche oggetto di particolare tutela. Al bosco, secondo Agnoletti (2020), ad oggi non è stato ancora attribuito il valore che ha nel patrimonio storico culturale dell'Italia.

Agnoletti afferma che il castagno è una delle specie che meglio rappresenta il paesaggio forestale storico italiano. Il castagno, nel corso della storia, ha ricoperto diverse funzioni, non paragonabili a quelle di altre specie: dai suoi prodotti principali, come il legno e le castagne, fino ad arrivare ai suoi sottoprodotti come le foglie e le cortecce. Agnoletti tenta di delineare la civiltà del castagno dalla preistoria al XX secolo<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Per un approfondimento su questo tema si veda Agnoletti 2020, 230-264.

La castagna racchiude in sé un vasto potenziale educativo e didattico. È il “frutto” dei boschi, di cui i bambini solitamente sono a conoscenza, per esempio, per le attività sulle stagioni, in particolare, sull'autunno.

Il castagno offre uno spunto interessante nel ragionamento tra ruralità e naturalità. Un tema fondamentale a cui porre attenzione è “[...] la multifunzionalità del castagneto” (Agnoletti 2020, 230), non solo per il fatto che nel corso dei secoli ha fornito una molteplicità di prodotti e sottoprodotti (come legno, castagne e foglie), ma è importante comprendere il fatto che quel bosco è stato, per esempio, una zona di pascolo; quindi, un bosco che è stato coltivato, curato ma anche vissuto perché ci si andava a far pascolare gli animali. Questo può rappresentare un'occasione per far nascere delle riflessioni interdisciplinari e per riflettere su gran parte dei paesaggi storici italiani e di tutta l'Europa occidentale.

In Italia, in particolare in Liguria, osservando i diversi paesaggi, si può cogliere la presenza anche di un altro albero: l'ulivo. Ramella (1986) ricerca e tenta di delineare lo sviluppo dell'ulivo a partire dai miti greci, ai romani fino ad arrivare alle prime fonti, del 774 d.C., che attestano la presenza dell'ulivo nei territori, oggi, definiti liguri, e la sua espansione fino ad arrivare alla fine del XX secolo. Ramella racconta, in particolare, come già alla fine del secolo scorso molti uliveti sono stati abbandonati e che la tendenza di diversi proprietari era quella di raccogliere il frutto senza prendersi cura della pianta. Riflette, inoltre, sul fatto che in molte campagne i muri a secco, “maxéi” (Ramella 1986, 81), sono stati costruiti nel corso dei secoli per creare delle fasce e rendere, in questo modo, coltivabili anche i territori più scoscesi. Ramella (1986) descrive in modo accurato i diversi passaggi da seguire per costruire i muri a secco: dalla fase in cui il muro mette la pancia “[...] u maxé u mette a pansa” (81) alla fase in cui bisogna togliere la massa franata “[...] despaà u maxé” (83) fino alla fase di costruzione “[...] insöja u maxé” (83). Sottolinea, inoltre, l'evoluzione degli strumenti utilizzati per la raccolta delle olive, ma anche le modifiche e le tecnologie utilizzate dai frantoi moderni. La tendenza principale che emerge però è quella dell'abbandono dato l'aumento dei costi di produzione e la carenza di forza lavoro. Vengono forniti, inoltre, diversi consigli su come potare gli ulivi. Si evidenzia pertanto l'importanza di educare le nuove generazioni a essere maggiormente sensibili all'uliveto, ma in generale alla terra.

Il potenziale didattico dell'ulivo è molto vasto. Si potrebbe, per esempio, analizzare lo sviluppo demografico della popolazione nelle zone in cui sono presenti aziende agricole che producono olio e i cambiamenti avvenuti negli ultimi anni. Si potrà dar vita a un percorso ampliabile ad

altre attività presenti nel territorio, ma anche, allargando la scala, per arrivare a ragionare in termini di transcalarità.

Si ritiene, a proposito di questa riflessione, importante segnalare i contributi prodotti dalla “Compagnia delle foreste”, i cui membri credono “[...] che la gestione attiva e sostenibile delle foreste, delle piantagioni da legno e del verde urbano, è una delle principali fonti di benessere per l’umanità di oggi e del futuro”. Nella sezione denominata “Didattica” si possono trovare diversi spunti per progettare percorsi didattici sui temi forestali nei diversi gradi scolastici: dalla selvicoltura alla biodiversità.

Un altro stimolo rilevante è offerto da Rocca (2019), la quale propone, per quanto concerne il bosco, di suggerire agli studenti di costruire una “partitura” per il concerto del bosco. Agli studenti viene chiesto di creare un simbolo grafico per ciascun suono percepito in quel determinato paesaggio sonoro. L’autrice spiega anche come potrebbe strutturarsi il “partito”. Agli studenti si potrebbe chiedere di usare il disegno abbinato a ciascun suono percepito durante le diverse visite sul territorio, per poter creare anche una carta d’identità sonora di quel determinato paesaggio. La costruzione delle partiture e della carta d’identità potrà essere proposta agli studenti per analizzare altri paesaggi. Infatti, si potrebbero anche sovrapporre due o più suoni appartenenti a paesaggi diversi per dar vita alla composizione di un brano musicale (Rocca 2019).

Uno spunto interessante potrebbe essere offerto anche dai contenuti prodotti nell’ambito di TUMTUMCIAK (un progetto della Fabbrica dei Suoni s.c.s. Onlus). Tra i quali si segnala, in particolare, l’attività “C’è posto nel bosco”:

il percorso si rivela uno strumento interdisciplinare efficace per potenziare le attività di educazione unendo la musica e il mondo dei suoni all’apprendimento attraverso il digitale, per sviluppare la curiosità e stimolare la comprensione creativa. Insegnanti e studenti condividono gli stessi valori: attenzione ai bisogni speciali di ciascuno e ai bisogni normali di tutti, riconoscendosi nel rispetto e nell’uguaglianza della reciproca diversità, perché una cultura dell’accettazione attiva possa attecchire e diffondersi, passando dal piccolo germoglio del singolo a un fervido bosco di mani tese all’inclusione e al rispetto.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Tratto dalla guida per gli insegnanti relativa all’attività “C’è posto nel bosco” 2023, 4-5.

## 6. DISEGNO DI RICERCA DEL PROGETTO “DALLA GEO-CURIOSITÀ ALLA GEO-CURA”. DALLA CURA PER IL TERRITORIO ALLA CURA PER NOI STESSI E PER L'ALTRO

### 6.1. *I partecipanti*

La classe coinvolta nel progetto è composta da 25 alunni tra cui due alunni con certificazione ai sensi della Legge n. 104/92 (uno è impossibilitato a frequentare la scuola, l'istruzione domiciliare è garantita dall'insegnante di sostegno che si reca a casa del bambino) e tre alunni con necessità di PDP.

### 6.2. *Struttura del progetto*

Di seguito si riportano le attività che gli alunni hanno svolto nelle diverse fasi.

- Nella prima fase (circa 1 ora) si propone un discorso introduttivo sul progetto agli alunni. Dopo essermi presentata, ho spiegato i motivi per cui mi trovavo lì e ho domandato a ciascuno il nome, gli interessi e le passioni. Finito questo momento, ho tirato fuori dalla cassetta che avevo portato con me foglie, pezzettini di rametti, ricci di castagne, pigne, pezzi di corteccia di rovere, rametti di ulivo con olive per introdurre ai ragazzi l'argomento della mia tesi. In particolare, ho chiesto di osservare, di toccare e di annusare i materiali per cercare di capire la loro provenienza. Ho raccontato che li avevo raccolti durante una passeggiata a Balestrino. Così abbiamo incominciato a parlare della Valle in cui viviamo la Val Vratella, partendo dagli alberi presenti in questo territorio.
- Nella fase due (circa 2 ore) si sono proposte due attività che avevano l'obiettivo di far emergere la loro percezione, la loro esperienza scolastica e di vita rispetto al tema degli alberi. Nella prima si è proposto un questionario online attraverso un modulo di Google Forms; nella seconda è stata data la seguente consegna: disegna un albero a cui dai un nome comune e proprio.
- Nella fase tre (circa 2 ore) si riflette insieme su come poter coinvolgere il compagno che è a casa per farlo partecipare alla gioia delle nostre scoperte; successivamente si discute su che cosa sia per i ragazzi la diversità con visione di un video stimolo *Gisella pipistrella* di Jeanne Willis.
- Nella fase quattro (circa 2 ore) si propongono una serie di attività per riflettere sull'importanza dell'utilizzo dei nostri sensi. Il compagno che è a casa e che utilizza principalmente il senso dell'udito ci porterà a

riflettere sull'importanza di questo senso (*brainstorming* per riflettere insieme sull'uso e sull'importanza dei sensi).

Attività "I suoni intorno a me": alleniamoci ad ascoltarci e ad ascoltare il mondo intorno a noi. Ogni bambino è seduto e con gli occhi chiusi si propone il gioco "La caccia ai suoni": si invitano i bambini a prestare attenzione ai suoni provenienti dall'esterno; per esempio, si può domandare: "Quali suoni state percependo? Qual è il suono più forte che percepite? Qual è il suono più delicato? In seguito, si invitano i bambini a pensare a quali suoni caratterizzano la loro quotidianità e quali emozioni suscitano in loro questi suoni nei diversi ambienti in cui vivono e nelle diverse ore del giorno". Successivamente ogni allievo appunterà sul proprio quadernino alcune conoscenze apprese ed emozioni provate nel gioco (Rocca 2019).

Suddivisione del gruppo classe in 5 gruppi da 5. Ogni gruppo sperimenterà un senso attraverso un'attività: il tatto (ad occhi chiusi toccare e successivamente descrivere gli oggetti vicini, stando seduti); la vista (osservare ciò che ci circonda e successivamente descrivere ciò che è stato osservato); l'olfatto (ad occhi chiusi annusare gli oggetti) e il gusto (ad occhi chiusi descrivere ciò che stai assaggiando).

Si riflette insieme se anche gli alberi hanno dei sensi.

- Nella fase cinque (circa due ore) si introduce il ruolo del bosco attraverso la visione di un video della Compagnie delle Foreste realizzato del progetto Life SPAN dedicato agli insegnanti delle scuole primarie che studiano con i loro alunni la gestione e conservazione delle foreste. Durante la visione del video riflettiamo insieme sul ruolo delle attività umane sul territorio e nei boschi. Chiedo loro di fare una ricerca, in gruppi da 3/4 componenti ciascuno, sugli alberi maggiormente presenti nella valle in cui viviamo: carpino nero, castagno, pino marittimo, roverella e ulivo (gli alberi scelti sono quelli indicati nei tipi forestali [www.agriligurianet.it](http://www.agriligurianet.it)). Gli alunni creano una scaletta per costruire una carta d'identità di ciascun albero.
- Nella fase sei (circa due ore): incontro con i Carabinieri Forestali della sezione di Loano (SV) per prepararsi alle visite di istruzione.
- Nella fase sette: due visite di istruzione. La prima visita di istruzione a Balestrino e a Toirano (SV) in un bosco (*Fig. 1*), in un uliveto (costruzione dei muri a secco) e in un frantoio. La seconda visita di istruzione a Murialdo (SV) in un castagneto (*Fig. 2*) e in un mulino <sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Esperti coinvolti nelle visite di istruzione: Marco Gandolfo, agrotecnico (lavora presso l'Ufficio tecnico Coldiretti); Paolo Parodi, boscaiolo (a Balestrino); Gabriella



*Figura 1.*



*Figura 2.*

---

Ismarro (Azienda Agricola a Balestrino, specializzata in costruzioni di muri a secco); Frantoio Oleificio “Rosciano” (a Toirano); Mattia Olivieri (Azienda agricola “L’Albero del Pane” a Murialdo, specializzata in castanicoltura); Luca Ghisolfo (Mulino dell’Isolletta a Murialdo).

- Nella fase otto: costruzione dei materiali per il compagno che è a casa. Durante il progetto il monitoraggio e la valutazione si sono basati sull'osservazione sistematica degli obiettivi prefissati durante le diverse fasi della progettazione. L'osservazione ha permesso di valutare non solo le abilità e le capacità dei bambini ma anche il loro grado di autonomia, di interesse e d'impegno.

Durante le varie fasi di realizzazione del progetto i feedback emersi sono stati dati oralmente per sostenere e incoraggiare i ragazzi.

## 7. RISULTATI E CONCLUSIONI

Nelle varie fasi del progetto<sup>9</sup> si è potuto osservare e cogliere un progressivo cambiamento negli alunni grazie all'osservazione continua, al diario di bordo, alle griglie di osservazione e alle rubriche di valutazione. Le diverse attività proposte durante il percorso hanno permesso di perseguire e raggiungere tutti gli obiettivi progettati.

Nella fase iniziale si è riflettuto con i ragazzi sulle varie diversità che caratterizzano ciascun individuo e si è cercato di cogliere il punto di vista dell'altro per riuscire a coinvolgere il compagno che è a casa. Dalle riflessioni emerse durante un confronto successivo alla compilazione del questionario iniziale proposto, si è ragionato insieme sul concetto di natura.

Grazie alle ricerche svolte in aula, alle visite di istruzione e ai contributi degli esperti coinvolti si sono colte alcune relazioni che intercorrono tra gli individui e tutto ciò che li circonda. Gli studenti hanno avuto modo di scoprire, passo dopo passo, che non c'è una distinzione tra ciò che è naturale e ciò che è rurale, tra ciò che è umano e ciò che non lo è (Whatmore 2002). Queste distinzioni sono state create dalla specie umana per cercare di comprendere e ridurre la complessità del reale (Turco 2003).

Ci si è interrogati, in particolare, sulle caratteristiche degli alberi maggiormente presenti nel territorio in cui gli alunni vivono e si è cercato di comprendere gli elementi che caratterizzano questi specifici paesaggi (Agnoletti 2020).

È importante educare gli alunni ad essere consapevoli dell'eterogeneità del territorio in cui vivono e non all'omogeneità. Il paesaggio, in quanto una configurazione della territorialità (Turco 2010) è uno strumento straordinario da questo punto di vista, capace di incuriosire ed attrarre gli

---

<sup>9</sup> Ha preso avvio a ottobre 2023 e si è concluso a maggio 2024.

alunni verso la geografia e per far cogliere loro i diversi punti di vista della realtà. Gli studenti hanno compreso che non esiste un solo paesaggio, esistono infiniti paesaggi che dipendono dal punto di vista dell'osservatore e dal contesto in cui si trova. Durante le visite di istruzione nel bosco, nell'uliveto e nel castagneto, gli alunni hanno avuto la possibilità di relazionarsi con questi diversi paesaggi con tutti i loro sensi. Un aspetto fondante della geografia è l'educazione alla varietà dei punti di vista. Per questo è importante far cogliere agli studenti sia la grammatica razionalista sia quella umanistica del paesaggio (Vallega 2004): infatti, un paesaggio può anche cambiare a seconda della cultura di appartenenza. È di fondamentale importanza far cogliere gli elementi che caratterizzano i territori e i paesaggi per evitare che lo sguardo degli alunni diventi uniforme, come a volte accade nei libri di testo. Il rischio è che agli studenti non sia offerta la possibilità di sviluppare chiavi interpretative autonome, utili per riuscire a cogliere, a leggere e a interrogarsi sulla varietà delle dinamiche terrestri. Al contrario, molto spesso le prassi didattiche li spingono a cogliere l'omogeneità laddove non esiste, chiudendo il loro sguardo alla diversità perdendo di vista gran parte della bellezza insita nella vita che li circonda.

Grazie alle attività svolte in aula e a quelle proposte durante le visite di istruzione, gli studenti hanno potuto osservare, cogliere e riconoscere le peculiarità dei diversi territori e paesaggi visitati. È inoltre stato possibile riflettere insieme sul rapporto che si è instaurato fra alcune delle attività umane presenti nei territori in cui vivono caratterizzate dalla selvicoltura, dall'olivicoltura e dalla castanicoltura. I racconti degli esperti hanno permesso agli studenti di conoscere le relazioni che essi instaurano quotidianamente con il territorio. Si è capito che, ieri come oggi, l'azione degli esseri umani può essere costruttiva o distruttiva. Grazie alle loro produzioni, alle loro autovalutazioni e alle valutazioni di gruppo è emerso che è stato importante realizzare questo progetto non solo per i ragazzi, ma anche per tutti gli insegnanti ed esperti coinvolti nel progetto. I ragazzi hanno chiesto a ciascun esperto coinvolto quale sia stata la passione che li ha spinti a scegliere quel determinato lavoro: è una domanda apparentemente banale ma di estrema importanza che ogni adulto dovrebbe porsi continuamente nel corso della propria vita.

Il percorso, durato sette mesi, è stato veramente ricco di insegnamenti ed esperienze vive a cui tutti hanno partecipato con curiosità e trasporto. Durante le attività con gli studenti si sono sperimentate diverse strategie per coinvolgerli ed appassionarli incoraggiandoli sempre ad esternare le proprie potenzialità, conoscenze e abilità, ma anche cercando di stimolarli all'interazione, all'autonomia e al *problem solving*. Tutto ciò ha

permesso lo sviluppo di un clima positivo, sereno e motivante, che è stato alla base di un percorso formativo centrato sui bisogni di ciascun alunno.

Questo progetto può rappresentare un punto di partenza per un percorso ampliabile ad altre attività presenti nel territorio in cui si vive: si potranno realizzare altri progetti basandosi sul concetto di transcalarità per cogliere relazioni, analogie e differenze nella coltivazione dell'ulivo, per esempio, a livello regionale e nazionale, per poi passare all'Europa, fino ad arrivare ad una scala mondiale, passando così da una dimensione locale a una globale.

Le visite all'alunno che segue l'istruzione domiciliare, vissute con l'insegnante di sostegno, sono state per me un grande insegnamento.

Per concludere, pare utile richiamare l'attenzione sull'importanza di sostenere un processo di ripensamento del lavoro dell'insegnante e dei progetti proposti agli alunni considerando il ruolo fondamentale del benessere degli studenti, che deriva da una sfera molto ampia di fattori e di esigenze. Da questo punto di vista, l'educazione al territorio offre rilevanti opportunità, in quanto favorisce l'incontro positivo tra i bambini e il loro spazio di vita (nel caso specifico si è proposto di riflettere sul rapporto tra gli esseri umani e gli ecosistemi in cui sono immersi), aprendo spazi di autoriflessione e di socializzazione delle emozioni.

Alla luce di tutto ciò, l'esperienza proposta nello specifico contesto di questo gruppo classe ha permesso di rilevare il potenziale ruolo della geografia come forza per la didattica inclusiva, anche per il suo carattere pratico poiché incoraggia “[...] la cooperazione, l'iniziativa e l'incontro verso l'altro e l'altrove” (Caruso *et al.* 2018, 21).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agnoletti, M. 2020. *Storia del bosco. Il paesaggio forestale italiano*. Roma - Bari: Laterza.
- Alaimo, A. 2012. *La geografia in campo. Metodi ed esperienze di ricerca*. Pisa: Pacini Editore.
- Bruno, R.T. 2020. *Educare al pensiero ecologico*. Milano: Topipittori.
- Caruso, A., N. Medina, e G. Zanolin. 2018. “Verso una geografia per l'inclusione. Proposte didattiche tra teorie, pratiche e sperimentazioni”. In *Corpi, strumenti, narrazioni. Officine didattiche per una geografia inclusiva*, a cura di D. Gallinelli e S. Malatesta, 19-37. Milano: FrancoAngeli.
- Deakin, R. 2008. *Nel cuore della foresta. Un viaggio attraverso gli alberi*. Torino: EDT.

- Dematteis, G., e C. Giorda. 2013. "Territorial Values and Geographical Education". *J-READING Journal of Research and Didactics in Geography* 1 (2, June): 17-32.  
<https://doi.org/10.4458/0900-03>
- Di Gioia, A., and C. Giorda. 2021. "Outdoor Education". *Dislivelli* 110: 6-8.
- Farnè, R. 1991. "Pedagogia verde: l'importanza della natura nella storia dell'educazione moderna e contemporanea". In *Pedagogia al passato prossimo*, a cura di P. Bertolini, 105-138. Firenze: La Nuova Italia.
- Farnè, R. 2022. "Educare, rischiare, disobbedire forse". In *Educazione e Natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*, a cura di M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra, e M. Schenetti, 115-126. Milano: FrancoAngeli.
- Farnè, R., A. Bortolotti, e M. Terrusi. 2018. *Outdoor education, prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Gardner, H. 1987. *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. 1997. "Multiple Intelligence as a Partner in School Improvement". *Educational Leadership* 55: 20-21.
- Gilardi, T., e P. Molinari, a cura di. 2012. *L'uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo. Spunti di riflessione teorici e pratici*. Milano: EDUCatt.
- Giorda, C. 2007. "Conoscenza geografica e cittadinanza. Un progetto per il territorio". In *Educare al territorio*, a cura di C. Giorda e M. Puttilli, 45-53. Roma: Carocci.
- Giorda, C. 2018. *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*. Roma: Carocci.
- Giorda, C., a cura di. 2019. *Geografia e Antropocene. Uomo, ambiente, educazione*. Roma: Carocci.
- Giorda, C., e M. Puttilli. 2019. "Educazione al territorio: una metodologia per la formazione geografica". In *Idee geografiche per educare il mondo*, a cura di C. Giorda e G. Zanolin, 19-35. Milano: FrancoAngeli.
- Giorda, C., e M. Puttilli, a cura di. 2021. *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*. Roma: Carocci.
- Giorda, C., e C. Rosmo. 2021. "Il ruolo dell'ambiente nell'apprendimento. L'educazione geografica fra neuroscienze, Place-Based e Outdoor Education". *Ambiente Società Territorio – Geografia nelle scuole* 1-2: 15-21.
- Giorda, C., e G. Zanolin, a cura di. 2019. *Idee geografiche per educare il mondo*. Milano: FrancoAngeli.
- Gruenenwald, D.A. 2003. "The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place". *Educational Researcher* 32: 2-12.
- Lotti, A. 2018. *Problem-based learning. Apprendere per problemi a scuola: guida al PBL per l'insegnante*. Milano: FrancoAngeli.

- Marsh, G.P. (1872) 1988. *L'uomo e la natura. Ossia la superficie terrestre modificata per opera dell'uomo*. Milano: FrancoAngeli.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. 2012. "Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione" definite nel Decreto ministeriale del 16 novembre 2012, n. 254, e pubblicate sulla *Gazzetta Ufficiale* il 5 febbraio 2013 [20/09/2024].  
[https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf)
- Molinari, P. 2012. "Uscita didattica e territorio: riflessi geografici e formazione del cittadino". In *L'uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo, spunti di riflessione teorici e pratici*, a cura di T. Gilardi e P. Molinari, 25-53. Milano: EDUCatt.
- Molinari, P. 2018. "Geografia e cittadinanza: rendere consapevole un legame necessario". In *Spazi e tempi della cittadinanza. Idee e percorsi interdisciplinari per la didattica*, a cura di P. Molinari e E. Riva, 17-29. Milano - Udine: Mimesis.
- Puttilli, M. 2019. "Educare (geograficamente) all'Antropocene. Una proposta di agenda a partire dalla Carta Internazionale sull'Educazione Geografica". In *Geografia e Antropocene. Uomo, ambiente, educazione*, a cura di C. Giorda, 140-156. Roma: Carocci.
- Ramella, L. 1986. *L'ulivo nel Ponente Ligure*. Oneglia (Imperia): Dominici.
- Robasto, D. 2014. *La ricerca empirica in educazione. Esempi e buone pratiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Rocca, L., a cura di. 2019. *I suoni dei luoghi. Percorsi di geografie degli ascolti*. Roma: Carocci.
- Sobel, D. 2013. *Place-Based Education. Connecting Classrooms and Communities*. Great Barrington (MA): The Orion Society.
- Turco, A. (1988) 2003. *Verso una teoria geografica della complessità*. Milano: Unicopli.
- Turco, A. 2010. *Configurazioni della territorialità*. Milano: FrancoAngeli.
- Vallega, A. 2004. *Le grammatiche della geografia*. Bologna: Pàtron.
- Visalberghi, A., a cura di. 2003. *Emilio di Jean-Jacques Rousseau*. Roma - Bari: Laterza.
- Whatmore, S. 2002. *Hybrid Geographies: Natures Cultures Spaces*. London: Sage.
- Zanolin, G. 2019. "Gli uomini e le foreste nell'Antropocene". In *Geografia e Antropocene. Uomo, ambiente, educazione*, a cura di C. Giorda, 140-156. Roma: Carocci.
- Zanolin, G. 2022, *Geografia dei parchi nazionali italiani*. Roma: Carocci.

### *Sitografia*

<https://www.aiig.it> [16/05/2025]

<https://www.far.unito.it> [11/08/2025]

Copyright (©) 2025 Irene Scrivano

Editorial format and graphical layout: copyright (©) LED Edizioni Universitarie



This work is licensed under a Creative Commons

Attribution-NonCommercial-NoDerivatives – 4.0 International License

*How to cite this paper:*

Scrivano, I. 2025. “Il potenziale educativo e didattico del bosco, del castagneto e dell’uliveto nell’educazione al territorio: un progetto nell’entroterra savonese”. *Geography Notebooks / Quaderni di Geografia / Cahiers de Géographie / Cuadernos de Geografía* 8 (2): 123-143. <https://doi.org/10.7358/gn-2025-002-scri>