

25

UNIVERSITÀ DI PADOVA

Quaderni del Dipartimento di Geografia
Padova 2010

In collaborazione con il



COMUNE DI PADOVA
SETTORE AMBIENTE

Con il patrocinio dell'
UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE
per il Veneto

RITROVARE I SEGNI, RINNOVARE I SIGNIFICATI

a cura di

Francesco BUSSI

Prefazione di

Lorena ROCCA

Comitato scientifico

Mirco MENEGHEL

Massimo DE MARCHI

Tania ROSSETTO

Interventi di
formazione
dell'Associazione
Italiana Insegnanti
di Geografia, sezione di
Padova, a.s. 2007/08

In generale quello che trovo (per esempio) nei manuali di geografia, lo ritengo vero. Perché? Dico: Tutti questi fatti sono stati confermati centinaia di volte. Ma come faccio a saperlo? Quali prove ne ho? Ho un'immagine del mondo. È vera o è falsa? Prima di tutto, è il substrato di tutto il mio cercare e di tutto il mio asserire. Le proposizioni che la descrivono non sono tutte egualmente sottoposte a controllo.

Il bambino impara, perché crede agli adulti. Il dubbio vien dopo la credenza.

Ludwig Wittgenstein

Cominciate dunque con lo studiare meglio i vostri allievi, poiché è cosa certissima che non li conoscete affatto [...].

Jean-Jacques Rousseau

INDICE

PREFAZIONE

Lorena Rocca 5

INTRODUZIONE

Francesco Bussi 11

EDUCARE AL PAESAGGIO: RIFERIMENTI GENERALI E STRUMENTI DIDATTICI

Benedetta Castiglioni 15

EDUCARE ALLA GLOBALIZZAZIONE: TECNICHE, STRUMENTI E METODI

Renato Cavedon 31

WATERFRONT: SPECCHIO DELLA GLOBALIZZAZIONE

Amilcare Corradetti 41

LA FOTOGRAFIA COME MEDIATORE DIDATTICO IN GEOGRAFIA

Tania Rossetto 61

COME SCEGLIERE IL LIBRO DI TESTO?

Marta Guargena 71

FAR LEZIONE CON LA CARTA E SULLA CARTA: TECNICHE, STRUMENTI E METODI

Francesco Bussi 87

EDUCAZIONE AL, NEL, PER IL TERRITORIO

Lorena Rocca 105

BOX *Francesco Bussi*

IL PAESAGGIO COME PROCESSO 14

GLOBALIZZAZIONE: UNA COSMOLOGIA CONTEMPORANEA 30

FOTOGRAFIA: LO SGUARDO, GLI STRUMENTI, I LINGUAGGI 60

**LIBRO DI TESTO: CONTROLLARE O PROMUOVERE
LA CULTURA GEOGRAFICA?** 70

CARTOGRAFIA: IMMAGINI E PROGETTUALITÀ CONDIVISE 86

TERRITORIO: GEOGRAFIA E PEDAGOGIA 104

PREFAZIONE

Lorena Rocca

Questo volume parte dall'idea-stimolo lanciata da De Vecchis (2009): "Il mondo cambia, deve cambiare anche il modo di fare geografia"¹. Nella ricerca di vie in grado di avvicinare la prassi didattica alle "novità" geografiche si è ripercorso il filo rosso della ricerca geografica cercando nessi con il "cosa" vale la pena insegnare oggi, "come" è importante farlo e "perché", ovvero secondo quali finalità ed intenzionalità esercitare la pratica didattica.

In merito al piano epistemologico, ovvero al "cosa" insegnare, oggi si osserva che la ricerca geografica ha maturato l'attitudine a sviluppare un continuo intrecciarsi di *discorsi* all'insegna della fluidità e della flessibilità, *discorsi* fatti di molteplici sguardi interpretativi che si allungano sul territorio e che fanno della geografia la scienza dei "luoghi", della "natura umanizzata", dell'"organizzazione artificiale" che offre rappresentazioni delle strutture e dei processi di organizzazione territoriale, non alla scala del singolo artefatto, bensì a quella utile a decifrare la complessità. L'esperienza umana è posta quindi al centro e cerca di chiarire il significato dei concetti, dei simboli, delle aspirazioni nella loro appartenenza allo spazio e al tempo (Tuan, 1990).

In quest'ottica l'insegnamento della geografia diviene la sintesi tra la cultura della società e la cultura presente sul territorio nel costante rapporto di valorizzazione/riconoscimento/preservazione e sviluppo.

Sul piano metodologico quindi, oltre a saper descrivere un territorio, diventa essenziale la sua interpretazione a partire dalla rilevazione empirica dell'azione umana, vista sulle tracce della natura, e dall'analisi della territorialità². L'azione dell'uomo sul territorio è infatti portatrice di valori culturali che, "proiettati al suolo", consentono di dar voce alle "espressioni umane", a quella combinazione di processi mentali e materiali che danno un valore fondativo all'identità culturale. Rilevando gli intrecci con la ricerca geografica, si concorda sull'importanza dell'identità culturale quale bene da preservare e proteggere e sulla necessità di promuovere *nuovi atti territoriali* che, strettamente con-

¹ De Vecchis (2009) www.aiig.it

² La territorialità è vista quale insieme delle relazioni che una società – e perciò gli individui che ne fanno parte – intrattiene con l'esteriorità e l'alterità per soddisfare i propri bisogni, con l'aiuto di mediatori, nella prospettiva di ottenere la maggior autonomia possibile tenendo conto delle risorse del sistema (Raffestin, 2007).

nessi a quelli già presenti, chiamano in campo una società multietnica, mobile, cangiante. Tale polifonia culturale è messa in relazione con il territorio, si identifica in esso attraverso la socialità e l'autoriconoscimento (Magnaghi, 1990).

Dal punto di vista educativo e metodologico (come insegnare), il paradigma attualmente condiviso dalla comunità scientifica considera la conoscenza come un prodotto storicamente, temporalmente, culturalmente costruito. Allo stesso modo, la conoscenza non è da interpretare come un contenuto insindacabile, oggetto di mera trasmissione, ma dominio in continua evoluzione negoziato e condiviso all'interno di una "comunità di pratiche". Il salto paradigmatico è racchiuso proprio nella dimensione sociale. In tale contesto l'insegnante si trova a svolgere il ruolo di "mediatore culturale" tra gli artefatti concettuali prodotti all'interno della comunità (Varisco, 2004) e facilita le relazioni attraverso la comunicazione. Questa assume un ruolo centrale, è fondata sull'emozione del conoscere a partire dalla conoscenza dell'altro per allargarsi alle relazioni che una società intrattiene all'interno e all'esterno di essa per soddisfare i propri bisogni e ottenere autonomia nel rispetto e nella valorizzazione di ogni elemento verso la promozione virtuosa del territorio.

La zona di convergenza tra "le geografie" e il quadro educativo del costruttivismo socio-culturale vede lo sviluppo di una prassi didattica centrata sull'interazione e sul dialogo i cui tratti possono essere così riassunti:

1. la relazione è centrale e promuove dialogo cognitivo (dialogo interpersonale) e riflessione metacognitiva (intra-personale) che sviluppa co-scienza e consapevolezza sia territoriale (riflessione sul fare territoriale e quindi sull'alternarsi dei processi di territorializzazione, de-territorializzazione, riterritorializzazione) sia didattica (sul modo e sullo stile di apprendimento/insegnamento);
2. il linguaggio, da sempre alla base delle relazioni, diviene *performance* collettiva, realtà sociale costruita attraverso argomentazioni intersoggettive degli attori coinvolti. Come ben evidenzia Lévy (1996), il senso non è dato in partenza (come nel modello emittente/ricevente) né è mediato nel dialogo (come nel modello interattivo) ma è costruito come risultato finale del confronto e della negoziazione di molteplici punti di vista;

3. l'importanza delle opinioni è centrale (*story telling*), considerate quali veicoli della memoria di una comunità con una metodologia di analisi quasi esclusivamente qualitativa (osservativa, narrativa ecc...). Così l'*attività* è vista quale "sistema strutturato", con forma essenzialmente pratica, composta da *azioni* intenzionali, realizzate da *operazioni* che si associano sempre ad un determinato *contesto*. Inter-psichico e intra-psichico (co-scienza) si incontrano proprio sul piano dell'azione che realizza e produce artefatti culturali (Leont'ev, 1977). I sistemi di conoscenza sono costruiti sulla base di "pratiche sociali condivise" da gruppi detti "comunità di pratiche": in tal senso la conoscenza personale non è mai un costrutto individuale, bensì è frutto di un insieme di fatti, idee, modi di agire di una determinata comunità. Il rapporto con la territorialità è chiaro: si afferma in entrambi gli approcci il legame imprescindibile tra attività, strumenti e contesti socio-culturali che rappresentano gli atti di "appartenenza" ad una comunità che è tanto più coinvolta quanto più contribuisce al suo sviluppo. La conoscenza inoltre è "integrata e distribuita": come ogni nodo, rete e maglia caratterizza una ben determinata struttura territoriale, le regole, i punti di vista, le idee, i fatti, i modi d'agire sono propri di una determinata comunità di pratiche (Varisco, 2002);
4. la centralità della comunità, sia essa locale o di apprendimento, è fondamentale ed è da intendersi quale sistema multiattoriale di per sé eterogeneo in cui vi è una condivisione di obiettivi. Per il raggiungimento di tali obiettivi, una comunità orientata al compito attiva una condivisione di conoscenze e competenze territoriali in cui ciascuno (soggetto individuale o gruppo portatore di interessi, *stakeholder*) mette in discussione il proprio pensiero e quello dell'altro, nel rispetto di ciascuno e con pari diritto a partecipare (*Partecipazione Periferica Legittimata* di Wenger e Leave³).

³ L'atto di "appartenenza" ad una comunità è un concetto che risale a Wenger (1991) nei percorsi di riflessione sulla "partecipazione periferica legittimata" (*Legitimate Peripheral Participation* LPP). Nelle comunità di pratiche, anche colui che è un novizio nei confronti di queste ultime (pratiche), deve avere gli stessi diritti a fare domande, ad usare le tecnologie o gli strumenti offerti, ad intervenire, come protagonista, nelle attività per lo svolgimento di quella determinata pratica, in una sorta di democrazia che mira alla valorizzazione della creatività e dell'originalità. Ogni persona è quindi invitata a "disseminare" la propria competenza, le personali *expertise* in quanto ciascuno ha in sé una metaforica zona cognitiva in cui manifesta dei talenti eccezionali, ed un'altra in cui avrà bisogno degli altri per il raggiungimento degli obiettivi condivisi.

Tale approccio può costituirsi come nuovo metodo caratterizzante l'insegnamento della geografia in cui il ruolo dell'insegnante esperto dovrà essere quello di *scaffolding* cognitivo, metacognitivo ed affettivo, e di modellatore delle idee che mette in crisi quelle ingenue. In queste comunità, la conoscenza non è una verità data a priori e immutabile ma è il prodotto di un processo sociale di costruzione dei saperi in cui l'esperto è il mediatore. Inoltre, "le geografie" che nascono all'interno di questo contesto sono quelle dei "nodi critici".

Lo strumento di progettazione didattica proposta nei contributi operativi presenti in questo volume è l'Unità di apprendimento (UA) in cui le competenze da raggiungere non sono considerate archivi astratti, ma occasioni globali di sviluppo della persona. Per la sua connotazione multidisciplinare, per la maggiore imprevedibilità degli itinerari e dei risultati, l'UA ha una spiccata attenzione alle potenzialità, ai ritmi di apprendimento e agli interessi dei diversi allievi e si attualizza nella dimensione laboratoriale. Quest'ultima viene proposta quale luogo privilegiato in cui realizzare una situazione di apprendimento che coniuga conoscenze e abilità specifiche con compiti unitari e significativi in una condizione il più possibile operativa e progettuale.

Rispetto al "perché insegnare geografia", con quali finalità e motivazioni, è condivisa dagli Autori di questo Quaderno l'idea che la centralità dell'apprendente e la costruzione attiva delle competenze consentono di affinare lo sguardo sui luoghi/paesaggi/territori per comprenderli nel profondo, far maturare l'attitudine al bello, sviluppare sentimenti di adozione e di presa in carico dei beni presenti, promuovere altri atti in grado di favorire la crescita ed uno sviluppo locale sostenibile. Come osserva Bertone (2001), si vedono solo i problemi che si è in grado di vedere e si trattano quelle questioni per cui si sono elaborate strategie per poterle affrontare. Nessun problema, quindi, esiste in sé ma solo quando ci sono punti di osservazione e sguardi in grado di coglierlo. Arricchire questi punti di osservazione permette di formare cittadini di domani più consapevoli e geograficamente preparati a leggere le caratteristiche del suolo su cui camminano, formati ad elaborare strategie di comprensione dell'attuale strutturazione territoriale, in grado di cogliere sfumature e peculiarità di ogni paesaggio, capaci di interrogarsi sui fenomeni dei luoghi di oggi in rapporto a come erano ieri.

BIBLIOGRAFIA

- BERTONCIN M. (2001), "Geography and Education", in Bertoncin M., Sistu G. (a cura di), *Acqua attori e territorio/Water, Stakeholders, Territory – IV Seminario Europeo di Geografia dell'Acqua. Conflitti per l'uso dell'acqua in ambito mediterraneo*, CUEC, Cagliari, pp. 33-55.
- LEONT'EV A.N. (1977), *Attività, conoscenza, personalità*, Giunti Barbera, Firenze.
- LÉVY P. (1996), *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano.
- MAGNAGHI A. (a cura di) (1990), *Il territorio dell'abitare*, Franco Angeli, Milano.
- RAFFESTIN C. (2007), "Il concetto di territorialità", in Bertoncin M., Pase A., *Territorialità. Necessità di regole condivise e nuovi vissuti territoriali*, Franco Angeli, Milano.
- TUAN Y. F. (1990), *Topophilia*, Columbia University Press, New York.
- VARISCO B. M. (2002), *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma.
- WENGER E. (1998), *Community of Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.

INTRODUZIONE

L'idea all'origine di questo Quaderno è semplice e molto concreta: rinnovare l'impegno dell'A.I.I.G. (Associazione Insegnanti di Geografia) padovana a realizzare degli itinerari di formazione/aggiornamento dei docenti, in un momento in cui, se la geografia resta nelle scuole, è solo in virtù dell'immagine stantia che se ne può fare una classe politica che forse mitizza la scuola della sua infanzia, quando la geografia si faceva, "responsabilmente", strumento di conservazione sociale, attraverso le immagini del Mondo che sapeva restituire.

A volte, quando le scuole prendono contatto con l'Associazione, chiedono come sia possibile rendere interessante la geografia agli occhi dei ragazzi di oggi.

Ovviamente si tratta di un problema mal posto, che certamente porta dietro di sé, come ogni disagio, domande più profonde: qual è il senso della geografia? Quale il ruolo che può svolgere nella formazione dei giovani? Come può divenire strumento e occasione per visioni originali del Mondo, che rendano consapevoli dei processi in atto, e non restituzione illusoria di realtà date "una volta per sempre" (siano esse quelle del "migliore dei mondi possibili", o quelle catastrofiste dell'irrisolvibilità degli squilibri globali)?

Per questo è utile e necessario mettere in campo energie e competenze di leggere i segni del Mondo, capire cosa e come si possa imparare a interpretarlo assieme ai nostri compagni di vita, i ragazzi che crescono attorno a noi.

Restituire memoria, documentare quanto si riesce a fare e, quindi, saper fare i conti con noi stessi, oltre i luoghi comuni e le dietrologie di insegnanti che invecchiano accanto a ragazzi che restano eternamente giovani, in contesti che cambiano.

Ecco il senso di questa iniziativa che nasce come collaborazione tra A.I.I.G., Dipartimento di Geografia e Informambiente del Comune di Padova - Settore Ambiente, coniugando geografia, educazione alla sostenibilità e impegno per la didattica.

La collaborazione tra l'ambito della ricerca, quello dell'impegno per la formazione sul territorio e i docenti in servizio nella scuola, è il momento di sintesi di percorsi e professionalità differenti, ma fortemente interconnessi, per un agire didattico positivo e concreto.

A monte c'è anche la presa di coscienza critica che qualche ipotesi didattica e qualche "illuminante prospettiva disciplinare" a cui molti di noi si sono affidati nei decenni passati, aveva un valore di cambiamento meno profondo di quanto avessimo sperato: talvolta è diventata moda prima di dispiegarsi compiutamente⁴. Lasciare aperta la strada alla pluralità degli approcci disciplinari, anzi aprirne il ventaglio è valore fondante di una didattica attenta ai valori di chi apprende.

Nel presente quaderno vengono raccolti gli interventi di formazione-aggiornamento proposti dall'A.I.I.G., sezione di Padova, nell'anno scolastico 2007/08.

Le proposte riguardano alcuni temi chiave dell'insegnamento della geografia e dell'educazione alla sostenibilità: la tensione a offrire esperienze già attuate o applicabili nella realtà scolastica, come unità di apprendimento o percorsi didattici, è stata sostenuta da espliciti riferimenti e rimandi a concezioni epistemologiche e didattiche, capaci di innovare, rinsaldando, nello stesso tempo, alcune matrici profonde del fare geografia.

Molteplici piste si intersecano negli interventi di questo Quaderno: tagliano i territori della geografia. Gli sguardi si distendono su scenari globali, proprio quando scavano e penetrano in luoghi fortemente connotati; viene ripreso il dibattito su temi classici della geografia, quali il paesaggio, ma aprendo prospettive nuove; si toccano i molteplici linguaggi e strumenti del geografo, con spirito volto a capire come possano contribuire a comporre e rinnovare le immagini condivise dei mondi conosciuti. Trasformare le visioni per dare forma a un nuovo agire sociale: la consapevolezza della complessità sistemica e la responsabilità di avvicinarla (costruirla/decostruirla, attraverso il moltiplicarsi dei punti di vista e degli strumenti e delle occasioni per mediare i sensi del mondo) hanno come sfondo l'idea che si apprende attraverso l'interazione mediata dai linguaggi nei contesti di vita. Capire questo significa anche promuovere azioni sociali che maturano nel consapevole riconoscimento dell'"altro".

³ Forse non si è dispiegata proprio perché subito tradotta in rendita di posizione: basterebbe ricordare l'istruzione programmata, in campo metodologico, o la geografia quantitativa, in ambito disciplinare. Le indagini sull'immagine che della geografia hanno gli studenti di Scienze della Formazione primaria, futuri insegnanti, è ancora quella di una materia nozionistica e noiosa e spesso anche la didattica operativa messa in campo dai loro insegnanti è ricordata con fastidio.

Le brevi note che precedono i singoli interventi mirano a tendere il filo conduttore del corso realizzato nel 2007/08, ma anche a rilanciare le molteplici prospettive che gli interventi suggeriscono: propongono una doppia linea di riflessione che appartiene alla tradizione dell'A.I.I.G., quella geografica accanto a quella metodologico-didattica, per rilanciare alcuni tra i molteplici stimoli che nascono dal loro intersecarsi.

Ecco la sintesi del percorso di formazione/aggiornamento a.s. 2007/08:

1. **“Educare al PAESAGGIO: tecniche di lettura ed interpretazione”** di Benedetta Castiglioni riprende e porta in chiave didattica il nuovo importante dibattito su uno dei più importanti temi della tradizione geografica;
2. **“Educare alla GLOBALIZZAZIONE: tecniche, strumenti e metodi”** di Renato Cavedon ci pone davanti alle specifiche modalità in cui si esplicano le relazioni socio-economiche e politiche nella realtà contemporanea;
3. **“WATERFRONT: un'esperienza didattica sui luoghi della globalizzazione”** di Amilcare Corradetti esplicita un approccio alla comprensione dei “luoghi” in cui la globalizzazione si esprime;
4. **“La FOTOGRAFIA come mediatore didattico in geografia”** di Tania Rossetto tocca il valore di uno strumento per cogliere le immagini del territorio, nel gioco tra occhio che osserva, oggetto osservato e strumento in cui si esplica la relazione;
5. **“Come scegliere il LIBRO DI TESTO”** di Marta Guargena è un contributo immediatamente fattivo per misurare l'adeguatezza degli strumenti didattici in relazione all'immagine di geografia che si intende promuovere;
6. **“Far lezione con e sulla CARTA: tecniche, strumenti e metodi”** di Francesco Bussi si pone il problema di visitare e rivisitare l'uso dello strumento più classico della didattica della geografia;
7. all'intervento conclusivo di Lorena Rocca è stato affidato il senso di coniugare valori formativi, metodologie e impostazioni epistemologiche: **“Educazione al, nel, per il TERRITORIO”**.

Febbraio 2010
Francesco Bussi

BOX 1: IL PAESAGGIO COME PROCESSO

Sono dunque i "pratici", gli esperti di metallurgia, di ingegneria militare, di "edifici idrici" (G. Vasari), a offrirci materiali inediti per ricostruire il volto di paesaggi insoliti e trascurati che inutilmente si cercherebbero fra le pagine dei letterati soliti a lavorare su archetipi, su stilizzazioni di maniera, su topoi convenzionali, di solito incapaci di leggere e interpretare realtà nuove, non contemplate negli statuti letterari.

Piero Camporesi

Uno dei motivi di originalità del Rinascimento è che tra Quattrocento e Cinquecento in Italia si modifica il modo di guardare alla natura: lo sguardo del "pratico" scruta nei paesaggi i segni delle risorse che la natura può offrire, le descrizioni letterarie rappresentano scene di vita comune mercantile, artigiana, con il gusto del "meraviglioso" rivolto alle cose della quotidianità.

Leonardo, con le sue "vedute" – in cui l'interesse estetico era sempre congiunto a quello scientifico – L. B. Alberti – che non disdegnò di dedicarsi all'arte e di imparare da tutti – e Galileo – frequentatore dell'Arsenale – sono tutti costruttori di nuovi modi di osservare e indagare.

Ritrovare nel paesaggio le tracce di come le comunità umane si costituiscono e organizzano la loro vita, con la consapevolezza che gli occhi vedono ciò che i codici di lettura riescono a mostrare, rende relativo il punto di vista, ma ad un tempo sottrae il paesaggio alla dimensione della pura contemplazione, restituendolo a quella della vita: l'eccezionalità e il meraviglioso sono dentro il quotidiano.

Al di qua dello sguardo ci sono le capacità, i valori, i linguaggi e la cultura intera di chi guarda; al di là del percepito i complessi sistemi di relazioni sociali che si sono materializzati in un territorio. L'incontro contiene in sé una dimensione progettuale che acquista significato quando diviene condivisione di un futuro possibile.

Riconoscere e riconoscersi nel paesaggio, in un momento storico in cui le attorialità sociali facilmente sfuggono al controllo consapevole, è una assunzione di responsabilità: quella di ritrovare e ad un tempo di aprire a nuovi ambiti il senso dell'appartenenza.

"Educare al PAESAGGIO: tecniche di lettura ed interpretazione", di Benedetta Castiglioni, apre questo Quaderno proprio perché riprende e porta in chiave didattica il nuovo importante dibattito su uno dei più importanti temi della tradizione geografica.

È vero che la natura deve fornire gli stimoli fisici di luce, suono, calore, ecc., ma il significato che questi assumono e l'interpretazione che se ne dà dipendono dai modi con cui la società, nella quale il fanciullo vive, agisce e reagisce nei loro confronti. [...] Il fanciullo impara a valutare e a trattare il puro stimolo fisico mediante l'imitazione, la suggestione, l'istruzione diretta e più ancora mercé l'apprendimento indiretto e inconsapevole. [...] lo studio [...] acquista il suo pieno significato per la sua vita solo quando viene presentato [...] sotto l'aspetto del suo rapporto con la vita sociale. [...] deve essere assimilato [...] come parte organica dei suoi bisogni e dei suoi fini attuali, i quali sono anch'essi sociali.

John Dewey

EDUCARE AL PAESAGGIO: RIFERIMENTI GENERALI E STRUMENTI DIDATTICI

Benedetta Castiglioni
Dipartimento di Geografia, Università di Padova.

Nella ricerca e nell'educazione geografica si è parlato e si continua a parlare molto di paesaggio. Ma se esso mantiene senz'altro un ruolo chiave all'interno dell'insegnamento della geografia, come concetto di sintesi per un'introduzione alla conoscenza delle caratteristiche delle diverse parti del pianeta, è vero anche che oggi gli si possono attribuire significati più ampi, con riferimento ai recenti approfondimenti delle normative, degli studi e delle prospettive applicative. Si può quindi parlare oggi di "educazione al paesaggio", come di una delle possibili facce dell'educazione allo sviluppo sostenibile, ed individuare obiettivi, metodologie e strumenti per sviluppare percorsi didattici su questo tema in una prospettiva trasversale alle discipline.

Il presente contributo intende proporre un quadro generale che permetta di cogliere l'importanza e le valenze formative dell'educazione al paesaggio, ma anche alcuni riferimenti concreti per costruire attività didattiche; in particolare, la seconda parte del contributo presenta gli strumenti operativi per la "lettura del paesaggio" che sono contenuti nel documento del Consiglio d'Europa *Education on Landscape for Children*⁵.

1. L'educazione al paesaggio: aspetti generali

Il paesaggio di cui ci si occupa in generale nei libri di testo, ai vari livelli di scuola, quello della tradizione dell'insegnamento della geografia, risponde all'impostazione delle ricerche geografiche di grandi maestri quali Aldo Sestini e Renato Biasutti, autori di volumi fondamentali quali, rispettivamente, *Il paesaggio italiano* (TCL, 1963) e *Il paesaggio terrestre* (UTET, 1962). L'approccio, volto a far conoscere i principali "tipi

⁵ Un quadro generale sul tema dell'educazione al paesaggio si può trovare in Castiglioni, Celi, Gamberoni, 2007. La rilevanza attuale dell'argomento è in crescita, tanto che sarà l'oggetto di un seminario internazionale che si terrà a Barcellona nel mese di novembre 2009. Il Report *Education on landscape for children*, redatto da chi scrive, presentato nel marzo 2009 alla V Conferenza del Consiglio d'Europa per l'applicazione della Convenzione Europea del Paesaggio, contiene riflessioni e metodologie specifiche per l'educazione al paesaggio nell'età evolutiva. Nella versione inglese è disponibile al sito (http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/heritage/landscape/reunionconf/5eConference/CEP-CDPATEP-2009-12-Education_en.pdf).

di paesaggi" rappresentativi delle varie parti d'Italia e delle diverse regioni del mondo, procede soprattutto in termini di descrizione sintetica (spesso estremamente efficace), di identificazione e di comparazione delle "forme principali del paesaggio terrestre". Per questo "il paesaggio geografico dev'essere costituito da un piccolo numero di elementi caratteristici (o, forse, da pochi gruppi di elementi)" e inoltre "per non avere un numero stragrande di forme e tipi di paesaggio, poco utile per gli scopi sintetici e comparativi della geografia e particolarmente dannoso ai suoi intenti didattici, è necessario considerare soltanto le grandi forme del paesaggio terrestre e limitare pertanto, in modo corrispondente, il numero di elementi da prendere in considerazione" (Biasutti, 1962, pp. 2-3).

In un mondo in continua rapidissima trasformazione, in cui le "forme del paesaggio terrestre" – pur mantenendo specificità locali e regionali – si modificano di continuo entro il complesso processo della globalizzazione, oggi parlare di paesaggio in ottica educativa si arricchisce inevitabilmente di significati nuovi e necessita di nuovi strumenti.

Alle descrizioni di sintesi pare necessario accostare percorsi di conoscenza attiva dei paesaggi, partendo da quelli locali, dal contesto di vita entro cui ci si colloca; se il paesaggio è il volto della terra, lo specchio delle società, il teatro in cui l'uomo è contemporaneamente attore (costruttore di paesaggio) e spettatore (osservatore, ammiratore, giudice dello stesso paesaggio; Turri, 1998), la sua scoperta, la sua lettura e la sua interpretazione possono costituire un'esperienza formativa assai ricca, in grado di coinvolgere sia la sfera razionale che quella emotiva in un percorso graduale di rafforzamento del senso di appartenenza territoriale e di approfondimento delle questioni ambientali, nell'ottica dell'educazione alla sostenibilità e della costruzione di una cittadinanza attiva e responsabile.

Il paesaggio, o meglio, i paesaggi, quelli eccezionali così come quelli della vita quotidiana, stanno oggi raccogliendo un'attenzione sempre maggiore, poiché vengono riconosciuti quali parte del patrimonio culturale e naturale, dalla scala europea, a quella nazionale, regionale, locale. Costruito in ogni luogo dal sovrapporsi dei diversi modi con cui le comunità locali si sono relazionate e si relazionano con l'ambiente, il paesaggio svolge un importante ruolo di testimone e "coopera all'elaborazione delle culture locali [...], contribuendo così al benessere e alla soddisfazione degli esseri umani e al consolidamento dell'identità europea"; esso "svolge importanti funzioni di interesse generale, sul piano culturale, ecologico, ambientale e sociale" ed "è in ogni luogo un elemento importante della qualità della vita delle popo-

lazioni". Tali affermazioni sono parte del preambolo della Convenzione Europea del Paesaggio (CEP), fondamentale recente documento del Consiglio d'Europa, ratificato e in vigore oggi anche in Italia⁶; questo documento, per molti versi innovativo, sta guidando le riflessioni, le normative, le azioni di pianificazione territoriale e paesaggistica e, come vedremo, anche le prospettive educative che il paesaggio può assumere.

Tra gli aspetti innovativi della CEP va primariamente considerato l'esplicito collegamento tra paesaggio e popolazione, a partire dalla definizione di paesaggio quale "porzione di territorio, così come è percepita dalle popolazioni" (art. 1). L'importanza della popolazione è sottolineata anche dalla considerazione del paesaggio come "elemento chiave del benessere dell'individuo e della società", per cui "la sua salvaguardia, la sua gestione e la sua pianificazione comportano diritti e responsabilità per ciascun individuo" (preambolo); sono inoltre previste forme di partecipazione della popolazione nella definizione degli obiettivi da porsi per il paesaggio e nelle valutazioni dei valori specifici attribuiti (art. 6, C). Lo stretto legame tra popolazione e paesaggio porta a indirizzare le prime misure specifiche (art. 6, A e B), che impegnano ogni paese firmatario, proprio verso la popolazione, prevedendo azioni di sensibilizzazione ed accrescimento della consapevolezza del valore dei paesaggi e promuovendo forme di educazione e formazione specifica.

Alla partecipazione ed al coinvolgimento della popolazione è riservato quindi un ruolo di rilievo, tanto che è esplicitamente previsto che nascano e si sviluppino percorsi diretti al riconoscimento da parte di un ampio pubblico dei valori, del ruolo e delle trasformazioni dei paesaggi (di tutti i paesaggi, anche di quelli ordinari) e, contemporaneamente, ad una specifica formazione a livello sia scolastico che specialistico. Presentando la sensibilizzazione e l'educazione quali prime misure specifiche affidate alle parti firmatarie, la CEP considera dunque che per agire sul paesaggio – inteso come porzione di territorio percepita, sede di diritti e di doveri – sia necessario innanzitutto intervenire sulla popolazione, al fine di costruire un atteggiamento attento, responsabile e competente.

⁶ Il testo completo del documento è reperibile al sito <http://www.darc.beniculturali.it/ita/normativa/pdf/ConvenzioneEuropeaPaesaggio.pdf>

In questo senso, l'educazione al paesaggio può collocarsi entro il più ampio ambito dell'educazione allo sviluppo sostenibile, quale percorso volto a costruire un rapporto equilibrato e duraturo con l'ambiente in cui si vive, con le risorse (materiali e immateriali) che vi sono presenti, con i presenti ed i futuri concittadini, grazie ad una conoscenza delle dinamiche territoriali e ad un'acquisizione di responsabilità.

Nell'ottica dei percorsi educativi mirati ad una crescita globale delle persone, è dunque possibile individuare per l'educazione al paesaggio una valenza assai ampia, finalizzata al raggiungimento di molteplici obiettivi rilevanti. Le finalità possono cioè allargarsi e spostarsi dal riguardare esclusivamente l'oggetto (il paesaggio) al riguardare anche il soggetto (la persona nel suo processo di crescita). Oltre che educare "al" paesaggio risulta particolarmente interessante e ricco di potenzialità anche educare "attraverso" il paesaggio: l'osservazione e lo studio dei paesaggi possono aiutare a sviluppare abilità e competenze in ambiti diversi, possono favorire l'acquisizione di contenuti interdisciplinari e di metodologie di studio, possono far emergere componenti importanti nella formazione dell'individuo, coniugando la dimensione della razionalità con quella della sensibilità (se si considerano la razionalità e la sensibilità come vie entrambe necessarie per un approccio ampio al paesaggio). Educazione scientifico-razionale ed educazione artistico-umanistica possono dunque incontrarsi ed integrarsi a vicenda nei percorsi di avvicinamento e di scoperta di questa entità complessa.

Le due valenze, dell'educazione "al" e "attraverso" il paesaggio, non si pongono come momenti distinti di un percorso, ma procedono nell'arricchimento reciproco, integrandosi. Il momento più tipicamente didattico della formazione dell'individuo, nell'acquisizione di competenze contenutistiche e metodologiche e nello sviluppo della razionalità così come della sensibilità, non è disgiunto da quello della formazione del cittadino sensibile, consapevole e capace di partecipare alle scelte per il paesaggio, che porta alla costruzione di capacità critica, senso di appartenenza e di responsabilità e operatività coerente.

2. Il percorso didattico di base: la lettura del paesaggio

Utilizzando come riferimento la CEP all'art. 1, per non disperderci nella vastità e varietà degli approcci, per paesaggio consideriamo "una determinata parte di territorio, così come è percepita dalle popolazioni, il cui carattere deriva dall'azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni".

Il paesaggio ci viene dunque presentato come un'entità complessa, strettamente correlata con le dinamiche territoriali, ma che si differenzia dal territorio in se stesso per la sua dimensione di "realtà percepita", o, come già detto, di "volto della terra". Per questo, di fronte al paesaggio, che si presenta ovunque al nostro sguardo, possiamo porci con diversi atteggiamenti: possiamo osservare distrattamente oppure possiamo lasciarci coinvolgere da forme e colori che stimolano la nostra sensibilità, per esempio per la loro eccezionalità; possiamo poi dedicare uno sguardo più attento perché qualcosa attira la nostra attenzione oppure soffermarci ad osservare qualcosa di nuovo che modifica un paesaggio familiare; possiamo infine osservare con curiosità e porci domande intorno alle ragioni di ciò che vediamo, ad esempio sul perché un certo tipo di vegetazione ricopra il versante di un monte o sul perché un certo tipo di insediamento sia stato costruito di recente proprio in quel luogo.

Se dunque il nostro sguardo è esercitato all'osservazione e possediamo alcuni elementari strumenti di "lettura del paesaggio", il paesaggio può "comunicare" con noi in maniera approfondita e attraverso di esso possiamo conoscere e relazionarci in maniera responsabile con le dinamiche della natura, della storia dell'uomo e, soprattutto, della relazione tra natura e uomo.

Tra le specifiche potenzialità dell'educazione al paesaggio, che può tradursi essenzialmente in un processo di acquisizione della capacità di "leggere" i paesaggi, si possono dunque sottolineare:

- la dimensione di relazione e di sintesi (in primo luogo tra natura e cultura) che è insita nel paesaggio, che permette di costruire percorsi educativi assai aperti ma contemporaneamente chiaramente finalizzati;
- il coinvolgimento della dimensione emotiva (le emozioni e i sentimenti suscitati dal paesaggio) assieme a quella della razionalità (necessaria per interpretare in che modo le forme del paesaggio si radichino nelle dinamiche territoriali);
- il valore di educazione all'interculturalità, nel confronto possibile tra paesaggi costruiti in diversi contesti culturali e/o percepiti attraverso modelli culturali di riferimento pure diversi;

- la dimensione della diacronicità, posto che il paesaggio è un continuo processo di trasformazione, che si attua sia nel confronto tra passato e presente, sia – il che è forse è ancor più rilevante da un punto di vista educativo – nel ragionare sui paesaggi futuri e sulle opzioni di scelta da compiere oggi.

	Obiettivi didattici	Alcuni strumenti	Suggerimenti per la verifica
1	Riconoscere i diversi elementi del paesaggio e le relazioni che li legano; riconoscere l'unicità di ciascun paesaggio	Escursione, disegno, schizzo, racconto di storie (scritto e/o orale), fotografie, composizione/ scomposizione di puzzle, discussione in gruppo, carta geografica, fotografie aeree (anche on line), ...	Attenzione e accuratezza nelle descrizioni (con diverse tecniche); abilità di identificazione degli elementi e delle relazioni non pertinenti
2	Riconoscere la capacità del paesaggio di offrire sensazioni e suscitare emozioni in se stessi e negli altri	Escursione, testi (lettura e redazione, prosa e poesia), discussione in gruppo, interviste a persone diverse, disegno con tecniche varie	Espressione dei sentimenti attraverso testi, disegni, drammatizzazioni, ...
3	Cercare una spiegazione dei caratteri del paesaggio, in relazione a fattori naturali e antropici	Attività di ricerca attraverso diverse fonti, come riferimenti bibliografici, carte attuali o storiche, fotografie aeree, dati statistici, informazioni economiche, ricerca d'archivio, semplici GIS, web, interviste a esperti, ...	Comprensione dei collegamenti ipotesi/controllo e di alcune catene causali. Acquisizione di alcuni contenuti
4	Comprendere le trasformazioni del paesaggio e "raccontarne la storia"; immaginare e progettare il suo cambiamento futuro	Fotografie e carte del passato, vecchie descrizioni, interviste ad anziani (per es. i nonni), discussione in gruppo, disegno di "piani" del paesaggio, fotomontaggi, racconti sul passato e sul futuro del paesaggio	Saper disporre sulla linea del tempo alcune tappe delle trasformazioni del paesaggio. Prima comprensione delle questioni relative alla domanda: quali sono le trasformazioni "giuste"? Che cosa è giusto fare?

Tab. 1 Tappe, obiettivi e strumenti dei percorsi di lettura del paesaggio (dal report *Education on landscape for children*)

Tenendo conto di queste potenzialità, un percorso didattico mirato all'acquisizione della lettura del paesaggio, dovrà procedere secondo tappe successive, illustrate in dettaglio in Tab. 1, applicate ad uno specifico paesaggio, che può a ben vedere essere il paesaggio di riferimento (il paesaggio del luogo in cui si vive) del gruppo cui è proposto il percorso stesso. Inizialmente si rende necessaria una sorta di "scomposizione" del paesaggio nei suoi elementi essenziali, individuando i vari "oggetti" di cui è composto, descrivendoli e riconoscendone le reciproche relazioni (di distribuzione spaziale prima ancora che di tipo funzionale): in tal modo l'osservazione deve farsi necessariamente attenta, anche verso i particolari che solitamente non colpiscono lo sguardo.

È quindi opportuno lasciare che il paesaggio comunichi alla sfera delle emozioni e delle sensazioni, in modo da dare spazio ai diversi modi decisamente soggettivi con cui ciascuno si relaziona con esso; è utile comprendere che i luoghi in cui viviamo svolgono un ruolo importante nel costruire il nostro "benessere" (inteso in senso ampio) e il nostro senso di appartenenza – e ciò si traduce in una motivazione forte per prendersene cura; altrettanto utile è aprirsi alle differenze con cui le diverse persone mostrano attitudini e relazioni varie, spesso non coincidenti con le nostre, con i diversi paesaggi. Un passaggio successivo coinvolge invece soprattutto la sfera della razionalità, quando l'obiettivo è quello di "interrogare" il paesaggio, per cogliere da esso informazioni sui processi territoriali ad esso sottesi; certo il paesaggio non può dire tutto del territorio, ma il riconoscimento dei fattori che lo costruiscono si rivela come un esercizio fondamentale per un rapporto non superficiale con il mondo che ci circonda. Tale riconoscimento porta necessariamente a cogliere nel paesaggio la dimensione della trasformazione, a considerarlo non come un oggetto immutabile (benché spesso ricco di caratteristiche di pregio da salvaguardare), ma come un organismo in continuo movimento, sulla base dei processi naturali e antropici da cui trae origine.

Le attività didattiche per l'educazione al paesaggio che si possono strutturare attorno a questi fondamentali riferimenti sono assai varie e possono svilupparsi entro varie discipline o, preferibilmente, in un contesto di interdisciplinarietà (Tab. 2).

Disciplina	Collegamento con il tema del paesaggio ed esempi di attività
Geografia	Conoscenza delle caratteristiche dei luoghi; approccio al territorio; approccio di sintesi; strumenti geografici (per es. carta); lavoro sul campo, escursione; educazione allo sviluppo sostenibile
Scienze naturali	Caratteri e fattori naturali del paesaggio (scienze della terra, botanica, ecc.); approccio scientifico
Storia	Paesaggi del passato (come vivevano le popolazioni? come usavano le risorse?); fattori storici delle trasformazioni del paesaggio
Lingua/Letteratura	Descrizioni personali del paesaggio (includendo l'approccio emotivo); analisi di descrizioni letterarie del paesaggio
Lingue straniere	Paesaggi e culture dell'altrove; attività internazionali (su paesaggi tra loro lontani) attraverso scambi (via web) con altre scuole
Storia dell'arte/ Educazione artistica	Produzione personale di rappresentazioni di paesaggi con differenti tecniche; analisi di rappresentazioni artistiche di paesaggi
Matematica	Analisi quantitativa di alcuni caratteri del paesaggio (elaborazione di dati statistici, produzione di grafici, ...)
Tecnologia	Strumenti per l'analisi del paesaggio (GIS, informatica e telematica, ...); strumenti per la riproduzione di paesaggi (modelli 3D, ...); evoluzione tecnologica come fattore delle trasformazioni del paesaggio
Economia	Fattori economici delle trasformazioni del paesaggio
Scienze sociali	Fattori sociali e culturali delle trasformazioni del paesaggio; valori culturali del paesaggio
Educazione fisica	Approccio globale al paesaggio; escursioni

Tab. 2 Il paesaggio nelle diverse discipline scolastiche (dal report *Education on landscape for children*)

3. Guida agli esercizi di lettura del paesaggio

Il presente paragrafo propone un insieme organizzato di esercizi e attività per l'educazione al paesaggio, tratto dal report *Education on landscape for children*⁷; tali esercizi costituiscono un modello logico generale e una traccia, piuttosto che un'attività da applicare direttamente in classe. La loro strutturazione ha origine dalle esperienze didattiche compiute all'interno del progetto 3KCL⁸, realizzate grazie ad una stretta collaborazione tra coordinatori del progetto e insegnanti e sono

state successivamente discusse in numerosi incontri di aggiornamento e formazione; vengono proposti anche nella didattica a livello universitario⁹, poiché risultano assai adattabili alle diverse età e agli specifici obiettivi educativi.

Obiettivo didattico generale:

Acquisizione di una metodologia per l'osservazione e l'analisi del paesaggio, da poter applicare successivamente ad ogni paesaggio incontrato, come un primo passo per una più ampia comprensione dei processi territoriali, sia nei contesti vicini che in quelli lontani.

Osservazioni:

- questo esercizio può essere svolto osservando diversi tipi di paesaggio, attraverso una fotografia o, ancor meglio, visitando direttamente il luogo
- l'attenzione non deve essere posta a completare le tabelle con una risposta "esatta" (molto spesso non esiste una sola risposta esatta), ma a seguire ed applicare il modello logico
- si veda il capitolo 1, parte II del Report, come riferimento e per più ampie spiegazioni

PRIMA FASE: Il disegno

Disegnare, molto più che scattare foto, è uno strumento che permette all'individuo di ottenere un'osservazione attenta. Il risultato grafico (o estetico) non è importante, il disegno può essere anche un semplice schizzo. Bisogna tener presente che studenti di età diverse hanno diverse attitudini al disegno (cfr. par. 2.1).

Attività: *Dopo un'attenta osservazione del paesaggio, farne uno schizzo e/o un disegno.*

⁷ Si ringrazia Anna Putton per la traduzione. Il report contiene numerose indicazioni sia di tipo generale, relativamente per esempio ad aspetti pedagogici, sia di tipo più specifico e applicativo, relativamente agli strumenti da utilizzare e con particolare attenzione ai diversi ruoli di chi è coinvolto nelle attività e nei progetti; vengono anche presentati alcuni progetti ed esperienze europee nel campo.

⁸ Il progetto "3 KCL – Karstic Cultural Landscapes", finanziato dal programma europeo Cultura2000 negli anni 2004-2005, è stato coordinato dal Museo di Storia Naturale ed Archeologia di Montebelluna (TV) e ha coinvolto gruppi di ricerca e istituzioni scolastiche in Italia, Francia e Slovenia. Come suggerisce il titolo, il progetto riguardava le peculiarità di tre aree di studio carsiche analizzate da tre team di ricerca, "scoperte" dagli alunni delle scuole locali e quindi proposte ad un pubblico più ampio dagli alunni stessi. Per le sue caratteristiche, il progetto ha assunto il ruolo di "buona pratica" nel campo dell'educazione al paesaggio. Si veda il sito www.3kcl.net, e la presentazione critica del progetto in B. Castiglioni, "Il progetto 3KCL: un'esperienza di 'educazione al paesaggio'" (Castiglioni, Celi, Gamberoni, 2007, pp. 15-30).

⁹ In particolare nel corso di Geografia dell'ambiente e del paesaggio, presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Padova.

SECONDA FASE: Gli elementi del paesaggio

Il paesaggio è un sistema di differenti elementi in relazione tra loro ed è importante, prima di tutto, scomporlo nei suoi diversi elementi. Essi devono essere identificati e descritti a seconda della loro forma, tipologia, collocazione e distribuzione. Hanno grande importanza anche le relazioni reciproche tra gli elementi, poiché rendono ogni paesaggio differente da tutti gli altri.

Attività 1: *Inserisci nella seguente tabella alcuni degli elementi che puoi riconoscere nel paesaggio che stai osservando (e che hai disegnato nella fase precedente) e che, secondo te, sono i più importanti nel determinare le caratteristiche di questo paesaggio. Puoi prendere in considerazione singoli oggetti, così come insiemi omogenei di oggetti (forme del rilievo, alberi, campi, edifici simili, ecc.). Quindi, descrivili facendo riferimento alle loro caratteristiche (che tipo di elemento è? qual è la sua dimensione, forma, colore?), alla loro collocazione e distribuzione (dove si trova?), alle loro reciproche relazioni (sono vicini/lontani? sono collegati tra loro in qualche modo?).*

	ELEMENTO	DESCRIZIONE
1		
2		
3		
...		

Attività 2 (avanzata): *scegli alcune categorie di elementi. Descrivile con cura, utilizzando anche informazioni ottenute sul campo e/o attraverso mappe e carte (Qual è la pendenza delle montagne/colline? Quanta parte dell'area è coperta da boschi? Quanti edifici residenziali e/o industriali ci sono? ecc.).*

TERZA FASE: I valori e i significati del paesaggio

Il paesaggio non è solo una collezione di elementi materiali, ma ha anche una dimensione immateriale, frutto dei significati e dei valori che le persone gli assegnano. Esso suscita emozioni e sentimenti di varia natura nell'osservatore. I significati sono differenti a seconda dell'osservatore stesso; una più grande differenza è spesso manifestata tra *insider* (chi vive nel paesaggio e lo conosce dall'interno) e *outsider* (chi conosce il paesaggio solo dall'esterno, per es. i turisti).

Attività 1: Guarda questo paesaggio e scrivi nella seguente tabella cosa provi: quali emozioni suscita in te?

I MIEI SENTIMENTI ED EMOZIONI

Attività 2 (avanzata): Intervista alcune persone e scrivi nella seguente tabella cosa provano quando guardano questo paesaggio. Puoi anche dividere i risultati a seconda della differente categoria cui appartengono gli intervistati (età, lavoro, insider/outsider, ecc.).

CATEGORIA	SENTIMENTI ED EMOZIONI

QUARTA FASE: I fattori del paesaggio

Il paesaggio è il risultato dell'azione e interazione tra fattori naturali e/o antropici, che agiscono nel sistema spaziale, in maniera diversa in ogni area. È importante chiedersi "perché", indagare "sotto" il paesaggio, farsi domande sulle cause e i processi. In questa prospettiva, il paesaggio assume valore non solo come "pellicola" superficiale, ma perché mette in relazione con le dinamiche territoriali.

Attività 1: Completa la prima colonna della tabella con gli elementi identificati nella seconda fase; traccia alcune frecce per collegare ciascuno di essi con i fattori della seconda colonna, rispondendo alle domande: Perché questo elemento si trova qui? Quali fattori sono responsabili della sua presenza, delle sue caratteristiche e della sua distribuzione?

	ELEMENTO	ELEMENTO
1		<i>fattori climatici</i>
2		<i>fattori geologici</i>
3		<i>fattori biologici</i>
...		<i>fattori idrologici</i>
		<i>fattori economici</i>
		<i>fattori politici</i>
		<i>fattori tecnici</i>
		<i>fattori socio-culturali</i>
		<i>fattori demografici</i>

Attività 2 (avanzata): Considera alcuni elementi (gli stessi che hai scelto nella seconda fase, attività 2) e le frecce che hai tracciato nell'attività precedente. Ricerca come questi fattori agiscono sul paesaggio, usando diverse fonti: riferimenti bibliografici, carte e mappe attuali e storiche, foto aeree, dati statistici, dati economici, ricerche d'archivio, semplici GIS, internet, interviste con esperti, ecc.

QUINTA FASE: I cambiamenti del paesaggio

Il paesaggio è in continuo cambiamento, si trasforma per opera dei diversi fattori, con scale temporali diverse: qualche volta il cambiamento è improvviso e rapido, altre volte lento e continuo. Come analizzare il cambiamento del paesaggio? Come misurarlo? Il paesaggio del passato era di minore o maggiore valore di quello presente? Per rispondere a queste domande bisogna confrontare il paesaggio presente e quello passato, nella loro struttura e nei loro significati. Devono essere considerati sia gli elementi e i significati perduti, che quelli nuovi. Per quest'analisi sono disponibili varie fonti: rappresentazioni, foto aeree, mappe. Anche la nostra semplice osservazione del paesaggio attuale può suggerire alcuni dei cambiamenti avvenuti. Infine, bisogna considerare che il paesaggio è cambiato nel passato così come cambierà nel futuro. Per immaginare il paesaggio futuro, è importante conoscere i processi e le forze trainanti che agiscono oggi. Ma è anche importante essere capaci di esprimere desideri e aspirazioni personali.

Attività 1: Completa la tabella solo attraverso l'osservazione del paesaggio e fai delle ipotesi sui possibili cambiamenti del paesaggio. Scegli un intervallo temporale (per esempio in relazione agli anni delle fonti che potrai usare nell'attività 2): Cosa ritieni sia cambiato negli ultimi...anni? Quali elementi erano presenti allora ed oggi appaiono solo come resti e come testimonianza del passato? Quali hanno cambiato le loro caratteristiche e/o la loro funzione? Quali sono gli elementi nuovi?

ELEMENTI	<i>perduti</i>	
	<i>modificati</i>	
	<i>nuovi</i>	

Attività 2 (avanzata): Usando una fonte (un'immagine, una foto aerea, ecc.), completa la tabella comparando il paesaggio attuale con quello del passato. Fai delle ipotesi riguardo le funzioni e i valori, basandoti sulle tue osservazioni, sulle tue precedenti conoscenze o su ricerche ad hoc. Alla fine, dovresti essere capace di dare una valutazione generale sul cambiamento avvenuto nel paesaggio.

ELEMENTI	<i>perduti</i>	
	<i>modificati</i>	
	<i>nuovi</i>	
FUNZIONI	<i>perdute</i>	
	<i>modificate</i>	
	<i>nuove</i>	
VALORI	<i>perduti</i>	
	<i>modificati</i>	
	<i>nuovi</i>	
VALUTAZIONE GENERALE DEL CAMBIAMENTO DEL PAESAGGIO		

Attività 3: *Fai una copia del disegno della prima fase. Trasformalo a seconda di come vorresti che fosse questo paesaggio tra 20 anni: elimina alcuni elementi, modificali o aggiungine altri. Quindi, fai un'altra copia dello stesso disegno. Trasformalo a seconda di quello che credi cambierà realmente nei prossimi 20 anni: elimina degli elementi, modificali e aggiungine altri. Confronta i due disegni e discutine con i tuoi compagni di classe.*

Attività 4 (avanzata): *Prova a pensare al paesaggio futuro (per es. tra 20 anni), partendo dalla tua conoscenza dei processi e delle driving forces che agiscono oggi. Scrivi nella tabella quali elementi, funzioni e valori troverai modificati o inseriti come nuovi nel paesaggio. Discuti i risultati con i tuoi compagni e dai una valutazione generale di questi cambiamenti futuri, evidenziando quali tipi di decisioni dovrebbero essere prese al fine di ottenere un paesaggio il più "desiderabile" possibile.*

ELEMENTI	<i>modificati</i>	
	<i>nuovi</i>	
FUNZIONI	<i>modificate</i>	
	<i>nuove</i>	
VALORI	<i>modificati</i>	
	<i>nuovi</i>	
VALUTAZIONE GENERALE DEL CAMBIAMENTO DEL PAESAGGIO		

BIBLIOGRAFIA

- BIASUTTI R. (1962), *Il paesaggio terrestre*, UTET, Torino.
- CASTIGLIONI B. (2002), *Percorsi nel paesaggio*, Giappichelli Editore, Torino.
- CASTIGLIONI B. (2007), "Il progetto 3kcl: un'esperienza di 'educazione al paesaggio'", in Castiglioni B., Celi M., Gamberoni E. (eds.), *Il paesaggio vicino a noi. Educazione, consapevolezza, responsabilità*. Atti del convegno Padova, 24 marzo 2006, Museo Civico di Storia Naturale e Archeologia, Montebelluna.
- CASTIGLIONI B. (2009), "Sensibilizzazione, formazione ed educazione: il potenziale innovativo della Convenzione europea del paesaggio", in Zerbi M.C. e Fiore F. (a cura di), *Sviluppo sostenibile e risorse del territorio. Il ruolo del patrimonio rurale*, Giappichelli Editore, Torino, pp. 219-231.
- CASTIGLIONI B., CELI M., GAMBERONI E. (eds.) (2007), *Il paesaggio vicino a noi. Educazione, consapevolezza, responsabilità*. Atti del convegno Padova, 24 marzo 2006, Museo Civico di Storia Naturale e Archeologia, Montebelluna.
- DE VECCHIS G. (1993), "Il paesaggio: cosa, come e perché a scuola", *Semestrale di Studi e Ricerche di Geografia*, 2, pp. 85-98.
- HERBILLON J., POUYSEGUR L. (1996), "Lecture sensible et interprétative du paysage : analyse d'une expérience pédagogique", *Mappe-monde*, 1, pp. 34-39.
- LA ROUX A. (2001), *Enseigner le paysage?*, Centre Régional de documentation pédagogique de Basse-Normandie.
- LUGINBÜL Y. (1996), "Le paysage aujourd'hui et son enseignement", *L'Information Géographique*, 60 (1), pp. 20-29.
- SESTINI A. (1963), *Il paesaggio italiano*, Conosci l'Italia, T.C.I., Milano.
- TURRI E. (1998), *Il paesaggio come teatro*, Marsilio Editore, Venezia.
- ZANATO ORLANDINI O. (2007), "Lo sguardo sul paesaggio da una prospettiva pedagogico-ambientale", in Castiglioni B., Celi M., Gamberoni E. (eds.), *Il paesaggio vicino a noi. Educazione, consapevolezza, responsabilità*. Atti del convegno Padova, 24 marzo 2006, Museo Civico di Storia Naturale e Archeologia, Montebelluna.
- ZERBI M. C. (1993), *Paesaggi della geografia*, Giappichelli Editore, Torino.

BOX 2: GLOBALIZZAZIONE: UNA COSMOLOGIA CONTEMPORANEA

Il mercato stima le merci, [...] ma, nonostante questo, le merci non sono nulla più che mezzi rivolti ad altri fini. In definitiva il problema da porsi si incentra sul genere di vita che conduciamo e su ciò che possiamo o non possiamo fare, possiamo o non possiamo essere. [...] le condizioni di vita che siamo in grado o meno di realizzare [...] la nostra abilità a realizzarle. [...] il tenore di vita [...] non è direttamente una questione di opulenza, merci o utilità.

Amartya K. Sen

Il luogo e il non luogo sono piuttosto delle polarità sfuggenti: il primo non è mai completamente cancellato e il secondo non si compie mai totalmente [...].

Marc Augé

Le immagini più comuni a cui rinvia il tema della globalizzazione sono quelle che Augé ritrova nella polarità del non luogo: diffusione planetaria di stili di vita e di consumo, punti di transito anonimi (l'autostrada o il terminal aeroportuale), per un'umanità inquieta che cerca le sue sicurezze proprio in ciò che sottrae identità. In altri luoghi è la precarietà l'unica costante: nei campi profughi si accalcano generazioni di uomini a cui l'identità è negata, rendendo incerto il rapporto tra comunità e territorio.

Parlare di luoghi della globalizzazione in questo senso può apparire un ossimoro.

Oppure il senso della globalizzazione può ritrovarsi anche altrove, nel dar valore e nel conservare le specificità, nel produrre diversità rinnovate? Il passato viene incluso in una nuova trama di relazioni: crogiuolo di nuove originali culture.

La riflessione di A. Sen – in rapporto alla globalizzazione, quale via attuale di sviluppo del mercato – rende consapevoli che ogni scelta è frutto di valori socialmente costruiti. E' concepibile immaginare i processi economici e sociali in atto, come occasione di rendere maggiori le "possibilità" di scelta a vantaggio dell'intera Umanità?

Gli interventi di Renato Cavedon, "Educare alla GLOBALIZZAZIONE: tecniche, strumenti e metodi" e di Amilcare Corradetti, "WATERFRONT: un'esperienza didattica sui luoghi della globalizzazione" avvicinano alle forme di territorializzazione contemporanea, rinnovando il valore sociale della conoscenza. Il primo ci pone davanti alla specificità delle relazioni socio-economiche e politiche contemporanee. Il secondo esplicita un approccio didattico alla comprensione dei "luoghi" in cui la globalizzazione si esprime.

Nell'affrontare questi temi specifici è particolarmente opportuno ricordare con Dewey che i valori transitano di più nei modi della relazione educativa che non nei contenuti espliciti del curriculum.

In teoria, il metodo democratico consiste nel persuadere per mezzo di discussioni pubbliche [...]. In casa e a scuola, in luoghi dove si ritiene che si formi la parte essenziale del nostro carattere, il procedimento normale è quello di imporre decisioni di carattere intellettuale o morale, facendo appello all'"autorità" di genitori, maestri, o libri di testo. Le attitudini che sono formate in tali condizioni sono così in disaccordo con il metodo democratico che, in un momento di crisi, possono esse portate ad agire in modo positivamente anti-democratico per fini anti-democratici [...].

John Dewey

EDUCARE ALLA GLOBALIZZAZIONE: TECNICHE, STRUMENTI E METODI

Renato Cavedon

Docente di scuola secondaria di secondo grado

Parlare di globalizzazione può ingenerare due atteggiamenti in chi legge: uno di insofferenza verso un termine il cui impiego è talmente frequente da renderlo vuoto poiché viene utilizzato in una miriade di contesti diversi con la sensazione che ciò avvenga spesso in modo generico o arbitrario;

l'altro atteggiamento è invece, all'opposto, di attenzione, per comprendere se finalmente questa parola abusata può ricevere una definizione comprensibile e circoscritta.

Va da sé che la sterminata letteratura sulla globalizzazione¹⁰ ci fa capire subito quanto improbabile possa essere il tentativo di dare una definizione sintetica ed esaustiva del fenomeno. Più modestamente si può pensare di fornire indicazioni utili per una trattazione didattica del tema nell'ambito della nostra disciplina. Ed è questo l'intento del presente contributo.

Il termine globalizzazione è relativamente nuovo come lemma ma il suo significato può riferirsi a fenomeni avvenuti in periodi storici diversi.

In prima battuta il suo elemento costitutivo è di natura spaziale, ed è pertanto di estremo interesse per la nostra disciplina. La radice semantica di globalizzazione sta in globale, totale, concetto contrapposto a locale o parziale. Si tratta di due dimensioni estreme inquadrabili nel concetto di scala geografica che rappresenta uno dei fondamenti dell'insegnamento della geografia, in particolare della geografia regionale. La stessa strutturazione dei programmi scolastici è costruita su un percorso di analisi pluriscalare: si parte cioè dal locale e si allargano via via gli orizzonti verso il globale. Dalla grande alla piccola scala. Il ricordo va al bellissimo manuale di Peter Haggett, *Geografia. Una sintesi moderna* (1988), in cui l'autore inizia il racconto da una spiaggia e progressivamente il suo punto di osservazione si sposta sempre più in alto inquadrando e descrivendo classi di problemi più complessi e più generali.

¹⁰ Per farsi un'idea approssimativa della dimensione assunta dalla letteratura sulla globalizzazione basta visitare un qualsiasi portale di vendita di libri on line per trovare migliaia di titoli sull'argomento.

Da questo punto di vista tutti sono concordi per quanto riguarda la componente semantica spaziale del termine.

Dove invece i punti di vista cominciano a divergere è sul secondo elemento concettuale contenuto in globalizzazione, vale a dire la sua estensione temporale. Per alcuni infatti il fenomeno rappresenta l'epitome della civiltà contemporanea, sempre più strutturata in dinamiche relazionali che si intersecano e si condizionano a vicenda. Per altri invece una dimensione globale delle relazioni tra comunità umane è sempre esistita anche se con velocità più ridotte rispetto alle attuali.

Vale a dire che le relazioni globali erano attive anche in passato pur se si manifestavano in tempi lenti, e a volte lentissimi se paragonati a quanto avviene oggi.

In fin dei conti la stessa specie umana è il risultato di una dispersione globale avvenuta a partire da una regione ben distinta, probabilmente situata in Africa. Allo stesso modo in cui le pratiche agricole si sono diffuse a partire da pochi luoghi di innovazione. E le civiltà si sono evolute, si sono sviluppate e spesso sono scomparse sotto la spinta di interazioni con altre civiltà, a volte provenienti da luoghi lontanissimi.

Questa corrente di pensiero preferisce comunque concentrare la propria analisi sulle vicende della storia moderna che noi per convenzione facciamo iniziare, e non è un caso, con la prima traversata atlantica di Colombo, cioè con quella stagione di grandi viaggi transoceanici che hanno disvelato all'Europa e al Mondo le dimensioni esatte dello spazio geografico globale.

È a partire da questo momento che per molti storici iniziano, tra le diverse parti del mondo, relazioni economiche significative e continue; è da questo periodo che comincia a prendere forma il mondo contemporaneo. Anzi, il "sistema-mondo" come viene descritto prima da Braudel (1987) e poi con una precisione euclidea da Immanuel Wallerstein (1982, 1995) con la sua articolazione in "centro" e "periferie".

Per altri studiosi invece è la creazione solo recente di una struttura reticolare dotata di una certa stabilità che può definire l'avvio di un processo di globalizzazione.

Il dibattito non ha ancora trovato un punto di equilibrio condiviso; tuttavia, sotto l'aspetto didattico, è importante definire delle coordinate di riferimento, senza le quali è difficile far sedimentare i concetti. Ciò non significa rinunciare al dubbio, ma piuttosto enunciare il proprio punto di vista motivandolo e ricordando al contempo anche altre possibili interpretazioni.

Nel mio approccio alla questione considero il fenomeno globalizzazione come un aspetto della contemporaneità perché gli elementi che lo caratterizzano sono una compressione delle dimensioni spazio-temporali frutto di una straordinaria accelerazione prodotta dalle scoperte scientifiche che hanno favorito e accentuato le relazioni tra le diverse parti del globo. Contemporaneamente sono andati riducendosi tutti quegli elementi di divisione ideologica che avevano prodotto nel XX secolo lo sviluppo di entità politico-economiche contrapposte e separate, con contatti limitati sia economici che culturali. Per dirla con le parole di Thomas Friedman, il mondo è diventato piatto (Friedman, 2006). Tuttavia individuare il concetto limitandoci agli aspetti economici, tecnologici e politici a mio avviso non è sufficiente perché la globalizzazione contemporanea è anche definita dalla consapevolezza della sua insostenibilità. E gli elementi che possono minarne il successo sono come i quattro cavalieri dell'Apocalisse: crisi ambientale, crisi demografica, crisi energetica e infine crisi politica come possibile conseguenza di una delle tre precedenti.

Il mio contributo parte dalla descrizione dell'eccezionalità del presente che può essere espressa sotto forma grafica osservando l'accelerazione di alcune dinamiche scelte in modo apparentemente arbitrario ma in grado di delineare la differenza rispetto al passato, remoto, ovviamente, ma anche molto prossimo.

Cronologia del cambiamento di alcuni indicatori di trasformazione di origine antropica.

Il valore di base 0 è riferito al 10.000 a.C.; il valore 100 è riferito alla metà degli anni '80 del XX secolo¹¹

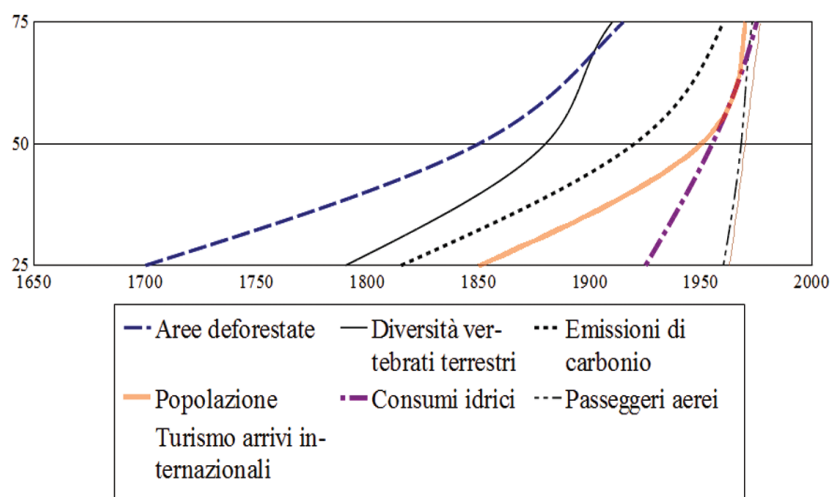


Fig. 1 Cronologia del cambiamento

I quartili definiscono la divisione dei dati statistici in 4 parti. Nel nostro caso misuriamo la distribuzione temporale di alcune variabili relative a importanti fattori di impatto ambientale delle attività umane. Se escludiamo le ultime due variabili, la cui genesi è recentissima, le prime cinque mostrano come l'incidenza delle attività umane sia stata molto lenta. Il secondo quartile infatti, cioè il 50%, o mediana, viene raggiunto nel corso del XIX secolo e addirittura nel XX secolo per quanto riguarda la popolazione. Anzi, se volessimo attualizzare questo dato al 2008 dovremmo collocare la mediana a metà degli anni '60 del XX secolo. Come dire che gli esseri umani attuali sono il doppio di 40 anni fa!

Il grafico ha come punto temporale a noi più vicino la metà degli anni '80 del secolo scorso. Perciò, se teniamo conto che le dinamiche di tutti i fenomeni riportati non si sono arrestate ma piuttosto hanno subito una ulteriore accelerazione, come nel caso della popolazione, possiamo ben misurare quale sia la forza del cambiamento ancora in atto.

¹¹ Turner, Clark et al., 1993; Brown, Flavin e French, 2002; IATA 2003.

Sotto questo aspetto la quantità, vale a dire la dimensione che assume l'impronta umana sul pianeta, e soprattutto l'intensità e la novità di molti fenomeni ci permettono di considerare il mondo contemporaneo come una realtà per molti e significativi aspetti, diversa, molto diversa da quella di pochi decenni fa. E con una tendenza a rafforzare questa separatezza.

Una volta giustificato il nostro punto di vista possiamo proporre una serie di percorsi didattici che siano in grado di descrivere quegli aspetti del fenomeno globalizzazione che più facilmente si prestano ad uno studio di carattere geografico.

Per inquadrare il fenomeno globalizzazione nei suoi aspetti generali ho cercato di sintetizzarlo in una mappa concettuale in modo da evidenziarne gli elementi che ritengo più significativi e cioè la compressione spazio-temporale.

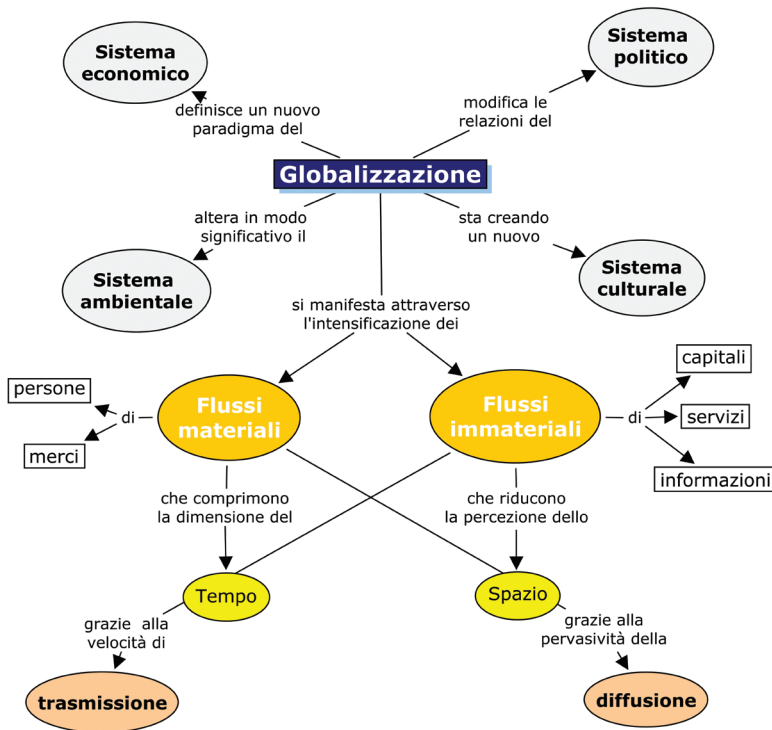


Fig. 2 Mappa concettuale

A partire da questa schematizzazione è possibile descrivere i diversi aspetti della globalizzazione suscettibili di trattazione da parte dell'insegnante di geografia. A titolo di esempio si può cercare di costruire ulteriori mappe che descrivano i nodi concettuali più significativi

dell'intensificazione delle relazioni economiche tra le diverse parti del mondo seguendo il punto di vista che è alla base di questo contributo¹². Va da sé che l'economia è solo uno degli ambiti che definiscono il concetto di globalizzazione ma è probabilmente quello più significativo e per la rilevanza dei cambiamenti che sta producendo e per lo specifico didattico della nostra disciplina. Ed è appunto indagando sulla pervasività della globalizzazione che può emergere una forte giustificazione didattica in merito alla necessità di mantenere un insegnamento di geografia come elemento formativo indispensabile nel quadro del sistema scolastico nazionale. Innanzitutto, come abbiamo già sottolineato, l'elemento economico ha fortissima rilevanza e definisce in larga misura le relazioni internazionali del nostro paese. Parto da qui per proporre un breve percorso didattico che possa essere adattato ad una classe della scuola secondaria di primo grado.

Proposta didattica

La cosa più semplice sarebbe cominciare dalla provenienza eterogenea dei ragazzi e delle ragazze data la presenza sempre più numerosa di studenti con genitori stranieri. E sicuramente la geografia è molto coinvolta nelle attività didattiche impegnate a misurarsi con una realtà sempre più multiculturale.

La mia proposta mira invece a indagare alcuni aspetti dell'economia globale partendo dalla conoscenza di quello che i nostri giovani studenti portano con sé.

È probabile che la maggioranza, se non la totalità della classe, indossi scarpe sportive. Si può chiedere agli alunni di verificare nell'etichetta interna quale sia il luogo di fabbricazione delle loro calzature e dai risultati emersi derivare una prima introduzione alla complessità geografica delle relazioni economiche globali. Oppure si può leggere l'etichetta degli zainetti che tutti possiedono

Può anche darsi che l'esito dell'indagine mortifichi le nostre ipotesi globali. Dalle esperienze finora avute posso però dire che questo è un buon punto di partenza per iniziare a scoprire il mondo e la complessità delle relazioni economiche.

¹² Per un quadro più esaustivo della trattazione dei temi legati alla globalizzazione e per la costruzione delle mappe concettuali rinvio ad un mio contributo: Cavedon, 2005.

A questa operazione può seguire l'individuazione, su un planisfero, dei paesi di provenienza delle calzature e/o degli zainetti e verificare se è possibile osservare una concentrazione o una dispersione geografica. Le considerazioni sulla distribuzione geografica dei produttori di questi beni possono servire come elemento spaziale della nostra indagine. Con l'elenco dei paesi di provenienza si può quindi costruire una tabella indicando a fianco se si tratta di paesi ad alto, a medio o a basso reddito. Questi dati possono essere ricavati facilmente da un annuario statistico o direttamente dal sito della Banca Mondiale (www.worldbank.org) dove, peraltro, è disponibile un planisfero con la ripartizione dei paesi sulla base del reddito e con schede di immediata consultazione. E da questa consultazione inferire come la maggior parte dei produttori di determinati beni non appartenga al novero dei paesi più ricchi, che invece rappresentano i principali mercati di sbocco di detti beni.

Per i dati relativi all'evoluzione delle produzioni industriali nei diversi paesi consiglio di consultare il sito dell'Istituto per il Commercio Estero (www.ice.it) che presenta interessanti e aggiornate schede-paese.

È una specie di geografia della scoperta che serve a mostrare ad una classe di scuola secondaria di secondo grado come sia possibile ricostruire la reticolarità delle relazioni tra i diversi luoghi attraverso un ragionamento geografico basato sulla comparazione di dati spaziali e di elementi quantitativi.

Di seguito, indico succintamente quali obiettivi potrebbero essere conseguiti:

- relativamente alle conoscenze si comincia ad affrontare, anche se in modo superficiale, il concetto di sviluppo economico; e attraverso l'uso delle carte si migliora la precisione dell'idea del mondo. Che può sembrare un obiettivo banale ma che spesso risulta l'elemento più evidente dell'ignoranza geografica che colpisce buona parte della popolazione scolarizzata nel nostro paese;
- quanto alle competenze possiamo rafforzare la pratica della lettura delle carte geografiche, della costruzione di cartogrammi e della creazione di tabelle;
- infine le capacità, attraverso la prassi dell'interazione di dati di origine diversa, di organizzare un metodo di indagine geografica che significa tenere in primo piano soprattutto la spazialità.

INTRODUZIONE ALLA GLOBALIZZAZIONE

Prerequisiti

- ☐ Conoscere le principali vicende storiche del XX secolo
- ☐ Conoscere in sintesi i dati geografici dei principali paesi
- ☐ Saper ricavare informazioni da Internet

Obiettivi	Contenuti	Metodi	Strumenti bibliografici	Materiali in rete
<i>Conoscenze:</i> Individuare sul planisfero i paesi studiati <i>Competenze:</i> saper consultare un annuario statistico <i>Capacità:</i> saper tradurre i dati rilevati dalle diverse fonti in tabelle e grafici Saper utilizzare i dati quantitativi per costruire cartogrammi	1 il concetto di sviluppo economico 2 lo sviluppo industriale in Asia 3 Le relazioni economiche internazionali	Lezione frontale con l'uso di un planisfero Consultazione di siti internet Utilizzo di grafici e tabelle Lavori di gruppo	Un annuario statistico Un manuale scolastico di geografia	www.worldbank.org www.ice.it

Tab. 1 Introduzione alla globalizzazione

BIBLIOGRAFIA

- BRAUDEL F. (1987), *Civiltà materiale, economia e capitalismo*, Einaudi, Torino.
- BROWN L., FLAVIN C., FRENCH H. (a cura di) (2002), *State of the World 2002*, W.W.Norton & Company, London/New York.
- CAVEDON R. (2005), "Didattica della globalizzazione", in AA.VV., *Didattica delle Discipline economiche*, Aracne, Roma.
- FRIEDMAN T. (2006), *Il mondo è piatto. Breve storia del XXI secolo*, Mondadori, Milano.
- HAGGETT P. (1988), *Geografia. Una sintesi moderna*, Zanichelli, Bologna.
- IATA (2003), *Annual Report 2003*, scaricabile da www.iata.org
- LAFAY G. (1998), *Capire la globalizzazione*, Il Mulino, Bologna.
- OSTERHAMMEL J., PETERSSON N.P. (2005), *Storia della globalizzazione*, Il Mulino, Bologna.
- TURNER B.L., CLARK W.C. et al. (a cura di) (1993), *The Earth as transformed by human action: global and regional changes in the biosphere over the past 300 years*, Cambridge University Press, Cambridge.
- WALLERSTEIN I. (1982, 1995), *Il sistema mondiale dell'economia moderna*, Il Mulino, Bologna (voll. 1 e 2: 1982; vol. 3: 1995).

WATERFRONT: SPECCHIO DELLA GLOBALIZZAZIONE

Amilcare Corradetti

Docente di scuola secondaria di secondo grado

Un percorso didattico (UdA) sulla globalizzazione, analizzata nei luoghi identificati come “fronte mare” (*waterfront*), ritenuti i nodi cruciali del commercio internazionale e delle modifiche geoeconomiche urbane che il mercato globale impone o suggerisce. Questo si propone di illustrare agli allievi la presente UdA, destinata a una classe dell’ultimo anno di corso di un Istituto Tecnico Commerciale a Indirizzo Giuridico Economico Aziendale. I concetti chiave di tale percorso formativo, articolato in dieci lezioni e cinque unità di lavoro, sono i seguenti: geograficità, globalizzazione, flusso, *waterfront*, delocalizzazione, conurbazione, decostruzione, operatività, compito significativo. Gli studenti dovranno acquisire una conoscenza critica dei processi globali geoeconomici, con particolare riferimento ai luoghi simbolo della globalizzazione quali il *waterfront*.

Aspetto culturale e concettuale del percorso

La globalizzazione dei mercati e l’innovazione tecnologica comportano una drastica trasformazione degli assetti produttivi. In un contesto di alta competitività, le aziende si mostrano sempre più interessate alle dinamiche della nuova catena di valore del prodotto, in cui gli assestamenti intangibili assumono un ruolo chiave nel raggiungimento dei propri obiettivi. L’analisi di un *waterfront* permette allo studente di comprendere in termini pratici la realtà concreta del mercato globale. Da alcuni anni, infatti, città, distretti e regioni appaiono impegnati nel tentativo di affermarsi come centri produttivi, scientifici, culturali, turistici, tecnologici, attraverso promozioni e comunicazioni che denotano una situazione di crescente competitività. Il *waterfront* rappresenta la chiave localizzante di tali processi, ovvero il luogo dove divengono evidenti.

Prerequisiti

La classe deve aver acquisito negli anni precedenti alcune competenze che sono prerequisiti per le attività dell’UdA:

1. il linguaggio della geo-graficità, inteso come il sistema formale di comunicazione di informazioni spaziali;

2. il senso dello spazio per l'interpretazione dei fatti economici e lo sviluppo di carte mentali;
3. il saper individuare e manipolare indici socio-economici a varie scale nella dimensione crono-spaziale;
4. la conoscenza del significato dei termini e dei concetti relativi all'I.S.U. (U.N.D.P.), quali reddito pro capite, speranza di vita ..., e il loro uso critico;
5. l'uso di schemi concettuali per analizzare e interpretare strutture e processi territoriali;
6. la lettura e l'interpretazione critica delle rappresentazioni cartografiche (tradizionali e G.I.S.) alle diverse scale;
7. la lettura, l'interpretazione, l'analisi e l'elaborazione delle informazioni di interesse territoriale e la loro traduzione efficace dal linguaggio verbale e numerico a quello grafico e cartografico.

Obiettivi generali di apprendimento

Gli obiettivi generali di apprendimento spaziano dall'ambito macroeconomico alle realtà microeconomiche:

1. La formulazione di ipotesi interpretative di semplici fenomeni di interesse territoriale.
2. La comprensione del carattere sistemico della realtà economico-territoriale, dalla scala locale a quella mondiale, e quindi delle interdipendenze tra le diverse aree socio-economiche.
3. Gli atteggiamenti di empatia nei confronti di modalità di produzione ed organizzazione socio-economica proprie di popoli e culture diverse.
4. La capacità di orientarsi e di affrontare cambiamenti e di fare scelte ragionate nella complessità del mondo economico odierno, contemperando le esigenze della razionalità con quelle della valorizzazione delle risorse ambientali e culturali.
5. La comprensione delle modalità con cui le diverse attività produttive si inseriscono in un sistema territoriale e degli effetti positivi e negativi che derivano da tale inserimento.
6. La comprensione, l'analisi e l'interpretazione dei principali sistemi economico-territoriali e dei comportamenti spaziali delle aziende (dalla scala locale a quella mondiale) al fine di ricavare elementi utili per una programmazione di impresa.

Obiettivi trasversali

La classe dovrà raggiungere anche alcuni obiettivi trasversali interdisciplinari con la Storia e l'Economia aziendale:

1. Confrontare il territorio della carta geografica con lo spazio storico della carta tematica.
2. Identificare modelli di organizzazione sociale corrispondenti alle situazioni economiche e politiche insistenti in un territorio omogeneo.
3. Applicare abilità geografiche per contestualizzare criticamente competenze giuridiche nazionali ed internazionali.

L'articolazione del percorso didattico si snoda secondo una programmazione che vede l'azione didattica procedere da un quadro generale dell'analisi geoeconomica al concetto di rete nei sistemi urbani fino all'analisi più dettagliata dei *waterfront*, quali fulcri dell'interesse economico e turistico internazionale:

1. La globalizzazione
2. L'economia "mondo"
3. Le reti di comunicazione
4. I sistemi urbani
5. Conurbazioni e *waterfront* (e in particolare Rotterdam, Paesi Bassi), specchio del mondo globale

Contenuti didattici

Unità di lavoro 1 – La globalizzazione – La globalizzazione è la crescente interdipendenza economica di tutti i Paesi del Mondo e vede l'importanza dei flussi di merci e capitali nell'organizzazione economica della società attuale.

Contenuti:

1. Flussi di merci, interdipendenza dei mercati, intermodalità, logistica
2. Sviluppo dei trasporti, delle reti e delle telecomunicazioni, internet
3. Ruolo maggiore delle Multinazionali (Corporation) e delle ONG
4. Crisi degli Stati, nascita di istituzioni globali, WTO
5. I nuovi Paesi emergenti dell'Asia (N.I.C.)

Unità di lavoro 2 – L'economia "mondo" – Il punto nevralgico della globalizzazione consiste nella liberalizzazione dei commerci (terziario) e dei mercati finanziari (quaternario), favorendo transazioni economiche nel mondo di entità impensabile in passato.

Contenuti:

1. Le scoperte geografiche, l'espansione europea, il colonialismo, l'imperialismo, il commercio triangolare, la rivoluzione dei trasporti, l'imperialismo globale, la caduta del muro di Berlino
2. L'omologazione dei comportamenti, il *McWorld*
3. Conferenze internazionali sullo *Sviluppo Sostenibile*¹³
4. Le società multinazionali, le economie di scala e la crescita dei consumi
5. Delocalizzazioni nell'est europeo e nei *Newly Industrialized Countries*

Unità di lavoro 3 – Le reti di comunicazioni – Le comunicazioni giocano un ruolo strategico nell'organizzazione dello spazio geografico e sono un fattore essenziale per la competitività di un sistema economico.

Contenuti:

1. Lo studio dell'atmosfera e lo sviluppo dei mezzi di trasporto
2. I mari del mondo, luogo privilegiato dei trasporti
3. Analisi dei costi di trasporto
4. Il ruolo dello Stato nello sviluppo dei trasporti
5. Il *Geographic Information System*
6. Il potere del cyberspazio e della rete web, la cucina multimediale
7. Lo sviluppo dell'intermodalità logistica
8. La "cablatura" delle città e le reti satellitari
9. La diffusione delle telecomunicazioni multimediali

¹³ Truman H. (Presidente degli USA, 1949, discorso di insediamento); cfr. Elamé (2002).

Unità di lavoro 4 – I sistemi urbani – La città è il più diffuso modulo insediamentale dell’Uomo nella Storia e nel mondo, ma la *forma urbis* sta mutando verso un territorio funzionale

Contenuti:

1. La città monocentrica e policentrica
2. La rendita urbana e lo sviluppo urbano radiocentrico
3. Urbanizzazione e deurbanizzazione
4. Cinture suburbane e zone metropolitane, parchi urbani
5. La megalopoli
6. Eperopoli ed Ecumenopoli (*landbridges*)
7. I problemi del gigantismo urbano (inquinamento, approvvigionamento)

Unità di lavoro 5 – Conurbazioni e waterfront, specchio del mondo globale (analisi urbana di Rotterdam, Paesi Bassi) – La recente rivoluzione dell’unitizzazione dei trasporti ha permesso l’implementazione dei flussi economici internazionali, rivoluzionando gli assetti urbani, che hanno dovuto tener conto delle necessità logistiche dell’economia globale.

Contenuti:

1. Containerizzazione e unitizzazione
2. Delocalizzazione industriale
3. La formazione della città intermodale a nuclei e del *Central Business District*
4. La sinergia delle conurbazioni metropolitane
5. Le megalopoli globali nei waterfront (*blue sea development*)
6. L’uniformità dei modelli urbani contemporanei sul tipo occidentale

Tecnica d’insegnamento: decostruzione didattica per mezzo di mappe concettuali

Il metodo d’insegnamento si caratterizza per un largo uso di mappe concettuali, valido strumento di stimolo per i ragazzi ai fini di una capacità decostruttiva delle tematiche affrontate. Il termine *mappa concettuale* è stato coniato da J. Novak e D. Gowin (1989), i quali, a partire dalla teoria cognitivista dell’apprendimento significativo, descrissero le strategie per sviluppare e utilizzare anche in ambito didattico questo strumento. I due studiosi sostennero che la rappresentazione grafica delle conoscenze “è un modo per far emergere i significati insiti

nei materiali da apprendere”, in quanto costringe gli studenti a riflettere sulla natura delle conoscenze e sulle relazioni che vi intercorrono. Così come una mappa geografica serve per orientarsi in un territorio, una mappa concettuale è strumento per interpretare, rielaborare e trasmettere conoscenze, informazioni e dati, visualizzando l’oggetto della comunicazione, i concetti principali, i legami che essi stabiliscono e, di conseguenza, il percorso del ragionamento. Possiamo, perciò, affermare che una mappa concettuale è la rappresentazione grafica di concetti espressi sinteticamente (parole-concetto) all’interno di una forma geometrica (nodo) e collegati fra loro da linee (frecce) che esplicitano la relazione attraverso parole-legame.

Novak (2001) sostiene che gran parte di ciò che si verifica nell’insegnamento e/o nell’apprendimento dipende dai metodi di valutazione utilizzati. La valutazione è significativa nella vita delle persone, poiché anch’essa può provocare dei cambiamenti nelle diverse dimensioni umane, cognitiva, emotiva, psicomotoria: un test d’ingresso per l’università, un test d’intelligenza, un test per un’assunzione, il voto di maturità o la laurea con lode, la patente di guida; ognuno di questi momenti di valutazione e molti altri, sono dei momenti significativi nella vita degli esseri umani.

Le mappe concettuali, quali strumento significativo, possono quindi essere impiegate per la valutazione diagnostica, in itinere, e per quella sommativa. La valutazione formativa svolta attraverso la costruzione di mappe concettuali e la riflessione su di esse, permette al docente di avere un’istantanea (Varisco, 1995) della mappa cognitiva del discente e della sua evoluzione nel tempo, di apprezzare i suoi spunti creativi, di cogliere i nodi irrisolti nel suo pensiero, le misconoscenze e le conoscenze ingenuie. Basandosi su ciò che vede nella mappa concettuale il docente può capire dove ancorare i concetti che egli proporrà ai discenti, in modo da favorire processi di apprendimento significativo. Il docente può utilizzare le mappe concettuali al fine di permettere agli studenti di avere uno strumento di rilevazione del loro stesso apprendimento, finalizzato all’automonitoraggio. Le mappe concettuali aiutano lo studente a prendere coscienza delle proprie conoscenze e, nella loro revisione guidata, a sviluppare le proprie abilità metacognitive. Per mezzo di questo semplice strumento egli non si sente vincolato ad eseguire una performance limitativa del suo apprendimento (come la risposta ad una domanda di un test a risposta chiusa), ma è libero di esprimere la propria particolare acquisizione di conoscenza e rappresentarla come meglio crede.

Le mappe concettuali vengono abbinate in questa UdA al *sistema delle rappresentazioni* destrutturate e ristrutturare della conoscenza. Il processo di destrutturazione e ristrutturazione è essenziale nello sviluppo del sapere degli allievi poiché crea un rapporto tra la costruzione del senso e la capitalizzazione del sapere (Elamé, Jean, 2007). Questo processo non è un'azione finita ma un processo dinamico, multiforme. Grazie alle sue caratteristiche operative implicite, il processo di decostruzione (destrutturazione/ristrutturazione) conduce gli allievi ad interrogarsi sulla costruzione delle proprie rappresentazioni e sulle esperienze che hanno in qualche modo contribuito alla loro interiorizzazione sia sul piano individuale che collettivo. Grazie a queste caratteristiche, il processo di destrutturazione si integra nel modello didattico costruttivista e si accompagna alla costruzione di un sapere critico e più elaborato. Contribuisce così ad arricchire le rappresentazioni dell'allievo, a farle evolvere e rinnovarle. La decostruzione in geografia, deve essere non soltanto nozionistica, ma basarsi anche sugli atteggiamenti, sui comportamenti e sugli strumenti didattici (manuali, materiali multimediali e ipertestuali). Integrare la decostruzione nella trasmissione del sapere geografico significa soprattutto fare evolvere le rappresentazioni degli allievi. Si tratta inoltre di insegnare loro a concettualizzare e a contestualizzare in una dinamica d'azione (Elamé, 2002). Bisognerebbe perciò partire dall'idea secondo la quale gli allievi, come i loro insegnanti, sono portatori d'immagini, di opinioni, talvolta specifiche, su ogni questione. Le rappresentazioni proprie di ciascun individuo sono spesso il frutto della creazione d'immagini standardizzate (luoghi comuni), di preoccupazioni, di abitudini, di appartenenza ad un contesto socio-culturale e geopolitico preciso. Ogni azione educativa in geografia deve tenere conto di tali immagini, soprattutto affrontando le questioni didattiche in un'ottica interculturale, la più congeniale all'insegnamento geoeconomico e antropologico. Il processo didattico si divide in quattro fasi.

Fase 1: *check up* delle rappresentazioni degli alunni: si attiva un'attività di *brainstorming* per conoscere immagini e opinioni che gli alunni hanno della globalizzazione. Il *brainstorming* realizzato in modo interattivo deve fare emergere anche come gli alunni percepiscono i processi globali nella loro vita quotidiana. Nella presente UdA la fine di questa fase si conclude con la realizzazione, insieme agli alunni, di una mappa concettuale sulla globalizzazione.

Fase 2: *decostruzione/destabilizzazione* delle immagini e opinioni degli alunni attraverso un sapere insegnato geografico elaborato *ad hoc* per contrastare o meglio fare evolvere il loro pensiero. Adesso

inizia la vera lezione dell'insegnante che sarà elaborata allo scopo di aiutare gli alunni a percepire meglio il problema didattico posto.

Fase 3: *ricostruzione delle rappresentazioni corrette*. L'insegnante ripropone quindi la mappa concettuale utilizzata per il *brainstorming*, con la quale decostruire i preconcetti frutto di letture autonome o dei messaggi televisivi o parapolitici, ricostruendo buone prassi di analisi geografica in chiave interculturale, per comprendere da un lato i processi globali e dall'altro il loro impatto sul fenomeno urbano.

Fase 4: *operatività in un compito significativo*. La lezione dell'insegnante viene completata dall'analisi critica di un caso specifico di sviluppo del *waterfront*, ad esempio, del porto di Rotterdam e del nuovo Centro direzionale situato nel centro storico della città olandese, quale *milieu* urbano (Dematteis, 1997).

Il docente invita quindi gli allievi a decostruire informazioni sul *waterfront* di Rotterdam reperite sul web partendo, per ipotesi, dal sito di riferimento di *wikipedia*: <http://it.wikipedia.org/wiki/Rotterdam>. Quindi gli alunni editano una propria mappa concettuale dove si prende a modello la struttura dello sviluppo costiero dell'area in esame, applicando il metodo anche a un nuovo contesto scelto dagli allievi stessi (nel caso del presente lavoro in esame l'analisi del *waterfront* di Venezia nel Parco Ve.ga.).

Sitografia proposta nell'UdA

www.wto.org – www.un.org – www.imf.org – www.worldbank.org –
www.europa.eu.int – www.mfs.it - www.wikipedia.org/wiki/Rotterdam –
www.geografia-economica.blogspot.com

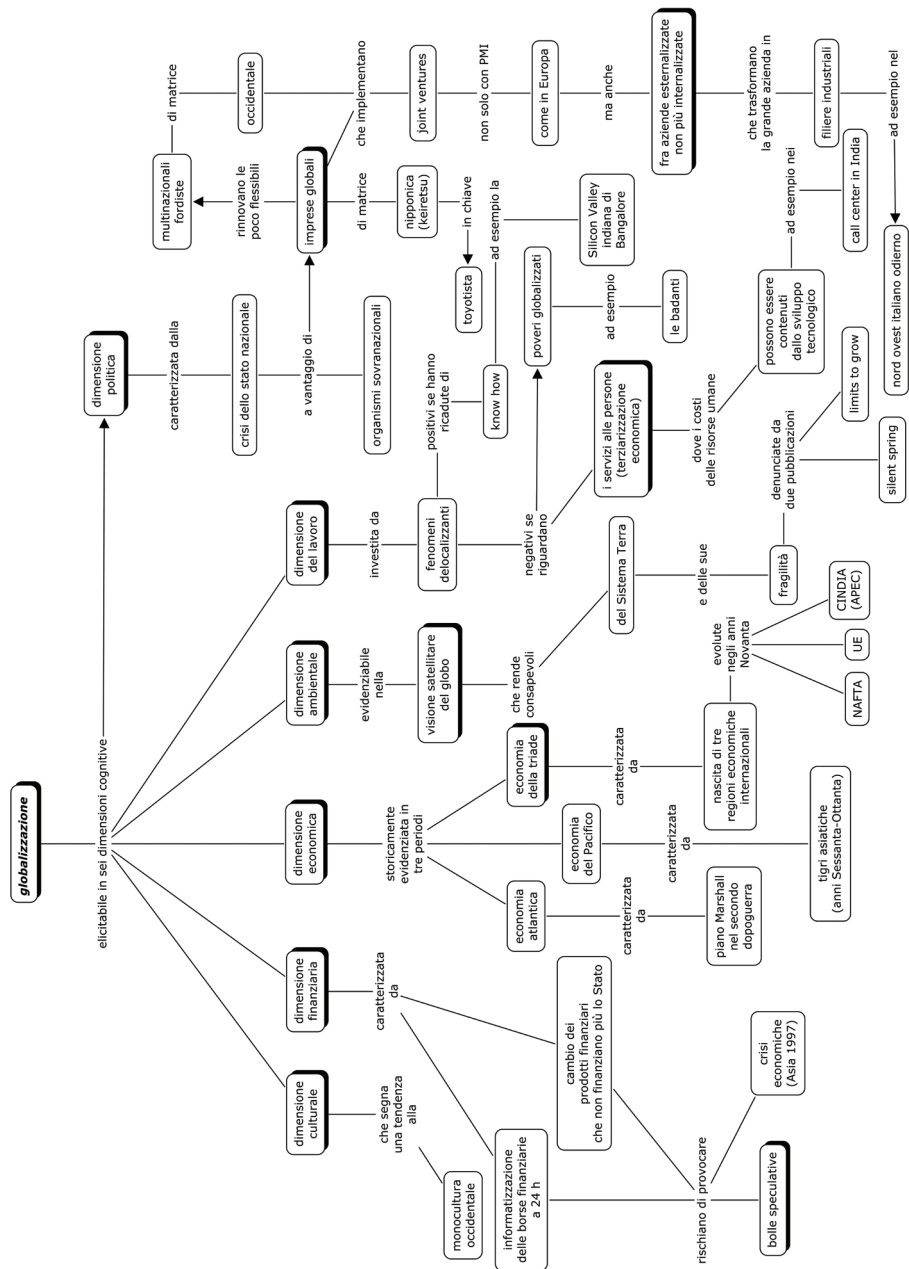


Fig. 1 Mappa concettuale introduttiva per il *brainstorming*

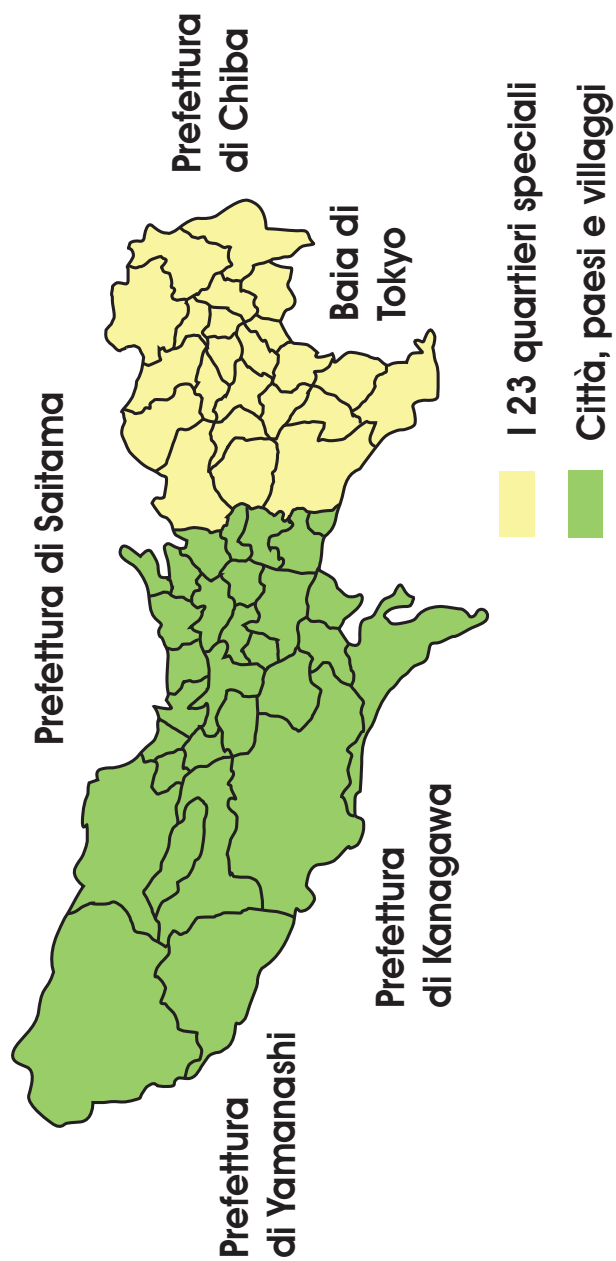


Fig. 2 Esempio di cartogramma di una conurbazione megalopolitana

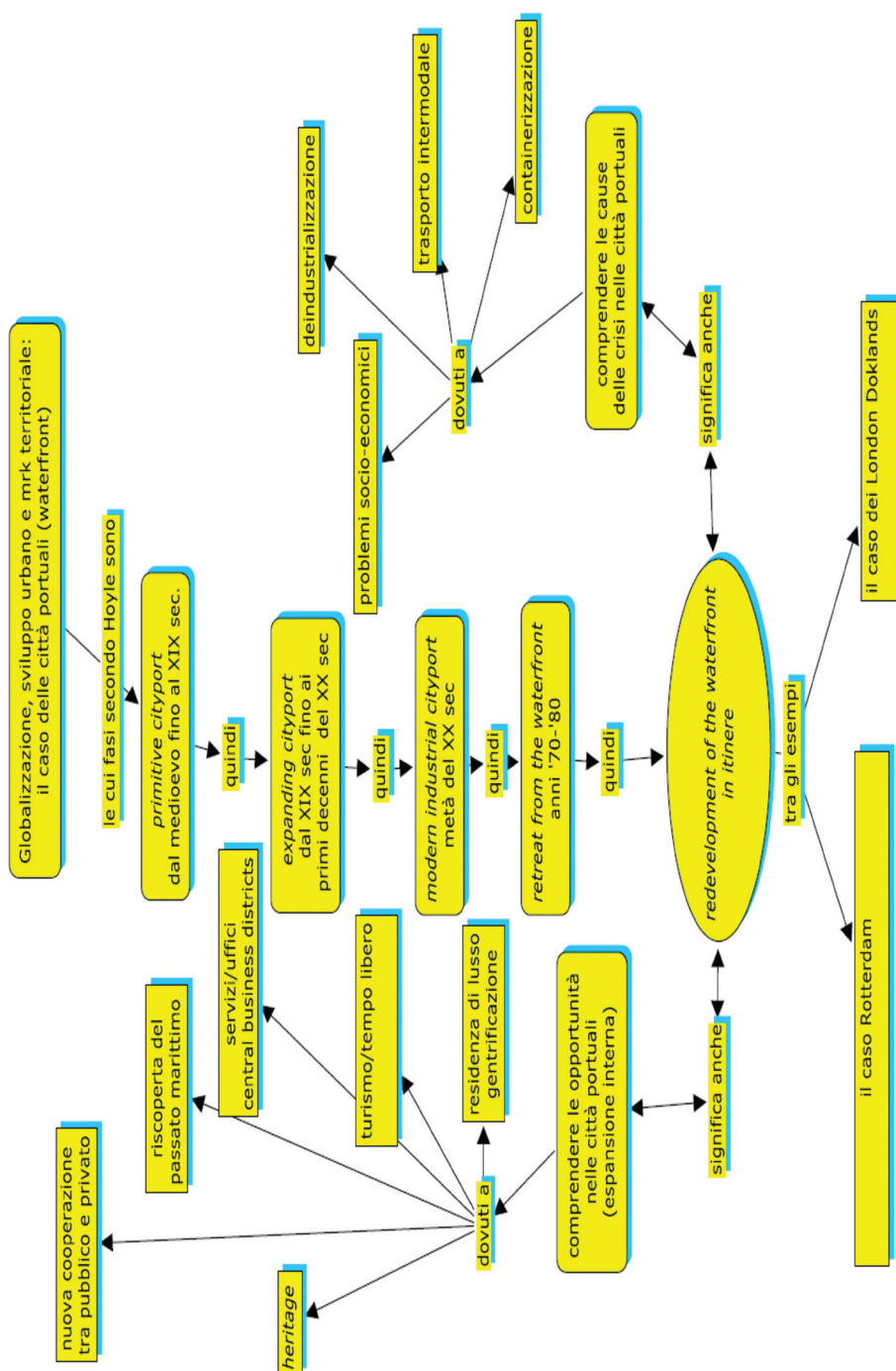
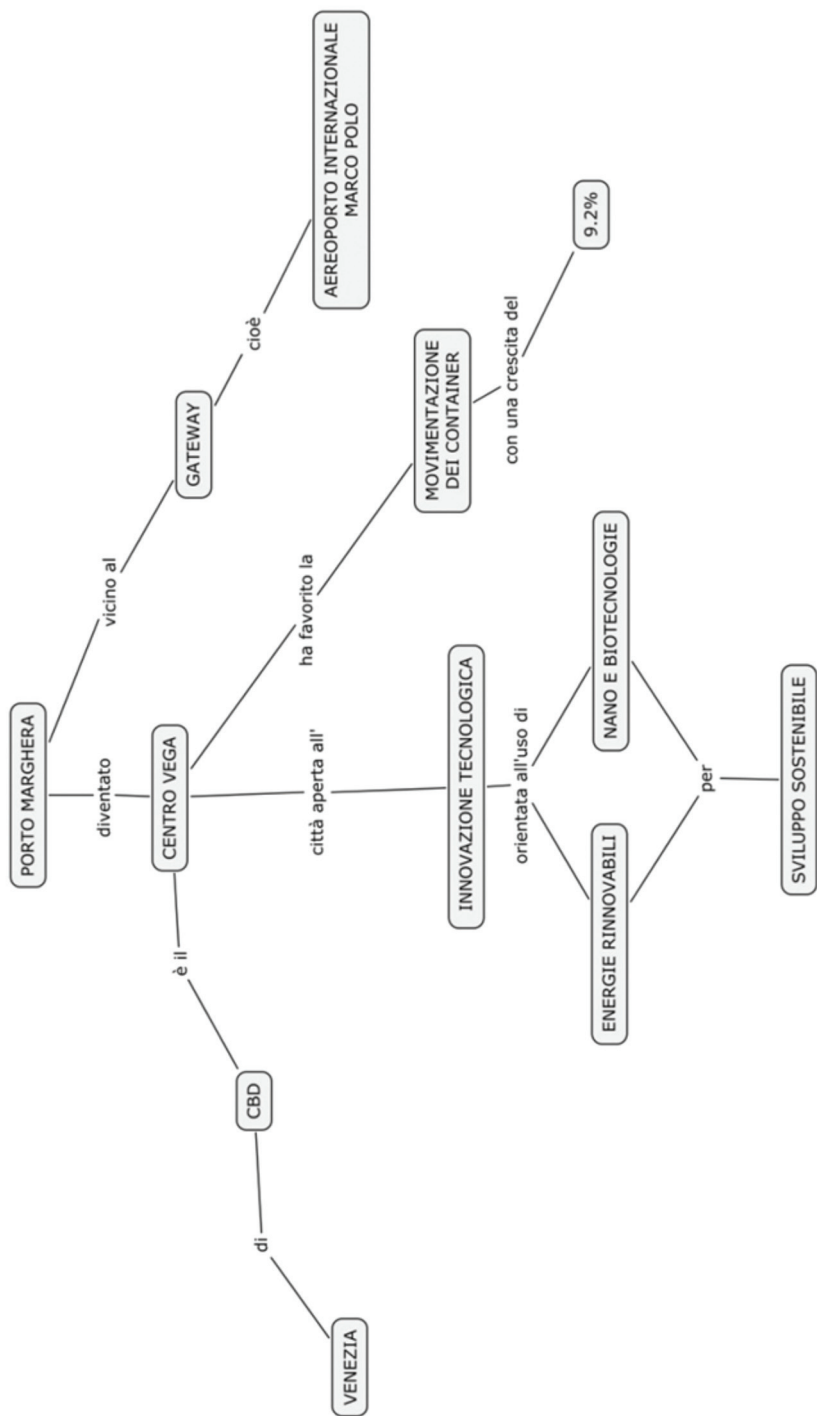
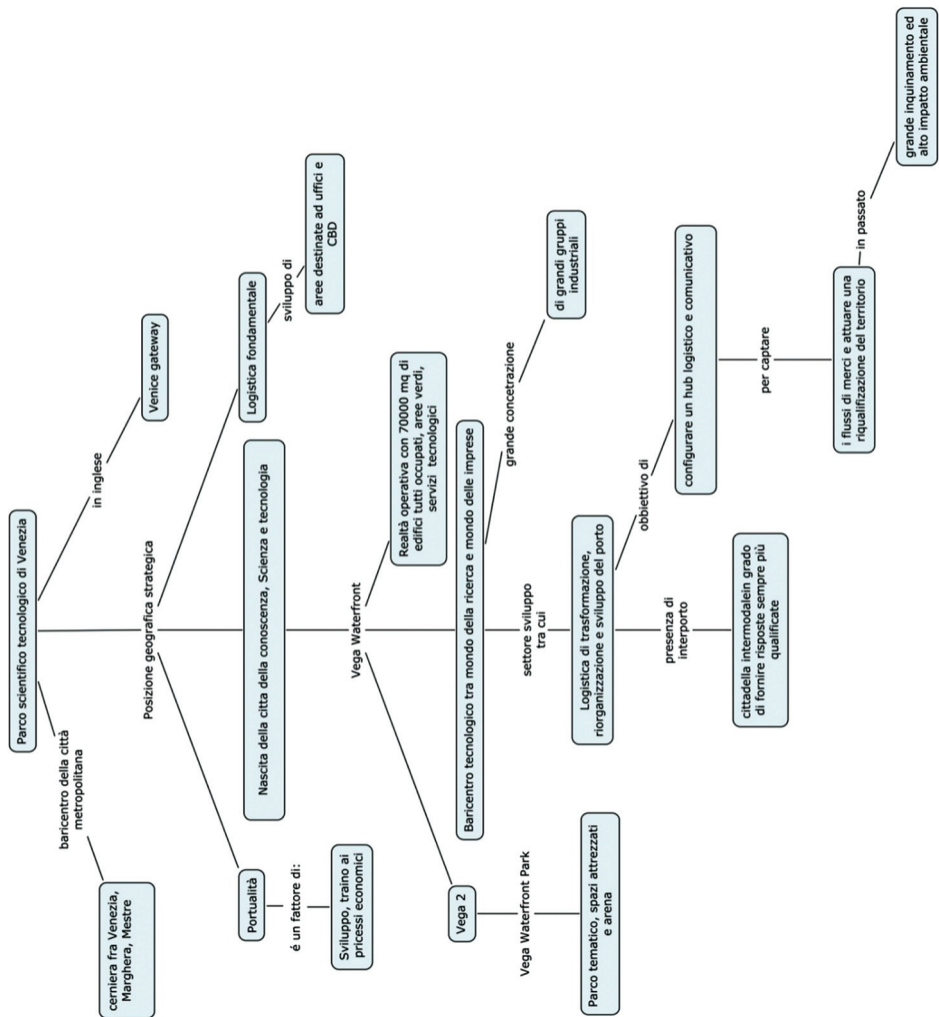
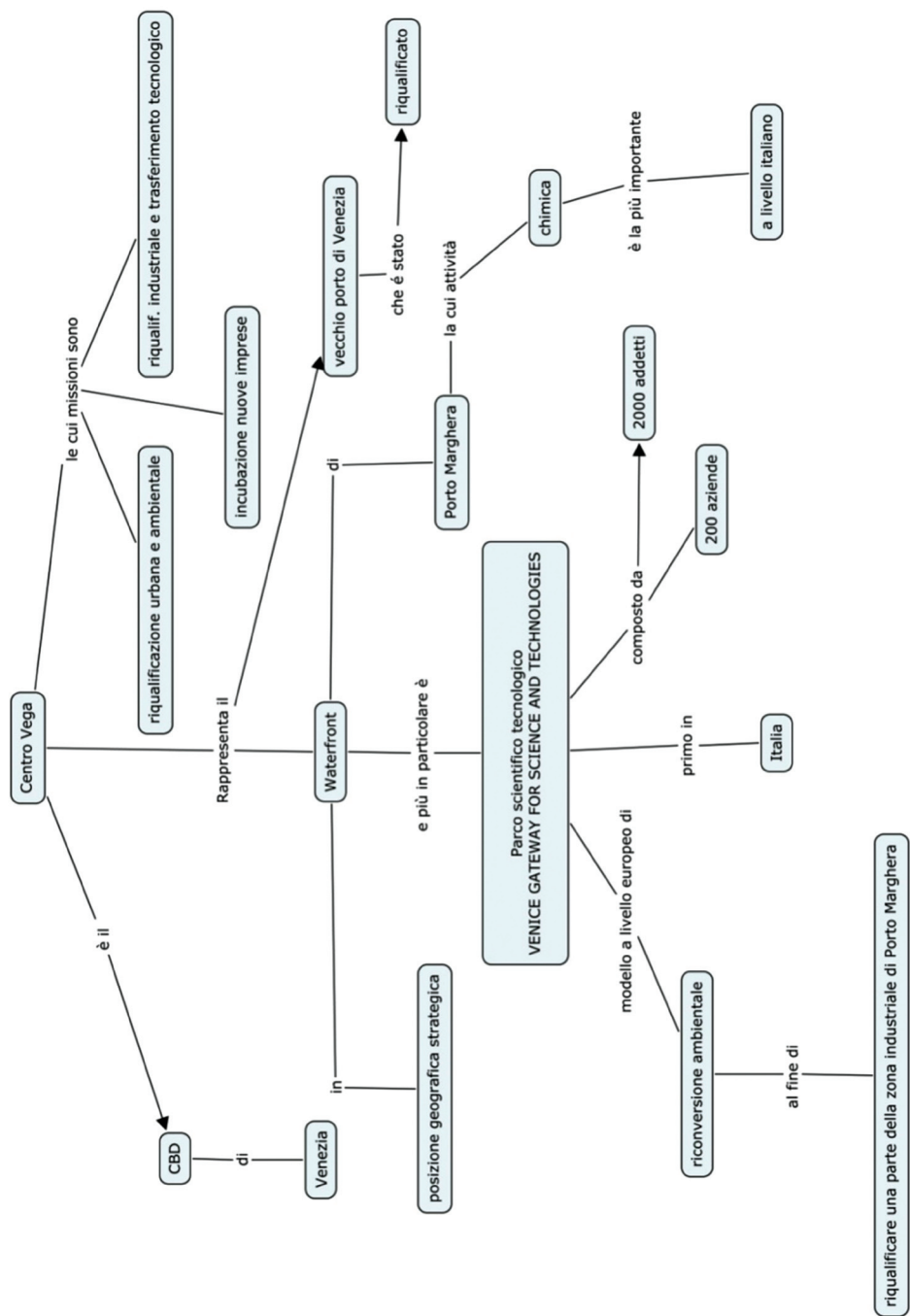


Fig. 3 Mappa concettuale di decostruzione didattica sul waterfront

Figg. 4-5-6 Alcune fra le mappe concettuali realizzate dagli allievi







Verifica e valutazione

La verifica avverrà tramite test strutturati a risposta multipla chiusa (integrati da interrogazioni orali in caso di insufficienza) o cartogrammi da costruire in classe (entrambe le modalità rappresentano possibili prove di esame intermedie al termine di ogni unità di lavoro programmata). La verifica sommativa finale avverrà invece per mezzo di mappe concettuali scritte, che gli allievi sono invitati a realizzare evidenziando l'analisi urbana di un *waterfront* a loro scelta in Europa o nel Mondo, verificandone l'impatto ambientale secondo gli OSA indicati in precedenza (nel caso in esame l'analisi del *waterfront* di Venezia nel Parco Ve.ga.). Si tratta del compito significativo, richiesto dallo spirito didattico costruttivista dell'UdA.

Esempio tipo di test strutturato a risposta multipla chiusa, utilizzato anche come verifica intermedia (in un'ora di tempo 20 quesiti con la seguente valutazione: 0,5 punti per ogni risposta esatta, 0,5 punti in meno per ogni risposta errata o non data). Segue un esempio.

La globalizzazione rappresenta:

- a) il mercato globale
- b) la cultura globale
- c) nessuna delle due

Le reti di flusso sono

- a) reti telematiche isolate
- b) reti di traffico commerciale
- c) nessuna delle due

Il *waterfront* rappresenta

- a) l'area intermodale fronte mare
- b) l'area residenziale
- c) il CBD urbano

griglia di valutazione	0	1	2	3	punti
Accuratezza della mappa (processi logici completi e frasi legate inerenti)	insufficiente	sufficiente	discreto	molto buono	
Attinenza della mappa al percorso didattico proposto	insufficiente	sufficiente	efficace	molto efficace	
Obiettivi raggiunti dal compito significativo	nessun obiettivo	alcuni obiettivi	molti obiettivi	tutti gli obiettivi	

Tab. 1 Valutazione inerente alle mappe concettuali (punti 0-3)

griglia di valutazione	0	1	2	3	punti
Accuratezza del cartogramma (adeguata scelta dei pittogrammi o del cromatismo tematico)	insufficiente	sufficiente	discreto	molto buono	
Attinenza del cartogramma al percorso didattico proposto	insufficiente	sufficiente	efficace	molto efficace	
Obiettivi raggiunti dal cartogramma	nessun obiettivo	alcuni obiettivi	molti obiettivi	tutti gli obiettivi	

Tab. 2 Valutazione inerente ai cartogrammi (punti 0-3)

BIBLIOGRAFIA

AA.VV. (1972), *Limits to grow*, Rapporto del Massachusetts Institute of Technology al Club di Roma.

AUSUBEL D.P. (1998), *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Angeli, Milano.

BANDURA A. (a cura di) (1996), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Erickson, Trento.

DEMATTEIS G. (1997), "Retibus regiones regere", *Geotema*, vol. 9.

ELAMÉ E. (2002), "Intercultura, ambiente e sviluppo sostenibile", in *Quaderni dell'interculturalità*, EMI, Bologna.

ELAMÉ E., JEAN D. (2007), *L'educazione interculturale per lo sviluppo sostenibile. Proposte di formazione per insegnanti*, EMI, Bologna.

NOVAK J.D. (2001), *L'apprendimento significativo*, Erickson, Trento.

NOVAK J.D., GOWIN D.B. (1989), *Imparando a imparare*, Sei, Torino.

VARISCO B.M. (1995), "Mappe concettuali: una bussola per l'insegnamento-apprendimento universitario? Una ricerca pilota", in Verrecchi B. (a cura di), *Per una nuova qualità della scuola*, Tecnodid, Napoli.

BOX 3: FOTOGRAFIA: LO SGUARDO, GLI STRUMENTI, I LINGUAGGI

Toute image photographique témoigne d'un état mental et affectif face au visible autant que du cadrage d'une portion d'espace et de temps.

Serge Tisseron

En quoi consiste la photogénie? C'est la faculté de produire des photos qui vont plus loin que l'objet réel.

Michel Tournier

Non è certo il caso di documentare quanto il tema della fotografia, e per quante diverse vie, si intrecci con quello della rappresentazione della realtà!

L'immagine fotografica è l'espressione tanto di uno stato mentale ed emotivo, quanto dell'inquadratura di una porzione di spazio colto in un determinato momento. L'immagine fotografica va oltre l'oggetto reale.

Il gioco risulta sempre dialettico **tra l'occhio che osserva, l'oggetto osservato e gli strumenti e i linguaggi attraverso cui si concretizza la raffigurazione. Necessarie quindi risultano le competenze di codifica/decodifica delle immagini.**

Il "medium" fotografico, fin dal suo apparire, ha rivoluzionato i modi della rappresentazione degli spazi geografici e le innovazioni tecnologiche attuali ne esaltano ulteriormente il ruolo.

Ma i nuovi media sconvolgono le forme della comunicazione sociale e della condivisione delle raffigurazioni del reale. Ciò, come sappiamo, non è mai indolore: espressione eclatante ne è l'ambiguo rapporto tra "apocalittici" ed "integrati" (Eco, 1964) che già con l'introduzione del dagherrotipo si era manifestato.

"La FOTOGRAFIA come mediatore didattico in geografia" di Tania Rossetto traccia il percorso storico dell'impiego della fotografia nella documentazione geografica, in funzione di un progetto didattico che attualizza i valori della pluralità dei punti di vista, in un momento storico in cui il confronto/integrazione di differenti percezioni della realtà e delle diversità sociali e culturali si manifesta con intensità e priorità un tempo sconosciute.

Non può esistere testimonianza, fotografica o no, di un evento che non abbia già avuto un nome o una definizione.

Susan Sontag

94. Ma la mia immagine del mondo non ce l'ho perché ho convinto me stesso della sua correttezza, e neanche perché sono convinto della sua correttezza. È lo sfondo che mi è stato tramandato, sul quale distingo tra vero e falso.

Ludwig Wittgenstein

LA FOTOGRAFIA COME MEDIATORE DIDATTICO IN GEOGRAFIA

Tania Rossetto

Dipartimento di Geografia, Università di Padova.

1. L'immagine fotografica nell'insegnamento geografico: una lunga tradizione in cerca di rinnovamento

L'affiancamento della fotografia alla cartografia quale sussidio per l'insegnamento geografico ha una lunga storia: già all'inizio del Novecento si possono rinvenire le primissime iniziative (Michieli, 1908) per la realizzazione di apposite fototeche scolastiche, secondo un approccio che tende perlopiù a enfatizzare il "realismo fotografico". Fin dai primordi, infatti, la caratteristica fondamentale del mezzo fotografico viene individuata nell'assoluta fedeltà della sua riproduzione del reale. Anche in ambito didattico geografico il primo "valore" della fotografia ad essere riconosciuto è il realismo: se ciò, del resto, è del tutto coerente con la temperie positivista dominante nel periodo primo-novecentesco, tale valore resterà lungamente posto in primo piano nella prassi didattica. L'aderenza analogica al reale rende la fotografia il complemento perfetto della carta. Assai precoce è la comparsa della metafora della fotografia come "carne" che rimpolpa le "ossa" della carta: "a codesti enti scheletrici si fornisce il necessario rivestimento di polpa, di sangue e di calore onde riescono parlanti anche ai meno iniziati nella lettura efficace e metodica della carta", affermava Pietro Sensini, già nel 1908, nella rivista di geografia didattica *L'opinione geografica*. E ancora negli anni '50, in un noto atlante per la scuola elementare (Pracchi, 1953), al termine della raccolta di carte compare un "Elogio della fotografia" in cui si legge: "la rappresentazione fotografica si affianca alla rappresentazione cartografica; a quella è negata la coordinata visione d'assieme che a questa è possibile; ma a quella è dato di mostrare visioni di realtà che a questa sono negate". La fotografia non è che la traduzione visiva del linguaggio sintetico e astratto della carta, dunque, e ad essa andrà riservato lo stesso atteggiamento analitico con cui ci si accosta al documento cartografico: nel citato atlante l'autore avverte infatti che le fotografie "devono essere esaminate attentamente e acutamente, occorre cioè *saperle leggere*". Gli esercizi di lettura di fotografie proposti nell'atlante indicano infatti "quello che nelle fotografie stesse *si deve osservare*".

Un simile approccio alla fotografia geografica, che potremmo anche chiamare “oggettivo”, persiste a lungo tanto nella prassi didattica quanto nelle indicazioni metodologiche fornite dal periodico di riferimento per la didattica disciplinare geografica, *Geografia nelle Scuole*¹⁴. Tuttavia, con l’evolversi della disciplina e delle sue applicazioni didattiche, a partire dagli anni Settanta, si è aperta una gamma differenziata di approcci. L’insistenza sulle “metodologie di lettura” delle fotografie si è via via stemperata, lasciando spazio alla proposta di usi più creativi, che guardano all’immagine non come ad un surrogato neutrale della realtà da descrivere, bensì come ad una risorsa didattica capace di attivare dimensioni molteplici dell’apprendimento, da quella cognitiva a quella emotiva, da quella razionale a quella estetica.

L’evolversi della geografia da sapere neutrale e descrittivo a disciplina impegnata nelle problematiche socio-territoriali trova nel frattempo un certo riscontro nelle pratiche d’insegnamento più aggiornate. A metà anni Settanta, ad esempio, viene pubblicato un significativo volumetto specificamente dedicato alla fotografia geografica (Bergami e Bettanini, 1975), anche con applicazioni didattiche, in cui è possibile ravvisare sia l’influsso della semiologia – disciplina allora di gran moda, cui si devono le prime riflessioni sui testi visivi – sia quello della cosiddetta “geografia critica”: sono qui presenti, infatti, esercizi di lettura di fotografie rivolti a decostruire, smascherare e denunciare i messaggi ambigui della fotografia massmediale riferita a paesaggi e ambienti. L’uso del testo iconico si fa dunque più complesso: l’immagine utilizzabile nella didattica geografica non è più mero specchio del reale, ma può essere anche testo iconico che racchiude un’intenzionalità comunicativa, medium per l’espressione di significati, messaggio che va legato al suo specifico contesto di produzione e fruizione.

2. Nuovi valori dello strumento fotografico nel progetto educativo in geografia

Mentre la fotografia acquisisce connotati più complessi rispetto al semplice realismo, si moltiplicano i suoi valori per l’utilizzo didattico. L’approccio geografico che consente maggiormente di esplorare tale gamma valoriale è senz’altro quello geo-culturale. La geografia cul-

¹⁴ Per una rassegna completa degli articoli dedicati all’utilizzo della fotografia nella didattica geografica comparsi nella Rivista lungo la sua storia cinquantennale, rinvio a Rossetto, 2005.

turale riflette sui processi che portano gli spazi ad assumere significati soggettivi e collettivi, indaga le rappresentazioni mentali e le percezioni culturali dei luoghi, dedicandosi di volta in volta alle geografie private di personalità eccezionali (protagonisti del mondo dell'arte, della letteratura, del cinema, ecc.), alle geografie socialmente condivise fondate su immaginari territoriali comuni, al recupero delle geografie storico-culturali consolidate dalla memoria e dalle pratiche intellettuali, alle geografie attese che individui e società proiettano nel proprio futuro esistenziale. Oggetto disciplinare che – oggi in particolare, dopo l'entrata in vigore della Convenzione Europea del Paesaggio – catalizza tutte queste sfaccettature, è il *paesaggio*, che per i geografi coinvolge non solo la sfera dell'oggettività visibile, bensì, più propriamente, la sfera della percezione culturalmente mediata.

Seguendo la prospettiva disciplinare geoculturale e accogliendo le suggestioni messe in campo dal concetto di paesaggio, la fotografia può utilmente diventare fattore generativo, centro d'interesse, motivo conduttore della lezione di geografia. Essa è chiamata oggi a porsi non tanto quale semplice sussidio per impartire l'istruzione geografica, bensì quale "luogo" per la realizzazione di esperienze propriamente educative, in cui venga garantito un autentico protagonismo dell'allievo. Per realizzare questo obiettivo la fotografia non potrà allora essere usata semplicisticamente quale corredo illustrativo o documento visivo oggettivo, ma dovrà esserne esplorato tutto il potenziale metaforico, simbolico, comunicativo.

Determinante diventa così la scelta da parte dell'insegnante dei materiali fotografici su cui impernare il lavoro didattico (Halocha, 2008). Al di là del mero reperimento di immagini atte ad illustrare un fenomeno geografico, la fotografia può essere posta al cuore del progetto didattico, sfruttandone appieno le opportunità formative. Tra queste vi è senza dubbio la propensione dell'immagine a porsi come vero e proprio *medium* per la comunicazione intersoggettiva. Gli studi che vanno sotto il nome di "antropologia visiva" (Collier e Collier, 1999; Harper, 2002) o "sociologia visuale" (Faccioli e Losacco, 2003) hanno da tempo evidenziato il valore dell'immagine fotografica quale facilitatore nella ricerca socio-antropologica, in particolare grazie alla tecnica della *photo-elicitation*, ovvero l'utilizzo di fotografie come materiali d'appoggio per condurre le interviste. Le opportunità offerte dalla foto-intervista possono essere trasferite nella conduzione delle attività didattiche: la fotografia diventa una sorta di ponte comunicativo tra insegnante e allievi e soprattutto tra gli allievi stessi, che su di essa

possono incrociare sguardi e discorsi. L'immagine fotografica alimenta una dinamica fluida e interattiva, facendosi ambiente favorevole all'espressione di competenze e impressioni, ragionamenti ed emozioni. La didattica geografica trova in questa tecnica un'alleata speciale, qualora la geografia venga intesa essa stessa come disciplina che educa alla relazione. La geografia, infatti, può essere pensata come disciplina interattiva per eccellenza qualora si dedichi ai luoghi come entità socialmente costruite e condivise: la geografia non è la descrizione oggettiva dei luoghi, è invece un sapere aperto, interpretativo, negoziato (Agosti, 1996). La recente riflessione sul paesaggio, a livello educativo, lo indica del resto come risorsa formativa strategica proprio per il suo valore relazionale: alla base della vocationalità pedagogica del paesaggio vi è la sua natura dialogica (Zanato Orlandini, 2007), che lo rende un formidabile terreno di scambio di esperienze, uno "spazio terzo" tra "noi" e gli "altri" (Gallo Barbisio et al., 2003).

Tutto ciò appare ancor più importante se collocato nel contesto ormai consolidato di una scuola multiculturale, in cui processi di mobilità, bisogno di adattamento al nuovo ambiente di vita e sviluppo di originali forme di appartenenza ai luoghi sono questioni quotidianamente affrontate.

Le esigenze didattiche imposte dalla realtà multietnica della scuola italiana da tempo stimolano l'applicazione di metodologie innovative, tra cui quelle fondate sull'uso dell'immagine fotografica, in quanto eccezionale mediatore nello scambio interculturale (Bargellini e Marazzi, 1998).

3. L'immagine per la mediazione culturale: un'esperienza didattica sulla percezione dei "paesaggi ordinari"

Su questi assunti teorici e su tali ragioni pedagogiche si è fondata un'esperienza didattica presso una classe terza media dell'Istituto Comprensivo di Montebelluna (Tv)¹⁵.

Da una prima attività di libera espressione (una composizione che invitava a descrivere le caratteristiche di Montebelluna) sono

¹⁵ Tale esperienza didattica, svoltasi nell'ambito del Progetto Europeo SIOI-Social Integration of Immigrants, è presentata in Castiglioni et al., 2008, contributo da cui viene ripreso il presente paragrafo.

spontaneamente emersi alcuni ambiti territoriali verso cui gli allievi hanno dimostrato ricorrente attenzione. Si è dunque deciso di strutturare un'attività di gruppo attorno a questi "fuochi" paesaggistici individuati dai ragazzi stessi: il parco pubblico e la biblioteca comunale. Si contrappongono qui due luoghi della quotidianità assai diversi, l'uno improntato alla componente "naturale", l'altro alla componente "culturale"; luogo di pratica dello svago il primo, luogo parascolastico il secondo.

I ragazzi si sono confrontati su un pacchetto di fotografie appositamente realizzate, organizzate e presentate in modo tale da suscitare reazioni emotive e riflessioni interattive.

Significativo, innanzitutto, è il fatto che in un primo gioco di riconoscimento dei dettagli (dettaglio architettonico della biblioteca e di una attrezzatura del parco: figure 1-2) sia stato proprio un ragazzino cinese a esibire la maggiore destrezza, confermando la competenza territoriale riscontrata nei minori stranieri: lo straniero tende a sviluppare una maggiore capacità di riconoscimento del territorio, se non altro a livello strumentale, per muoversi e usare i servizi a cui ha accesso.



Figg. 1-2 Parco e biblioteca: il gioco del riconoscimento dei particolari

Figg. 3-4 Il parco: non solo spazio "naturale", ma luogo di interazione sociale



L'utilizzo mirato delle immagini (segnaletica, panchine: figure 3-4) fa riflettere il gruppo sulla reale funzione del parco: non solo luogo di naturalità ma anche luogo pensato per la socialità. Spazio della diffidenza, il parco dovrebbe essere invece luogo del dialogo. Quale soluzione? I ragazzi vengono spronati a non disinteressarsi e a indicare possibili processi virtuosi per poter vivere con pienezza il parco: emerge allora che solo una maggiore frequentazione da parte di italiani e stranieri, anziché la fuga dal luogo, potrebbe garantire la socialità positiva del parco, anche in funzione di un miglioramento dei rapporti tra le due componenti.



Figg. 5-6 La biblioteca: qualità architettonica funzionale all'interazione culturale

Quanto alla biblioteca, va premesso che si tratta di un luogo divenuto centrale per la città di Montebelluna: un progetto di alta qualità architettonica, concepito secondo i moderni criteri di multifunzionalità, capace di attrarre persone di tutte le fasce d'età e di stimolare processi di coinvolgimento della cittadinanza (figure 5-6). La biblioteca è dunque diventata luogo-simbolo, centro vivo della cittadina, con una presenza anche fisica che spicca per carattere innovativo nel paesaggio urbano.

La biblioteca viene normalmente frequentata da bambini e ragazzi stranieri, che qui svolgono i compiti pomeridiani e fruiscono dei servizi offerti. Uno dei ragazzi cinesi che partecipa all'attività didattica ha chiaramente identificato la biblioteca come il posto preferito, dopo casa sua, di tutta Montebelluna. In effetti, nella dinamica di gruppo i ragazzi stranieri dimostrano estrema confidenza con questo luogo percepito come estremamente accogliente. L'assidua frequentazione dei ragazzi stranieri è sottolineata anche dai ragazzi italiani, che apprezzano la biblioteca ma senza vedervi quel surplus di opportunità che i suoi servizi offrono al minore straniero. La biblioteca è anche l'ambiente in cui si ottiene una conciliazione delle visioni: è un luogo rassicurante in cui la presenza straniera alimenta il senso di una crescita culturale collettiva. I ragazzi riconoscono che tale percezione dipende dalla qualità del luogo e soprattutto dalla sua funzione, culturale per eccellenza. Si arriva assieme alla conclusione che è proprio attraverso la condivisione culturale dei luoghi (la stessa che si esercita a scuola) che si può costruire l'integrazione sociale dei cittadini stranieri.

Nell'esperienza didattica la tecnica della foto-elicitazione si è dunque rivelata particolarmente utile per creare una situazione di confronto aperto tra visioni divergenti o condivise che interessano quei "paesaggi ordinari" (così come li definisce la stessa Convenzione Europea del Paesaggio) cui è oggi dovuta nuova attenzione, anche grazie all'apporto educativo della geografia.

BIBLIOGRAFIA

- AGOSTI A. (1996), "Geografia tra interpretazione personale e progetto condiviso: per un'educazione interculturale attraverso la realtà geografica", in Agosti A. (a cura di), *Intercultura e insegnamento. Aspetti teorici e metodologici*, SEI, Torino, pp. 130-139.
- BARGELLINI C., MARAZZI A. (1998), *Comunicare per immagini. Antropologia visuale e pratica interculturale*, Fondazione Cariplo-I.S.M.U., Milano.
- BERGAMI G., BETTANINI T. (1975), *Fotografia geografica/geografia della fotografia*, La Nuova Italia, Firenze.

- CASTIGLIONI B., DE NARDI A., ROSSETTO T. (2008), "Il paesaggio come mediatore culturale: il luogo di vita nelle percezioni e nelle attese dei giovani immigrati", in Moretti E. (a cura di), *Lungo le sponde dell'Adriatico. Flussi migratori e percorsi d'integrazione*, Franco Angeli, Milano.
- COLLIER J., COLLIER M. (1999), *Visual anthropology. Photography as a research method*, University of Mexico Press, Albuquerque, (1a ed. 1967).
- FACCIOLI P., LOSACCO G. (2003), *Manuale di sociologia visuale*, Franco Angeli, Milano.
- GALLO BARBISIO C., MATTIO E., QUARANTA C., VIBERTI C. (2003), "Raccontami il tuo paesaggio: didattica e ricerca sul paesaggio", in Baroni R., Falchero S. (a cura di), *Psicologia ambientale e dintorni*, Cleup, Padova, pp. 139-148.
- HALOCHA J. (2008), "Geography in the Frame: using photographs", *Teaching Geography*, Spring, pp. 19-21.
- HARPER D. (2002), "Talking about pictures: a case for photo elicitation", *Visual Studies*, 1, pp. 13-26.
- MICHELIELI A. (1908), *L'immagine nell'insegnamento geografico* (estr. dai fasc. XIX-XX e XXI-XXII del Bollettino della Società italiana di esplorazioni geografiche e commerciali), La Stampa Commerciale, Milano.
- PRACCHI (1953), "Elogio della fotografia", in Id. (a cura di), *Atlante geografico scolastico*, Mondadori, Milano, p. 17.
- ROSSETTO T. (2005), "Insegnare con la fotografia. Riflessioni per il cinquantenario della Rivista", *Ambiente Società Territorio. Geografia nelle Scuole*, 6, pp. 10-15.
- SENSINI P. (1908), "Come la fotografia può divenire documento geografico", *L'Opinione geografica. Rivista mensile di geografia didattica*, 5, pp. 71-74.
- ZANATO ORLANDINI O. (2007), "Lo sguardo sul paesaggio da una prospettiva pedagogico-ambientale", in Castiglioni B., Celi M., Gamberoni E., *Il Paesaggio Vicino a Noi. Educazione Consapevolezza Responsabilità*, Museo di Storia Naturale e Archeologia, Montebelluna, pp. 39-50.

BOX 4: LIBRO DI TESTO: CONTROLLARE O PROMUOVERE LA CULTURA GEOGRAFICA?

L'educazione ci viene impartita o dalla natura o dagli uomini o dalle cose. Quella della natura consiste nello sviluppo interno delle nostre facoltà e dei nostri organi; quella degli uomini c'insegna a fare un certo uso di facoltà e organi così sviluppati; l'acquisto di una nostra personale esperienza mediante gli oggetti da cui riceviamo impressioni è l'educazione delle cose. [...] Delle tre forme di educazione [...] Solo l'educazione degli uomini è davvero in nostro potere; e anche questo potere è piuttosto teorico, poiché chi mai può sperare di controllare interamente discorsi ed azioni di tutti coloro che vivono intorno a un fanciullo?

Jean-Jacques Rousseau

Certamente quella dei libri di testo si inquadra nell'educazione che viene dagli uomini e già Rousseau era in grado di anticipare l'importanza di ciò che noi chiameremmo "curricolo implicito" di ciascun allievo.

Ma gli strumenti didattici, e con essi il rapporto allievo-docente, non possono che volgersi a permettere a ciascuno di elaborare il proprio "miele", come ci ricorda Montaigne: si potrebbe sostenere, in modo quasi paradossale, che tanto più la cultura dei nostri allievi saprà essere divergente rispetto alla nostra tanto più l'insegnamento avrà avuto successo.

Affermare che è necessario accogliere la diversità significa, in primis, saperla promuovere nelle aule scolastiche.

"Come scegliere il LIBRO DI TESTO" di Marta Guargena ci invita a controllare la coerenza degli strumenti dell'educazione con la visione, in questo caso, della geografia che dà forma all'insegnamento. Questo è certamente un fattore rilevante per l'efficacia del nostro lavoro.

Les abeilles butinent les fleurs de-ci, de-là, mais ensuite elles en font du miel, qui est vraiment le leur : ce n'est plus ni du thym, ni de la marjolaine. Ainsi il transformera et mélangera les éléments empruntés à autrui pour en faire quelque chose qui soit vraiment de lui: son jugement. Et c'est ce jugement-là que tout ne doit viser qu'à former: son éducation, son travail et son apprentissage.

Michel de Montaigne

COME SCEGLIERE IL LIBRO DI TESTO?

Marta Guargena
Docente di scuola primaria

INTRODUZIONE

Scopo di quest'intervento è presentare una scheda per l'analisi dei libri di testo di geografia, che aiuti gli insegnanti della scuola del primo ciclo a ottimizzare le loro scelte, all'atto delle adozioni.

Prima di presentare la scheda si farà riferimento alle novità curricolari, ponendo particolare attenzione alle metodologie e alle didattiche dell'ambito geografico, introdotte o rafforzate dalle *Indicazioni per il curricolo* del 2007. Sarà quindi utile una breve disamina del documento ministeriale.

Da sempre, infatti, caratteristica dei testi scolastici in uso, di ogni disciplina, è di rispondere, più o meno pienamente, alle indicazioni programmatiche e pedagogiche proposte, un tempo, dei programmi ministeriali, ora dalle *Indicazioni per il curricolo*.

Per concludere si farà riferimento a concrete esperienze di impiego della scheda, al fine di evidenziarne l'utilità per riflettere sugli aspetti epistemologici e metodologici della disciplina e per esplicitare il valore della geografia, e di un buon libro di testo, all'interno di una didattica interdisciplinare.

Le Indicazioni per il curricolo

Le nuove *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, D.M. del 31/07/2007, tracciano linee e criteri per il conseguimento delle finalità formative e degli obiettivi d'apprendimento. Sono delle Indicazioni che lasciano ampia autonomia didattica al lavoro degli insegnanti, dando seguito in modo convincente alle innovazioni introdotte dal DPR 275/99.

Nel documento del Ministro Fioroni, scopo della scuola è promuovere l'alfabetizzazione di base attraverso l'acquisizione dei linguaggi simbolici.

Le singole discipline sono considerate nella loro specificità e, nello stesso tempo, sono proposte all'interno di tre grandi aree disciplinari: area linguistico-artistico-espressiva; area storico-geografica; area matematico-scientifico-tecnologica.

È così sottolineata l'importanza di un insegnamento disciplinare non frammentato, ma capace di far cogliere le interconnessioni tra i diversi saperi e di avviare gli alunni ad una visione unitaria della conoscenza.

Le capacità personali del bambino, alla fine del percorso formativo, saranno trasformate in competenze. Le sue potenzialità – cioè il suo talento e le sue predisposizioni – saranno valorizzate e accresciute dallo studio delle singole discipline che, in modo analogo alle intelligenze multiple di Gardner, si trasformeranno in competenze personali.

Proprio in vista della personalizzazione dei curricoli, le Indicazioni mantengono un'attenzione particolare alla progettazione e alla realizzazione di percorsi didattici flessibili ed adattabili alle varie circostanze di tempo e di luogo.

In modo particolare la lezione "deve contenere le modalità di una didattica differenziata, in quanto l'interfaccia apprendimento/insegnamento o discente/docente si esprime, quasi sempre, nello scontro/incontro o in un impatto di stili che va già considerato a priori in rapporto ai compiti d'apprendimento che saranno successivamente attivati" (Formica, 2005, p. 18).

A questo scopo è finalizzato, appunto, il modello operativo, previsto dalla riforma Moratti e ripreso dalle Indicazioni Fioroni, costituito dalle Unità d'Apprendimento (U.A.).

Le Unità d'Apprendimento sono il modo con cui, nella quotidianità del lavoro scolastico, gli insegnanti articolano in attività e in esperienze gli obiettivi formativi. Non vanno confuse con le unità didattiche, che prevedono un'articolazione sequenziale e rigida, ma sono percorsi il cui scopo è lo sviluppo globale della persona (Giorda, 2006). Sono quindi caratterizzate da un'interdisciplinarietà e da una temporalità che può essere spiroidale. Ogni parte rinvia ad altre, attraverso rimandi espliciti, in una prospettiva pluri-, inter- e transdisciplinare.

Scopo della scuola è *partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione*¹⁶.

Quindi, si deve guardare all'individuo nella sua interezza, culturale ed educativa, e specialmente porre attenzione al suo personale modo di apprendere e al suo personale stile formativo. Su questo punto, è importante notarlo, la riforma Fioroni insiste ulteriormente anche quando, nella sezione dedicata alla metodologia didattica, ribadisce che è importante *promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere, al fine di "imparare ad apprendere"*.

L'insegnante propone ai suoi studenti l'analisi di problemi vicini alla loro esperienza di vita, assumendo il ruolo di coordinatore delle ricerche individuali e di gruppo. Gli allievi, in tal modo, da spettatori passivi – a cui è affidato il compito di "ricevere" e "trattenere" le nozioni impartite dal docente – diventano protagonisti dell'apprendimento/insegnamento, perché coinvolti in un processo continuo di scoperta, mediato dall'uso ragionato di strumenti d'indagine rigorosi.

Il progressivo e iterato passaggio dal vicino al lontano, da una visione locale ad una visione globale, impone all'insegnante di fornire chiavi di lettura che consentano di passare dalla percezione sincretica della realtà vissuta, ad una comprensione analitica della stessa, per rendere possibile il transfer ad altri contesti e alla complessità del globale, dal vicino al lontano, e viceversa.

Si tratta quindi di mettere in campo una didattica fondata sull'esperienza, che aiuti il bambino a essere artefice della ricerca e della scoperta dell'ambiente che lo circonda.

Oltre all'esperienza diretta è importante valorizzare il vissuto culturale del bambino, perché *nel processo di apprendimento l'alunno porta la ricchezza di esperienze e conoscenze, mette in gioco aspettative*

¹⁶ Tutte le parti in corsivo presenti nel documento sono parti direttamente tratte da D.M. del 31/07/2007, *Indicazioni per il curriculum*.

ed emozioni, si presenta con una dotazione di informazioni, abilità, modalità di apprendere, che l'azione didattica può opportunamente richiamare, esplorare, problematizzare. In questo contesto si innesta il valore formativo della partecipazione dei genitori e delle comunità locale alla vita della scuola.

Le *Indicazioni per il curricolo* del 2007, dunque, tengono conto dell'aspetto socioculturale dell'apprendimento e cercano di legare le esperienze che il bambino ha nel suo quotidiano con le attività scolastiche.

A questo proposito è opportuno ricordare che sia Piaget sia Vygotskij considerano lo sviluppo dell'intelligenza non come semplice maturazione di potenzialità già presenti o cumulate nel corso degli anni, ma come "continua interazione fra strutture mentali in via di formazione e certi contenuti dell'esperienza, il cui grado di complessità sia però adeguato (o solo di poco superiore) alle capacità organizzative di tali strutture" (Petter, 1990, p. 123). La vygotiskiana zona di sviluppo prossimale rappresenta la differenza tra il livello di prestazione che un individuo è in grado di mettere in atto ed il livello di potenziale, determinato attraverso compiti di *problem solving* eseguiti sotto la guida di un adulto o in collaborazione con coetanei più abili. Istitivamente i bambini osservano ed assimilano di più dai loro pari che non dagli adulti.

Per quanto riguarda la geografia, "l'insegnamento deve mirare a sviluppare una serie d'abilità e capacità relazionali che consentano all'alunno di *percepire* un ambiente o un fenomeno nella molteplicità e complessità delle parti che lo costituiscono" (Formica, 2005, p. 17).

Nello specifico della didattica geografica, aperta all'impiego di molteplici linguaggi (grafici, numerici, verbali, informatici, ecc.), la sensibilizzazione ai problemi più generali e l'apertura verso più vasti orizzonti sono condizioni indispensabili per ricostruire i "tempi lunghi" della geografia e della storia umana e quelli ancora più ampi della natura e del cosmo.

Se per molti anni la geografia si è incontrata con il nozionismo, oggi diviene imperativo pensare ad una geografia laboratoriale dove gli alunni imparino a fare, ad utilizzare documentazione e strumenti, a vedere e comprendere relazioni tra le diverse parti del territorio.

Un laboratorio di geografia toccherà temi fondamentali della disciplina quali l'ambiente, la convivenza civile, l'orientamento e lo spazio. Si adotteranno le modalità dell'apprendimento per problemi e si apprenderà in modo cooperativo. In un laboratorio è richiesta agli

alunni la capacità di collaborare, di ricercare e di scambiare informazioni, di sviluppare strategie di risoluzione. Si svilupperanno in tal modo l'autonomia nella ricerca, la capacità di cercare l'informazione più adatta e quella di esporre le proprie conclusioni: l'operatività, il dialogo e la riflessione su quello che si fa, ne sono le cifre.

Nel processo di formazione, la lezione, lo strumento tradizionale di insegnamento, si combina con i momenti di laboratorio, frutto di una tradizione più recente, ma ugualmente ricca di esempi e "buone pratiche".

Spazio attrezzato a questi fini è, prima di tutto, la biblioteca, vera risorsa didattica, per trovare libri ed informazioni, ma che può divenire anche punto d'incontro e di scambio tra scuola, famiglia e comunità locale, in tutte le sue componenti: luogo privilegiato, quindi, di scambio tra culture differenti.

In questo contesto le novità tecnologiche, che permettono il moltiplicarsi e l'integrarsi delle fonti di informazione, aiutano la scuola ad andare oltre il tradizionale impegno a fornire dati e conoscenze (Giorda, 2006). La didattica che sa utilizzare al meglio le nuove tecnologie rende gli interventi didattici più accattivanti e, soprattutto, più legati a contenuti e rappresentazioni del mondo contemporaneo vissute dagli allievi.

"L'introduzione dei nuovi media nell'insegnamento può così, [...] accelerare il rinnovamento dell'educazione geografica, offrendo opportunità, motivazioni e applicazioni." (Giorda, 2006, p. 95)

L'area storico-geografica, aperta alla collaborazione con le altre discipline, esplicita la sua trasversalità sinora poco valorizzata. La geografia è materia interdisciplinare per sua stessa costituzione. Infatti, e anche questo è bene evidenziato dalle Indicazioni per il curricolo, usa molteplici linguaggi, quello verbale, quello iconico, il numerico, l'artistico e il linguaggio, specifico, della geo-graficità, che è l'espressione grafica dell'intelligenza visivo-spaziale e, quindi, [base essenziale per apprendere] a usare grafici e modelli, per la descrizione e l'interpretazione sia di sistemi territoriali, sia di fenomeni storico/sociali.

La disciplina geografica utilizza come fonti informative i manuali scolastici, gli atlanti, i testi storici divulgativi e scientifici, i media, i dati rilevati sul campo (ambientali e territoriali), il patrimonio storico/artistico.

La geografia, come disciplina che studia l'azione dell'uomo sul territorio, è attenta ad esaminare sia gli aspetti naturali sia quelli antropici dell'ambiente che ci circonda nella loro differente distribuzione nello spazio e nella loro evoluzione nel tempo. Come disciplina che ha come oggetto lo studio dello spazio, muove dallo spazio personale, pone attenzione al rapporto tra corpo e movimento, tra spazio vissuto, di cui possiamo fare un'esperienza personale, e spazio percepito e rappresentato.

Metodologicamente la conoscenza dello spazio si estende progressivamente dal proprio ambito al territorio del comune in cui si abita, alla provincia d'appartenenza sino ad ampliarsi a tutta la regione. Si passa da una lettura locale ad una globale del proprio territorio.

Si ricorda, infine, che la geografia, nella sua forma di esperienza condivisa di luoghi, spazi e territori, offre l'opportunità formativa di abituare a osservare la realtà da diversi punti di vista.

LA SCHEDA DI ANALISI

Al momento della scelta di un testo di geografia è utile tenere presente la pluralità di aspetti cui si è brevemente fatto cenno. Scegliere un buon libro non è facile. Vi sono molteplici elementi che influenzano la scelta di un testo. Alcuni sono fattori personali legati alla situazione educativa o alle idee didattiche, altri sono legati ai contenuti educativi che si vogliono trasmettere, altri ancora alla necessità di mediare con gli altri attori coinvolti nell'educazione del bambino.

Scopo della scheda qui presentata¹⁷ è proprio quello di aiutare gli insegnanti nella prima scelta (quasi una "scrematura"). La semplicità e l'efficacia della scheda permettono di valutare un grandissimo numero di testi in brevissimo tempo e consentono di operare una più analitica scelta successiva.

¹⁷ La scheda rappresenta il risultato di una ricerca svolta da Marta Guarguena presso l'Università degli studi di Padova nell'A.A. 2006/2007 su una campionatura di 130 insegnanti di Scuola Primaria di Padova e provincia.

La letteratura più recente¹⁸ ha evidenziato che l'adozione di un libro di testo di geografia è legata soprattutto all'aspetto esteriore (grafica, fruibilità) e all'aspetto strutturale (contenuti e impostazione didattica).

Rispetto alla sua impostazione esteriore, il libro di testo deve essere fruibile, cioè interessante e comprensibile agli allievi sia nel linguaggio sia nelle illustrazioni e nelle proposte operative e, inoltre, deve essere curato nella parte grafica, che deve essere scientificamente controllata e calibrata nel rapporto testo-immagine (Lucchesi, 1992).

Rispetto alla struttura del contenuto, un libro di testo di geografia deve rispondere a principi di pertinenza (rientrare nei confini epistemologici della disciplina), di completezza (dei concetti), di efficacia (comprensibilità per il lettore), di congruenza (rigorosità del linguaggio) e di operatività (usare gli strumenti d'indagine territoriale fondamentali).

Nelle sperimentazioni effettuate, gli insegnanti che hanno usato la scheda proposta, hanno avuto la possibilità di valutare i libri proposti dalle molte case editrici in maniera standardizzata, rapida, e in sinergia tra colleghi, tenendo conto dei criteri menzionati.

Indicatori della scheda di analisi

A seguito dei risultati ottenuti dalla ricerca e dal questionario esplorativi, la scheda d'analisi è stata così suddivisa:

- l'aspetto grafico che include le foto, i disegni, le carte geografiche, le mappe ed i grafici;
- l'aspetto strutturale che esamina il linguaggio nonché la suddivisione formale del testo (impostazione capitoli, riferimenti tra gli stessi, rimandi interdisciplinari etc.);
- l'aspetto contenutistico¹⁹;
- ed infine la parte aggiuntiva.

¹⁸ Larocca, 1991; Giorda, 2006; Lucchesi, 1992; De Vecchis, Staluppi, 2001.

¹⁹ La scheda quindi è proposta in una doppia versione secondo il suo utilizzo da parte d'insegnanti della scuola primaria e insegnanti della scuola secondaria di primo grado. La parte relativa alla grafica, struttura e parte aggiuntiva, resta invariata, mentre cambia la parte dei contenuti essendo questi legati agli obiettivi di apprendimento per la scuola primaria, suddivisi in obiettivi al termine del terzo e quinto anno scolastico, e obiettivi di apprendimento per la scuola secondaria di primo grado.

L'aspetto grafico

È il primo approccio al libro di testo e risponde all'esigenza di avere dei testi che siano ricchi di immagini ma connotati da un preciso rigore scientifico. Quindi, ottima la presenza di carte geografiche, strumenti principe della didattica disciplinare, ma è necessario porre attenzione al rigore della rappresentazione.

L'aspetto strutturale

Se il linguaggio della geo-graficità deve essere rigoroso, anche il linguaggio verbale deve avere una sua adeguatezza. Quindi testi semplici ma non infantili, adatti all'età ma non bamboleggianti, contenenti anche espliciti glossari etc. È inoltre importante che la struttura del libro sia rispondente a certi requisiti quali l'impostazione dei capitoli, i riferimenti tra gli stessi, i rimandi interdisciplinari etc.

I contenuti

Sono da ricercarsi sicuramente i contenuti previsti dalle *Indicazioni per il curricolo* ma anche i contenuti rispondenti allo statuto metodologico della disciplina in stretta connessione con la ricerca geografica.

La parte aggiuntiva

Conta poco nella scelta, ma può essere utile come arricchimento nelle fonti, se prevede dei piccoli atlanti per i bambini o buone guide didattiche per gli insegnanti.

COME UTILIZZARE LA SCHEDA

La scheda fa uso del colore per rendere veloce ed evidente il giudizio che è espresso. Si privilegia il colore rosso come segnale di grande abbondanza e il blu per la mancanza di un elemento. In gradazione si possono delineare i restanti colori, rosa e azzurro.

L'insegnante quindi, dopo aver consultato un testo provvede alla colorazione della scheda e immediatamente ottiene un'informazione che riesce, con un semplice colpo d'occhio, a fornire una valutazione dei pregi e difetti di un testo.

In conclusione si può rilevare che la scheda presenta le seguenti caratteristiche:

- è facile nel suo utilizzo in quanto prevede la possibilità di utilizzare caselle pre-stampate su cui poter esprimere dei giudizi calibrati su una scala di quattro punti di gradimento;
- è ben suddivisa e strutturata nelle quattro aree d'analisi in modo da permettere un'infinità di confronti sia tra molteplici testi sia sui singoli aspetti degli stessi;
- è versatile e quindi permette il confronto tra testi dello stesso livello di classe e tra testi di classi differenti;
- è facilmente adattabile ad analisi di testi anche relativi al primo biennio;
- è immediata nella sua interpretazione grazie all'uso del colore;
- è sintetica nei punti esaminati così come sono ritenuti importanti dalla maggior parte degli insegnanti.

Un'esercitazione sull'uso della scheda stessa permette agli insegnanti di consultare i testi di geografia in uso nella scuola dell'obbligo e molti sono i commenti e le osservazioni emersi nelle occasioni in cui la scheda è stata applicata.

L'aspetto più interessante è che molti docenti applicando la scheda restano sorpresi nel constatare che il testo da loro adottato a scuola è effettivamente un testo valido e ricco di proposte didattiche. D'altra parte questo aspetto positivo tende a rinforzare il valore positivo dell'applicazione della scheda.

Altre osservazioni che emergono evidenziano che la povertà nella parte grafica corrisponde ad una povertà anche nella parte contenutistica. Immagini "che sanno di vecchio" rendono vecchia l'intera disciplina e non invogliano gli studenti ad approfondimenti, ricerche o altro. Sebbene i testi sottoposti ad analisi siano tutti delle edizioni del 2007, rispecchiano scelte editoriali differenti. I testi che sono stati pensati per una scuola che "insegna ad apprendere" e che ritiene importante rendere autonomi gli allievi, utilizza testi curati nella parte grafica ed arricchiti da rimandi intra- ed interdisciplinari.

Talvolta però testi con troppe immagini sviliscono la scientificità della disciplina stessa e la riducono ad una semplice lettura di paesaggi con particolari naturalistici dal vago gusto naïf (questo succede principalmente nei testi della scuola primaria). Ecco quindi l'importanza di poter valutare un testo in tutti i suoi aspetti senza che la prima impressione conduca a scelte sbagliate.

L'applicazione della scheda evidenza che spesso a giudizi complessivi simili corrisponde, nell'analisi di persone differenti, l'attribuzione di valori di gradimento differenti alle singole parti. Questo ovviamente rilancia la necessità di riflessioni sull'epistemologia stessa delle discipline e la necessità di uno scambio proficuo tra i docenti che sono, nella scuola, incaricati di scegliere i libri di testo.

BIBLIOGRAFIA

DE VECCHIS G, STALUPPI G. (2001), *Fondamenti di didattica della geografia*, UTET, Torino.

FORMICA C. (2005), "Dentro, fuori al di là dei nuovi programmi", *Ambiente Società Territorio. Geografia nelle scuole*, n. 5.

GIORDA C. (2006), *La geografia nella scuola primaria*, Carocci, Roma.

LAROCCA F. (1991), "Criteri di analisi e scelta del libro di testo in geografia", *La Geografia Nella Scuola*, XXVIII, 3.

LUCCHESI F. (1992), *Obiettivo geografia*, Patron, Bologna.

PETTER G. (1990), *Psicologia e scuola primaria*, Giunti, Firenze.

D.M. del 31/07/2007 *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*.

SCHEDA DI ANALISI PER LA SCUOLA PRIMARIA

Riempire le caselle della tabella con i diversi colori a seconda della presenza o meno delle caratteristiche indicate nelle colonne di sinistra

LEGENDA

MOLTO
ABBASTIANZA
POCO
NIENTE



TITOLO LIBRO							
G R A F I C A	LE IMMAGINI	Presenza di foto	Presenza di disegni	Dimensioni delle immagini	Qualità immagini		
	LE IMMAGINI E IL TESTO	Didascalie che spiegano l'immagine	Didascalie che riprendono il testo	Informazioni nuove rispetto al testo			
	LE CARTE GEOGRAFICHE	Carte fisiche	Carte politiche	Carte tematiche	Dimensioni carte	Grafica	Collocazione con testo e immagini
	LE CARTE GEOGRAFICHE E IL TESTO	Didascalie che spiegano la carta	Legenda dei simboli	Didascalie che riprendono il testo	Informazioni nuove rispetto al testo		
	MAPPE, GRAFICI, TABELLE	Presenza di mappe mentali	Presenza di grafici	Presenza di mappe cognitive	Presenza di tabelle dati		
S T R U T T U R A	IL LINGUAGGIO	Adeguatezza rispetto all'età	Adeguatezza rispetto al livello di preparazione	Uso di un linguaggio specialistico	Glossario	Semplicità lessicale	
	I PROGRAMMI	Rispondenza ai programmi					
	VALUTAZIONE TESTO NEL SUO COMPLESSO	Rimandi ai capitoli prec. e succ.	Collegamenti con parte storica	Collegamenti con altre discipline	Rimandi interdisciplinari	Stessa struttura formale nei capitoli	Schema riassuntivo

Gli obiettivi di apprendimento della Riforma Fioroni (entro la classe terza)	Muoversi nello spazio circostante, sapendosi orientare attraverso punti di riferimento e utilizzando gli organizzatori topologici	Promuovere l'uso di proprie carte mentali per esplorare lo spazio circostante	Rappresentare in prospettiva verticale oggetti e ambienti noti (pianeta dell'aula, di una stanza della propria casa, del corillo della scuola, ecc.) e rappresentare percorsi esperiti nello spazio circostante	Leggere e interpretare la pianta dello spazio vicino, basandosi su punti di riferimento fissi	Esplorare il territorio circostante attraverso l'approccio senso-percettivo e l'osservazione diretta	Individuare gli elementi fisici e antropici che caratterizzano i vari tipi di paesaggio
	Conoscere e descrivere gli elementi fisici e antropici che caratterizzano l'ambiente di residenza e la propria regione					
	Orientarsi nello spazio e sulle carte geografiche, utilizzando la bussola e i punti cardinali	Estendere le proprie carte mentali a spazi più lontani, attraverso gli strumenti dell'osservazione indiretta (filmati e fotografie, documenti cartografici e immagini da satellite, ecc.)	Analizzare fatti e fenomeni locali e globali, interpretando carte geografiche a diversa scala, carte tematiche, grafici, immagini da satellite.	Localizzare sulla carta geografica dell'Italia la posizione delle regioni fisiche e amministrative	Conoscere e descrivere gli elementi caratterizzanti i principali paesaggi italiani, europei e mondiali, individuando le analogie e le differenze (anche in relazione ai quadri socio-storici del passato) e gli elementi di particolare valore ambientale e culturale	Conoscere e applicare il concetto polisemico di regione geografica (fisica, climatica, storica, culturale, amministrativa), in particolare sociostorici del passato) e gli elementi di particolare valore ambientale e culturale
	Leggere il territorio secondo molteplici città di significati	Modalità rettilineari di presentazione delle conoscenze	Creare legami interdisciplinari	Riconoscere alla geografia la prospettiva transdisciplinare	Promuovere lo sviluppo sostenibile	Affrontare la problematica ambientale
	Creare curiosità	Stimolare creatività	Proporre problemi e percorsi di ricerca	Offrire pratici spunti operativi - manipolativi		
LA PARTE AGGIUNTIVA	Parte operativa all'interno del testo	Valutazioni a domande aperte	Valutazioni a riempimento spazi			
	Un piccolo Atlante	Manuale per l'insegnante	Esercizio o parte operativa	Percorsi di ricerca su Internet		

SCHEDA DI ANALISI PER LA SCUOLA SECONDARIA

Riempire le caselle della tabella con i diversi colori a seconda della presenza o meno delle caratteristiche indicate nelle colonne di sinistra

LEGENDA

MOLTO
ABBASTIANZA
POCO
NIENTE



TITOLO LIBRO							
G R A F I C A	LE IMMAGINI	Presenza di foto	Presenza di disegni	Dimensioni delle immagini	Qualità immagini		
	LE IMMAGINI E IL TESTO	Didascalie che spiegano l'immagine	Didascalie che riprendono il testo	Informazioni nuove rispetto al testo			
	LE CARTE GEOGRAFICHE	Carte fisiche	Carte politiche	Carte tematiche	Dimensioni carte	Grafica	Collocazione con testo e immagini
	LE CARTE GEOGRAFICHE E IL TESTO	Didascalie che spiegano la carta	Legenda dei simboli	Didascalie che riprendono il testo	Informazioni nuove rispetto al testo		
	MAPPE, GRAFICI, TABELLE	Presenza di mappe mentali	Presenza di grafici	Presenza di mappe cognitive	Presenza di tabelle dati		
S T R U T T U R A	IL LINGUAGGIO	Adeguatezza rispetto all'età	Adeguatezza rispetto al livello di preparazione	Uso di un linguaggio specialistico	Glossario	Semplicità lessicale	
	I PROGRAMMI	Rispondenza ai programmi					
	VALUTAZIONE TESTO NEL SUO COMPLESSO	Rimandi ai capitoli prec. e succ.	Collegamenti con parte storica	Collegamenti con altre discipline	Rimandi interdisciplinari	Stessa struttura formale nei capitoli	Schema riassuntivo

C O N T E N U T I	Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado	Arricchire e organizzare in modo significativo la carta mentale dell'ambiente vicino, della regione amministrativa di appartenenza, dell'Italia, dell'Europa e del Mondo	Leggere e interpretare vari tipi di carte geografiche (da quella topografica al planisfero), utilizzando consapevolmente punti cardinali, scale e coordinate geografiche, simbologia.	Leggere e comunicare consapevolmente in relazione al sistema territoriale, attraverso termini geografici, carte, grafici, immagini (anche da satellite), schizzi, dati statistici.	Conoscere, comprendere e utilizzare per comunicare e agire nel territorio alcuni concetti-cardine delle strutture logiche della geografia: ubicazione, localizzazione, regione, paesaggio, ambiente, territorio, sistema antropofisico	Individuare nella complessità territoriale, alle varie scale geografiche, i più evidenti collegamenti spaziali e ambientali: interdipendenza di fatti e fenomeni e rapporti fra elementi	"Vedere" in modo geograficamente corretto e coerente, paesaggi e sistemi territoriali lontani (anche nel tempo) nei diversi aspetti, utilizzando carte, grafici, immagini, dati statistici, relazioni di viaggiatori, testi descrittivi, ecc
		Leggere carte stradali e piante, utilizzare orari di mezzi pubblici, calcolare distanze non solo itinerarie, ma anche economiche (costo/tempi), per muoversi in modo coerente e consapevole	Utilizzare nuovi strumenti e metodi di rappresentazione dello spazio geografico (telelivellamento e cartografia computerizzata).				
	Altri contenuti	Leggere il territorio secondo molteplicità di significati	Modalità reticolari di presentazione delle conoscenze	Creare legami interdisciplinari	Riconoscere alla geografia la prospettiva transdisciplinare	Promuovere lo sviluppo sostenibile	Affrontare la problematica ambientale
		Creare curiosità	Stimolare creatività	Proporre problemi e percorsi di ricerca	Offrire pratici spunti operativi - manipolativi		
P A R T E	MANUALE OPERATIVO E VALUTAZIONE	Parte operativa all'interno del testo	Valutazioni a domande aperte	Valutazioni a riempimento spazi			
	LA PARTE AGGIUNTIVA	Un piccolo Atlante	Manuale per l'insegnante	Eserciziato o parte operativa	Percorsi di ricerca su Internet		
P A G G I U N T I V A							

BOX 5: CARTOGRAFIA: IMMAGINI E PROGETTUALITÀ CONDIVISE

Le carte geografiche esprimono le opinioni e le conoscenze più o meno limitate di chi le ha costruite.

Alexander von Humboldt

Une simple image, si elle est nouvelle, ouvre un monde.

Gaston Bachelard

Tra le polarità che le due citazioni esprimono si sviluppa la riflessione sull'uso degli strumenti cartografici nella didattica, largamente rinnovati dalle tecnologie attuali.

Ma il valore dell'immagine cartografica, come di ogni altro artefatto culturale, risiede nel modo in cui se ne appropriano le nuove generazioni.

Come tenere viva la tensione tra "rappresentazione" del noto, conferma delle proprie certezze sul mondo, e capacità di farsi stupire?

La via della condivisione delle immagini del mondo conosciuto, delle sue rappresentazioni e dei mezzi necessari a realizzarle, si propone come convergenza di molteplici competenze linguistiche e, ancor prima, come partecipazione agli obiettivi del rappresentare.

Ma è anche il luogo in cui si cambia il punto di osservazione e dietro le diverse immagini, si apprezzano e ci si fa sorprendere dai mille occhi che guardano.

"Far lezione con e sulla CARTA: tecniche, strumenti e metodi" si propone di rivisitare l'uso della cartografia nella didattica della geografia.

Non impariamo un modo di vivere e dei modi di dispiegare la mente senza assistenza, senza aiuto, nudi davanti al mondo. Questo non deriva dalla semplice acquisizione del linguaggio. È piuttosto il dare e prendere del dialogo che rende possibile la collaborazione. Perché la mente, intesa come agente, non è attiva solo nella natura, ma ricerca il dialogo e il discorso con altre menti attive. Ed è attraverso questo processo dialogico, discorsivo che giungiamo a conoscere l'Altro e i suoi punti di vista, le sue storie. Attraverso il discorso con gli Altri impariamo una quantità enorme di cose non solo sul mondo, ma anche su noi stessi.

Jerome S. Bruner

FAR LEZIONE CON E SULLA CARTA: TECNICHE, STRUMENTI E METODI

Francesco Bussi

Docente di scuola secondaria di secondo grado

Affrontare il tema della cartografia a scuola fa correre spesso il rischio di cadere nella retorica delle tante lamentele sulla “trascuratezza” con cui viene affrontata la rappresentazione cartografica, così centrale per la geografia. Spesso però si finisce per riproporre esperienze che conducono acriticamente a introiettare i modi della costruzione cartografica tradizionale.

Solitamente nel curriculum implicito di ciascuno di noi, in particolare come utilizzatori di internet, si realizzano esperienze di fruizione di servizi e strumenti di rappresentazione cartografica che hanno bisogno di essere esplicitate e valorizzate: basti pensare a quando utilizziamo comunissimi servizi per determinare le distanze o gli itinerari dei nostri viaggi, che ci indicano immediatamente i percorsi, di volta in volta, “più breve”, “più veloce”, “meno costoso”, ecc. Quando, poi, sovrapponiamo alle mappe on line le indicazioni sui servizi di vario tipo che troviamo nei luoghi in cui ci recheremo o usiamo lo zoom, e quindi cambiamo la scala di rappresentazione, con relativo dettaglio, siamo fruitori di modalità di rappresentazione cartografica che hanno bisogno di un’opera attiva di lettura critica, proprio perché l’estrema facilità d’uso può rendere opache le scelte operate da chi predispone lo strumento.

Mai come oggi, quindi, è necessario affrontare il tema della cartografia, nelle sue varie forme, come costruzione e organizzazione consapevole degli sguardi sul Mondo.

Non si tratta di entrare nei tecnicismi, ma di rendersi consapevoli di cosa possiamo fare con la carta e, prima ancora, da dove la rappresentazione cartografica nasca: **capire chi siamo (o cosa siamo!) per coloro che ci offrono una immagine di una porzione di superficie terrestre. Ma anche saper riconoscere ed esplicitare cosa noi stessi prendiamo in considerazione, e secondo quali criteri, quando costruiamo delle rappresentazioni dei nostri contesti di vita.**

Avvicinare gli allievi a comprendere la carta geografica, nella prospettiva che qui viene scelta, è tentare di far emergere alcuni elementi dati spesso per impliciti e “nascosti” dalla “oggettività” (offrirsi come un

oggetto finito) della carta stessa: chiedersi ad es. **chi è il committente, quali obiettivi si propone, come intende rapportarsi con il fruitore, a quali fatti vuole dare rilievo e quali relazioni vuole che si stabiliscano tra questi.**

Significa però anche prendere consapevolezza di essere produttori di immagini dei luoghi in cui viviamo e che la relazione con l'altro/gli altri è sempre mediata dalla condivisione di queste rappresentazioni: esplicitare, mediare i punti di vista, appropriarsi degli strumenti per rendere coerentemente esprimibile il proprio modo di "vedere" il Mondo diventa importante. Il dato tecnico o la scelta di una "metrica" non risultano più l'adeguamento ad una oggettività data, ma l'oculato accoglimento di una mediazione sociale.

Considerare le rappresentazioni cartografiche in questo modo, conduce a pensare il cambiamento dei punti di osservazione sulla realtà circostante come strumento per realizzare immagini possibili del futuro!

Del resto è cosa ben nota! Che cos'è il disegno di un urbanista o di un architetto se non una ipotesi di trasformazione territoriale, secondo le esigenze di una committenza?

Sentirsi partecipi della definizione del futuro possibile è un obiettivo della geografia che non può non transitare anche tra le "maglie dei reticolati geografici".

La rappresentazione cartografica

La rappresentazione cartografica "è quel complesso di segni attraverso i quali rappresentiamo i termini in cui la superficie terrestre è coinvolta in strategie e in azioni, e inquadrata in visioni e immaginazioni" (Vallega, 2004).

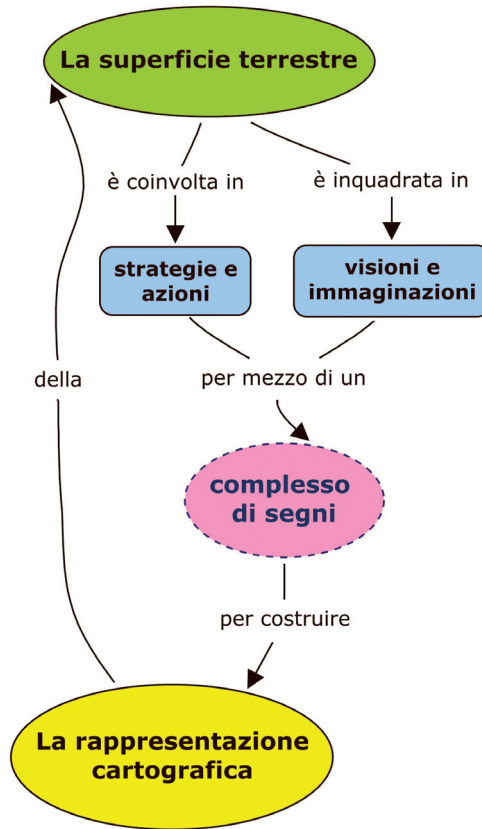


Fig. 1 La rappresentazione cartografica

Il nucleo di questa interessante definizione del prof. Vallega sono i **segni** attraverso cui si formulano **rappresentazioni cartografiche** funzionali alle "strategie" e alle "azioni", alle "visioni" e alle "immaginazioni" della superficie terrestre.

Viene, in questo modo, espressamente meno l'idea dell'oggettività dello spazio rappresentato e dell'assolutezza dei criteri della rappresentazione.

Questi appaiono piuttosto il risultato di processi sociali e culturali di lungo periodo che interpretano e mediano gli scopi ritenuti rilevanti²⁰. La cartografia è ovviamente un prodotto storico-culturale²¹.

L'acquisizione del senso dello spazio da parte degli allievi appare come un processo di appropriazione di strumenti culturali e linguistici che permette di strutturare e di dar voce alle personali rappresentazioni dello spazio, funzionali a gestire e coordinare le proprie azioni nei contesti di vita a diversa scala²².

"Dopo aver costruito le proprie 'geografie', anche attraverso le testimonianze di adulti nella veste di referenti culturali (familiari, insegnanti, testimoni privilegiati), gli allievi possono avvicinarsi alla dimensione sistematica della disciplina gradualmente, dagli ultimi due anni della scuola primaria fino al terzo anno della secondaria di primo grado. È soprattutto alla geografia, infatti, che spetta il delicato compito di conferire il senso dello spazio, accanto a quello del tempo: gli allievi devono attrezzarsi di coordinate spaziali per orientarsi in un territorio"²³. (D.M. del 31/07/2007, p. 86)

²⁰ È ovvio il fatto che il reticolato geografico, le proiezioni per trasferire sul piano la superficie terrestre e il complesso dei segni cartografici siano frutto di convenzioni; ciò non toglie che il prodotto cartografico – così come la fotografia di un evento – acquisti valore di attestazione di "verità": spesso incontrando una struttura che non ricordiamo sul territorio, ricorriamo alla carta per trovare conferma della sua esistenza. La carta dà valore di certezza all'oggetto, più della sua concreta presenza.

²¹ Su questo punto essenziali le riflessioni del prof. Franco Farinelli (2003).

²² Il riferimento ai contesti di vita non va inteso qui in senso restrittivo: ciascuno di noi ha possibilità diverse di azione in spazi a scala diversa, dal locale al globale, ma la consapevolezza delle relazioni in cui è coinvolto, e dei propri limiti come attore sociale, gli permette di configurare il proprio agire nei diversi contesti.

²³ Il valore della affermazione citata si accresce fortemente se visto nel contesto del documento, da cui viene qui ripresa una definizione di geografia. Le *Indicazioni per il curriculum* esprimono questo concetto in modo sintetico, ma pienamente coerente: "La geografia è scienza che studia l'umanizzazione del nostro pianeta e, quindi, i processi attivati dalle collettività nelle loro relazioni con la natura. Tali processi nel corso del tempo hanno trasformato l'ambiente e hanno "costruito" il territorio nel quale oggi viviamo. La storia della natura e quella dell'uomo si svolgono con tempi diversi: i tempi lunghi della natura si intrecciano spesso con quelli molto più brevi dell'uomo, ..." *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, DM 31/07/2007, p. 86.

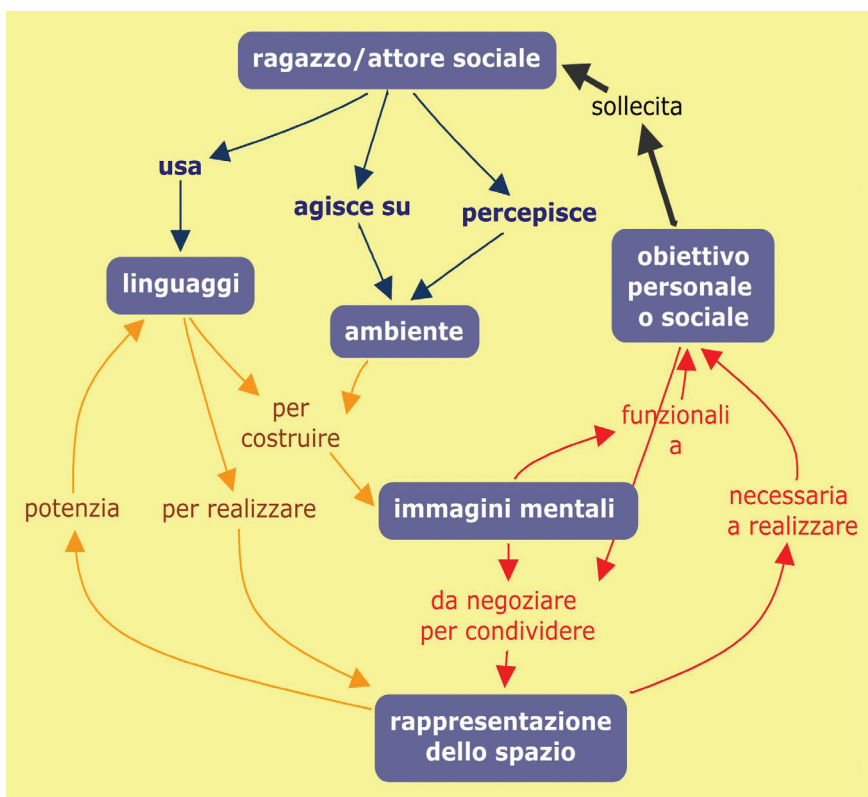


Fig. 2 Agire sociale, linguaggi e rappresentazione

Conferire senso allo spazio è, quindi, un percorso attivo, socialmente condiviso: la conquista dei linguaggi per rappresentare la realtà nasce da un agire finalizzato, aperto agli sguardi originali e diversi sul Mondo, nella dimensione del dialogo aperto con "l'altro". Gli obiettivi comuni (personali e sociali) motivano alla negoziazione dei mezzi e dei modi della rappresentazione definendone in maniera esplicita le grammatiche. Gli sguardi si affinano man mano che si arricchisce il patrimonio linguistico per mediare e comunicare i significati. In un percorso di cittadinanza attiva, quindi, la conquista dei linguaggi per rappresentare il Mondo permetterà di anticipare, dalla carta e con la carta geografica, caratteri salienti di luoghi diversi e lontani e di connettere fatti ed eventi a diversa scala.

La scuola, cioè, “[...] attraverso gli alfabeti delle discipline, permette di esercitare differenti potenzialità di pensiero, ponendo così le premesse per lo sviluppo del pensiero riflessivo e critico. Per questa via si formano cittadini consapevoli e responsabili a tutti i livelli, da quello locale a quello europeo”²⁴.

In sintesi, quindi, il fatto di essere fruitori e costruttori consapevoli di rappresentazioni cartografiche implica conoscerne e usarne le grammatiche. Promuoverne la competenza attraverso modalità che socializzino le competenze soggettive e i molteplici punti di vista, può costituire la base su cui far nascere un atteggiamento attivo nei contesti di vita e l’originalità degli sguardi per interpretare e agire nella complessità del Mondo contemporaneo.

Di seguito si svilupperanno esempi di analisi di alcuni elementi della carta geografica, cioè si lavorerà sul versante di una lettura attiva e critica.

Il messaggio cartografico nel processo di costruzione simbolica del territorio

Nell’analisi che il prof. A. Vallega (Vallega, 2004) conduce sulla rappresentazione cartografica, risulta essenziale la distinzione tra “grammatica razionalista” e “grammatica umanista”, ben schematizzata dallo stesso autore, che ne evidenzia l’origine storico-culturale. In particolare, poi, viene segnalata l’importanza della scelta, nella cartografia a piccola scala, della proiezione cartografica e del punto di vista per la trasmissione di significati. Inoltre, la scelta del rapporto tra segno e realtà rappresentata riduce o amplifica lo spazio di lettura-interpretazione offerto dalla carta.

²⁴ DM 31/07/2007, pp. 43-45.

Cartografia razionalista	Confronto	Cartografia umanistica
Monosemico	☐ Costruzione di significati	Polisemico
Univoco	☐ Costruzione di valori	Plurivoco
Spiegazione	Funzione ermeneutica	Comprensione
Esibizione	☐ Rapporto con il fruitore	Comunicazione
Debole	☐ Contestualizzazione culturale	Forte
Dura	☐ Retorica	Morbida
Discorso-prigione	☐ Discorso	Discorso-creazione

Fig. 3 Le grammatiche della rappresentazione cartografica

In questa sede è sufficiente ricordare poi che in una rappresentazione ridotta, simbolica e approssimata, qual è la carta, determinante è la scelta degli “oggetti” da rappresentare, scelta che necessariamente ha, a monte, un progetto e quindi degli obiettivi²⁵.

Lina Calandra propone un itinerario di analisi della cartografia che concretizza la scelta di una lettura critica, “smontando” la carta stessa nelle sue componenti, scegliendo di considerarla come un aspetto della costruzione simbolica del territorio, realtà geografica colta nella sua complessità.

²⁵ Per rendere concreto il significato delle riflessioni del prof. Vallega, basta ricordare quanto, fino agli anni ‘80 del secolo scorso, la cartografia politica facesse riferimento alla divisione bipolare del Mondo, tanto quanto ora, con la scelta di altri punti di vista, mostri la marginalità degli Stati ex-sovietici sulla scena mondiale.

In questo senso risultano attività significative:

1. descrivere la carta geografica (titolo, autore, data, ecc);
2. identificarne i segni (scala, orientamento, reticolato, parole, simboli, colori, numeri);
3. analizzare il processo di produzione dei significati attraverso l'identificazione delle interazioni tra i segni;
4. ricondurre i significati della carta ai contenuti informativi della denominazione (referenziali, simbolici, performativi);
5. riconoscere la funzione, lo scopo e il progetto della carta geografica;
6. costruire un discorso sul territorio, a partire dalla carta (Calandra, 2007)²⁶.

In un'ottica di uso "proattivo" della cartografia, piuttosto che "confermativo" degli equilibri sociali esistenti, è importante ricordare quanto la cartografia possa contribuire, se usata criticamente, a suggerire relazioni e problemi all'indagine che sarà poi condotta prevalentemente da altre discipline (fin troppo facile il riferimento alle forme delle masse continentali per la formulazione della teoria della deriva dei Continenti). Nella geografia degli insediamenti, ad esempio, si possono certamente individuare delle regolarità (quali la vicinanza alla costa o ai corsi d'acqua), ma sarà poi dallo studio storico dei singoli casi che sarà possibile definire aspetti che attendono alla spiegazione ed altri alla interpretazione, in funzione del concreto agire degli attori sociali nelle situazioni storiche, in rapporto ai fattori contestuali²⁷.

Tracce di un percorso²⁸

Di seguito verranno presentate alcune proposte di semplici esercitazioni su precisi documenti cartografici. Si cercherà, perciò, di estra-

²⁶ Come è noto il testo di riferimento per la geografia della complessità è quello del prof. A. Turco, *Verso una teoria geografica della complessità* (1998). Vengono individuate tre fondamentali azioni di costruzione del territorio: la denominazione, la reificazione e la strutturazione. La cartografia si configura per Calandra come un aspetto del processo di denominazione. Nel volume citato sono molto interessanti gli esempi dei diversi tipi di denominazione (referenziale, performativa, simbolica) che vengono riconosciuti nella cartografia.

²⁷ Su questo punto il riferimento più significativo è a Dematteis (1985).

²⁸ In un contesto epistemologico e didattico parzialmente diverso, le schede presentate in questo paragrafo sono state pubblicate nel numero 12, febbraio 2010, della rivista *Scuola e didattica* a cui si rinvia (Bussi, 2010).

polarne il significato più generale e quindi trasferibile alla lettura di altri documenti cartografici. Ci si preoccuperà di esplicitare solo quegli elementi che renderebbero incomprensibile l'esercizio, senza il riferimento specifico alle caratteristiche delle carte utilizzate.

In particolare si farà riferimento alla Carta della città di Padova distribuita dagli uffici turistici; alla tavoletta IGMI "Chioggia"; agli esempi introduttivi di lettura cartografica dell'Atlante per la scuola, 1 ITALIA, TCI Zanichelli edizione del 1988.

Descrivere la carta

Descrivere la carta

A coppie o in piccolo gruppo; tempo : 15'

Pianta di Padova distribuita dall'Ufficio turistico e Tavoletta IGMI "Chioggia"

Individuare:

- Nome della carta;
- altri riferimenti se la carta è inserita in un contesto cartografico più complesso (decifrare il significato)
- Autore e committente
- Data di realizzazione

Individuare altri riferimenti

A coppie o in piccolo gruppo; 10' di tempo

- Chioggia F° 65 I S.O. (cosa significa?)
- Sistemi di coordinate presenti nella carta topografica d'Italia:
 - Coordinate geografiche in lat. e long. (long. rispetto a Roma e rispetto a Greenwich)
 - Reticolato chilometrico orientato sul sistema italiano e su quello internazionale (NATO)

Perché tanta cura e tanti riferimenti diversi per individuare le coordinate?

Identificarne i segni; analizzare il processo di produzione dei significati

Confrontare la simbologia

Osservare le due carte a coppie o in piccolo gruppo e analizzare la simbologia presente nella carte: tempo 10'

- Quale carta ha la simbologia più ricca?
- Vengono usati gli stessi simboli?
- Cosa mettono in evidenza quelli della carta topografica?
- E quelli della pianta della città?
- Quale spiegazione si può dare di questo fatto?

Rintracciare la posizione

Localizzare

A coppie o in piccolo gruppo:

- Individuare, usando una delle due carte, almeno tre diversi modi di definire la posizione di un oggetto nello spazio. Tempo 10'

Individuare la posizione di un punto sulla carta geografica. Si può fare:

- relativamente ad un altro oggetto (punto nello spazio),
- con riferimento ad un sistema di coordinate

Il passaggio da un sistema di riferimento relativo ad uno condiviso e poi socialmente definito è un momento critico per il superamento della centratura su se stessi e la condivisione del punto di osservazione

Le coordinate nelle due carte

A coppie o in piccolo gruppo: tempo 10'

- Definire la posizione di un luogo a scelta nelle due carte, secondo i sistemi di coordinate possibili.
- In quale carta risulta più facile definire approssimativamente la posizione di un punto? Con quale sistema di riferimento?
- In quale risulta più complesso ma più preciso?
- Quali ragioni spiegano questa diversità?
- Altri dati ...

Elementi di riflessione molto importanti, inerenti allo scopo delle diverse carte analizzate, possono venire dalla osservazione dei diversi sistemi di coordinate geografiche presenti: nel caso della carta topografica la precisione dei riferimenti e dei possibili calcoli con riferimento a Greenwich e a Roma e a due diversi reticolati chilometrici; nella carta turistica la semplice individuazione di riquadri indicati da una coppia di numeri e lettere per una localizzazione di massima. Si ricorderà, per altro, che nella carta topografica il riferimento al meridiano di Roma è il portato storico di un passato più lontano, da collocarsi tra XIX e XX secolo, mentre i riferimenti a Greenwich e il reticolato chilometrico NATO sono retaggio di un necessario coordinamento militare in un contesto di alleanze postbelliche.

Le coordinate azimutali

"Attento John! Aereo giapponese a ore 9!!"

- Individuare le coordinate di un punto rispetto a un altro!!
- Individuare le direzione Sud (individuare il meridiano locale) rispetto ad un punto di riferimento
- Tracciare la congiungente tra i due punti
- Misurarne la distanza (tenendo conto della scala)
- Con il goniometro misurare l'angolo tra la direzione Nord e la congiungente tra i due punti. Misurare l'angolo con riferimento al Sud in senso orario.

Misurare le distanze

L'osservazione più immediata che nascerà dell'esame della carta turistica di Padova è che manca della indicazione della scala di riduzione²⁹. Ci si accorgerà rapidamente anche che è composta di diversi quadri a scala chiaramente differente (le vie di avvicinamento alla città; l'area entro le mura rinascimentali; l'area di accesso da Est alla città).

Misurare le distanze

A coppie o in piccolo gruppo: tempo 10'

Determinare la distanza reale tra due punti a scelta in una delle due carte.

Quale carta è stata scelta? Perché? Cosa manca in una delle due carte? Perché è ritenuta poco importante?

Riconoscere la funzione, lo scopo e il progetto della carta geografica

Autore e committente

A coppie o in piccolo gruppo: tempo 10'

- Confronta la carta di Padova con quella di Chioggia:
 - Chi sono i rispettivi committenti?
 - Quali scopi si prefiggono?
 - Cosa è importante evidenziare per l'uno e per l'altro committente?
- **Quale carta mostra il miglior dettaglio informativo?**

²⁹ La scala è il rapporto di riduzione: può essere rappresentato graficamente oppure con una frazione. L'uso della scala grafica serve per riprodurre la carta operando riduzioni o ingrandimenti, poiché anche il segmento di riferimento per la trasposizione tra distanza sulla carta e distanza nella realtà verrà ugualmente modificato, precisamente nella stessa proporzione. Si rammenta che nel linguaggio cartografico più la scala è grande maggiore sarà il dettaglio della carta; più la scala è piccola maggiore sarà la porzione di superficie terrestre rappresentata su un foglio e quindi minore il dettaglio della carta stessa.

La riflessione sull'autore e il committente è un momento essenziale per la lettura-interpretazione della carta: la semplice esplicitazione di questo dato concorre fortemente a comprendere gli obiettivi della rappresentazione e le modalità della stessa, ad esempio in rapporto agli oggetti cui conferire maggiore rilievo o al dettaglio del disegno cartografico.

Mettere in correlazione i fenomeni e problematizzare la realtà

Stimolare l'osservazione

A coppie o in piccolo gruppo: tempo 15'

- Proporre almeno 10 (alcune) questioni inerenti ai dati ricavabili dalla carta fisica e da quella dei climi dell'Italia o dell'Europa

L'esempio, presentato durante l'incontro, è tratto dall'Atlante per la scuola. Si tratta della successione di immagini alla stessa scala di Gemona nel Friuli: dalla foto aerea, alla carta topografica, per passare a quella per tinte altimetriche a quella geologica e per finire con quella dell'utilizzazione del suolo. Nella prospettiva cui già si è fatto cenno, ricordando il contributo di Dematteis (1985), la correlazione tra tematismi differenti è straordinariamente funzionale a problematizzare la realtà: far sentire, ad esempio, in termini di problema le diverse utilizzazioni del suolo e usare le altre carte tematiche per costruire delle ipotesi interpretative, costituisce un compito sfidante, non solo per gli allievi, ma anche per il docente. Spesso, infatti, questi tenderà a sovrapporre le proprie conoscenze extracartografiche (storiche, scientifiche, ecc.) per trasmettere delle spiegazioni (univoche) dei dati d'osservazione. Al contrario, in un'ottica laboratoriale, saranno la costruzione di ipotesi e il coinvolgimento di saperi afferenti ad altri ambiti a dare spazio ad interpretazioni e tentativi di spiegazione in una vera attività di ricerca. Accettare anche da parte del docente il senso della precarietà e della insufficienza delle conoscenze immediatamente disponibili è una apertura allo spirito della ricerca.

Una applicazione che orienti verso questa attitudine può essere, semplicemente, quella di proporre il confronto tra una carta fisica dell'Italia e quella dei climi.

Confrontare passato e presente: alcune possibilità tutte contemporanee

Le immagini da satellite aggiornate periodicamente o in tempo reale, quali quelle di Google Earth o Google Maps, possono sollecitare passi ulteriori verso l'uso creativo della rappresentazione cartografica. Da un lato è possibile, nel confronto con la cartografia più o meno recente, valutare i cambiamenti nell'assetto del territorio e, dall'altro, ipotizzare delle tendenze delle prospettive future. Anche in questo caso, la carta, o l'immagine da satellite, sono solo strumenti per una visione della realtà in termini di problema e di ricerca: sono i soggetti umani, nel loro modo di proiettare al suolo l'organizzazione sociale, a determinare l'assetto territoriale, anche se poi il territorio, con la sua materialità, con i suoi simbolismi e con le sue strutture organizzative, costituisce un sistema che dà forma all'azione produttiva e riproduttiva della società.

La carta: passato e presente

La Tavoletta di Chioggia è del 1966.

- Quali cambiamenti sono intervenuti?
- Quali fenomeni economico-sociali hanno cambiato la realtà?

La fotografia da satellite per aggiornare i dati osservati

Un uso raffinato di questi strumenti permette indagini molto varie, soprattutto se si dispone di immagini rilevate con strumentazioni sofisticate. Si tratta però, in genere, di analisi specialistiche che risultano meno accessibili all'utenza dei ragazzi in età scolare, soprattutto se non si vuole che accolgano i dati loro offerti come "atto di fede" piuttosto che in modo critico.

Usi possibili delle immagini satellitari possono avvicinare ad una più o meno sofisticata produzione di strumenti "originali" da parte degli studenti. Si possono utilizzare prospettive differenti da quella zenitale (oblique con varie inclinazioni) che offrono immagini panoramiche efficaci per molti scopi differenti, ad es. di contestualizzazione. Ma l'aggiunta sull'immagine di simbolismi e di icone relativi ai diversi servizi presenti sul territorio (servizi turistici, o di pubblica utilità) può condurre a costruire strumenti cartografici volutamente funzionali a scopi differenti consapevolmente definiti dall'utente. È chiaro che le possibilità di scelta sono definite a monte dal fornitore del servizio, ma l'originalità delle scelte degli studenti e lo stesso "confronto/scontro" con le possibilità ammesse dal "sistema" costituiscono motivo di arricchimento culturale e consapevolezza critica.

Conclusioni

Le brevi proposte didattiche delineate, tra le molte possibili per un percorso sulla carta geografica, muovono dal bisogno, tutto interno alla contemporaneità, di chiedersi quale rappresentazione della realtà viene offerta: in funzione di chi, di quali interessi, si dà una certa immagine del reale?

Per potersi rendere consapevoli di questa necessità, la proposta è sostanzialmente quella di una didattica costruttivistica, in cui la dimensione sociale sia l'asse portante di originali processi di appropriazione degli strumenti linguistici sui quali si forgiavano le immagini del Mondo.

In un'ottica di cittadinanza attiva, e in vista della sostenibilità delle nostre azioni, è necessario manipolare l'immagine della realtà per poter trovare soluzioni alternative a quelle date finora!

Metaforicamente, e non solo, è necessario cambiare l'incidenza della luce, modificare e moltiplicare i punti di vista, discutere i criteri di costruzione delle rappresentazioni cartografiche, ipotizzare e verificare le relazioni tra oggetti e fenomeni nello spazio, sollecitare a chiedere spiegazioni, a trasformare i dati in problemi!

Ragionare sulla/con la carta geografica significa contribuire a una visione critica del territorio, funzionale ai diversi soggetti sociali, rendendo espliciti gli obiettivi socialmente rilevanti e mettendosi in grado di organizzare e rappresentare i dati necessari a perseguirli.

BIBLIOGRAFIA

Atlante per la scuola (1988), 1 ITALIA, TCI-Zanichelli, Bologna.

BUSSI F. (2010), "La geografia, sapere della complessità", *Scuola e Didattica*, 12, pp. 10-12.

CALANDRA M.L. (2007), *Progetto geografia: il territorio*, Erickson, Trento.

DEMATTEIS G. (1985), *Le metafore della terra*, Feltrinelli, Milano.

FARINELLI F. (2003), *Geografia. Introduzione ai modelli del Mondo*, Torino, Einaudi.

Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, DM 31/07/2007.

LODOVISI A., TORRESANI S. (1997), *Storia della cartografia*, Patron, Bologna.

STALUPPI G. A., DE VECCHIS G. (1997), *Fondamenti di didattica della Geografia*, UTET, Torino.

SCHIAVI A. (2004), *Vademecum cartografico. Informazioni per l'analisi e la lettura della carte geografiche e topografiche*, Vita e Pensiero, Milano (sesta edizione).

TURCO A. (1998), *Verso una teoria geografica della complessità*, UNICOPLI, Milano.

VALLEGA A. (2004), *Le grammatiche della geografia*, Pàtron, Bologna.

BOX 6: TERRITORIO: GEOGRAFIA E PEDAGOGIA

All'intervento conclusivo di Lorena Rocca è stato affidato il compito di coniugare valori formativi, metodologie e impostazioni epistemologiche: **"Educazione al, nel, per il TERRITORIO"**.

Sono sostanzialmente due gli ambiti all'interno dei quali si è mosso il cammino di questo itinerario di formazione/aggiornamento: come concepire le dimensioni dell'apprendere e dell'insegnare; come intendere la geografia, i suoi strumenti e i suoi linguaggi e in vista di quali finalità? Ed è proprio quest'ultimo aspetto, così come ce lo ricorda Dematteis, a dar senso all'una e all'altra dimensione.

[...] dopo il fallimento dei determinismi positivistici e neopositivistici, la geografia non offre più spiegazioni "scientifiche" nel senso di causali. Essa può – anzi deve – descrivere le relazioni spaziali tra gli oggetti che rappresenta, a partire da quelle più elementari. [...] implica una concezione della Terra, in cui biosfera e sfera socio-culturale (tecnosfera, semiosfera) interagiscono e coevolvono come componenti di un unico sistema complesso. [...] Ciò significa che possiamo a tutti i livelli territoriali compiere scelte sbagliate [...] È per questo che i geografi non possono oggi limitarsi a descrivere i territori senza assumersi la responsabilità di migliorarli e con essi il sistema planetario.

Giuseppe Dematteis

Strettissimo è il legame tra i modi del fare cultura, la concezione della mente e l'idea di cittadinanza:

- coniugare l'agire consapevole e la dimensione dialogica dell'apprendere;
- legittimare tutti i punti di vista come ricchezza, per costruire gli strumenti sociali del sapere che ciascuno farà propri, in modi originali;
- lasciare aperti lo spazio della "meraviglia" e la dimensione dell'innovazione, affinché, davvero, il richiamo di Rousseau a conoscere i propri allievi divenga, più che un monito, una promessa.

L'esperienza sul campo – scontro con la durezza dei fatti, ma anche incontro di competenze e di sguardi diversi che dialogano – **e l'uso della cartografia, delle immagini, dei testi letterari, dei prodotti multimediali** – vissuti, decostruiti e ricomposti nella loro natura di espressioni sociali – rinnovano pratiche didattiche della tradizione geografica.

Fondante è la consapevolezza che le abilità di ciascuno sono distribuite negli strumenti che utilizziamo e che i significati sono il risultato di una negoziazione sociale e culturale.

L'identificazione della mente con la capacità di operare associazioni e di formare abitudini privilegia come vera pedagogia l'"addestramento", mentre la concezione della mente come capacità di riflessione e di discorso sulla natura delle verità necessarie favorisce il dialogo socratico. Ciascuna di queste a sua volta è connessa alla nostra concezione della società e del cittadino ideale.

Jerome S. Bruner

EDUCAZIONE AL, NEL, PER IL TERRITORIO

Lorena Rocca

Dipartimento di Geografia, Università di Padova

Introduzione

Nel tracciare delle linee guida per una didattica dei processi territoriali, si specifica la necessità di focalizzare l'attenzione sulle modalità di rilevazione dell'azione umana, vista sulle tracce della natura, e dell'analisi della territorialità. Questa può definirsi come insieme delle relazioni che una società (e perciò gli individui che ne fanno parte) intrattiene con l'esteriorità e l'alterità, per soddisfare i suoi bisogni nella prospettiva di ottenere la maggior autonomia possibile, tenendo conto delle risorse del sistema (Raffestin, 2007). La geografia viene quindi proposta quale forma territoriale dell'agire sociale (Turco, 1988) e la didattica disciplinare quale modello che permette di comprendere e interpretare il reale secondo le dimensioni che caratterizzano l'agire dell'uomo: quella cognitivo-simbolica, pratico-materiale e organizzativa.

In questo contributo si condividerà quindi il *framework* teorico utile a comprendere ed analizzare i processi di trasformazione territoriale per una didattica attenta ai processi in atto. Dall'attenzione *al* territorio si passerà poi all'immersione *nel* territorio lì dove fatti, percezioni, suoni e rumori contribuiscono ad alimentare e a definire il quadro di analisi territoriale. Infine l'attenta analisi *al* territorio arricchita ed ampliata *nel* territorio stesso matura un sentimento di "adozione", una presa in carico delle risorse presenti che, conosciute e toccate con mano, fanno maturare delle azioni *per* il territorio, *per* la sua salvaguardia, *per* la sua promozione e *per* il suo sviluppo.

Didattica dei processi territoriali come trama cognitiva, pratica e sensiva per analizzare il territorio

Il *framework* teorico: educazione al territorio³⁰

È prioritario condividere il seguente quadro teorico per comprendere in che senso la geografia può essere concepita come una forma dell'azione sociale. Per far questo immaginiamo un gruppo umano "deposto" in uno spazio nel quale, per vivere, crescere ed evolversi, deve esercitare un continuo lavoro di trasformazione.

³⁰ Per questo capitolo si fa riferimento agli scritti di Turco (1988), Raffestin (1981), Calandra (2007), Bertoncin (2001, 2002, 2004, 2005, 2006).

Lo *spazio* in tal senso è inteso quale estensione della superficie terrestre dotata di attributi fisici: è la materialità prima, il dato naturale indipendentemente dalla razionalità sociale in quanto si colloca *prima* dell'azione umana. Si precisa che lo spazio, quando è soggetto ad un'azione *trasformativa*, acquista valore antropologico, diventa un artefatto, si connota progressivamente come territorio.

Fin dalla sua primitiva comparsa l'uomo vede lo spazio come un tremendo groviglio di vincoli e di possibilità: rimuovere o allentare la rigidità dei primi senza distruggere, ma anzi sviluppando i secondi, riassume la sfida che la complessità del mondo pone incessantemente agli esseri umani.

"L'uomo che abita" il territorio ha compreso ben presto che questa sfida poteva essere raccolta solo collettivamente. Così si è consorziato dando vita alla *società* quale *gruppo organizzato* che condivide uno stesso obiettivo: garantire la propria sopravvivenza e riproduzione. Lo *stare al mondo* quale condizione di tutti i viventi si trasforma così nel grande progetto di *abitare la terra*, condizione specificatamente umana in quanto è un atto consapevole e denso di responsabilità.

Quando la società si volge allo spazio per farne la sua casa, lo scruta poi, in base alle proprie capacità tecniche ed alle proprie logiche, lo trasforma per adattarlo ai suoi bisogni. In tal caso si istituisce un ordine: il suo, che si sostituisce a quello della natura.

I *modi dell'abitare* sono dunque parte costitutiva del gioco comunitario. Da un lato riflettono il funzionamento e l'organizzazione di una società, dall'altro modellano la superficie terrestre, sostengono i progetti collettivi e forniscono le risorse psicologiche, intellettuali e materiali per la loro realizzazione. L'ordine dell'uomo è quindi una conquista lenta, dura ma esaltante. Ogni gruppo la sperimenta con modalità e ritmi propri secondo lo stile culturale che lo contraddistingue.

Il *territorio*, quale spazio antropizzato, è quindi un prodotto dell'azione umana e, al tempo stesso, sua condizione, una "configurazione del mondo", e più in particolare della superficie terrestre, che permette il pieno dispiegamento dell'agire. Attraverso questo processo lo spazio acquista valore antropologico, viene trasformato da campo dei possibili ad ambito concreto di azione (territorio), che per questo è piena espressione della società vista come insieme di individui coinvolti in un progetto comune che si configura come un sistema autonomo rispetto ai singoli.

Proprio tale dimensione sociale dell'agire fa del territorio non la mera somma delle singole azioni realizzate da ciascun uomo bensì il prodotto di un lavoro di continua progettazione e trasformazione della collettività. Tutte le relazioni sociali infatti passano attraverso il territorio. In tal senso è chiaro che lo spazio è da intendersi non solo materia, infrastruttura, supporto fisico, ma "attore-spazio" che svolge un ruolo primario nell'evoluzione della territorializzazione (Bertoncin, Pase, 2006).

L'uomo che agisce in un territorio opera delle scelte e innesca un processo di trasformazione che è:

- costitutivo della società nel senso che contribuisce in modo decisivo all'evoluzione del gruppo umano (un aggregato generico) in gruppo sociale (un aggregato specifico), entrando nei sistemi che fondano la conoscenza, la percezione, la rappresentazione e la costruzione di una coscienza identitaria della collettività insediata;
- un riflesso dell'azione sociale in quanto si produce all'interno di una dinamica collettiva da cui trae motivazione;
- una condizione dell'azione sociale poiché la collettività ha bisogno di esplicitare queste pratiche per vivere e riprodursi.

Il passaggio dallo spazio naturale al territorio non è dato una volta per tutte, ma comprende una dinamica trasformativa continua, segnata da mutamenti che spesso incidono profondamente sull'organizzazione della società fino a riorientare le stesse logiche territoriali.

Secondo la lezione di Turco (1988) le azioni di trasformazione toccano tre direttrici: la prima cognitiva e simbolica con la denominazione; la seconda pratica e materiale con la reificazione; la terza ed ultima pone al centro le strutture territoriali e l'organizzazione presente nel territorio.

Attraverso tali azioni, lo spazio acquista valore antropologico e il territorio diviene momento di espressione e identificazione della società. Con la denominazione, la reificazione e la strutturazione, la geografia quindi si dota di nuovi elementi che prima non esistevano, di costrutti che generano relazioni inedite e realizzano finalità specifiche.

La denominazione (dare i nomi agli oggetti sulla superficie terrestre)

Attraverso questa azione si “trasforma” un punto della superficie terrestre in un luogo: “designando tratti della superficie terrestre, l’attore crea identità, ossia complessifica il mondo dotandolo di attributi nuovi: i nomi “prima” non esistevano né, soprattutto, esistevano i fenomeni nella forma in cui essi li rappresentano [...] L’atto denominativo [...] è un lavoro sociale che realizza strategie cognitive e comunicative” (Turco, 1988, p. 82).

Definendo i nomi che caratterizzano una determinata realtà geografica, si realizza un prodotto intellettuale che consente il *controllo simbolico sullo spazio*.

La denominazione fissa quindi un riferimento anche se non ne assicura la perennità e l’universalità. Così facendo gli uomini conferiscono alla terra i tratti della cultura e del sentire a loro propri: la geo-grafia diventa la scrittura delle passioni degli uomini, delle loro paure, delle loro aspirazioni e delle loro esaltazioni³¹.

Con la denominazione si *crea complessità* in quanto, cognitivamente, si dà identità, si conferiscono attributi e si creano “nuovi fenomeni” ad un dato della natura che, per effetto della denominazione, diventa dato della cultura; si *riduce la complessità* in quanto il nome compatta l’informazione secondo strategie comunicative ed in quanto, nel dare un nome ad un oggetto, non lo diamo a molti altri.

Il nome quindi è sempre un “contenitore” di informazioni prodotto della società in base alla sua storia, alla sua organizzazione, al progetto che coltiva. Per questo motivo l’analisi della denominazione consente di accostarsi all’azione dell’uomo, anche solo puramente linguistica, e alla modalità secondo la quale i gruppi umani usano “marcare” il territorio. Ciò equivale a penetrare fino al cuore della cultura di un popolo,

³¹ Evocare Lourdes, Fatima, Loreto richiama una territorialità culturale strettamente connessa al “serbatoio metafisico”. Il nome può esprimere devozione ad un santo o rivendicare l’orgoglio di una battaglia vinta, di una conquista civile, di un cambiamento istituzionale (Piazza della Repubblica, Viale dei Caduti ...).

entrare all'interno del "serbatoio metafisico". Il lavoro sociale prodotto dall'*homo geographicus* rientra nel campo specifico della semiosfera ovvero del "sistema segnico" che:

- racchiude informazioni;
- consente elaborazione di informazioni;
- consente trasmissione di informazioni.

Da qui l'importanza didattica di seguire il filo rosso della denominazione quale trama cognitiva e simbolica in cui l'attore sociale agisce per soddisfare il bisogno di orientarsi, di comunicare le proprie esperienze sul mondo, i propri successi e i propri fallimenti.

Sulle tracce del complesso processo cognitivo e simbolico sotteso alla denominazione è quindi possibile delineare dei percorsi didattici a partire dall'analisi del "vicino" del contenuto informativo racchiuso nel designatore di riferimento fino a giungere alla lettura delle molteplici logiche sociali e territoriali presenti in esso.

La reificazione

È il processo del controllo pratico sullo spazio; implica la mobilitazione di energia ed una adeguata abilità tecnica, ma anche il quadro sociale e giuridico che la rende possibile. Con la reificazione l'uomo trasforma lo spazio, lo addomestica, tende a creare oggetti, cose artificiali di cui conosce, avendole fatte lui, sia la genesi che il funzionamento. I componenti del primitivo ambiente naturale quindi scompaiono o assumono nuovi lineamenti: muta il paesaggio.

La società, secondo i propri progetti, trasforma materialmente il territorio e realizza un aumento sostanziale di complessità.

Se la denominazione racchiude, elabora e trasmette sapere territoriale, la reificazione lo trasforma in prassi. La *dialettica dell'autonomia* vede da un lato un forte arricchimento di complessità del territorio con la costruzione di artefatti che modellano la superficie terrestre. Ciò porta da un lato ad un *esonero* rispetto alla limitata aleatorietà originaria dello spazio con un conseguente aumento di complessità. Dall'altro la reificazione *riduce* la complessità di quel territorio – grazie all'uso dei nuovi artefatti inseriti in esso – ed attiva dei comportamenti routinari che scartano altre possibilità (*agire territoriale ricorsivo*). Questo implementa la "massa territoriale" di nuovi elementi dando come esito un potenziamento funzionale del territorio stesso.

Ogni azione dell'attore sociale sul territorio è quindi ricorsiva ma anche *replicabile*. Quando l'uomo ha acquisito le capacità tecniche necessarie a produrre un oggetto territoriale, ha imparato una "pratica" che può ripetere ogni volta che ne ha la necessità. Tale carattere replicabile dell'azione garantisce l'aumento di complessità in quanto è sempre viva la possibilità di costruire artefatti in luoghi differenti. D'altro canto man mano che si arricchisce un territorio di artefatti avviene una riduzione di complessità garantita dal carattere *ricorsivo* dell'azione dell'uomo. Ad esempio costruire una strada, artefatto che l'uomo pone sul territorio e che risponde alla necessità di muoversi, dà all'uomo l'opportunità di percorrere quel tratto di territorio in modo agevole e veloce. Il fatto di continuare ad usare quell'artefatto ogni volta che ne avverte la necessità è un'azione che da un lato dà sicurezza e stabilità al movimento dell'uomo, dall'altro diminuisce la complessità perché esclude altre possibilità di movimento.

Affinché un artefatto sia prodotto sul territorio l'attore sociale deve *saper fare*, *voler fare* e *poter fare* nel senso che la tecnica (*saper fare*) è condizione necessaria ma non sufficiente della reificazione: per realizzare un artefatto sono infatti necessarie delle adeguate strategie (*voler fare*) in sintonia con le norme sociali (*poter fare*) e quindi con il *dispositivo di controllo*. Dal momento che "l'ambizioso programma di ogni processo di reificazione è quello di riuscire a rispondere adeguatamente ai bisogni pratici e materiali espressi dalla società", diventa indispensabile mirare a far "comprendere le basi tecniche, normative, sociali, economiche e politiche su cui poggia l'intera attività e dunque l'intero processo di trasformazione pratico-materiale" (Calandra, 2007, p. 145).

In linea con questo approccio, si possono abbozzare dei percorsi didattici con la finalità di far acquisire la capacità di riconoscere l'insieme degli artefatti territoriali funzionali ad una attività produttiva attraverso vari livelli: tecnico, normativo, politico e sociale. Questa analisi delinea, in tal modo, il contesto socio-territoriale dell'attività trasformativa.

La strutturazione (costruzione di contesti di senso)

È un modo di organizzare il territorio secondo una certa finalità, in base a nodi³² – elementi con specifica localizzazione e qualità – reti – articolazione dei flussi relazionali, i collegamenti tra i singoli nodi orien-

³² Cambiando la scala di osservazione, i nodi contenuti in una struttura possono essere a loro volta strutture. Ad esempio la "città" è una struttura geografica, ma è essa stessa un nodo della struttura territoriale "Stato".

tati all'esecuzione di un programma – e maglie – compartimentazioni territoriali. Queste ultime sono un confine d'ordine, prodotto del sistema che può non essere fisico o legato ad attributi materiali.

Lo scopo della strutturazione è il governo della complessità, tramite il senso. Sono strutture territoriali quindi tutti i sistemi, gli organi che in vario modo organizzano la vita economica, sociale, politica, operando il controllo e la gestione del territorio

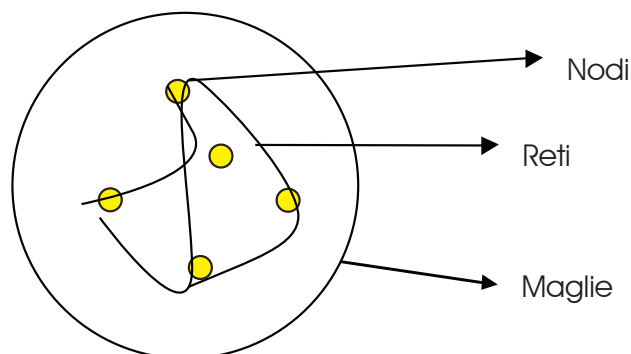


Fig. 1 Nodi, reti e maglie caratterizzanti una struttura territoriale

Pensando alla dialettica dell'autonomia, l'azione sensiva della strutturazione è soprattutto organizzazione e, come tale, prevede una *riduzione* sostanziale della *complessità*. È comunque opportuno ricordare che all'interno della struttura territoriale si verifica un aumento di complessità in quanto, nel dar vita all'organizzazione, nel sistema si semplificano le azioni sociali permettendo un aumento delle possibilità.

Ogni sistema territoriale nasce con una finalità che viene data dall'esterno, dalla società. Questa è la *funzione costitutiva* che genera la formazione geografica, offre il primo seme allo sviluppo dell'autoreferenza ed una prima direttrice (orizzontale) al processo autopoietico (Turco, 1988, p. 131).

Il sistema in seguito si autonomizza, prende vita propria, attiva l'autoreferenza. Da qui un'implicazione cruciale: il sistema si auto-organizza e non vive più per assolvere alla funzione costitutiva, ma piuttosto assolve alla funzione costitutiva per vivere. In questo rovesciamento di prospettiva la struttura diventa priva di scopo ovvero la sua azione non è più finalizzata all'esecuzione di un programma, ma è orientata a sopravvivere per mezzo della sua esecuzione (autoreferenza).

Gli Elementi e le Relazioni che realizzano la funzione costitutiva subiscono modificazioni qualitative e quantitative. Queste sono necessarie per garantire l'autoreferenza e quindi affinché sia preservata l'identità della struttura.

Accanto alla funzione costitutiva la struttura, per mantenersi in vita, attiva nuove componenti autoprodotte: le *funzioni accessorie*.

In tal senso la *funzione costitutiva*, il primo seme autoreferenziale dato dall'esterno e poi autonomizzato, viene sostenuta da nuove finalità che possono concorrere ad assorbire gli effetti negativi delle perturbazioni ambientali ed a trasformarle in fattori di ordine e stabilità. Le funzioni accessorie non sono meno importanti o residuali rispetto a quella costitutiva: rappresentano un momento importante delle strategie di auto-organizzazione. Queste non solo proteggono la funzione costitutiva "filtrando" le perturbazioni possibili assorbendole, bensì si pongono come strumenti aggiuntivi di sopravvivenza.

Una formazione territoriale si proietta al suolo occupando uno spazio ben definito da un *confine di senso*, ma è anche vero che quello stesso spazio può fungere da supporto ad altri campi operativi ed ospitare più strutture territoriali. La territorializzazione infatti implica la *trasformazione* dello spazio secondo "strategie di senso" che hanno l'obiettivo di rendere possibile la riproducibilità sociale.

In sintesi è possibile riconoscere, alla strutturazione, una riduzione di complessità assicurando delle "nicchie" in cui l'azione si esplica al riparo dalla eccessiva aleatorietà. Queste non distruggono la complessità ma la "neutralizzano", in una sorta di congelamento delle differenti possibilità a cui però si può attingere per altre azioni, in qualsiasi momento.

La strutturazione quindi è il controllo organizzativo della società, è l'appropriazione, da parte dell'uomo, della realtà che si esprime attraverso la capacità di ritagliare contesti organizzativi funzionali allo svolgimento di un compito.

Nel declinare tale azione territorializzante in chiave didattica è possibile porre l'attenzione alla comprensione del territorio e all'analisi critica delle molteplici funzioni e della loro efficacia organizzativa. Di enorme importanza è, quindi, l'attenzione a far acquisire la capacità di riconoscere le strutture territoriali e capirne il funzionamento e da qui a proporre una riflessione critica sulle ragioni politiche, economiche e sociali che sono alla base delle diverse modalità attraverso le quali l'uomo organizza il territorio secondo funzioni e finalità di rilevanza sociale, economica, politica.

Educazione nel territorio: questione di scale

Quando si vuol attivare un percorso di analisi territoriale l'attenzione è rivolta all'esigenza di promuovere "discorsi" sul territorio, ovvero visioni molteplici e polifoniche dei luoghi in grado di evidenziarne la diversità. In tale ricerca diviene fondamentale trovare strumenti in grado di rilevare sia le specificità territoriali, sia il diverso modo di "sentire" un medesimo territorio. Questa attenzione educativa è la via prima contro l'omologazione e la classificazione dei luoghi. L'azione dell'uomo sul territorio è infatti portatrice di valori culturali che, quando si "proiettano al suolo", consentono di dar voce alle "espressioni umane", a quella combinazione di processi mentali e materiali che danno un valore fondativo alla identità culturale quale bene da preservare e proteggere in un mondo che "vira" verso la globalizzazione.

Nella ricerca della diversità nell'unità, il problema si pone in termini scalari, ed è la grande scala – e quindi il piccolo spazio – che più si presta all'analisi di molteplici territori. In tal senso l'analisi del locale è vista come uno "sguardo" alle problematiche territoriali, un modo di rilevare le specificità e le differenze, in contrapposizione alle logiche globalizzanti che considerano l'azione locale come una semplice omologazione alle dinamiche agenti a scala più ampia (Governa, 1997). Valorizzare le specificità locali significa quindi mettere in luce le risorse fisiche e culturali che caratterizzano stabilmente i luoghi e ne fondano l'identità (Demattis, 1995), riconoscere le potenzialità endogene di sviluppo di un territorio che fornisce una base comune ai soggetti locali affinché esercitino un ruolo attivo all'interno delle dinamiche sociali.

La "vicinanza", e quindi la scala locale, risulta didatticamente significativa in quanto motivante e concreta, in grado di sviluppare anche comportamenti responsabili. Partendo dal vicino, quindi, si potrà attuare una didattica *al* territorio, centrata sullo studio delle singole specificità che, con opportune inferenze e generalizzazioni, si aprirà *nel* territorio grazie alla definizione e alla progettazione di analisi accurate volte anche al miglioramento territoriale e, infine, alla "presa in carico" dei territori attraverso la promozione di *azioni* educative che si configurano come *nuovi atti territoriali* volti allo sviluppo di un patto di appartenenza tra i cittadini e il loro territorio, visto questo come patrimonio da salvaguardare e proteggere.

Si precisa però che la dimensione locale, in termini didattici, acquista significato se si conduce un'analisi non alla scala del singolo oggetto territoriale, bensì a quella utile a decifrare la complessità delle relazioni tra i singoli elementi caratterizzanti il sistema territoriale stesso.

Le attività sono idonee a far acquisire la capacità di descrivere un territorio e di “leggere le molteplici logiche sociali e territoriali presenti in esso e i diversificati processi territoriali che si sono avvicinati in uno stesso contesto a partire dall’analisi del contenuto informativo racchiuso nel designatore di riferimento” (Calandra, 2007, p. 61).

Nel passaggio verso un’educazione “al”, “nel”, “dal”, “per” il territorio è possibile affinare strumenti di ascolto del territorio che parla, racconta e a volte palesa il suo disagio.

Per far ciò è importante rendere evidenti i collegamenti tra i differenti approcci disciplinari in quanto l’aspetto dei problemi ambientali e dello sviluppo è strettamente connesso al piano antropologico, psicosociale, demografico e socioculturale, in relazione alle culture di riferimento delle popolazioni.

Dal punto di vista scientifico, si rendono però necessari la promozione e l’incoraggiamento di collaborazioni a carattere interdisciplinare in cui avvenga la sperimentazione empirica dei modelli di conoscenza integrata, base essenziale per la comprensione dei fenomeni territoriali.

Conclusioni

L’aspetto formativo, e quindi lo sviluppo di capacità e competenze legate all’indagine territoriale, deve dotarsi di metodi, tecniche e tecnologie che siano in linea con i paradigmi della complessità. La conoscenza avviene grazie all’integrazione dei saperi e delle discipline con l’uso di strumenti informali (derivanti dalle culture di appartenenza) e formali (conoscenze derivanti dall’istruzione o dalla formazione erogata all’interno delle istituzioni sociali deputate a questo scopo) (Orefice, 1999).

Il bagaglio di innovazione metodologico-educativa che la chiave territorialista propone è strettamente collegato alle azioni sul territorio rivolte a promuovere il cambiamento. Sono azioni dunque *per* il territorio in grado di attuare uno sviluppo sostenibile, solidale e partecipato. I percorsi didattici così orientati tengono in debita considerazione questi elementi e sono soprattutto progetti culturali: non si riducono alla diffusione di dati e informazioni o ad un’educazione finalizzata a far crescere la consapevolezza sulle emergenze dichiarate da quei dati e da quelle informazioni, bensì sono il motore del cambiamento stesso. Le esperienze di cambiamenti concreti che pongono dinanzi ad un esito visibile sono motivanti per l’apprendimento e quindi per l’acquisizione

del sapere e, al tempo stesso, ricollocano le discipline in una funzione aperta alla realtà esterna ed innescano processi di collaborazione che coinvolgono i differenti attori presenti sul territorio. La scelta dell'azione rinsalda infatti l'identità di gruppo ed il senso di appartenenza a quella comunità stabilendo un chiaro Patto Formativo³³ con la comunità e il territorio.

Il sistema che ne deriva ha altissima capacità evolutiva, sia per la scelta delle metodologie, sia per il tipo di relazioni complesse che è chiamato a tessere sul territorio. Innanzitutto, dal punto di vista metodologico, nella piena consapevolezza degli obiettivi e delle azioni da promuovere, si ritengono prioritarie le vie della *ricerca sul campo* e del *lavoro* a partire da problemi sentiti come emergenti dalle popolazioni locali. I percorsi di ricerca che ne derivano coinvolgono la dimensione scientifica del sapere insieme a quella sociale; intrecciano lo sviluppo di uno spirito esplorativo e l'operatività con la costruzione del "pensare per relazioni"; considerano prioritaria la modifica di comportamenti individuali e collettivi e la capacità di porsi in modo costruttivo verso i conflitti, di saper prendere decisioni nella piena assunzione di responsabilità in un maturato senso di appartenenza alla comunità locale.

Chiaro il nesso con la ricerca in équipe ed in generale con l'approccio di tipo collaborativo, che implica un'educazione alla capacità di decidere collettivamente maturando l'attitudine alla negoziazione (all'interno del gruppo e al suo esterno) e quindi alla gestione di conflitti e alle diversità di opinioni per lo sviluppo di progetti e la soluzione di problemi.

³³ In tal senso, attraverso il Patto Formativo, si attua un "Sistema formativo integrato con il territorio" che coinvolge ogni luogo in cui si forma una cultura della cittadinanza attiva. Tale sistema ha l'obiettivo principale di potenziare attività e metodi per stimolare, nei cittadini piccoli e grandi, l'espressione autonoma di proposte, la gestione di iniziative e l'assunzione di responsabilità. Il "patto educativo" che in questo modo si realizza tra scuola e territorio, riqualifica la scuola poiché la toglie dal suo storico isolamento e la inserisce nel territorio in modo attivo e partecipativo. Il territorio offre infatti un campo privilegiato in cui realizzare processi educativi complessi, attraverso la costruzione di conoscenze, la modificazione degli atteggiamenti e le azioni concrete.

Così facendo il futuro cittadino di domani si colloca in uno scambio dialogico, in un processo di *governance* secondo cui le differenti parti interagiscono a vicenda per la definizione dell'organizzazione delle pratiche sociali attraverso meccanismi "trasparenti". La *governance* quindi a partire dall'aula per giungere all'esercizio di regolazione negoziale dei molteplici interessi presenti, pratica fondamentale per l'espletarsi di una cittadinanza attiva. Si segna così il passaggio dalla dimensione della regolamentazione a quello della regolazione attraverso il *consensus building* inteso come processo che interessa ogni fase: dalla diagnosi alla definizione di strategie e obiettivi fino alla loro attuazione.

BIBLIOGRAFIA

- BERTONCIN M., PASE A., CROCE D. (2002), "Le esperienze formative a carattere seminariale nel Delta del Po: sintesi finali e riflessioni", in Varotto M., Zunica M. (a cura di), *Scritti in ricordo di Giovanna Brunetta*, Padova, Università degli Studi di Padova – Dipartimento di Geografia "G. Morandini", pp. 243-253.
- BERTONCIN M. (2001), "Geography and Education", in Bertoncin M., Sistu G. (a cura di), *Acqua attori e territorio/Water, Stakeholders, Territory – IV Seminario Europeo di Geografia dell'Acqua. Conflitti per l'uso dell'acqua in ambito mediterraneo*, CUEC, Cagliari, pp. 33-55.
- BERTONCIN M. (2004), *Logiche di terre e acque. Le geografie incerte del Delta del Po*, Cierre Edizioni, Verona.
- BERTONCIN M., PASE A. (a cura di) (2006), *Il territorio non è un asino*, Franco Angeli, Milano.
- BERTONCIN M., PASE A. (2005), "Coinvolgere capire, valorizzare non fanno rima con partecipare", *Bollettino della Società Geografica Italiana*, X, pp. 403-411.
- CALANDRA, L.M. (2007), *Progetto geografia: il territorio*, Erickson, Trento.
- DEMATTEIS G. (1995), *Progetto implicito, il contributo della geografia umana alle scienze del territorio*, Franco Angeli, Milano.
- GOVERNA F. (1997), *Il milieu urbano. L'identità territoriale nei processi di sviluppo*, Franco Angeli, Milano.
- RAFFESTIN C. (1981), *Per una geografia del potere*, Unicopli, Milano.
- TURCO A. (1988), *Verso una teoria geografica della complessità*, UNICOPLI, Milano.
- TURCO A. (1994), "Semiotica del territorio: congetture esplorazioni progetti", *Rivista Geografica Italiana*, CI, Fasc. 3, settembre, pp. 365-383.
- TURCO A. (2002), "Introduzione", in Turco A. (a cura di), *Paesaggio: pratiche, linguaggi, mondi*, Diabasis, Reggio Emilia, pp. 5-49.

BIBLIOGRAFIA BOX

AUGÉ M. (1993), *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano.

BACHELARD G. (1957, 1° éd.), *Poétique de l'espace*, Presses Universitaires de France, Paris.

BRUNER J. (1996), *La cultura dell'educazione*, trad. italiana Feltrinelli, Milano, 1997.

CAMPORESI P. (1999), "Dal paese al paesaggio", in Zorzi R. (a cura di), *Il paesaggio. Dalla percezione alla descrizione*, Fondazione Giorgio Cini, Marsilio Saggi, Venezia.

DEMATTEIS G. (2008), "Zeus, le ossa del bue e la verità degli aranci. Biforcazioni geografiche", *Ambiente Società Territorio*, anno LIII, nuova serie VIII, n. 3-4 maggio/agosto, pp. 9-13 .

DEWEY J. (1949), *Società e scuola*, La Nuova Italia, Firenze.

DEWEY J. (1953), *Libertà e cultura*, trad. it. di Enriques Agnoletti, La Nuova Italia, Firenze.

HUMBOLDT A. von (1836), *Histoire de la géographie du nouveau continent et des progrès de l'astronomie nautique aux VI et XVI siècles*, vol. I, Morgand, Paris.

MONTAIGNE M. de (1595), *Les Essais*, Texte de 1595 et traduction en français moderne par Guy de Pernon, L. I c. 25 §24, <http://homepage.mac.com/guyjacqu/montaigne/livre1/pagesWeb.html>, visitato il 6 aprile 2009.

ROUSSEAU J.-J. (1762), *Emilio o Dell'educazione*, Milano, Oscar Mondadori (2007).

SEN A. (1993), *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*, Marsilio, Venezia.

SONTAG S. (1978), *Sulla fotografia*, Einaudi, Torino.

TISSERON S. (1996), *Le mystère de la chambre claire, photographie et inconscient*, Flammarion, Paris.

TOURNIER M. (1978), "Les suaires de Véronique", in *Le Coq de bruyère*, Gallimard, Paris.

WITTGENSTEIN L. (1978), *Della certezza*, tr. it. di M. Trinchero, Einaudi, Torino.

AUTORI

Francesco Bussi, Docente di scuola secondaria di secondo grado

Benedetta Castiglioni, Dipartimento di Geografia, Università di Padova

Renato Cavedon, Docente di scuola secondaria di secondo grado

Amilcare Corradetti, Docente di scuola secondaria di secondo grado

Marta Guargena, Docente di scuola primaria

Lorena Rocca, Dipartimento di Geografia, Università di Padova

Tania Rossetto, Dipartimento di Geografia, Università di Padova

GIÀ PUBBLICATI IN QUESTA SERIE

- 1 (1984) - MATTANA U., BENVENUTI M., *Fiere e mercati della provincia di Treviso*
- 2 (1984) - BEVILACQUA E., (a cura di), *L'uomo tra il Piave e il Sile*
- 3 (1984) - FAGGI P., (a cura di) *Valorizzazione delle risorse e controllo degli spazi: osservazioni sul caso egiziano*
- 4 (1986) - FAGGI P., (a cura di), *Problemi e prospettive di sviluppo delle terre asciutte nel terzo mondo*
- 5 (1986) - ZUNICA M., *Per un approccio con l'interfaccia terra-mare*
- 6 (1986) - GIRARDI A., SECCO G., TRENTIN C., ZUNICA M., *Recenti variazioni del litorale tra foce Adige e Porto Caleri*
- 7 (1986) - MATTANA U., *I Mercati periodici del Veneto e del Trentino Alto-Adige*
- 8 (1987) - GIORGI G., GIRARDI A., MARBINI F., SECCO G., ZUNICA M., *Metodologie d'indagine sull'erosione costiera: il caso Abruzzo - Molise*
- 9 (1989) - GAZERRO M.L., (a cura di), *Ambiente e percezione:*
CENTI C.M., GAZERRO M.L. , SECCO G., *Inquinamento lacustre e cognizione soggettiva;*
GAZERRO M.L., *Struttura urbana e preferenze residenziali*
- 10 (1990) - GIRARDI A., CARLETTO L., *Il turismo a Rosolina e Albarella. Risorsa o consumo?*
- 11 (1990) - ROTONDI G., *Il contesto urbano e rurale in Italia.*
- 12 (1990) - CASTI MORESCHI E., *Salvaguardia di una zona umida: le valli da pesca nel Delta del Tagliamento*

- 13** (1991) - SAURO U., BONDESAN A., MENEGHEL M., (a cura di), *Proceedings of the International Conference on Environmental Changes in Karst Areas, Italy 1991*
- 14** (1991) - CROCE D., ZULIANI S., *Arcaismo e modernità dell'agricoltura spagnola*. Aragòn Monegros
- 15** (1991) - BERTONCIN M., CROCE D., *La possidenza borghese in Transpadana*. Silvestro Camerini
- 16** (1992) - BONDESAN A., (a cura di), *Il Dipartimento di Geografia "G. Morandini"*
- 17** (1995) - BONDESAN A., (a cura di), *Il Dipartimento di Geografia "G. Morandini"*
- 18** (1996) - ZANETTO G., VALLERANI F., SORIANI S., *Nature, environment, landscape: European attitudes and discourses in the modern period- the Italian case, 1920-1970*
- 19** (1999) - FAGGI P., ROCCA L. (a cura di), *Il governo dell'acqua tra percorsi locali e grandi spazi: Atti del Seminario Internazionale "Euroambiente 1998"* (Portogruaro, 29 aprile 1998)
- 20** (2001) - MATTANA U., VAROTTO M. (a cura di), *"Terre Alte" e geografia: prospettive di ricerca verso il 2002 "Anno internazionale delle montagne"*, Atti della I Giornata di studio sulle "terre alte" (Padova, Palazzo del Bo', 1 dicembre 2000)
- 21** (2003) - MATTANA U., VARDANEGA E. (a cura di), *Montagne, dimore, segni dell'uomo: Rapporti in trasformazione: Atti della 2. Giornata di studio sulle "terre alte"* (Padova, Palazzo del Bo', 30 novembre 2001)
- 22** (2004) - FAGGI P., SOME H. P., ZOUNGRANA T. P. (sous la direction de), *Priorités et pratiques du développement rural en Afrique subsaharienne: Actes du Colloque International ENRECA IDR - Sciences humaines* (Ouagadougou, 19-20 décembre 2002)

- 23** (2005) - BERTONCIN M., FAGGI P., GAMBERONI E., PASE A. (a cura di)
- *Cinquantenario dell'AllG 1954-2004 "La grande trasformazione" il Veneto fra tradizione e innovazione: Atti del 47° Convegno Nazionale AllG* (Padova, 14-17 ottobre 2004)
- 24** (2007) - CASTIGLIONI B., DE MARCHI M. (a cura di) - *Paesaggio, sostenibilità, valutazione*

Progetto grafico:

COOP. SOC. CITTÀ INVISIBILE

 340.2317898

PADOVA - MARZO 2010