

POLITECNICO DI TORINO
Repository ISTITUZIONALE

Narrare lo spazio, narrare se stessi. Metodi di rappresentazione ed esplorazione territoriale tra ricerca e didattica

Original

Narrare lo spazio, narrare se stessi. Metodi di rappresentazione ed esplorazione territoriale tra ricerca e didattica / Aru, S; Alaimo, A. - ELETTRONICO. - (2018), pp. 97-110.

Availability:

This version is available at: 11583/2805578 since: 2020-03-23T18:27:42Z

Publisher:

FrancoAngeli

Published

DOI:

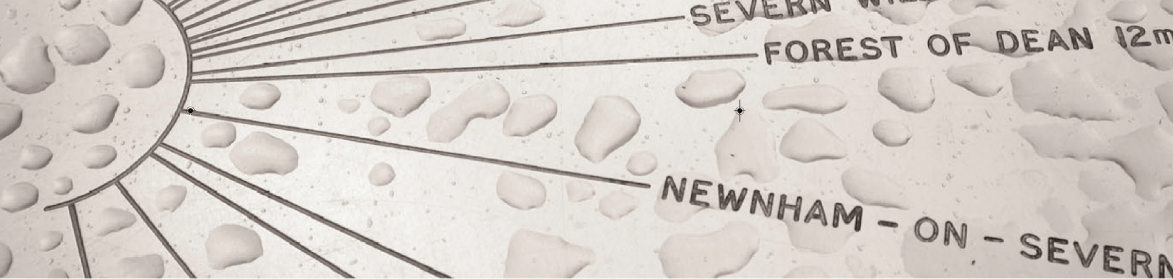
Terms of use:

openAccess

This article is made available under terms and conditions as specified in the corresponding bibliographic description in the repository

Publisher copyright

(Article begins on next page)



Corpi, strumenti, narrazioni

Officine didattiche
per una geografia inclusiva

A cura di
Diego Gallinelli, Stefano Malatesta



FrancoAngeli
OPEN  ACCESS



Tratti geografici

MATERIALI DI RICERCA E RISORSE EDUCATIVE



OPEN ACCESS



PEER REVIEWED SERIES

Direttore: **Daniela Pasquinelli d'Allegra** (Università di Roma Lumsa)

Condirettori: **Dino Gavinelli** (Università degli Studi di Milano) e **Fran Martin** (University of Exeter)

Comitato scientifico: **Angela Alaimo** (Università degli Studi di Trento), **Fabio Amato** (Università di Napoli "L'Orientale"), **Silvia Aru** (Università degli Studi di Cagliari), **Péter Bagoly-Simó** (Humboldt-Universität zu Berlin), **Gino De Vecchis** (Sapienza Università di Roma), **Giovanni Donadelli** (Università degli Studi di Padova), **Uwe Krause** (Fontys University of Applied Sciences Tilburg), **Paolo Molinari** (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), **Davide Papotti** (Università degli Studi di Parma), **Daria Quatrida** (Università degli Studi di Padova), **Matteo Puttilli** (Università degli Studi di Cagliari), **Giacomo Zanolin** (Università degli Studi di Milano).

La collana *Tratti geografici*, curata dall'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, si propone come una "cassetta per gli attrezzi" del geografo e pubblica volumi, sia collettanei sia monografici, che si pongano nella prospettiva di fornire riflessioni e materiali di lavoro e di sperimentazione nei campi della ricerca e dell'educazione geografica.

Gli argomenti trattati nella collana riguardano principalmente (ma non limitatamente) i seguenti ambiti:

- riflessioni su problematiche e questioni di carattere geografico, spaziale e territoriale con un'attenzione rivolta alle ricadute educative;
- sperimentazioni di approcci, strategie, tecniche e metodologie innovative nella ricerca, nell'educazione e nella didattica della geografia;
- implementazioni delle nuove tecnologie sul territorio e nella formazione geografica;
- applicazioni del sapere e delle competenze geografiche nel lavoro sul campo e sul terreno.

La scelta del formato digitale *open access* per alcuni titoli è coerente con la struttura flessibile della collana, al fine di favorire una maggiore e più diretta accessibilità e fruibilità sia da parte degli autori sia da parte dei lettori.

In questa ottica, *Tratti geografici* promuove una concezione aperta della figura del geografo e incentiva la pubblicazione di lavori di qualità da parte di ricercatori attivi all'interno e all'esterno dell'Università, di insegnanti e di professionisti che utilizzino e veicolino competenze di tipo geografico e territoriale.

I testi pubblicati si rivolgono a tutti coloro che sono impegnati nelle diverse professionalità collegate alla geografia (dall'insegnamento nei diversi ordini scolastici alla ricerca – accademica e non – sino al lavoro sul campo nei settori dell'educazione, della formazione e della progettazione sociale e territoriale) nonché agli studenti nei corsi di geografia e delle scienze della formazione e dell'educazione.

Tratti geografici accoglie anche volumi che siano l'esito ragionato di convegni, laboratori, workshop e seminari disciplinari, purché coerenti con gli obiettivi e l'approccio più generali della collana.

I testi pubblicati sono sottoposti a un processo di revisione per garantirne la rigorousità scientifica, nella prospettiva del confronto e del dialogo e come occasione di crescita e consolidamento del senso di una comunità disciplinare.

Il referaggio in doppio cieco (*double blind peer review*) avviene attraverso la piattaforma FrancoAngeli Series (basata sul software Open Monograph Press), che assicura la tracciabilità del processo di valutazione e consente all'autore di proporre la sua opera e seguirne lo stato di avanzamento.

Corpi, strumenti, narrazioni

Officine didattiche
per una geografia inclusiva

A cura di
Diego Gallinelli, Stefano Malatesta

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

*In copertina: The wet west bw..., di Chris Hawes
pubblicata con licenza Creative Commons
"Attribution-NonCommercial-ShareAlike 2.0 Generic (CC BY-NC-SA 2.0)". Fonte:
<http://www.flickr.com/photos/chrisotruro/16238145733/>*

Copyright © 2018 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia* (CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

Indice

Prefazione di Roberta Garbo e Lilia Teruggi	pag.	7
Introduzione di Diego Gallinelli e Stefano Malatesta	»	11
Prima parte Corpi		
Verso una geografia per l'inclusione. Proposte didattiche tra teorie, pratiche e sperimentazioni di Angela Caruso, Nicol Medina e Giacomo Zanolin	»	19
La Sapienza "suona". Tracce di percorsi geografici sull'ascolto attivo di Lorena Rocca	»	38
Seconda parte Strumenti		
L'uso della fotografia nella didattica della geografia di Thomas Gilardi	»	63
GIS e geotecnologie per una moderna geografia di Diego Gallinelli, Anna Maria Latorraca e Davide Pavia	»	77

Terza parte
Narrazioni

Narrare lo spazio, narrare se stessi. Metodi di rappresentazione ed esplorazione territoriale tra ricerca e didattica di Angela Alaimo e Silvia Aru	pag. 97
Includere le emozioni nella didattica della geografia. Esperienze empiriche e prospettive educative di Cristiano Giorda	» 111
Il fumetto e la mappa: per una didattica creativa della cartografia di Sara Luchetta e Giada Peterle	» 124
Conversazione con Alex Corlazzoli di Alex Corlazzoli e Stefano Malatesta	» 139

Prefazione

di *Roberta Garbo e Lilia Teruggi*

Perché i temi dello spazio e dei meccanismi di produzione dei luoghi, pur fondativi della coppia concettuale inclusione/esclusione e delle sue possibili ricadute sulle esperienze di tutti noi, entrano così raramente a far parte dello scambio scientifico sul tema? Vorremmo partire proprio da questa domanda per riuscire a illustrare come la geografia, sapere inclusivo – o piuttosto includente nella felice scelta teorico-lessicale dei curatori del volume – non abbia ancora espresso del tutto le proprie potenzialità educative e didattiche in questo senso.

Per fare questo può essere utile partire dall'idea della scuola come luogo inclusivo. Nell'ambito della pedagogia e della didattica dell'inclusione, infatti, i concetti ricorrenti sono “contesto”, secondo il paradigma contestualista dello sviluppo, e “ambiente”, coerentemente con la visione ecosistemica abbracciata dai principali documenti internazionali del nostro millennio, quali l' ICF (International Classification of Functioning, OMS, 2001), la Convenzione dei Diritti delle Persone con Disabilità (ONU, 2006) e gli orientamenti espressi nella propria produzione scientifico-culturale dall'European Agency for Special Needs, nell'ultimo decennio.

Si tratta di riferimenti irrinunciabili, del vero e proprio architrave del modello interpretativo della condizione di disabilità che ha permesso di spostare il focus da una condizione inerente alla persona a un'esperienza che si determina, nella stessa persona e nel suo sistema di relazioni, in un'interazione dinamica con fattori contestuali ambientali e personali: non è difficile immaginare le straordinarie conseguenze che questa transizione, se assunta, può comportare dal punto di vista del vissuto soggettivo, dello stigma sociale e, cosa non certo secondaria, delle possibilità di intervento.

Pensare alla scuola come luogo, oltre che come contesto o ambiente, analizzarla attraverso la lente dei meccanismi che includono o escludono dalla fruizione dei molti luoghi del quotidiano, può aiutarci a utilizzare gli strumenti propri della geografia per promuovere esperienze didattiche più significative dal punto di vista degli apprendimenti e più pregnanti in ter-

mini di partecipazione sociale, altra dimensione chiave della pedagogia dell'inclusione.

Non si tratta qui di considerare i diversi paradigmi come alternativi, quanto piuttosto di coglierne la complementarità e il contributo a una più attenta lettura della complessità. La complessità è connotata in questo specifico contesto dalla presenza di differenze a prima vista difficili da far coesistere nello spazio-tempo della scuola, unita alla necessità di sviluppare strategie e pratiche all'altezza di questa sfida: non appare strano che il tema occupi un posto centrale nei discorsi contemporanei sulla scuola, in modo particolare quando si tratta di valutare l'inclusività dei percorsi educativi e formativi.

Gli effetti avversi di una cura inadeguata e di una relativa incompetenza nel vivere e lavorare a contatto con tali differenze non possono essere sottovalutati, tanto sulla qualità delle esperienze attuali dei bambini e delle bambine quanto sulle loro traiettorie di vita, a medio e lungo termine. Né può passare sotto silenzio l'impatto che il possibile fallimento di un modello di scuola inclusivo potrebbe avere sulla società in generale e sugli adulti coinvolti a diverso titolo nei compiti di cura, educazione e formazione.

Proprio per questo, oggi, la prospettiva inclusiva non si riferisce soltanto a specifiche categorie a rischio di esclusione, ma guarda alla totalità delle persone e, per la stessa ragione, presta particolare attenzione a chi, a causa delle proprie fragilità, si incontra/scontra ogni giorno con le molte barriere ancora presenti nei luoghi dell'esistenza di tutti noi. I luoghi che compongono la geografia del nostro quotidiano, come la scuola, sono dunque di grandissima importanza, tanto nei processi di costruzione della conoscenza, che nei linguaggi e negli strumenti che proponiamo ai bambini per rappresentarla e dividerla.

Se partiamo dal presupposto, così presente nel lavoro di Stefano Malatesta e Diego Gallinelli, che fare geografia significhi "permettere ai corpi di raccontare lo spazio e alle narrazioni di incorporare i luoghi" diventa facile comprendere come imparare a raccontare lo spazio attraverso il corpo e narrare una scuola "incorporata" sia, al tempo stesso, tanto più arduo e tanto più irrinunciabile per i bambini e le bambine più fragili. Per loro l'esplorazione attiva è meno efficiente, il funzionamento cognitivo più compromesso, la disponibilità a mettersi in gioco ridotta da frequenti insuccessi e indubbe fatiche nella loro storia formativa: la fruizione degli spazi e, più in generale di tutte le esperienze, richiede una mediazione mirata, personalizzata, competente e un supporto prezioso potrebbe giungere proprio dallo spazio inteso come "terzo insegnante".

Pensiamo a una declinazione genuinamente inclusiva del "terzo insegnante", che "parli" un linguaggio accessibile e progressivamente più arti-

colato, che sappia conoscere e riconoscere le caratteristiche dei bambini e le loro pratiche di esplorazione (nella più vasta gamma possibile, tenendo conto di barriere sensoriali, affettive e cognitive laddove esistono), che comunichi un impegno da parte degli adulti a cercare insieme ai bambini le molteplici stratificazioni di un luogo, le dimensioni da indagare e quali siano gli strumenti più adatti per farlo.

Pensiamo alle scelte didattiche illustrate dagli autori che privilegiano un atteggiamento di ricerca, l'aprirsi alla possibilità di utilizzare le metodologie proprie e gli strumenti della disciplina, dai più tradizionali ai più innovativi, tanto a scuola quanto "sul terreno", ancorandosi a una precisa scelta di campo: la costruzione di una geografia dei bambini, al tempo stesso cornice teorica e pratica sul campo narrata nelle ricche esperienze raccolte.

Nell'avventurarsi alla scoperta delle diverse voci, si delinea un percorso reticolare, guidato da una mappa "sottesa", implicitamente o esplicitamente, fondata sulla pedagogia e la didattica dell'inclusione: il percorso connette esperienze laboratoriali, vere e proprie "officine didattiche", geografie emozionali e fotografie per apprendere, in un caleidoscopio che coniuga narrativa e cartografia (il linguaggio in soggettiva del narrare e quello, supposto oggettivo, del rappresentare) puntando sulla possibilità di comunicare senza barriere, attraverso un codice ibrido, visuale e testuale, sulla costruzione di paesaggi sonori o su esperienze di *storytelling* individuale che confluiscono, attraverso pratiche collaborative, in storie sonore condivise.

Al di là dell'interesse specifico delle esperienze narrate e dell'innovativa esplorazione delle intersezioni tra la geografia e alcuni dei suoi strumenti specifici (rivisitando quelli più tradizionali – la fotografia e la didattica laboratoriale – e mettendo in luce le potenzialità dei meno scontati – il paesaggio sonoro – o ancora proponendo quelli più tecnologicamente connotati) pensiamo di aver individuato una sorta di bussola concettuale della didattica della geografia proposta in una scelta formativa che attraversa tutto il volume: attivare e sostenere processi affettivi, sociali, cognitivi ed estetici complessi per proporre ai bambini un'esperienza dello spazio e dei luoghi che possa contribuire, giorno dopo giorno, allo sviluppo di competenze trasversali essenziali per la crescita globale.

Il riportare l'attenzione ai luoghi e alle geografie del quotidiano, allo spazio come terzo insegnante, ai meccanismi che includono o escludono dalla fruizione della scuola come luogo di tutti, ha il merito scientifico e civile di proporre agli adulti e ai bambini, che insieme abitano quel luogo, una lettura attiva della relazione con lo spazio-scuola, orientata alla produzione di un luogo "includente" attraverso la geografia come sapere inclusivo, un luogo dove vivere e lavorare anche a partire dalle differenze. Perché, come afferma Alex Corlazzoli intervistato da Stefano Malatesta nell'illu-

minante dialogo conclusivo, è tempo che i maestri sappiano proporre attivamente e in prima persona tale lettura, aprendo percorsi di conoscenza reciproca tra scuola e territorio, proponendo a se stessi e ai bambini esperienze di esplorazione e scoperta, in una scuola che si fa “officina” di nuovi saperi da produrre e fruire insieme.

Introduzione

di *Diego Gallinelli e Stefano Malatesta*

L'allargamento del soggetto geografico, ovvero l'abitudine a dare legittimità a tutti gli attori sociali all'interno della riflessione disciplinare, e la centralità dell'esperienza quotidiana nei meccanismi di "produzione" dei luoghi vanno considerati come due lasciti "pesanti" del dibattito contemporaneo in diversi campi degli studi geografici.

Chi si dedica allo studio della didattica della geografia, ad esempio, deve porre molta attenzione ai meccanismi che includono, o escludono, i bambini e le bambine dalla piena fruizione dei luoghi. Si tratti di ostacoli di natura materiale, corporea, normativa, economica o culturale. Concentrare la propria analisi sulle geografie del quotidiano, ovvero sulle pratiche, le rappresentazioni e i modi di vivere e pensare gli spazi domestici, scolastici e, più in generale, prossimali, è una strategia molto efficace per smascherare tali limiti e per riconoscere, nella vita dei bambini e delle bambine, ogni possibilità per facilitare l'inclusività valorizzando, allo stesso tempo, le differenze.

Il volume mira a fornire una riflessione aggiornata e multiforme sulle capacità, gli strumenti e le modalità attraverso le quali l'insegnamento della geografia promuove strategie d'inclusione nella scuola attraverso, appunto, la valorizzazione delle differenze che, ogni giorno, come insegnanti e cittadini, incontriamo. Lavorare e vivere a scuola con un gruppo di bambini e bambine implica, infatti, lavorare e vivere a contatto con la differenza, in tutte le sue sfumature: di genere, di abilità fisica, di eredità culturale, di background familiare o di disponibilità economica.

Seguendo tale prospettiva, le Officine didattiche (che ormai rappresentano un importante e consolidato momento di confronto durante i convegni nazionali AIIG) sono pensate come una delle occasioni per favorire l'integrazione tra riflessione metodologica e pratica didattica. L'obiettivo di queste attività laboratoriali è quello di promuovere la formazione dei docenti di geografia attraverso modalità di insegnamento innovative e fortemente legate alle tematiche più urgenti nel dibattito disciplinare.

I laboratori – o le officine – hanno per loro natura un carattere fortemente inclusivo. Rappresentano occasioni di apprendimento attraverso il coinvolgimento degli alunni in progetti comuni favorendo il confronto, l'interazione e la partecipazione attiva. Si instaurano reciproci stimoli, non solo tra gli alunni, ma anche tra studenti e docenti che vengono continuamente stimolati dalle riflessioni e dalle curiosità degli allievi. Il laboratorio, inoltre, se ben strutturato, favorisce la conoscenza del territorio, attraverso linguaggi e punti di vista plurimi in un processo di arricchimento di conoscenza che inizia spesso da percezioni dei singoli per arrivare a visioni comuni.

Partendo dall'esperienza delle Officine didattiche* del 59° Convegno Nazionale AIIG (svoltosi dal 29 settembre al 3 ottobre 2016 presso la Facoltà di Lettere e Filosofia della Sapienza Università di Roma), il volume vuole proporsi come uno strumento operativo per insegnanti di ogni ordine.

Gli autori dei contributi† partono da una riflessione teorica sul tema da loro proposto per poi concentrarsi sugli elementi di interesse didattico e sugli spunti di riflessione emersi durante le loro esperienze delle Officine. Il filo rosso che unisce i vari capitoli non è solo il tema della potenzialità inclusiva della didattica della geografia, ma il carattere operativo di questi laboratori che consente, ai futuri insegnanti, di poter verificare l'efficacia di tale esperienza replicandola nel loro contesto scolastico. La volontà è di fornire un supporto metodologico e pratico, una fonte d'ispirazione nella conduzione di percorsi formativi per i docenti.

I contributi sono organizzati in tre parti: “Corpi”, “Strumenti” e “Narrazioni”. Oltre che rispecchiare i temi guida delle Officine didattiche a Roma, rappresentano degli assi tematici chiave nella didattica della geografia e nel dibattito contemporaneo sulla geografia dei bambini.

I primi due capitoli rientrano nella categoria “Corpi” e riguardano i temi della disabilità e del suono.

Angela Caruso, Nicol Medina e Giacomo Zanolin indagano sul rapporto tra insegnamento della geografia e disabilità, riflettendo sulle capacità didattiche della disciplina nel favorire l'inclusione di studenti diversamente abili. Diversità percepita non come ostacolo all'insegnamento e all'apprendimento, bensì come risorsa per costruire «strategie in grado di valorizzare le potenzialità esprimibili da ciascuno».

* L'invito a scrivere il contributo è stato rivolto a tutti i facilitatori che hanno organizzato le nove Officine didattiche previste durante il Convegno. La proposta è stata accettata dalla maggior parte degli interessati e il volume si compone di sette contributi riguardanti ognuno una specifica Officina.

† I contributi sono stati sottoposti al sistema di revisione denominato *double blind peer review*. Ovvero la lettura, e revisione, da parte di esperti anonimi.

Lorena Rocca focalizza la sua attenzione sul “suono” come strumento di conoscenza del territorio. I suoni caratterizzano i paesaggi, le comunità, «permettono di dare forma allo spazio che ci circonda e sono una componente fondamentale della nostra esperienza di vita». Nell’insegnamento la pratica dell’ascolto è poco considerata, ma è connessa all’esplorazione e all’attivazione di processi cognitivi utili alla formazione degli studenti.

La seconda parte del volume riguarda gli “Strumenti”. I due contributi descrivono le potenzialità didattiche di strumenti diversi tra loro ma allo stesso tempo estremamente efficaci nell’insegnamento della geografia.

L’utilizzo della fotografia non rappresenta una novità nel campo della divulgazione dell’informazione geografica, basta pensare alla centralità della riflessione sulla “cultura visuale” nelle scienze geografiche contemporanee. L’immagine fotografica spesso è molto più esplicativa delle parole e fornisce un supporto chiave a concetti che rimarrebbero solamente teorici. La fotografia come mezzo per un apprendimento più efficace ma, come suggerisce Thomas Gilardi, un prodotto frutto di elaborazioni, processi e linguaggi che necessitano una comprensione più profonda. Le immagini possono essere spesso fuorvianti e per questo motivo gli insegnanti dovrebbero dotarsi di una cultura fotografica più aggiornata.

I Sistemi Informativi Geografici (GIS) rappresentano uno strumento innovativo e moderno nel campo dell’insegnamento, ma il loro utilizzo nella didattica è in fase embrionale, tanto che le loro potenzialità comunicative faticano ancora ad essere comprese a pieno dagli insegnanti (ma non nelle Indicazioni nazionali che ne indicano i vantaggi già per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione). Certamente, in questo caso, vanno considerate anche le limitazioni di ordine economico e strumentale che rallentano la diffusione dei GIS nella didattica di base. Diego Gallinelli, Anna Maria Latorraca e Davide Pavia spiegano come le nuove tecnologie favoriscono l’interdisciplinarietà in una metodologia didattica cooperativa e coinvolgente. Tramite i GIS gli studenti «sviluppano abilità nel saper relazionare fenomeni e contestualizzarli in scenari più ampi». La geografia diventa una disciplina quanto mai interpretativa e applicabile in contesti reali che riguardano le problematiche della quotidianità.

Gli ultimi tre contributi fanno parte del corpus “Narrazioni” intese sia nel senso di descrivere se stessi attraverso lo spazio, sia nella riflessione che considera le emozioni come pratica narrante e infine con un esempio innovativo di narrativa utile per la didattica della geografia: il fumetto.

Angela Alaimo e Silvia Aru suggeriscono di focalizzare l’attenzione nel modo in cui si percepisce lo spazio. Lo spazio di vita, così come uno spazio di passaggio, può essere narrato in molteplici modi perché molteplici sono i punti di vista: di chi lo vive, di chi lo attraversa, di chi lo scopre per la pri-

ma volta. La narrazione, secondo le autrici, può essere più persuasiva e coinvolgente – dal punto di vista emotivo e didattico – se supportata ad esempio da strumenti multimediali che riescono a descrivere «in maniera più immediata la realtà di vita quotidiana, spesso difficilmente veicolabile a parole».

Cristiano Giorda sottolinea come, tra le varie forme di narrazione, le emozioni siano una delle più efficaci ma meno considerate nell'insegnamento. Secondo Giorda si dovrebbe valorizzare la capacità delle emozioni di descrivere e dar forma allo spazio perché esse sono strettamente connesse alla percezione del luogo, al senso di appartenenza e alle relazioni sociali che in esso si instaurano. Discorso valido soprattutto a scuola perché i bambini sono «costruttori di senso dei luoghi». Una didattica veramente inclusiva non può prescindere, inoltre, dalla componente emotiva come strumento di conoscenza e organizzazione del territorio.

Il contributo di Sara Lucchetta e Giada Peterle riguarda il fumetto come tipologia letteraria idonea per un dialogo costruttivo tra cartografia e narrativa. Esso rappresenta per le autrici una modalità originale che «porta lo studente a esplorare e familiarizzare con le carte geografiche, le loro caratteristiche strutturali e il complesso legame che esse intrattengono con lo spazio di cui si appropriano». Inoltre, il linguaggio accattivante e coinvolgente dei fumetti – servendosi anche dell'alternanza testo-immagini – permette di trattare tematiche attuali che potrebbero essere percepite dagli studenti come complesse e noiose.

La sequenza dei contributi, e soprattutto il principio ordinatore che sottende l'intera opera, porta il lettore a riflettere sull'interattività tra le tre dimensioni sopracitate (corporea, strumentale e narrativa). Infatti, se si considera il volume nella sua interezza, appare chiara la necessità, nell'insegnamento della geografia a tutti i livelli, di pensare a soluzioni didattiche e alle pratiche che permettano ai corpi di raccontare lo spazio e alle narrazioni di incorporare i luoghi. In questo modo, secondo i curatori e gli autori, la didattica della geografia può percorrere la strada dell'inclusione e della valorizzazione delle differenze.

Il volume si chiude con un contributo che ha la forma di un dialogo, quasi una chiacchierata, tra chi questa idea di geografia la promuove a livello teorico (noi) e chi, da anni, la pratica dentro le scuole e la “racconta”, valorizzandola, nel dibattito pubblico. In *Conversazione con Alex Corlazzoli* si è cercato di dare una forma scritta a quanto detto nelle giornate romane sul tema dell'inclusione della diversità e sul ruolo pubblico e politico della didattica della geografia. Citando direttamente il contributo: «ne è emersa una conversazione che, crediamo, consenta ai lettori di trasferire alcune riflessioni, spesso confinate all'interno del dibattito acca-

demico, su un piano più legato alla pratica e alla professionalità degli insegnanti, nei luoghi dove la geografia si fa e si pensa come sapere attivo e quotidiano».

Prima parte

Corpi

Verso una geografia per l'inclusione. Proposte didattiche tra teorie, pratiche e sperimentazioni¹

di Angela Caruso, Nicol Medina** e Giacomo Zanolin****

1. La geografia e l'inclusione

La società di massa globalizzata stimola processi di ibridazione culturale derivanti dai sempre più frequenti scambi tra persone appartenenti a comunità etnico-linguistiche e culturali differenti. La geografia non dimentica di sottolineare l'importanza degli approcci interculturali ma, nel tentativo di gestire la crescente complessità delle relazioni socio-territoriali, tende spesso a trascurare il ruolo della disabilità come componente fondamentale di tale diversità. Anche la didattica della geografia tende a sottovalutare la potenziale importanza di una riflessione volta a indagare le potenzialità del proprio linguaggio disciplinare, come strumento in grado di favorire l'inclusione di studenti disabili, non solo all'interno dei gruppi classe, bensì anche nella società. Essa possiede infatti per sua natura input inclusivi grazie al suo carattere pratico, laboratoriale, interdisciplinare e di forte impatto motivazionale.

Il contributo ha l'obiettivo di esaminare metodologie e tecniche didattiche idonee a realizzare la migliore inclusione di allievi "diversabili" (Canevaro e Ianes, 2003; Ghezzi, 2002), a ogni livello di istruzione e formazione, in relazione alla conquista di competenze geografiche di carattere spaziale e territoriale. Lo scopo è di riflettere sulle potenzialità connesse alla

¹ Il presente contributo è il frutto di una riflessione comune tra gli autori. Ai fini dell'attribuzione il paragrafo 1 è stato scritto da Caruso A., i paragrafi 2 e 3 scritti Zanolin G. e i paragrafi 4 e 5 scritti da Medina N.

* Dottorato in Studi Umanistici, Università degli Studi di Chieti, e docente nella scuola secondaria, angela.caruso26@istruzione.it.

** Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (AIIG), sez. Milano.

*** Università degli Studi di Milano, giacomo.zanolin@unimi.it.

valorizzazione di ogni diversità come risorsa, anche in geografia; in tale direzione verranno proposte e analizzate: normative, pratiche inclusive, metodologie e strategie innovative, risorse tecnologiche. Sono presenti proposte di metodologie e di attività didattiche in aula, ma si riflette anche sulle potenzialità del linguaggio della natura, scoperta ed indagata direttamente sul campo, come occasione per rafforzare capacità e competenze individuali. Gli spazi naturali, visti non solo come sedi didattiche, ma anche come occasioni di apprendimento, offrono la possibilità di costruire strategie forti soprattutto in relazione alla disabilità, poiché la possibilità di interagire con la natura stimola l'attività esplorativa e facilita il potenziamento di specifiche abilità, indispensabili nelle pratiche inclusive quotidiane.

1.1 Verso una didattica dell'inclusione

La scuola italiana negli ultimi anni ha aperto le porte a nuove procedure inclusive, sollecitate da una corposa normativa, come le ultime direttive e note ministeriali relative ai Bisogni Educativi Speciali (BES), le recenti Indicazioni Nazionali per il Primo Ciclo d'Istruzione e le relative note di accompagnamento. La sostanziosa documentazione ministeriale si unisce agli aspetti concettuali e pone un'interessante ricerca su come raggiungere una didattica veramente inclusiva, che riconosca e valorizzi le differenze di tutti in modo efficace ed efficiente. Spesso si cede all'errore di confondere i mezzi con i fini, ovvero di tradurre il bisogno speciale in procedure burocratiche che indicano esclusivamente su carta degli obiettivi ideali, senza proporre procedure didattiche realmente applicabili. Una didattica inclusiva è equa e responsabile, fa capo a tutti i docenti e non soltanto agli insegnanti di sostegno, ed è rivolta a tutti gli alunni non soltanto agli allievi diversamente abili.

Tutto il team insegnante deve essere in grado di progettare e declinare la propria disciplina in modo inclusivo, adottando una didattica creativa, adattiva, flessibile e vicina alla realtà. Questo comporta il superamento di ogni rigidità metodologica e l'apertura a una relazione dialogica e affettiva, che garantisca la comprensione del bisogno e l'attuazione di risposte funzionali.

Lo scopo, la finalità, dell'inclusione è quello di rendere possibile, per ogni individuo, la crescita e il raggiungimento delle autonomie personali. La didattica inclusiva, in sostanza, è la didattica di tutti, che si adatta alla personalizzazione e all'individualizzazione mediante metodologie attive, partecipative, costruttive e affettive. La qualità della didattica inclusiva è determinata dalla riflessività e dall'intenzionalità educativa, dalla ricerca delle motivazioni e delle ipotesi alternative, dalla capacità di cambiare le

prospettive di significato e di produrre apprendimento trasformativo (Caruso, 2013a).

1.2 Metodologie e strategie inclusive per la geografia

La vera sfida della didattica inclusiva consiste nel coniugare le nuove direttive con gli obiettivi formativi dei saperi disciplinari, ovvero far entrare pratiche di inclusione nei vari ambiti di insegnamento curricolare.

Il sapere geografico è ricco per sua natura di valori formativi e si presta a contesti laboratoriali dinamici e interattivi che lo proiettano in un contesto inclusivo. Le nuove prassi geografiche ricercano un approccio disciplinare in cui l'insegnante deve agire con creatività rispettando i ritmi di apprendimento, incoraggiando la cooperazione, l'iniziativa e l'incontro verso l'altro e l'altrove. In sostanza una didattica che congegni intelligenza emotiva, curiosità, interesse, entusiasmo e motivazione.

La geografia, nella sua "speciale inclusività" (Ianes e Canevaro, 2015), richiede interventi che facciano leva su una dimensione pratica di un apprendimento per scoperta che ricorra a opportune strategie di adattamento, come:

- trovare nel percorso curricolare quei nuclei fondanti della disciplina che siano agevolmente traducibili in obiettivi accessibili e significativi;
- prevedere le diverse modalità di presentazione e trattazione dei materiali di apprendimento (con altre persone, in ambienti e contesti reali, con strumenti e tecnologie motivanti e interattive);
- strutturare tempi più lunghi e spazi funzionali, eliminando i fattori di distrazione e inserendo elementi di facilitazione all'interno degli ambienti di apprendimento;
- arricchire la situazione di apprendimento con stimoli estrinseci di aiuto (colori, immagini, mappe cognitive, spiegazioni aggiuntive, cartografia interattiva, modelli competenti nel "far vedere come si fa", organizzatori anticipati, aiuti vari per la memorizzazione e la pianificazione delle azioni);
- ridurre la complessità concettuale usufruendo di materiali semplificati, di strumenti compensativi, di un lessico più semplice, di una riduzione della complessità concettuale;
- ricercare occasioni per far partecipare l'alunno a dei momenti significativi di elaborazione, come momenti di incontro con gli esperti o compiti di realtà.

In tale direzione la metodologia didattica più significativa è quella laboratoriale. Il laboratorio è una pratica educativa che coinvolge gli alunni in

un progetto comune che abbia un'importanza scolastica ed extrascolastica, come ad esempio attività che propongano di: creare una mini guida turistica; progettare un'uscita didattica; ideare una brochure, un manifesto o uno slogan per pubblicizzare una manifestazione scolastica di interesse geografico; costruire una carta tematica inerente a un fenomeno di particolare interesse; ri-progettare uno spazio vissuto; ideare o ricostruire una scoperta geografica; sperimentarsi come guida turistica su un territorio noto; organizzare (o simulare) un evento locale o nazionale/internazionale; preparare una caccia al tesoro (geografica) nel proprio territorio; valorizzare un prodotto locale mettendone in risalto le caratteristiche geografiche; inventare un esperimento geo-scientifico ecc. In tali attività gli alunni sono stimolati a mettere in gioco conoscenze e abilità, a coordinare significativamente valori, atteggiamenti, interessi e quant'altro.

Il processo innescato porta a un'interiorizzazione della metodologia di lavoro e la relativa capacità di utilizzarla in vari contesti, raggiungendo competenze significative. In ognuna di queste procedure è intrinseca una didattica geografica inclusiva, realizzata come un lavoro collaborativo, in cui gli stimoli del docente si completano con quelli offerti dagli alunni, con le loro curiosità, riflessioni o difficoltà.

L'empatia con la disciplina si conquista nel momento in cui si percepisce l'apprendimento come un compito significativo per vivere e saper vivere bene, per cui vale la pena dedicarsi.

Per arrivare a questo la ricerca didattica deve, come punto di partenza, lavorare sugli obiettivi formativi della disciplina, i quali dovranno essere rapportati ai bisogni educativi speciali e alle necessità inclusive, dando così impulso a significativi momenti di ricerca e formazione e alla scoperta di innovative e avanguardistiche metodologie (Caruso, 2013b).

1.3 La geografia al centro

La geografia può diventare una molla per la didattica inclusiva grazie al suo carattere pratico, laboratoriale e di forte impatto motivazionale. Le tante potenzialità del sapere geografico aprono le porte a un nuovo approccio disciplinare, in cui il contenuto diventa l'apripista all'inclusione.

La geografia è stata a lungo esclusa, o solo in parte coinvolta, nelle pratiche speciali perché ritenuta ostica e mnemonica. In alcune disabilità, come la sindrome autistica, troppo spesso si è pensato di non poter aspirare a raggiungere competenze spaziali, evitando in questo modo di andare a fondo in una ricerca didattica che trovasse idonee strategie e semplificate metodologie. Anche per le altre disabilità le competenze di natura geografica

con difficoltà venivano menzionate nei Piani Educativi Individualizzati (PEI), pensando che la geografia fosse esclusivamente un grande contenitore di spazi idealistici fatto di nomi e nozioni. Questa vecchia concezione traslascia la vera natura disciplinare, quella che fa parte della quotidianità, necessaria per vivere e per saper vivere bene, per raggiungere le fondamentali autonomie personali (Caruso, 2013b).

Far entrare la geografia nelle pratiche inclusive² consente di raggiungere capacità di orientamento, di sviluppare motivazioni verso la scoperta, ma cosa più importante, di conquistare competenze di cittadinanza globale.

La didattica della geografia ha ottenuto e sta ottenendo ottimi risultati in campo metodologico e contenutistico. Ora anche la didattica inclusiva della geografia sta muovendo i primi passi tra la nuova normativa e i bisogni educativi, avviando le prime sperimentazioni e ottenendo già dei significativi risultati (Caruso, 2016).

Così inteso il sapere geografico (ovvero reinterpretato in chiave inclusiva) diventa un valido supporto non solo per il docente di sostegno ma anche, e soprattutto, per il docente curricolare che ne può trovare dei validi input su cui lavorare e prendere spunto, nonché ricercare e produrre nuova didattica.

2. Il linguaggio della geografia e il linguaggio della disabilità: un dialogo quotidiano

Negli ultimi anni un crescente numero di studi dedicati al rapporto tra didattica e disabilità sta proponendo interessanti riflessioni volte a superare la tradizionale impostazione tesa a integrare la diversità. Si promuovono infatti pratiche inclusive volte a coinvolgere le molteplici declinazioni di una normalità che nella gran parte dei casi è più apparente che reale (Cottini, 2004; Ianes, 2006). Il passaggio da un'impostazione della didattica fon-

² Le pratiche inclusive si avvalgono delle metodologie attive, le principali sono le tecniche di: simulazione, come il *role playing*, ovvero il gioco dei ruoli; di analisi della situazione che si avvalgono di casi reali, prove di realtà (consentono di sviluppare capacità analitiche e modalità di approccio ad un problema); riproduzione operativa, come le dimostrazioni e le esercitazioni; produzione cooperativa, tra cui emergono la tecnica del *brainstorming* (per l'elaborazione di idee creative in gruppo) e il metodo del *cooperative learning* (per lo sviluppo integrato di competenze cognitive, operative e relazionali); ricerca che si avvalgono del metodo investigativo. Certamente le attività che non devono mancare sono quelle laboratoriali, in quanto in un ambiente di apprendimento laboratoriale lo studente opera nella fattività e si proietta verso il risultato che intende perseguire, elaborando consapevolmente un proprio piano di lavoro (Tessaro, 2002).

data sull'integrazione a una basata invece sull'inclusione pare fondamentale non solo per la pedagogia, in quanto spostando il problema dall'analisi del soggetto all'analisi del contesto (De Anna, 2001), si aprono interessanti e inaspettate opportunità per la geografia.

Il concetto di "inclusione scolastica" ha cominciato ad affermarsi nel dibattito internazionale a partire dalla Dichiarazione di Salamanca del 1994 e da allora è andato sempre più assumendo un ruolo paradigmatico, come fondamento di una scuola e di una società volte a creare un contesto favorevole all'apprendimento e alla crescita personale delle giovani generazioni (Stainback e Stainback, 1990). Tale impostazione pedagogica trova oggi un riscontro importante e fertile di interessanti sviluppi nel modello bio-psico-sociale proposto dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute (ICF)³. Il modello propone di superare lo schema lineare semplice (ICD-H) di tipo tradizionale, per considerare la salute come un concetto complesso e passare dalla lotta contro le criticità derivanti dalla disabilità alla costruzione di strategie in grado di valorizzare le potenzialità esprimibili da ciascuno. Secondo tale impostazione la disabilità viene quindi intesa come la conseguenza di una complessa relazione tra le condizioni di salute di un individuo e i fattori personali e geografico-ambientali che caratterizzano il contesto in cui egli vive. Tutto ciò implica che ogni persona, date le proprie condizioni di salute, può trovarsi a vivere in contesti geografici in grado di limitare e di restringere o, al contrario di ampliare e potenziare le proprie capacità funzionali e di partecipazione sociale. La classificazione ICF propone quindi un approccio integrato, in cui la situazione di salute di una persona è la risultante globale delle reciproche influenze tra fattori soggettivi e fattori esterni definiti dal contesto. Propone a questo scopo di modificare il linguaggio della disabilità, passando da termini come "disabilità" o "handicap" a termini come "problemi", "limitazioni nell'attività" e "restrizione nella partecipazione" (Pradal, 2011).

Dal punto di vista didattico le ricadute di tale impostazione metodologica paiono decisive, in quanto permettono di proporre il superamento della

³ L'ICF è una classificazione pensata allo scopo di descrivere lo stato di salute delle persone in relazione ai loro ambiti esistenziali (familiare, sociale e lavorativo), cogliendo le difficoltà che nei contesti socioculturali di vita degli individui possono causare disabilità. L'ICF mira quindi a descrivere le situazioni di vita quotidiana delle persone in relazione al loro contesto ambientale, sottolineando il ruolo dell'individuo non come disabile, ma piuttosto come persona unica da comprendere nella sua globalità. Nel concreto, l'ICF si configura come uno strumento che descrive specifiche situazioni adottando un linguaggio standard ed unificato, volto a facilitare la comunicazione fra i vari utilizzatori (Pavone 2002, Simeonsson 2003). Ulteriori informazioni possono eventualmente essere reperite anche sul seguente portale: www.reteclassificazioni.it.

banale pedagogia speciale e di pensare la programmazione didattica ampliando l'orizzonte oltre i semplici confini scolastici, coinvolgendo l'intero spettro della vita degli studenti (Pradal, 2011), inserendo la scuola in un più ampio contesto d'azione. Le proposte dell'ICF sono talmente innovative dal punto di vista delle pratiche inclusive, da giungere a mettere in discussione finanche il concetto stesso di Bisogno Educativo Speciale (BES), che pure nella scuola italiana attuale pare essere la frontiera più avanzata. Secondo l'ICF infatti tutta la sfera del disagio fisico, sociale e intellettuale non deve essere considerato in termini di differenza rispetto a una normalità spesso più presunta che reale, al contrario occorre porre al centro il valore della diversità, considerandola come risultante della complessa variabilità del reale.

In tale contesto stimolante la geografia può svolgere un ruolo nell'ambito di strategie inclusive globali e integrate. In una visione che spinge a sottolineare il ruolo del contesto, oltre che del soggetto, concetti fondamentali come quello di territorio, luogo, paesaggio e ambiente possono diventare decisivi nella riflessione sulla reale possibilità di "includere" persone che non possono più essere definite semplicemente "disabili" o "portatori di handicap".

La geografia offre pertanto la possibilità di sviluppare interessanti percorsi di ricerca in questo ambito da almeno due principali punti di vista: da una parte può fornire gli strumenti per riflettere sulla necessità di abbattere barriere fisiche e socio-territoriali che limitano la possibilità di movimento nello spazio e di relazionarsi con altri individui; dall'altra può proporre strumenti concettuali e pratici volti a favorire la possibilità per ciascun individuo di soddisfare la propria necessità primaria di esplorare i contesti che frequenta quotidianamente. La geografia non può pertanto evitare di interrogare se stessa e le proprie strategie didattiche, approfondendo le proprie potenzialità come disciplina inclusiva, nella scuola, nella società e per il territorio.

2.1 Dalla didattica speciale alla didattica inclusiva: un approccio geografico e pedagogico

La ricerca di strategie didattiche volte a valorizzare il potenziale ruolo della geografia nelle pratiche inclusive impone prima di tutto una riflessione sui possibili approcci pedagogici da seguire. Al fine di soddisfare le richieste dell'ICF, pare appropriato proporre strategie didattiche fondate sull'interazione di ragazzi portatori di un disagio con una pluralità di soggetti e di oggetti, al fine di favorire una graduale interiorizzazione di mes-

saggi educativi e didattici attraverso la costruzione di processi di apprendimento di tipo metacognitivo e cooperativo (Miato e Miato, 2003). In termini pratici tutto questo può essere ottenuto affrontando le questioni relative al rapporto tra didattica e “diversabilità” superando approcci “negativi” che sottolineano le differenze, privilegiando invece la valorizzazione di potenzialità positive presenti nel soggetto e nel contesto. Si tratta pertanto di considerare non solo gli elementi di “diversità” bensì anche e soprattutto gli elementi di “normalità”, proponendo strategie didattiche inclusive volte a soddisfare bisogno di “speciale normalità” (Ianes, 2001) degli studenti. Come già accennato questi bisogni «provengono da diverse situazioni, quali disabilità intellettive o ritardo mentale, disabilità motorie o sensoriali, disturbi dell’apprendimento, disturbi generalizzati dello sviluppo, disturbi emozionali e comportamentali, differenze sociali e culturali, malattie fisiche e altre condizioni di difficoltà più o meno transitorie» (Miato e Miato, 2003, p. 18). Il quadro è evidentemente articolato e variegato in quanto coesistono condizioni di normalità e specialità dalle quali emergono bisogni di vario tipo, legati alle condizioni di salute della persona, al ruolo sociale dei singoli soggetti, all’autonomia personale di ciascuno, alla sua cultura (Ianes, 2001) e alle sue abilità percettive.

Dal momento che siamo tutti specialmente normali e diversamente speciali, le strategie didattiche inclusive dovrebbero essere strutturate non tanto allo scopo di integrare studenti con bisogni speciali, quanto piuttosto alla valorizzazione delle diverse intelligenze che ciascuno possiede, favorendo un clima positivo nel gruppo classe e mettendo tutti in condizione di porre le proprie qualità al servizio del processo di apprendimento. Non occorre differenziare quanto piuttosto spingere tutti a individuare e valorizzare i propri punti di forza e a farsi aiutare dagli altri per sopperire ai propri punti di debolezza. È evidente che un approccio di questo tipo pone in secondo piano la trasmissione di specifiche conoscenze disciplinari allo scopo di rafforzare le competenze di ciascun individuo e quindi la sua capacità di utilizzare ciò che ha imparato in situazioni e in contesti particolari. Il concetto stesso di “competenza” pare coerente con tale impostazione metodologica, se inteso come «capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo» (Pellerey, 2004, p. 12), quindi come “sapere agito”, ovvero come capacità di mobilitare il sapere (definito in termini di conoscenze e abilità) per risolvere problemi e gestire situazioni reali (Da Re, 2013). Al fine di raggiungere tale obiettivo nell’ambito della didattica inclusiva occorre superare un approccio frammentato del processo di apprendimento per adottarne uno volto a valorizzare le cinque intelligenze

che guidano il processo di metacognizione, ovvero le capacità analitiche, sociali, emotive, pratiche e creative (Sterner e Spear-Swerling, 1997; Goleman, 1996) dei diversi componenti della classe.

3. La varietà della geografia e le strategie inclusive

L'approccio metacognitivo mira prima di tutto a rafforzare il senso di consapevolezza di ciascuno, «attraverso una maggiore conoscenza di noi stessi, dei nostri punti di forza e di debolezza, delle strategie che utilizziamo per affrontare i vari problemi, possiamo controllare meglio la nostra azione e diventare più strategici e adeguati alle varie situazioni» (Miato e Miato, 2003, p. 74). L'atteggiamento metacognitivo serve quindi a valorizzare la propensione del soggetto a riflettere sulla natura della propria attività cognitiva e a riconoscere la possibilità di utilizzarla in contesti differenti (Castoldi, 1995).

L'articolazione e la varietà della geografia offrono in questa direzione interessanti possibilità agli insegnanti creativi che desiderano proporre alle proprie classi attività didattiche inclusive. Tuttavia, nonostante i temi oggetto dello studio geografico siano molteplici, assai raro è il caso di studenti che, al termine del ciclo scolastico secondario, siano consapevoli della pervasività della geografia nelle pratiche quotidiane individuali. Raramente infatti gli insegnanti riescono a proporre la disciplina come qualcosa di diverso rispetto a una semplice materia scolastica, per di più non particolarmente affascinante, cosicché «dopo il ciclo scolastico obbligatorio, essa lascia di sé, a torto o a ragione, l'impressione di una disciplina noiosa» (Frémont, 2007, p. 27). Nel momento in cui deve farsi didattica, la geografia tende quindi spesso a perdersi. Di fronte alla vastità del mondo, alla complessità dei processi antropici e naturali, nonché alle infinite articolazioni dei significati potenzialmente espressi dall'agire territoriale degli esseri umani, non sempre riesce a trovare un nodo centrale per fare sintesi e mostrare agli studenti il cuore delle questioni.

In particolare due elementi, connessi al tema della varietà delle geografie, paiono centrali dal punto di vista della strutturazione di attività didattiche inclusive. Innanzitutto il potenziale pervasivo della disciplina implicito nella quotidianità, ovvero il fondamentale ruolo svolto dalla geografia oltre la geografia, al di là del suo essere materia scolastica. Da questo punto di vista le attività didattiche di tipo geografico orientate all'inclusione devono fare leva sul potenziale extra-scolastico di molte conoscenze disciplinari, sottolineando il fatto che esse emergono prima tutto dall'esperienza soggettiva di chi percepisce il territorio e solo in un

secondo momento da una rielaborazione in termini oggettivi e scientifici del loro significato.

Una seconda dimensione della geografia troppo spesso trascurata a scuola, e invece potenzialmente inclusiva, è quella legata alla sua natura esplorativa, che per secoli ha attribuito alla disciplina un ruolo centrale nella cultura non solo europea, fornendo un indispensabile sostegno tecnico ed emotivo alla necessità di conoscere il mondo (Dematteis, 1985; Giorda, 2014). Tale fase storica si è conclusa tra la fine del XVII secolo e l'inizio del XIX, non a caso proprio nel periodo in cui ha cominciato ad emergere la geografia scientifica ed accademica, uscendo «dalla sua fase avventurosa e, in qualche modo, fabulistica, per entrare in quella della precisa osservazione del territorio con tutti i mezzi più oggettivi e spersonalizzati che di ciò allora si disponesse» (Corna Pellegrini, 1992, p. 12). La presunta necessità di una disciplina oggettiva in grado di spiegare il mondo ha quindi in qualche misura spento la fiamma dell'avventura che illumina il cammino verso la comprensione dei luoghi. A livello accademico oggi siamo pienamente consapevoli della necessità di una grammatica umanistica, al fianco di quella razionalista (Vallega, 2004), per produrre discorsi esaustivi e in grado di rendere conto della complessità dell'epoca attuale, tuttavia nella prassi scolastica tale consapevolezza pare tutt'altro che radicata.

Coniugando quotidianità ed esplorazione, pare quindi possibile provare a definire specifiche strategie inclusive. In tale prospettiva è inoltre utile sottolineare il fondamentale ruolo dell'immaginazione, ovvero della necessità umana di sognare mondi altri, reali o di fantasia, verso i quali indirizzare i propri progetti e le proprie aspirazioni. Facendo leva su tale dimensione è possibile fornire agli studenti competenze geografiche fondamentali⁴ e contribuire alla formazione di cittadini attivi capaci di agire nel mondo come attori più consapevoli del contesto sociale nel quale si muovono e capaci di gestire meglio il significato dei processi territoriali da esso prodotti. Rimane infatti in gran parte ancora vero che «il potere costituito dovrebbe temere chi viaggia assai meno di chi vuole conoscere troppo bene il territorio domestico, perché esso in ogni momento può rivelare le basi materiali di una diversa appropriazione, di un cambiamento di potere» (Dematteis, 1985, p. 24).

Una didattica della geografia di tipo inclusivo dovrebbe quindi essere orientata a condurre le classi in un'esplorazione del proprio territorio do-

⁴ Per un approfondimento sul tema delle competenze geografiche si può fare riferimento ai saggi contenuti nel seguente volume: Zanolin G., Gilardi T. e De Lucia R. (2017), a cura di, *Geo-didattiche per il futuro. La Geografia alla prova delle competenze*, FrancoAngeli, Milano.

mestico allo scopo di insegnare agli studenti a muoversi come gruppo, valorizzando le intelligenze di ciascuno per provare a perseguire una piena appropriazione del territorio nel quale si svolgono le pratiche quotidiane di ciascuno.

Dal punto di vista pratico, allo scopo di realizzare un tale ambizioso progetto può essere utile partire dalla messa in scena di un gioco di ruolo cooperativo a sfondo geografico come stimolo all'azione e all'apprendimento attivo. L'attribuzione di ruoli differenti, ma sinergici, ai diversi componenti della classe, nonché agli elementi del paesaggio, consente di attivare dinamiche di gruppo collocate in un preciso contesto e in grado di coinvolgere nell'attività gli studenti più capaci o dotati dal punto di vista intellettuale e cognitivo, senza escludere né isolare gli studenti più problematici. Come già ripetuto si tratta di trovare nelle intelligenze di ciascuno i punti di forza che possono essere messi a disposizione del lavoro del gruppo. Lavorando in questa direzione, è stato condotto uno studio sperimentale⁵ volto a ricercare nelle intelligenze di studenti disabili i punti di forza sui quali insistere nell'ambito di attività didattiche inclusive. Si tratta di un'attività ancora in fase di sperimentazione, tuttavia pare utile presentarla in questa sede allo scopo di stimolare la riflessione sul tema e coinvolgere la comunità scientifica, nella speranza di rafforzare un dibattito che pare utile e necessario.

La sperimentazione è stata condotta proponendo un'attività didattica appositamente strutturata a una "classe-laboratorio" composta interamente da studenti disabili, attraverso la quale si è provato a sperimentare potenzialità e criticità delle intelligenze di ciascuno e valutare l'utilità della geografia per valorizzarle. Si è provato a osservare e studiare abilità e competenze di ciascuno dei ragazzi coinvolti, provando a comprendere quali elementi potrebbero essere trasportati in una classe reale in termini inclusivi e prevenendo il cosiddetto "effetto Pigmalione"⁶ (Miato e Miato, 2003).

Proponendo una sperimentazione di questo tipo occorre infine essere consapevoli del fatto che tutte le riflessioni sulla "diversabilità" hanno una valenza limitata e solo parzialmente generalizzabile, in quanto ogni patologia o bisogno educativo speciale fa storia a sé in quanto ciascun soggetto presenta specificità che difficilmente si ripetono. Forti di tale consapevolezza pare tuttavia possibile provare a ragionare in termini generali su spe-

⁵ Lo studio è spiegato in dettaglio nei paragrafi 4 e 5.

⁶ L'"Effetto Pigmalione" indica la tendenza a conferire uno status più basso agli studenti più problematici. Essa attiva un circolo vizioso che porta alla generazione di profezie che si autoavverano, confermando le minori prestazioni scolastiche degli studenti più deboli (Miato e Miato, 2003).

cifiche categorie, allo scopo di cercare le strategie didattiche più efficaci per riuscire veramente a includere tutti in un percorso volto a condurre gli studenti verso «lo scopo che la geografia ha avuto da sempre: scoprire il mondo; non necessariamente tutto il mondo in pochi anni, ma solo alcuni itinerari suggestivi che ne mostrino la varietà, la ricchezza, la percorribilità a determinate condizioni» (Corna Pellegrini, 1992, p. 16).

4. Una sperimentazione didattica inclusiva: criticità e potenzialità didattiche della Sindrome di Down

Come già accennato, la sperimentazione che si vuole presentare si fonda sul concetto di “speciale normalità” (Ianes, 2001, 2006), considerato un pilastro per un’attività didattica che possa essere considerata davvero inclusiva. Si è scelto di dedicare una specifica attenzione a una sola tipologia di disabilità, al fine di semplificare l’analisi e rendere più efficace il lavoro e concentrarsi sui limiti e le potenzialità di una sindrome con caratteristiche identificabili con chiarezza. Nel caso specifico è stata presa in considerazione la Sindrome di Down, scientificamente conosciuta con il termine di trisomia del cromosoma 21. Tale patologia impone infatti la necessità di tenere presente diversi fattori, quando ci si trova a pensare e preparare attività didattiche funzionali al coinvolgimento degli alunni “speciali”.

Un primo elemento fondamentale consiste nel rapporto tra età mentale ed età biologica dei ragazzi. Diversi studi condotti su questo argomento dimostrano, pur con alcune differenze specifiche, che difficilmente dei ragazzi con Sindrome di Down raggiungono un’età mentale superiore ai 6 anni, le potenzialità cognitive restano quindi decisamente limitate e un adeguato contesto culturale riesce solo parzialmente a compensare tale ritardo (Vianello, 2012). Ciò comporta problematiche rilevanti dal punto di vista dell’inclusione scolastica, soprattutto nell’adolescenza e quindi negli anni della scuola secondario di secondo grado, oggetto di interesse in questo studio.

Tenere in considerazione questo fatto è importante per creare una effettiva inclusione degli studenti. In particolare pare cruciale la necessità di gestire e limitare il senso di frustrazione che potrebbe derivare da attività troppo complesse e fuori portata, insieme alla noia, data da attività troppo semplici. Tutto questo è ulteriormente complicato dalla limitata capacità di concentrazione, che in genere è mantenuta per poche decine di minuti al massimo. Questi presupposti rendono necessario indirizzare l’attività didattica verso strategie mirate che portino al raggiungimento di determinati obiettivi, quali la realizzazione, la soddisfazione personale, la valorizzazione

ne delle capacità individuali e la generazione di entusiasmo, favorendo così l'applicazione di abilità più forti ed efficaci.

Durante la fase preliminare dello studio si è pensato non solo di analizzare come potesse essere una attività didattica e scolastica inclusiva specifica per questa disabilità, ma di sperimentarle attraverso una proposta laboratoriale, volta ad osservare un gruppo di ragazzi Down, accompagnati da tutor normo-dotati, in azione sul campo. A partire dall'attività pratica si è poi provato a trarre numerose informazioni e spunti utili per strutturare una didattica inclusiva finalizzata a evidenziare i punti di forza e a sopperire ai punti di debolezza di ciascuno.

4.1 L'area protetta come possibile contesto per un gioco geografico inclusivo

Gli spazi naturali offrono alla geografia l'occasione per sperimentare strategie didattiche volte a sviluppare momenti di interazione inclusiva tra i componenti del gruppo classe. Nel caso specifico, l'attività didattica laboratoriale è stata realizzata nel Parco Regionale di Montevicchia e della Valle del Curone, localizzato in Lombardia, nella provincia di Lecco. Tale scelta è stata dettata sia dal fatto che l'Ente gestore del parco ha già messo in essere interessanti attività di educazione e didattica ambientale, sia per le caratteristiche di questo territorio, di grande pregio dal punto di vista naturalistico e paesaggistico. Il territorio è inoltre adatto ad attività con alunni con disabilità, infatti il terreno lineare e la scarsa pendenza consentono di evitare di mettere eccessivamente alla prova le limitate capacità motorie dei ragazzi con Sindrome di Down, favorendo la concentrazione sull'attività anziché sulla fatica.

5. L'attività sperimentata sul campo

Nella convinzione che l'uscita didattica in geografia offra sempre un'occasione per rafforzare non solo le competenze disciplinari ma anche il legame nel gruppo classe, si è pensato di valorizzare tale prerogativa attraverso una specifica attività pratica sul campo creata per un gruppo di ragazzi Down e i loro tutor, che sfruttasse la capacità creativa, esplorativa e immaginativa, nonché le capacità cognitive di ognuno di loro.

L'attività è stata interamente creata e immaginata sulla base dello schema "caccia al tesoro", attraverso quiz e indizi, nella convinzione che la mo-

dalità *challenge* tende a coinvolgere, stimolare e motivare maggiormente i ragazzi.

5.1 Obiettivi di apprendimento

L'idea di sperimentare in concreto le numerose riflessioni derivanti dalle tematiche della disabilità e della didattica inclusiva, ha portato quindi all'idea di lavorare con un gruppo di soli ragazzi disabili aiutati da tutor, con l'obiettivo di valutare specifiche modalità di attuazione come attività didattica nelle scuole, in classi nelle quali sia presente almeno uno studente o una studentessa disabili.

Gli obiettivi principali che si intende raggiungere sono quelli di:

- imparare a riconoscere gli elementi peculiari del paesaggio, valorizzando il ruolo di quest'ultimo come finestra emotiva sul territorio;
- imparare a osservare il paesaggio e comprendere il suo legame con i processi territoriali, in modo da capirne i meccanismi di funzionamento e le strategie di valorizzazione;
- imparare a riconoscere il ruolo della ruralità e degli spazi naturali nella loro duplice dimensione: produttiva e fruitiva;
- comprendere il valore di pratiche di conservazione e di fruizione consapevole nelle aree protette.

In particolare l'attività mira a far emergere la dimensione esplorativa della geografia, come fattore stimolante la curiosità nei confronti del contesto spaziale in cui ci si trova. Inoltre attraverso l'utilizzo di strategie di gioco è possibile favorire la sinergia tra saperi differenti e quindi il dialogo interdisciplinare che aumenta il valore didattico ed educativo dell'attività proposta.

5.2 Strategie didattiche

Per poter raggiungere gli obiettivi che sono stati precedentemente elencati è necessario utilizzare specifiche strategie. Esse naturalmente non devono e non possono essere standardizzate, ma adattate per ogni singolo caso e contesto.

Le strategie didattiche adottate mirano a:

- individuare pochi obiettivi, ricchi di significato, e valorizzare la tendenza degli studenti diversamente abili a ragionamenti semplici;
- sfruttare il valore della fantasia come possibile intermediario tra la percezione e la realtà geografica;

- sfruttare il potenziale dell'uscita didattica per rafforzare il legame all'interno del gruppo classe, attraverso un gioco cooperativo.

5.3 Organizzazione dell'attività sul campo

L'attività sul campo è stata strutturata dividendo i ragazzi in piccoli gruppi formati da 2-3 ragazzi disabili e un accompagnatore⁷; a ciascuna squadra è stato poi assegnato un colore guida per riconoscere lungo il percorso i propri indizi.

I gruppi venivano guidati dai tutor lungo un sentiero escursionistico del parco fino al raggiungimento di specifici punti-tappa, scelti come nodi privilegiati, ciascuno con una funzione specificamente naturalistica, geologica, storica o paesaggistica.

Inizialmente il progetto prevedeva che le coordinate per raggiungere la tappa successiva venissero inviate via *WhatsApp* dai tutor, perché in questo modo ciascun ragazzo avrebbe potuto caricarle sul proprio smartphone, attraverso l'applicazione *Google Maps*. Ciascuno studente sarebbe così stato in grado di registrare il proprio percorso con il GPS e il gruppo sarebbe riuscito a muoversi in maniera unitaria, accettando l'eventuale rallentamento imposto da difficoltà motorie dello studente disabile. In realtà, una volta messa in pratica l'attività, tale procedimento è risultato abbastanza complesso, perché avrebbe richiesto una specifica preparazione preliminare in classe, grazie alla quale probabilmente i ragazzi sarebbero stati in grado di portare a termine il compito. In ogni caso l'utilizzo di una applicazione digitale come *WhatsApp* potrebbe rappresentare un ottimo strumento per avvicinare l'attività laboratoriale al linguaggio delle giovani generazioni e renderla in tal modo più coinvolgente.

Una volta raggiunto il punto di controllo, i ragazzi dovevano per prima cosa scattare un selfie come testimonianza del raggiungimento del luogo indicato. Successivamente dovevano rintracciare una busta contenente un piccolo gioco o quiz, posto sotto forma di attività ludica: ad esempio individuare degli oggetti o degli elementi paesaggistici o naturali particolari, oppure rispondere a domande specifiche, in genere formulate prendendo spunto dal particolare luogo in cui si trovavano, in modo tale da stimolare l'interesse e indirizzare l'attenzione.

⁷ Nel caso specifico sono stati coinvolti ragazzi con Sindrome di Down iscritti all'Associazione *Più di ventuno Onlus*, che gentilmente si è resa disponibile offrendo volontari per la sperimentazione didattica che si sta presentando.

Una volta completata la richiesta, i ragazzi ricevevano un indizio, coerente con gli altri indizi precedentemente ricevuti qualora le risposte ai quiz fossero state corrette, oppure fuorvianti in caso di errore. La raccolta degli indizi era funzionale alla costruzione di una storia che, al termine del percorso, nell'ultima tappa, i ragazzi hanno avuto il compito di mettere in scena realizzando un cortometraggio registrato con lo smartphone. Gli indizi davano indicazioni precise su: protagonista; antagonista; aiutante positivo del protagonista; strumento; luogo; epoca della storia. Nella realizzazione del cortometraggio, ciascun ragazzo era tenuto a svolgere una parte, includendo tutti i componenti del gruppo e attribuendo ad ognuno un ruolo attivo tenendo conto delle capacità e delle aspirazioni di ciascuno. Tale attività non era direttamente collegata agli obiettivi disciplinari di apprendimento, ma serviva a rafforzare la dimensione inclusiva e cooperativa del lavoro, attivando la capacità immaginativa dei ragazzi.

5.4 Alcune considerazioni finali

L'attività proposta è risultata essere un buon punto di partenza in un percorso volto alla ricerca di soluzioni alternative rispetto alla didattica frontale in aula e come opportunità per attività inclusive da proporre a gruppi classe in cui sono presenti uno o più studenti con disabilità grave. La buona riuscita di questo progetto preliminare ha fatto emergere numerose questioni e riflessioni, alcune delle quali ancora aperte.

In primo luogo è stato possibile rilevare alcuni limiti; si tratta infatti di una sperimentazione condotta con un numero esiguo di studenti⁸ e non tutte le attività proposte si sono rivelate completamente adatte alle capacità cognitive di ragazzi affetti da Sindrome di Down. Per esempio, in alcuni casi le domande proposte erano costruite in maniera eccessivamente complessa e l'intervento dell'accompagnatore è stato per necessità troppo rilevante, mettendo a rischio l'inclusività dell'attività. Un'altra criticità sulla quale sarebbe necessario lavorare riguarda invece la preparazione dell'attività, che nel caso della "classe" sperimentale costruita appositamente per questo lavoro inevitabilmente non è stata del tutto adeguata. Nel caso di un'applicazione in un gruppo classe reale occorrerebbe fornire all'insegnante di sostegno adeguati strumenti per preparare l'attività al fine di puntualizzare

⁸ Per questo motivo le conclusioni a cui è stato possibile pervenire fino ad ora sono necessariamente circostanziate e non possono essere utilizzate per trarre elaborazioni generali su un tema di tale complessità.

preventivamente alcuni elementi centrali del territorio esplorato nel corso dell'attività laboratoriale. In questo modo lo studente disabile potrebbe potenziare la propria capacità di osservazione e di interpretazione del paesaggio che gli verrà successivamente proposto di studiare sul campo, attraverso l'attività ludica.

I migliori risultati in termini di inclusività potrebbero essere raggiunti rafforzando la preparazione iniziale degli studenti disabili che potrebbero in questo modo scoprire di essere più efficaci nell'interazione con gli altri studenti, più dotati dal punto di vista cognitivo ma meno preparati dal punto di vista delle specifiche conoscenze sul territorio che si sta visitando. Tale supposizione è supportata dalla rilevazione di una buona capacità di osservazione da parte dei ragazzi con Sindrome di Down, che hanno mostrato di saper riconoscere efficacemente numerosi aspetti del paesaggio, in funzione del superamento delle prove loro proposte nell'ambito del gioco didattico. Tutto ciò dimostra le potenzialità del lavoro proposto soprattutto come punto di partenza in un percorso volto a rafforzare la consapevolezza dell'importanza di una didattica in grado di utilizzare strategie didattiche ed educative inclusive per i "normali bisogni speciali" di ciascun individuo. Al termine dell'attività, in fase di restituzione, è stato possibile verificare una generale soddisfazione sia da parte degli accompagnatori sia da parte dei ragazzi disabili. Approfondendo l'analisi dell'esperienza proposta, è stato possibile rilevarne l'efficacia soprattutto dal punto di vista del coinvolgimento attivo dei ragazzi disabili, mentre minore è parsa la riuscita dal punto di vista più specifico della didattica della geografia. In sintesi si può affermare che la geografia si è rilevata un utile supporto per la costruzione di un'attività didattica inclusiva. Il lavoro dovrà invece essere portato avanti per rafforzarne l'utilità anche in termini di sviluppo di specifiche competenze geografiche legate alla capacità di osservazione del paesaggio e di interpretazione dei processi territoriali in atto nel contesto studiato.

Quanto proposto in questo lavoro rappresenta quindi il primo passo di un percorso volto a sperimentare il potenziale inclusivo della didattica della geografia. Esso si propone pertanto come un primo contributo volto a presentare, sulla base di alcune preliminari riflessioni teoriche e di una concreta sperimentazione sul campo, possibili elementi basilari su cui costruire ulteriori studi volti a sviluppare nuovi percorsi didattici ed educativi.

Riferimenti bibliografici

Canevaro A. e Ianes D. (2003), *Diversabilità. Storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili*, Erickson, Trento.

- Caruso A. (2013a), “Special didactics of geography”, *Journal of Research and Didactics in Geography (J-Reading)*, 1, 2: 107-116.
- Caruso A. (2013b), “I Bisogni Educativi Speciali. Verso una geografia inclusive”, *Semestrale di Studi e Ricerche di Geografia*, XXV, 2: 147-150.
- Caruso A. (2016), *Cartografia e Disturbi Specifici di Apprendimento. Superare i limiti*, in Bin S., Donadelli G., Quatrada D. e Visentin F., a cura di, *Labor Limites*, FrancoAngeli, Milano, pp. 51-61.
- Castoldi M. (2011), *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma.
- Contardi A. e Vicari S., a cura di (2001), *Le persone Down. Aspetti neuropsicologici, educativi e sociali*, FrancoAngeli, Milano.
- Corna Pellegrini G. (1992), *La varietà delle geografie*, in Corna Pellegrini G. e Bianchi E., a cura di, *Varietà delle geografie. Limiti e forza della disciplina*, Cisalpino, Milano, pp. 9-22.
- Cottini L. (2004), *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma.
- Da Re F. (2013), *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Pearson Italia, Milano-Torino.
- De Anna L. (2001), “Integrazione: la dimensione internazionale”, *L'integrazione scolastica e sociale*, 3: 605.
- Dematteis G. (1985), *Le metafore della Terra. La geografia umana tra mito e scienza*, Feltrinelli, Milano.
- De Polo G., Pradal, M. e Bortolot S., a cura di (2011), *ICF-CY nei servizi per la disabilità. Indicazioni di metodo e prassi per l'inclusione*, FrancoAngeli, Milano.
- De Vecchis G. (2016), *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, Utet, Novara.
- Frémont A. (2007), *Vi piace la geografia?*, Carocci, Roma.
- Ghezzi R. (2002), “Diversabilità”, *L'integrazione scolastica e sociale*, 1, 3: 265-267.
- Gilardi T. e Molinari P., a cura di (2012), *L'uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo*, EduCatt, Milano.
- Giorda C. (2014), *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Carocci, Roma.
- Giorda C. e Puttilli M., a cura di (2011), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma.
- Goleman D. (1996), *Intelligenza emotiva: che cos'è e perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano.
- Ianes D. (2001), “Il bisogno di una speciale normalità per l'integrazione”, *Difficoltà di apprendimento e didattica inclusiva*, 7, 2: 157-165.
- Ianes D. (2006), *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento.
- Ianes D. e Canevaro A. (2015), *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*, Erickson, Trento.
- Malatesta S. (2015), *Geografia dei bambini. Luoghi, pratiche e rappresentazioni*, Guerini Scientifica, Milano.

- Miato S.A. e Miato L. (2003), *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento metacognitivo*, Erickson, Trento.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- Pavone M. (2002), "Le nuove prospettive aperte dall'ICF", *L'integrazione scolastica e sociale*, 5: 456.
- Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Firenze.
- Pradal M. (2011), *Classificazione ICF e pedagogia inclusiva*, in De Polo G., Pradal M. e Bortolot S., a cura di, *ICF-CY nei servizi per la disabilità. Indicazioni di metodo e prassi per l'inclusione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 17-34.
- Simeonsson R.J. et al. (2003), "Applying the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) to Measure Childhood Disability", *Disability and rehabilitation*, 25: 602-610.
- Stainback W. e Stainback S. (1990), *Support networks for inclusive schooling: interdependent integrated education*, P.H. Brookes Publishing Company, Baltimore.
- Sterner R.J. e Spear-Swerling L. (1997), *Le tre intelligenze*, Erickson, Trento.
- Tessaro F. (2002), *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando, Roma.
- Vallega A. (2004), *Le grammatiche della geografia*, Pàtron, Bologna.
- Vianello R. (2006), *La Sindrome di Down. Sviluppo psicologico e integrazione dalla nascita all'età senile*, Junior, Reggio Emilia.
- Vianello R. (2012), *Potenziali di sviluppo e di apprendimento nelle disabilità intellettive. Indicazioni per gli interventi educativi e didattici*, Erickson, Trento.
- Zanolin G., Gilardi T. e De Lucia R., a cura di (2017), *Geo-didattiche per il futuro. La Geografia alla prova delle competenze*, FrancoAngeli, Milano.

La Sapienza “suona”. Tracce di percorsi geografici sull’ascolto attivo

di Lorena Rocca*

1. Dal punto di vista al punto di ascolto

“I rumori veri della città notturna, si fanno udire quando a una certa ora l’anonimo frastuono dei motori dirada e tace, e dal silenzio vengon fuori discreti, nitidi, graduati secondo la distanza, un passo di un nottambulo, il fruscio della bici d’una guardia notturna, uno smorzato lontano schiamazzo, ed un russare dai piani di sopra, il gemito d’un malato, un vecchio pendolo che continua a battere le ore. Finché comincia all’alba l’orchestra delle sveglie nelle case operaie, e sulle rotaie passa un tram.”

(Italo Calvino, *Marcovaldo*)

La conoscenza del mondo passa attraverso l’udito, ma se la vista ha potuto sviluppare strumenti molto raffinati per immagazzinare, manipolare e interpretare i dati che la colpiscono, l’udito è “in fasce” ed è ancora alle prese con strumenti e metodi da verificare. Se non ci si può esimere dal sentire (l’apparato udivo è costamene sollecitato anche al di là della nostra volontà) l’azione dell’ascoltare – dal latino auscultare da *ausiula*, diminutivo di *ausis* (orecchio) e quindi porre l’orecchio – richiede un atto consapevole e intenzionale.

* Sezione di geografia, Dipartimento di scienze storiche geografiche e dell’antichità e Dipartimento formazione e apprendimento della Scuola universitaria italiana della svizzera italiana.

La consapevolezza e l'internazionalità permettono l'avvio di processi in cui le percezioni uditive vengono poste al centro.

Le percezioni non sono giuste o sbagliate: sono. Imparare a prendere contatto con queste consente di rendere maggiormente espliciti il significato che il singolo attribuisce al paesaggio. Per queste riflessioni sul paesaggio sonoro trovo illuminante la posizione del geografo ginevrino Raffestin (2007) che evidenzia la distinzione tra territorio – “realtà materiale”, risultato di continue modifiche, sottoposto a perenne mutamento – e paesaggio, definito come: «realtà immateriale che, al contrario, è il risultato di un processo di produzione mentale, che ha origine da uno sguardo umano, a sua volta mediato da linguaggi differenti [...] l'espressione di una pausa nel tempo: è 'un'istantanea'». Per comprendere il territorio (geostruttura) è necessario: dotarsi di immagini che rappresentano gli utensili che permettono di esplorare la realtà. Spostando l'attenzione dallo sguardo all'ascolto, tra gli “utensili” utili al riconoscimento, al rispetto e alla valorizzazione degli elementi di un territorio, i singoli suoni diventano potenti segnali che mettono in luce il “fatto” (la presenza di artefatti facilitanti le attività degli esseri umani sul territorio) il “farsi” (i processi che caratterizzano l'evoluzione continua di un territorio ad opera degli attori in esso presenti) e il “senso” ovvero i valori racchiusi in un territorio visto, secondo una brillante definizione di Magnaghi (2005), come la fecondazione della natura da parte della cultura.

1.1 Il paesaggio sonoro

I suoni attorno a noi permettono di dare forma allo spazio che ci circonda e sono una componente fondamentale della nostra esperienza di vita. «Il sonoro è indissolubilmente legato a ogni percezione» (Barra e Carlo, 2009, p. 32) poiché la sua presenza è pervasiva e riempie ogni luogo. Il termine “paesaggio sonoro” deriva dall'inglese *soundscape*. Il primo ad usare questo termine fu Murray Schäfer. Secondo l'Autore il paesaggio ha suoni inconfondibili e caratteristici che rendono riconoscibile l'ambiente in cui si è inseriti. “In qualche modo il mondo è un'enorme composizione musicale di cui noi siamo i compositori, possiamo migliorarla o distruggerla. Sono paesaggi sonori una composizione musicale, un programma radio o un ambiente” (Schäfer, 1977).

Il suono è, a tutti gli effetti, parte costitutiva della nostra cultura riconosciuto dall'UNESCO come patrimonio immateriale e componente essenziale del paesaggio. La *Careggi Landscape Declaration on Soundscape* (2012) infatti, rifacendosi alla *Convenzione Europea sul Paesaggio*, definisce il

Paesaggio Sonoro come: «la proprietà acustica di qualsiasi paesaggio in relazione alla percezione specifica di una specie [...] è il risultato delle manifestazioni e dinamiche fisiche (geofonie), biologiche (biofonie) e umane (antropofonie)» (2012, p. 24).

La presenza del suono quindi «colonizza fisicamente l'ambiente e ne definisce i tratti, le soglie, i confini» (Midolo, 2007, p. 11). Questa definizione si avvicina a quella di Amphoux (1993) che considera il paesaggio sonoro come l'esito della fusione tra l'ambiente naturale e l'attore sociale. Il concetto stesso di paesaggio come «realtà immateriale che è il risultato di un processo di produzione mentale, che ha origine da uno sguardo umano, a sua volta mediato da linguaggi differenti» (Raffestin, 2007, p. 35) fa quindi i conti con la dimensione sonora. Non si tratta di ribaltare la gerarchia dei sistemi rappresentativi, semmai di pensare alla percezione umana come apparato multimodale che si avvale di informazioni e di codici differenti, all'interno dei quali il suono rappresenta un prezioso elemento di integrazione e di interpretazione, con specificità ineliminabili che lo rendono chiave d'accesso – in certi casi privilegiata – che contribuisce ad interpretare la realtà e a stabilire i nessi significativi tra multiformi elementi segnici, favorendo contestualmente un approccio olistico alla dimensione culturale, storica e sociale.

La multimodalità qui espressa chiama in gioco diversi domini disciplinari: dalla geografia alla musica, dalla storia alle lettere alle L2, dalle arti alle scienze. Il paesaggio sonoro può rappresentare infatti un luogo carico di senso per l'allievo, quotidiano e familiare, connesso alla possibilità dell'esplorazione e della scoperta del nuovo e dell'inedito, luogo di attivazione di processi cognitivi, estetici ed extra-cognitivi complessi e momento di attivazione di variegate competenze trasversali.

1.2 Una chiave di lettura del paesaggio sonoro

Un paesaggio, parafrasando John Cage, non smette mai di comunicare, semplicemente smettiamo noi di ascoltarlo.

Murray Schäfer (1977) identifica ogni paesaggio sonoro come caratterizzato da una tonica, da dei segnali, e da delle impronte. Nel linguaggio musicale la tonica rappresenta la prima nota della scala, da cui prende nome la tonalità del brano, e attorno a cui si costruisce l'intero sviluppo armonico della composizione.

Recuperando il termine proprio in questo senso musicale la tonica rappresenta nel paesaggio sonoro lo “sfondo” entro cui si staglia la vita degli individui. La tonica è l’elemento acustico fondamentale di un luogo, la sua peculiarità distintiva. La tonica «è costituita dai suoni creati dalla sua geografia e dal suo clima: acqua, vento, foreste, pianure, uccelli, insetti, animali» (Schäfer, 1985, p. 22). Gli individui che abitano il luogo sono costantemente esposti alla percezione di tali suoni, tanto che alla fine essi non vengono più nemmeno percepiti a livello conscio. La tonica accompagna in modo costante la vita degli abitanti e caratterizza inequivocabilmente la natura acustica di un paesaggio.

Schäfer (1985) parlando dei suoni di un paesaggio, li rapporta all’idea di figura-sfondo in psicologia. La tonica viene vista come lo sfondo di un determinato ambiente da cui, poi, si stagliano i segnali. Essa quindi fa da sfondo alla composizione musicale dell’ambiente rappresentando un livello di ascolto che, la maggior parte delle volte, non viene percepito coscientemente dall’uomo. È divenuta quasi un’abitudine per cui l’uomo fa fatica a riconoscerla ma se manca se ne percepisce l’assenza. Un esempio che ricorre molto spesso è quello della tonica del mare la quale è la tonica di tutte le civiltà che vivono nelle zone costiere. Essi non danno più importanza a questo rumore di fondo ma in caso della sua mancanza essi si sentirebbero persi. Sono quindi suoni talmente caratterizzanti l’atmosfera acustica che possono influenzare lo stato d’animo o l’umore delle persone. Minidio (2005) evidenzia il fatto che se fosse possibile mettere in relazione gli elementi visivi del paesaggio con il paesaggio sonoro, potremmo mettere in relazione il *background*, ossia lo sfondo della scena paesaggistica, con la tonica (*keynote*) che rappresenta la tonalità di base del paesaggio.

Da questo rumore di fondo riusciamo, però, a riconoscere i segnali (*soundsignals*). Essi si stagliano dallo sfondo come le figure in primo piano su di una tela. Minidio (2005) parla dei segnali come di generatori di strutture di senso che nascendo dalla tonica del territorio vanno a definire l’ambiente acustico. I segnali “Hi-Fi” sono volontari e hanno lo scopo di essere sentiti poiché sono volti a fornire un’informazione: svolgono il ruolo di avvertimento e vengono ascoltati coscientemente. Ci si può riferire ai suoni di campane, allarmi, fischi ecc. Essi sono tutti elementi che deve decodificare e interpretare per comprenderne i messaggi. Tra i segnali citati è esemplificativo quello delle campane, le quali forniscono informazioni diverse sulla base del suono e della sinfonia che viene creata. Negli anni i segnali che si possono identificare nell’ambiente sono sempre differenti e l’uomo, con l’avvento della rivoluzione industriale, ne ha creati sempre di nuovi.

Nel “paesaggio sonoro Hi-Fi” quindi il rapporto tra suono e rumore è a

favore del suono: tutti i suoni, fino al più delicato e lontano, vengono uditi in maniera distinta poiché il livello di rumore ambientale è basso. Ogni suono è informativo e anche il più leggero ci può comunicare informazioni vitali. È infatti possibile udire con chiarezza i singoli suoni e distinguerli «esiste una prospettiva, un primo piano, uno sfondo» (Schäfer, 1977, p. 37)

Nel “paesaggio sonoro Lo-Fi” i suoni singoli sono “oscurati” da un denso rumore di fondo che li copre, lo sovrappone e li confonde: non siamo in grado di distinguerli e trarne informazioni anche vitali. Il rapporto suono-rumore è 1:1. Il rumore “bianco” del traffico è ad esempio in suono Lo-Fi, «questi devono essere amplificati per essere uditi» (Schäfer, 1977, p. 48). L’ultimo elemento di cui Schäfer parla è l’impronta sonora. Questo termine indica «un suono comunitario che possiede caratteristiche di unicità oppure qualità tali da fargli attribuire, da parte di una determinata comunità, valore e considerazioni particolari» (Schäfer, 1985, p. 22). Il termine inglese dal quale si sviluppa la parola è *Soundmark* che messo in relazione con l’aspetto visivo coincide con il *Landmark*, ossia punto territoriale identificativo. I *Soundmark* rappresentano e hanno per la comunità un significato particolare e proprio per questo devono essere preservate e riconosciute come elemento d’identità da salvaguardare e proteggere proprio perché danno valore al luogo stesso in cui si trovano¹. Si tratta quindi di suoni che esprimono un’alta tensione simbolica e rituale a livello comunitario: potremmo pensare come esempio alla voce del *muezzin* nelle comunità arabe.

1.3 Nuove scoperte geografiche in un lento camminare sonoro

Camminate tanto da poter distinguere i particolari, tanto che nella confusione si rivelino le linee di fuga, tanto piano che il mondo vi appartenga di nuovo, tanto piano che appaia chiaro come il mondo non vi appartiene (P. Handke, *Attraverso i villaggi*, Garzanti, Milano, 1984) citato da F. Visentin (in press).

Come sottolinea Visentin in un recente contributo, la dimensione del-

¹ Si fa presente che l’utilizzo artisticamente consapevole di materiali sonori legati a riprese ambientali si può far risalire alle prime esperienze della musica concreta (Pierre Schaeffer, Pierre Henry) degli anni Cinquanta. Da allora la pratica non si è mai esaurita confluendo poi nella cosiddetta musica acusmatica che conta innumerevoli compositori (Denis Smalley, Robert Normandeau, Jonty Harrison, ecc.) e che è attualmente parte fondamentale nella formazione nella ricerca e artistica dei compositori.

l'andare a piedi con lentezza ma con consapevolezza apre a nuove scoperte geografiche:

geografie altre, i paesaggi incogniti, i territori occulti, le relazioni tra gli spazi dell'abbandono e quelli dissidenti. Ma sono anche le geografie di casa propria che possono essere rivisitate e 'riscoperte' andando a piedi. Proviamo a pensare solamente al canale dietro casa, al quartiere nel quale abitiamo, all'argine di un fiume, ad uno spazio abbandonato in città, una zona industriale, una strada di campagna o semplicemente un luogo che riteniamo irrilevante (Visentin, in press).

Ogni spazio nasconde una narrazione, dei legami, delle logiche di poteri, delle attribuzioni di senso personali. Per scoprirle è necessario dedicare del tempo e perdersi nel tempo e nello spazio con la consapevolezza che l'ascolto, dal proprio punto di vista², apre geografie altre, caleidoscopiche. «Il placido viaggiare aiuta a riprendere fiato e guardare con occhi 'altri' ciò che ci circonda, addomesticando lo spazio e il tempo, le relazioni, evidenziando le linee opache e facendo emergere sentimenti ed emozioni che altrimenti non verrebbero mai a galla» (Visentin, in press). «Questo lento viaggiare permette di avvicinarsi a quello che i Romani chiamavano *genius loci* lo spirito che proteggeva un particolare luogo, l'immaterialità che lo rendeva unico e speciale» (ibidem).

Questa immaterialità ci pone davanti a delle "geografie invisibili" a quelle geografie che neppure noteremmo se non ci si prendesse il tempo di perdersi nel tempo con l'atteggiamento del *flâneur*.

Egli si muove in città, e cerca di cogliere la natura fluttuante della società urbana, partendo da una posizione precaria e incerta. Il *flâneur* ripercorre le strade e i luoghi della sua quotidianità filtrando però la realtà attraverso una serie di strumenti narrativi e atteggiamenti che gli permettono di vedere ciò che gli altri per mancanza di tempo, attenzione e coscienza perdono. Il vagabondo o perdigiorno usa essenzialmente due armi per leggere la città: i piedi e la lentezza. Egli fa diventare straordinaria la normalità (ibidem).

Per coglierne il senso tutto personale dei luoghi, di seguito si proporranno attività "perditempo" in cui i piedi segnano una lenta conquista del senso dei luoghi attraverso la dimensione del gioco che è una sfida "leggera", piacevole in cui l'atteggiamento di scoperta, il perdersi nel tempo, la curiosità, il coinvolgimento, ha la meglio. Ancora, se all'atteggiamento giocoso

² Rispetto a quanto si diceva più sopra rispetto all'assenza di un lessico sonoro. Anche qui si ricorre al termine "punto di vista" per richiamare la prospettiva (altro termine visivo) sonora.

ci accostiamo l'attitudine della ricerca artistica è possibile rendere in un prodotto (una composizione sonora ma anche un quadro, una poesia o un racconto) il pensiero per metafore e la complessità, delle percezioni, dei fenomeni, della bellezza (ma anche del disagio e della bruttezza) delle esperienze territoriali incontrate.

Al *setting* della “passeggiata sonora” – così come introdotta da Schäfer (1992) in cui ci si dispone in fila indiana ad una distanza tale per cui non si sentono i passi delle persone vicine e ci si possa concentrare sulle impressioni acustiche dell'ambiente – si associa uno spostamento lento a piedi orientato alla contemplazione. La dimensione dicotomica spazio-temporale infatti viene ad annullarsi proprio per effetto dello spostamento lento che introduce una nuova dimensione: quella ironica, giocosa, fatta di racconti e di narrazioni.

1.4 Lo Storytelling per la verbalizzazione delle personali atmosfere acustiche al di là ed oltre le “geografie invisibili”

Quando ci si smarrisce, i progetti lasciano il posto alle sorprese, ed è allora, ma solamente allora, che il viaggio comincia (Nicolas Bouvier).

Sempre connessa alla riflessione sulle personali atmosfere acustiche, è possibile procedere alla verbalizzazione delle esperienze sonore attraverso un'attività di *Storytelling* sonoro³. L'arte di raccontare da sempre è funzionale a comprendere il mondo e il viaggio che le storie fanno. Queste, passando di generazione in generazione, diventano una sorta di “moneta fiduciaria” che acquista valore di passaggio in passaggio. Se ci pensiamo, le narrazioni che toccano la dimensione acustica permettono di scavare, anche linguisticamente, all'interno di un serbatoio di lemmi che normalmente non vengono utilizzati e sono funzionali a descrivere l'interazione tra ambienti e persone. Fare i conti con l'assenza di un lessico specifico e con la limitatezza della lingua quando questa è impegnata nel racconto di esperienze

³ Illuminante a tal proposito la lezione di *Storytelling* di Alessandro Baricco in un liceo di Torino. <http://scuola.repubblica.it/blog/video/alessandro-baricco-storytelling/> (consultato il 1 luglio 2017).

sonore⁴ significa, aprire il linguaggio ad infinite possibilità creative. Declinare questa tecnica sul piano sonoro significa infatti sviluppare delle competenze orientate a:

1. stabilite rapporti di condivisione tra chi ascolta e chi narra attraverso l'emersione di un "patrimonio sonoro" quell'insieme di suoni e rumori che culturalmente connotano un territorio;

2. far leva sulle emozioni e quindi imparare ad usare metafore, conflitti, soluzioni, tensioni, misteri;

3. stabilire relazioni con chi ascolta che deve identificarsi nel racconto anche attraverso l'identificazione con i personaggi o gli ambienti sonori;

4. costruire semplici narrazioni, una storia semplice va al segno, ma per costruirla è necessario essere in grado di tagliare tutto ciò che non serve alla narrazione; tagliare eventi meno importanti; unire personaggi minori; ridurre al minimo riferimenti ad altri luoghi;

5. dare spazio a chi segue la narrazione sonora delineata affinché chi legge possa dare un significato personale alla storia. Con i suoni dei luoghi, che sono intensamente connotati di esperienze e valori propri, questa attenzione è doverosa in quanto è importante indicare il quadro di suoni e rumori entro il quale le persone però possono trovare degli spazi individuali per un'attribuzione personale di significato;

6. offrire un'immersione completa nella storia: chi legge dovrebbe diventare il protagonista, vivere le esperienze raccontate in prima persona e diventare il personaggio principale della storia;

7. intessere legami con i racconti sonori esplorabili in letteratura (ma anche in arte, nei racconti nelle interviste...) in modo che chi legge possa riconoscersi in una struttura già collaudata⁵.

⁴ Se ci riflettiamo, ogni narrazione acustica fa i conti con un gergo appartenente al mondo visuale. Proviamo a raccontare in dieci righe un'esperienza sonora. Notiamo immediatamente il numero elevatissimo di vocaboli appartenenti al serbatoio semantico visuale.

⁵ Con l'artista sonoro Xabier Erkizia, del gruppo di progetto sui paesaggi sonori, è stato prodotto uno studio geografico-artistico intitolato *Il rumore lontano*. Questo rappresenta un'esemplificazione di *Storytelling* sonoro che utilizza molteplici linguaggi della geograficità – tra questi oltre a quello sonoro quello letterario, fotografico, iconico – con l'obiettivo di avvicinare il lettore alla territorialità del Canton Ticino attraverso il suono dei treni. <http://www2.supsi.ch/cms/rumore-lontano/> (consultato il 1 luglio 2017).

1.5 Dall'inclusione all'accessibilità

Ogni studente suona il suo strumento, non c'è niente da fare. La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l'armonia. Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un'orchestra che prova la stessa sinfonia. E se hai ereditato il piccolo triangolo che sa fare solo tin tin o lo scacciapensieri che fa soltanto bloing bloing, la cosa importante è che lo facciano al momento giusto, il meglio possibile, che diventino un ottimo triangolo, un impeccabile scacciapensieri, e che siano fieri della qualità che il loro contributo conferisce all'insieme. Siccome il piacere dell'armonia li fa progredire tutti, alla fine anche il piccolo triangolo conoscerà la musica, forse non in maniera brillante come il primo violino, ma conoscerà la stessa musica. Il problema è che vogliono farci credere che nel mondo continuo solo i primi violini.

(Daniel Pennac, *Diario di scuola*, 2008)

Il *National Center on Educational Restructuring and Inclusion* (NCE-RI)⁶, definisce l'inclusione come:

«[...] una diversa organizzazione nel risolvere i problemi, con una comune missione che enfatizza l'apprendimento per tutti gli studenti. Essa impegna e sostiene gli insegnanti e lo staff [...] per creare e mantenere un clima favorevole all'apprendimento. La responsabilità nei confronti di tutti gli studenti è condivisa».

Per chiarire i termini e per collocare l'esperienza proposta nelle Officine didattiche si precisa che: integrazione (termine più usato in Italia), inclusione ed accessibilità hanno tre accezioni diverse con sfumature differenti.

Integrare deriva da "integro", che significa completare, ed implica una

⁶ Il *National Center on Educational Restructuring and Inclusion* presso il Teachers College (NY) è nato nel 1990 a sostegno della riflessione sull'integrazione. Centrale lo studente che apprende e i suoi bisogni e di conseguenza le politiche pedagogiche che vengono attivate nei sistemi scolastici.

visione di reciproco adattamento tra l'individuo ed il contesto pur nel mantenimento della medesima cornice istituzionale. Lo studente con differenti abilità viene considerato speciale e per questo vengono messe in atto delle strategie e delle pratiche facilitanti il suo apprendimento.

Invece con inclusione (termine usato perlopiù in ambito anglosassone) si intende il modello secondo il quale «la diversità di tutti e di ciascuno diviene la condizione normale di scuola e d'aula. Inclusione traduce il termine inglese *inclusion* (dal verbo *to include*), che significa “essere parte di qualcosa”, “sentirsi completamente accolti e avvolti”» (Pavone, 2010, p. 140).

Secondo questo approccio ogni bambino e bambina è attivo nella costruzione del sapere e l'insegnante svolge il compito di mediatore.

Pavone (2010) dà una definizione di scuola inclusiva a partire dai principi *National Center on Educational Restructuring and Inclusion* (NCERI), ovvero:

una diversa organizzazione nel risolvere i problemi, con una comune missione che enfatizza l'apprendimento per tutti gli studenti. Essa impegna e sostiene gli insegnanti e lo staff [...] per creare e mantenere un clima favorevole all'apprendimento. La responsabilità nei confronti di tutti gli studenti è condivisa. Una scuola inclusiva efficace riconosce di aver bisogno di una leadership amministrativa impegnata, di un'assistenza continua per gli insegnanti e di uno sviluppo professionale a lungo termine (p. 140).

Al termine “inclusione” si associa in letteratura quello di accessibilità che «viene, riconosciuta come valore in sé, utile alla totalità degli individui e pertanto da tutelare, non solo nell'interesse dei cittadini disabili, ma dell'intera collettività che si presenta sempre più costituita da una variabilità di soggetti e da altrettante caratteristiche» (Baroni, 2012, p. 177).

L'attenzione quindi si sposta alla progettazione e all'allestimento di pratiche facilitanti l'accesso di tutti e di ciascuno. In particolare l'*Universal Design*, letteralmente traducibile come “Progettazione Universale”, termine che compare nella Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2007), si intende «la progettazione (e realizzazione) di prodotti, ambienti, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzate. La progettazione universale non esclude dispositivi di ausilio per particolari gruppi di persone con disabilità ove siano necessari» (ONU, 2007, art. 2).

Si precisa che, la buona progettazione, messa in atto seguendo i costrutti dettati dall'*Universal Design* (UD), è in grado di garantire autonomia, partecipazione sociale ed equità: tre valori importanti per l'inclusione delle persone con disabilità (nonostante l'inclusione sia un concetto di portata molto più ampia, non riferibile alle sole persone con disabilità).

I principi dell'UD sono stati adottati in campo Educativo dal CAST (*Center for Applied Special Technology*) con lo scopo di migliorare l'accesso scolastico per tutti gli studenti dando vita al modello *dell'Universal Design for Learning* (UDL). Come l'UD nell'ambito del design giova a tutti gli utenti, allo stesso modo l'UDL, nel sistema scolastico, ha lo scopo di migliorare la condizione di tutti gli studenti.

Declinata all'apprendimento, l'*Universal Design for Learning* (UDL) costituisce un quadro di principi che fornisce un modello per comprendere come creare curricula e percorsi capaci di soddisfare i bisogni di tutti gli studenti considerati per le loro capacità.

Questo modello, infatti, presuppone si realizzino più possibile attività comuni. In questo senso, invece di costruire programmi speciali, si propongono delle attività di sensibilizzazione rivolte all'ampliamento delle offerte formative così che si possano accogliere le esigenze di tutti gli studenti. Secondo questo quadro, ciò che risulta essere progettato, fin dall'inizio e senza adattamenti seguenti, per gli utenti che presentano alcune difficoltà, sarà inevitabilmente adeguato anche per chi non presenta particolari esigenze (Meyer e Rose, 2005). Questo approccio riconosce, rispetta, e tenta di coinvolgere il più ampio spettro possibile di capacità umane nella progettazione di tutti i prodotti, ambienti e sistemi informativi ed educativi (*Center for Universal Design*, 1997)⁷.

2. La Sapienza suona: l'Officina in pratica

Mi resi conto che non esiste una reale e oggettiva separazione tra suono e silenzio, ma soltanto tra l'intenzione di ascoltare e quella di non farlo. (John Cage).

Durante le officine didattiche sono state proposte delle esperienze pratiche di educazione all'ascolto pensate e progettate nei termini *dell'Universal Design* ovvero cercando di ampliare l'offerta formativa attraverso l'uso di molteplici metodi (dalla lezione, alla passeggiata, allo *Storytelling*) e di più linguaggi (da quello sonoro, a quello iconico) sperimentando per gioco la

⁷ Per approfondimenti si veda il sito <https://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/index.htm> (consultato il 1 luglio 2017). I principi redatti nel 1997 al link https://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm (consultato il 1 luglio 2017).

privazione sensoriale con il duplice scopo di “mettersi nei panni degli altri” e di prendere contatto con un’ esplorazione multisensoriale. Le attività proposte partono inoltre dalla considerazione che il suono è performativo, scandisce le nostre giornate. Se siamo stanchi possiamo chiudere gli occhi, ma non le orecchie. Le nostre esperienze sonore si radicano nella memoria a lungo termine e per questo diventa un modo sensazionale per scoprire (ma anche fissare nel processo di apprendimento) le caratteristiche del paesaggio che ci circonda.

La maggior parte delle attività sono state proposte in forma sperimentale, altre sono riassunte in “box” e costituiscono degli approfondimenti che possono essere utili agli insegnanti che vorranno, previa un’opportuna contestualizzazione, riproporre tali attività nelle proprie classi.

2.1 I suoni attorno a me: una “raccolta differenziata” di suoni

L’Officina didattica ha preso avvio con un invito: “catturare” nella memoria il primo suono sentito al proprio risveglio. Emergerà la difficoltà di rievocare il ricordo del suono ma anche la difficoltà di descrivere con le parole quello che si è ascoltato consapevolmente.

Questo primo semplice esercizio mette in luce quello che si è esplicitato nella prima parte di questo contributo: la nostra attenzione è prevalente visiva; la consapevolezza di quello che ascoltiamo è molto lontana dall’essere una pratica che sperimentiamo ogni giorno.

Gli esercizi presenti in questo primo paragrafo rispondono al monito di Schaffer «dobbiamo rendere l’orecchio sensibile al meraviglioso mondo di suoni che ci circonda» (1992, p. 3) andando contro all’apatica indifferenza verso il mondo che ci circonda. Come già visto, a differenza della vista, l’udito ha un raggio di azione più ampio, ma la messa a fuoco è più difficile. Il paesaggio sonoro prende vita quando consapevolmente si ascolta. Dare voce a tali percezioni significa innescare percorsi di riflessione e di seriazione del suono riconducendolo al “fatto” (a cosa è collegato) al “farsi” (ai processi che rappresenta o di cui è parte) al “senso” (ovvero al significato che questo ha per noi).

In termini di accessibilità le attività presenti in questo primo paragrafo permettono il confronto con la differente modalità di percepire, di raccontare, di riflettere sulle proprie pratiche di ascolto consapevole.

Si propongono, di seguito in formato “box”, delle attività di approfondimento di educazione all’ascolto consapevole. I percorsi, con opportuni aggiustamenti, possono essere proposti a studenti in formazione in ogni ordine e grado scolastico.

Il primo percorso è orientato alla redazione di un “diario sonoro”. Si chiede ai partecipanti di registrare i suoni che si ascoltano durante la giornata cercando di sviluppare le competenze di *Storytelling* (si veda la prima parte di questo contributo) anche attraverso le seguenti domande-guida:

- qual è il suono che hai udito questa mattina appena ti sei svegliato/a?
- qual è stato l’ultimo suono che hai udito la notte scorsa prima di addormentarti?
- qual è stato il suono più forte che hai udito oggi?
- qual è il suono più bello che hai udito oggi?
- qual è stato il suono più delicato che hai udito oggi?
- qual è stata la prima voce che hai udito arrivando a scuola?

E ancora...

- cosa ti piace ascoltare della tua città?
- quali suoni raccontano il tuo quotidiano?
- quali suoni ti accompagnano ogni giorno?
- se dovessi riempire una valigia di suoni per dire qualcosa della tua città o del tuo paese e inviarla all’altro capo del mondo, quali suoni sceglieresti?

Si invitano i partecipanti a pensare come riprodurre i suoni acusticamente e/o graficamente e/o verbalmente.

Il secondo percorso consiste nel “catturare” i suoni più significativi dell’ambiente in cui si abita, quelli che contribuiscono a fornire l’atmosfera acustica del luogo. I partecipanti potranno costruire una scatola o un barattolo o un altro contenitore opportunamente predisposto all’interno del quale verranno catalogati i suoni a seconda della provenienza, della frequenza, dell’intensità. A seconda dell’età dei partecipanti alle attività i suoni potranno essere “inseriti” in contenitori diversi in base alla loro appartenenza. In particolare i suoni dell’ambiente naturale (es: versi di animali, pioggia, vento); suoni dell’ambiente umano, prodotti dall’intervento dell’uomo in contatto con il territorio (es: traffico, lavastoviglie, martello); suoni prodotti dall’uomo (es: parlare, cantare, piangere).

La “caccia ai suoni” potrà ripetersi per diversi giorni consecutivi e la modalità di seriazione potrà realizzarsi in modo differente.

Per assicurare una raccolta di suoni variata, il docente potrà suggerire ai partecipanti dei momenti differenti durante la giornata (es: un suono al mattino sentito appena svegli, un rumore ascoltato durante la cena, un suono molto forte, un suono delicato, un rumore gradevole, uno rumore sgradevole, ecc.) (Rocca, Galfetti e Galassetti, 2014).

Ogni partecipante, al termine delle missioni, avrà la propria raccolta di suoni, questi racconteranno di sé, delle proprie abitudini di vita, della personale atmosfera acustica di cui normalmente non ha consapevolezza. Si osserva che questa attività è orientata al traguardo di competenza trasversale “ascolto attivo e consapevole”.

Dopo una prima fase di “racconto sonoro individuale” i suoni raccolti potranno essere condivisi ed esplorati a piccoli gruppi cercando di decostruirne i significati. A questa categorizzazione di base potranno seguire altre riflessioni legate più all’aspetto culturale e valoriale dei suoni: perché un suono bello per me non lo è per tutti? Cosa nasconde? Il suono è un mediatore ingenuo o nasconde logiche

di potere e un'architettura appositamente allestita? La performatività dei suoni quanto incide sul nostro territorio e cosa nasconde?

Dall'ambiente di casa potranno essere analizzati i suoni della scuola, del quartiere, delle città del mondo⁸ ed inseguirne le territorialità, gli attori, i processi rendendo tangibile (attraverso una traccia sonora) delle geografie invisibili.

Box 1 - Dal diario sonoro al racconto sonoro.

2.2 Dai suoni attorno a me ai suoni dentro di me: il “concerto” del corpo

Si propone una riflessione sulla presenza dei suoni dentro di noi. Durante l'Officina, si è chiesto ai partecipanti di fermarsi un minuto, di chiudere gli occhi e di ascoltare i suoni all'interno del proprio corpo.

Questo semplice esercizio risponde sempre alla finalità di sviluppare un ascolto consapevole e mette in luce la difficoltà di ascoltarsi e di orientare il proprio ascolto in modo mirato.

Per un ulteriore approfondimento si potrebbero invitare i partecipanti ad ascoltare a coppie vicendevolmente i rumori del corpo del compagno appoggiando l'orecchio.

Si può chiedere poi di fare una corsa e di ascoltare di nuovo i rumori negli stessi punti del corpo, individuando se si riscontrano differenze.

Ancora è possibile incrementare la dimensione dell'ascolto consapevole invitando ad ascoltare i rumori del corpo mentre uno dei due beve un sorso d'acqua o mangia una mela.

Si potrebbero recuperare dei mezzi ausiliari, di fortuna o professionali, che possono favorire la trasmissione del suono (imbuto, palloncino gonfiato, tubo sonoro, telefono senza fili, stetoscopio).

Box 2 - I suoni dentro di me.

Nella seconda parte dell'esercizio, durante l'Officina, si è chiesto ai partecipanti di distribuirsi a circa 1-2 metri l'uno dall'altro con gli occhi chiusi.

- Ad un volontario è stato chiesto di passeggiare in mezzo al gruppo facendo tintinnare un mazzo di chiavi. I partecipanti dovevano indicare, con una mano (ad esempio quella destra), i movimenti della persona con le chiavi, seguendola nel suo percorso.

⁸ Monica Fantini giornalista di *Radio France International*, ricercatrice del gruppo di progetto sui paesaggi sonori coordinato da L. Rocca, ha focalizzato la sua attenzione sui suoni del mondo attraverso una trasmissione radiofonica che, solo attraverso la dimensione sonora, racconta le sonorità del mondo. <http://www.rfi.fr/auteur/monica-fantini/> <http://www.rfi.fr/emission/ecouter-paris> (consultato il 1 luglio 2017).

- Si è ripetuto l'esperienza coinvolgendo contemporaneamente due persone a cui sono stati affidati due suoni diversi (ad es. le chiavi e un semplice strumento a percussione). A questo punto ai partecipanti è stato chiesto di indicare con la mano destra il tintinnio delle chiavi e con la sinistra il risuonare dello strumento.
- Si è aggiunta una terza fonte sonora (ad esempio il pronunciare parole casuali in successione continua). Ai partecipanti è stato chiesto di continuare a seguire le due fonti sonore senza farsi distrarre dalla terza.

Al termine dell'esercizio si è proposta una riflessione circa la facilità/difficoltà dell'attività, la sua gradevolezza, le competenze orchestrate e quelle che ancora mancano per riuscire ad eseguire il compito in modo efficace.

2.3 Sentire vs Ascoltare. Viaggio nei paesaggi sonori dell'accessibilità

L'esperienza che si è proposta ai partecipanti durante l'Officina, risponde alla finalità di riflettere sulla differenza tra l'ascoltare e il sentire cercando di adottare il "punto di vista" (meglio di ascolto) di una persona non udente.

Per questo si invitano i partecipanti a tapparsi le orecchie o ad indossare dei tamponi auricolari e ad effettuare una breve passeggiata cercando di porre l'attenzione:

- sul cogliere i propri limiti e le personali potenzialità;
- sul passeggiare in una situazione sfidante riflettendo, privati del senso dell'udito, della difficoltà nel compiere il tragitto;
- sul prendere consapevolezza delle proprie sensazioni ma anche provare a mettersi nei panni di una persona non udente quando attraversa un paesaggio sonoro;
- sul provare ad immaginare come suona un paesaggio per una persona non udente;
- sul provare a identificare almeno una sensazione bella;
- sul fare l'elenco delle situazioni sgradevoli incontrate.

Alcuni temi emersi durante la restituzione al termine della passeggiata sono stati:

- il pericolo di circolare privati dal senso dell'udito: l'udito come difesa;
- l'equilibrio che viene a mancare;

- la mancanza di fiducia verso le personali sensazioni;
- la sensazione di un “autismo sociale”;
- l’acuirsi dell’uso di altri sensi;
- il sentirsi osservato come diverso.

L’attività potrebbe continuare con una mappatura partecipata delle sensazioni provate se privati dal senso dell’udito. La geo-referenziazione potrebbe diventare una sorta di “mappa sensoriale” allestita a seconda dei diversi punti di ascolto. Un colore assegnato o dei simboli ad oc potrebbe ad esempio sintetizzare la mappatura dei partecipanti se privati dell’udito.

Box 3 - Mappa sensoriale.

2.4 Soundwalking. Attraverso il paesaggio ascoltando... in silenzio

Ascoltare non è sentire. Il nostro udito è sensibile a ciò che viene pronunciato e ai rumori che ci circondano. Questo è sentire. La nostra mente viene coinvolta per captare e capire le parole che ci vengono dette. Questo è ascoltare. Ascolto, dunque sento. Sento, ma non sempre ascolto⁹.

Durante l’Officina si è introdotta la dimensione dell’ascolto dell’impronta sonora di un luogo attraverso la focalizzazione di quell’insieme di suoni che sono caratteristici di una data comunità, unici e ancorati ad una determinata società che contribuiscono a delineare l’identità culturale di un gruppo di persone¹⁰.

Le tradizionali passeggiate sonore titolano: “come suona” la città, il paese o il quartiere. Il “come suona” significa ricercare somiglianze o differenze o anche modi per rievocare musicalmente l’atmosfera acustica. In realtà durante l’Officina non si vuole proporre una riflessione comparativa e quindi dall’attenzione al “come suona”, ci si vuol spostare al “suona” per evidenziare come un territorio, animato da continui processi naturali e antropici e dagli intrecci tra questi, suona! E suona al pari di un’orchestra, con ritmi e note proprie spesso di una bellezza davvero singolare. È chiaro, siamo in grado di cogliere solo quegli stimoli per cui siamo stati allertati ed educati ad ascoltare e spesso la dimensione acustica è davvero marginale.

Augoyard (1995) a tale proposito individua due approcci in merito

⁹ La casa automobilistica Audi sta giocando molto sulla dimensione del *sound design* ed ha impostato la sua campagna pubblicitaria sulla differenza tra sentire ed ascolto. Interessanti i seguenti link anche per attività didattiche collegate a questa dimensione: <https://youtu.be/ITFmjZarDwM>, <https://youtu.be/R63Ybfk84rs>
<https://www.youtube.com/watch?v=5xr7RgD36Ho> (consultati il 1 luglio 2017).

¹⁰ Si vedano le riflessioni presenti nella prima parte di questo contributo.

all'ambiente acustico: quello delle scienze "dure" che hanno concentrato i loro sforzi in materia di rumore nella ricerca di limitarlo, e quello delle scienze umanistiche che propongono di ampliare la conoscenza del mondo dei suoni e dei rumori. Noi inseguiremo questa seconda direttrice. In particolare si rifletterà sulla valenza uditiva del "dentro e del fuori" e di come la percezione sonora cambi a seconda del contesto e del momento.

Per questa attività si è utilizzato il format della passeggiata sonora. Ci si è disposti in silenzio in fila indiana ad una distanza tale da non sentire i rumori dell'altro invitando i partecipanti a concentrare la loro attenzione sulla dimensione acustica e sull'ascolto consapevole di una realtà che si sta attraversando in punta di piedi con un atteggiamento contemplativo, cercando di cogliere quei suoni che sono caratteristici prevalentemente di questo paesaggio e che ne costituiscono una precisa atmosfera acustica.

Al termine, della passeggiata, nel *debriefing* finale¹¹ si è chiesto ai partecipanti di raccontare il suono più bello che si è ascoltato; quello più brutto oppure quello di cui si è avvertita la mancanza.

2.5 Suoni Lo-Fi e Hi-Fi

In questa parte si è proposto ai partecipanti dell'Officina di puntare l'attenzione ai suoni "Hi-Fi" (alta definizione) e "Lo-Fi" (bassa definizione) secondo la chiave di lettura proposta da Schäfer (1985) e riportata nella prima parte di questo contributo. Durante la passeggiata sonora si è chiesto ai partecipanti di proporre degli esempi sull'informazione che il suono racchiude, sia esso Hi-fi o Lo-Fi e quindi una riflessione sul valore personale del suono come depositario di informazione. Il serbatoio metafisico che accompagna il nostro apprendere dall'ambiente – e quindi i nostri miti, le nostre credenze, la nostra identità, la nostra cultura – contribuisce, infatti, a dare ai suoni un'accezione differente. Rispetto alla prospettiva di Schäfer, che definisce in modo univoco la sonorità qui sono messe a confronto le personali attribuzioni di senso delineando "geografie diverse" e "diverse geografie".

¹¹ Il tornare sulle pratiche attraverso lo *Storytelling* è un uso didattico sempre suggerito proprio per promuovere le strategie metariflessive (si veda la prima parte di questo contributo).

L'attività di mappatura iniziata nella fase precedente potrebbe continuare proprio con la finalità di dare, agli stessi suoni ascoltati, una diversa attribuzione di senso. Una possibile guida per evidenziare le differenze possono essere le sollecitazioni che seguono:

- descrivi il suono più degno di interesse (o di essere ricordato) che hai ascoltato;
- descrivi i suoni che avresti vorreste eliminare;
- descrivi il suono più bello che hai udito;
- descrivi il suono più brutto che hai ascoltato.

Box 4 - I suoni, un'attribuzione di senso.

2.6 I suoni dei luoghi: le atmosfere acustiche

La presenza del suono quindi «colonizza fisicamente l'ambiente e ne definisce i tratti, le soglie, i confini» (Midolo, 2007, p. 11). Questa definizione si avvicina a quella di Amphoux (2007) che considera il paesaggio sonoro come l'esito della fusione tra l'ambiente naturale e l'attore sociale. Nel paesaggio sonoro si intrecciano infatti suoni e rumori che ci parlano di artefatti di un tempo, che nascondono logiche territoriali diverse, che racchiudono una progettualità ed un'organizzazione non visibile ora ma certamente udibile in questo momento. Queste per Amphoux (2007) sono le caratteristiche del tipico paesaggio sonoro urbano che portano Böhme (2000) ad affermare che la sensazione di *heimat* (il territorio di appartenenza) è trasmessa essenzialmente dal sound di un'area.

Nell'esercizio seguente, proposto durante le Officine con lo scopo di puntare l'attenzione sulle geografie diverse e accessibili, i partecipanti sono stati messi in una situazione di privazione sensoriale. Sono stati invitati infatti a vestire i panni di non vedenti e ipovedenti che, accompagnanti in una breve passeggiata, si sono avvicinati all'atmosfera acustica del luogo percorso secondo un'altra prospettiva: quella dell'utilizzo del suono per l'orientamento. Ci si è divisi quindi a coppie. A turno si ricopre il ruolo di guida che non deve parlare o descrivere quello che incontra. La mano del collega che veste i panni di un non vedente sarà sotto al braccio all'altezza del gomito a contatto con il busto della guida. In questo modo chi non vede potrà, attraverso il contatto fisico, essere accompagnato nella passeggiata. Al termine dell'attività, durante il *debriefing*, si chiede ai partecipanti di riflettere sulla difficoltà dell'esercizio e sulle sensazioni provate sia nei panni della guida che nei panni del non vedente. Di seguito le possibili domande stimolo rispetto al senso del suono attribuito in situazione di privazione sensoriale potrebbero essere.

- Il suono che ti è stato più utile per orientarti?
- Qual è stato il rumore più forte udito durante la passeggiata?
- Qual è il suono più debole?
- Un suono prodotto per rispondere ad un altro?
- Il suono che proviene da più lontano?
- Il suono che ti ha spaventato di più perché lo hai vissuto come una minaccia?
- Come immaginavi il paesaggio percorso finché eri bendato?

Le attività di mappatura potrebbero continuare attraverso lo *Storytelling* sonoro. Proprio con lo scopo di promuovere le competenze di ascolto attivo e consapevole in situazione di deprivazione sensoriale, si potrebbero invitare i partecipanti a soffermare l'attenzione su un suono ascoltato, quello si ritiene più significativo perché rappresenta l'atmosfera acustica del luogo esplorato. Si invitano i partecipanti a trovare almeno 20 parole per descriverlo, scavando tra le personali sensazioni ed emozioni.

Box 5 - Storytelling sonoro.

2.7 Mappatura partecipata: ricostruiamo il paesaggio sonoro

Durante l'Officina, come ultima attività, è stato chiesto ai partecipanti di evocare e mappare i suoni che si sono uditi in maniera distinta. Anche il rumore più leggero può comunicare informazioni importanti e si ancora a delle particolari emozioni provate.

Sulla mappa si ripercorrono le tappe toccate durante le attività. Nella rievocazione partecipata si invitano i partecipanti ad indicare quale rumore è più evidente in ciascun settore (Hi-Fi oppure Lo-Fi oppure le impronte sonore identificate) o comunque il suono che viene percepito come il "più denso" di valore per la persona che lo ha ascoltato.

A ciascuno viene chiesto di riprodurlo in modo libero.

Un membro del gruppo, nominato "direttore", darà il via alla libera interpretazione. Seguendo una logica spaziale potrà essere rievocato il tragitto svolto (con la ricostruzione dell'atmosfera acustica). Il concerto potrà proseguire rievocando, ad esempio, i suoni della natura, quelli che sono il segnale di precise attività sociali e così via.

Al termine della mappatura partecipata si è chiesto, ai partecipanti, una valutazione dell'esperienza proposta con una particolare sottolineatura rispetto alle strategie adottate da ciascuno; alle difficoltà incontrate; alla gradevolezza dell'esperienza e alle potenzialità che offre questa chiave di lettura per lo sviluppo di "geografie diverse".

3. Conclusioni

Gli esercizi proposti nell'Officina, nella loro semplicità, hanno maturato nei partecipanti, una maggiore consapevolezza rispetto alle differenti dimensioni percettive. Una percezione non è giusta o sbagliata, la percezione è e guida, costantemente e senza interruzioni, la nostra azione e il nostro movimento oltre che il nostro apprendere nell'ambiente. Il confronto poi con il personale "serbatoio metafisico" (valori, credenze, modelli, concezioni...) maturato anche dalle esperienze pregresse, permette di dare espressione alla sfera di valori e ad una più matura e consapevole attribuzione degli stessi (valori).

L'approccio didattico proposto, centrato sulla valorizzazione delle differenze, pone al centro ogni allieva/o nel suo essere unica/o (Meirieu, 2008). Le attività riconoscono e valorizzano le storie (sonore) individuali dando voce alla narrazione di sé e, insieme, creano una storia (sonora) condivisa che permette la costituzione di un'identità di gruppo attraverso la ricerca delle "specialità" di ognuno e delle identità competenti di ciascuno (Canevaro, 1996). Evidenziare tali differenze attraverso i suoni e la percezione che ognuno di noi ha degli stessi, è una strategia didatticamente interessante proprio per la performatività della dimensione sonora. Ciò che è emerso durante la fase esperienziale nell'Officina è che, inconsapevolmente, la dimensione sonora e i rumori sono parte integrante del nostro "abitare la terra", hanno un fortissimo potere evocativo, irrompono (spesso in modo inconsapevole) nella nostra sfera percettiva. Non ci si può esimere dal percepirli, non sono ingenui, ma sono mediati da artefatti apparentemente trasparenti che rispondono ad una precisa architettura sonora che ciascuno di noi, a seconda delle differenti abilità, utilizza in modo diverso. Attraverso l'esperienza delle Officine, si è maturata l'idea che l'uguaglianza in termini educativi è un controsenso se non un'aberrazione.

Durante la passeggiata, soprattutto negli esercizi che prevedevano una privazione sensoriale, si è rilevato inoltre come l'architettura sonora non sia facilitante l'accessibilità ma, al contrario, sia un ostacolo all'orientamento. Solo spostando l'attenzione educativa dalla dimensione oculo centrica a quella uditiva è possibile prendere consapevolezza di ciò.

Riferimenti bibliografici

- Amphoux P. (2007), "La città suonante. Dalla teoria alla pratica", *Atlas*, 31: 39-52.
Augoyard J.F. e Torgue H., eds. (1995), *A L'Ecoute de L'Environnement. Répertoire Des Effets Sonores*, Parenthèses, Marseille.

- Barone C. (2007), "A Neo-durkheimian Analysis of a New Religious Movement: the Case of Soka Gakkai in Italy", *Theory And Society*, 36: 117-140.
- Böhme G. (2000), "Acoustic Atmospheres. A Contribution to the Study of Ecological Aesthetics", *Soundscape: The Journal of Acoustic Ecology*, 1, 1: 14-18.
- Canevaro A. e Berliani G. (1996), *Potenziali individuali di apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze.
- Careggi *Landscape Declaration on Soundscape*, testo disponibile al sito: <http://www.uniscape.eu/allegati/Ref%20UNISCAPE%20CD2-14-06-12%20Se-cond%20Careggi%20Declaration%20on%20Soundscapes%20draft%20new.pdf>, 2012, consultato il 5 agosto 2017.
- Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2007), testo disponibile al sito: <http://www.unric.org/html/italian/pdf/Convenzione-disabili-ONU.pdf>, consultato il 1 luglio 2017.
- Erkizia X. (2017), *Il rumore lontano*, Libe edizioni, Locarno, testo disponibile al sito: <http://www2.supsi.ch/cms/rumore-lontano/wp-content/uploads/sites/32/2017/06/il-rumore-lontano-1.pdf>, consultato il 5 agosto 2017.
- Farinelli F. (2017), *L'uccisione della voce*, in Erkizia X., a cura di, *Il rumore lontano*, SUPSI, Locarno, pp. 30-41.
- Gardner H. (2010), *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano.
- Magnaghi A. (2005), *La rappresentazione identitaria del territorio. Atlanti, codici, figure, paradigmi per il progetto locale*, Alinea, Firenze.
- Marchetta V. (2010), *Passaggi di Sound Design. Riflessioni, competenze, oggettivi*, FrancoAngeli, Milano.
- Mayr A. (2014), *Place (s) Sound (S) Time (S) Actor (S)*, Fratini editore, Trento.
- Meirieu P. (2008), *Le pari de l'éducabilité*, ENPJJ, Roubaix.
- Meyer A. e Rose D.H. (2005), *The Future is in the Margins: The Role of Technology and Disability in Educational Reform*, in Rose D.H., Meyer A. e Hitchcock C., eds., *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies*, Harvard Education Press, Cambridge, MA, pp. 13-35.
- Midolo E.D. (2007), *Sound Matters. Orizzonti sonori della cultura contemporanea*, Vita & Pensiero, Milano.
- Pavone M. (2010), *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Mondadori, Milano.
- Raffestin C. (2005), *Dalla nostalgia del territorio al desiderio di paesaggio: elementi per una teoria del paesaggio*, Alinea, Firenze.
- Raffestin C. (2007), *Il concetto di territorialità*, in Bertocin M. e Pase A., a cura di, *Territorialità. Necessità di regole condivise e nuovi vissuti territoriali*, FrancoAngeli, Milano, pp. 21-31.
- Rocca L. (2013), "Le impronte del paesaggio sonoro: un'opportunità per la didattica della storia e della geografia", *Ri-Vista ricerche per la progettazione del paesaggio*, Dottorato di Ricerca in Progettazione Paesistica, Facoltà di Architettura, Università degli Studi di Firenze gennaio-giugno 2013, Firenze University Press, Firenze, testo disponibile al sito: <http://www.unifi.it/ri-vista>, consultato il 1 luglio 2017.

- Rocca L. (2017), *Prologo*, in Erkizia X., a cura di, *Il rumore lontano*, SUPSI, Locarno, pp. 30-41.
- Rocca L., Galassetti A. e Galfetti G. (2014), *Impronte di paesaggi sonori*, SUPSI, Locarno.
- Rocca L. e Zavagna P. (2015), *Percorsi educativi sui paesaggi sonori*, in Michi F., a cura di, *Per chi suona il paesaggio, Atti del II meeting FKL*, Fratini Editore, Firenze, pp. 125-147.
- Schäfer R.M. (1977), *The Tuning of the World*, Knopf, New York (trad. it.: *Il paesaggio sonoro*, Ricordi, Milano, 1985).
- Schäfer R.M. (1992), *A Sound Education. 100 Exercises in Listening and Sound-Making*, Indian River, Ont. (trad. it.: *Educazione al suono. 100 esercizi per ascoltare e produrre il suono*, Ricordi, Milano, 1998).
- Truax B. (2008), "Soundscape Composition as Global Music: Electroacoustic Music as Soundscape", *Organised Sound*, 13, 2: 103-109, testo disponibile al sito: <http://www.sfu.ca/~truax/OS7.html>, consultato il 1 luglio 2017.
- Visentin F. e Peterle G. (2016), "Performing the Literary Map: 'Towards the River Mouth' Following Gianni Celati", *Cultural Geographies in Practice*, pp. 1-13.

Seconda parte

Strumenti

L'uso della fotografia nella didattica della geografia

*di Thomas Gilardi**

1. Il controverso rapporto tra fotografia e geografia

Il rapporto tra la geografia e la fotografia è tanto stretto quanto controverso da più di un secolo e mezzo. Dopo la sua invenzione nella prima metà dell'Ottocento la fotografia ebbe modo di imporsi velocemente come strumento privilegiato di comprensione del mondo.

Uno dei primi concetti geografici per cui venne utilizzata la fotografia fu il paesaggio, grazie al suo “valore documentario”; furono innumerevoli i paesaggi osservati, analizzati e descritti per mezzo delle fotografie dai geografi di fine Ottocento e prima metà del Novecento. Ancora nel secondo dopoguerra, in una delle migliori pubblicazioni divulgative della geografia italiana (Vallega, in De Vecchis 2010), si affermava:

la fase elementare del paesaggio è una “veduta” panoramica, ossia l'immagine da noi percepita di un tratto di superficie terrestre, quale può abbracciarsi con lo sguardo da un determinato punto di vista. Questa immagine può essere fissata – ma perde già qualcuno dei suoi attributi – in una fotografia a colori, mentre in un quadro rivive trasformata dal travaglio artistico, dall'ispirazione del pittore (Sestini, 1963, p. 9).

In realtà le vedute rurali e urbane non erano di particolare interesse per i primi fotografi: furono i lunghi tempi di esposizione necessari per fissare i soggetti sulle lastre fotografiche a contenere per molti decenni l'uso della fotografia alla riproduzione di ciò che era immobile. Statue, monumenti e appunto vedute erano i soggetti principali di quella che prese il nome di fotografia pittorialista (Newhall, 1984). Successivamente, appena la tecnica

* Dipartimento SMELSI, Università degli Studi di Milano, thomas.gilardi@unimi.it.

lo permise e i tempi di ripresa si ridussero, l'interesse dei fotografi si orientò velocemente verso aspetti della realtà più dinamici. Dunque se in un primo momento la fotocamera era fissa, poi il suo punto di vista fu più dinamico e alla fotografia pittorialista si affiancò quella giornalistica (Newhall, 1984).

Per tutto il XX secolo la fotografia, in ogni sua forma, si affiancò agli studi geografici e permise importanti considerazioni sul mondo. Dal canto loro i geografi, con gli esperti di altre discipline, indagarono le caratteristiche dello strumento che più di altri riusciva a raffigurare la realtà. La questione poteva apparire tecnica: da un lato la fotografia usata per "registrare", che portò anche allo sviluppo del telerilevamento (aereo e satellitare) e che aspirava a riprendere la realtà in modo "oggettivo"; dall'altro lato la fotografia usata per "testimoniare", che invece portò alla diffusione dei reportage più diversi (riviste geografiche), e che intese riprendere la realtà in forma "soggettiva". Tra i geografi che hanno indagato il rapporto tra la realtà e la fotografia si ricorda Eugenio Turri, che sosteneva come la fotografia non fosse in grado di restituire tutto ciò che era possibile percepire in un paesaggio, ma che, nonostante questo limite, la fotografia fosse comunque in grado di riprendere un paesaggio così come le avremmo colto con lo sguardo (Turri, 2010).

L'evidenza fotografica è stata riconosciuta come una delle pietre angolari su cui è stato costruito nel tempo il mito della fotografia: fondato storicamente sulla continua proclamazione dell'immagine come "documento", "testimonianza", ecc. (Gilardi, 2000). Infatti per decenni si è stati convinti che, se si fosse stati sul posto, si sarebbe visto l'oggetto ripreso nell'immagine esattamente come era stato fotografato. Come se al momento dello scatto non vi fossero a disposizione diversi punti di vista. Anche se è stato dimostrato più volte che spesso questo convincimento è solo un'illusione, dato che le fotografie possono essere modificate, sembra che nulla sia riuscito a smuovere la fede implicita nella registrazione fotografica (Newhall, 1984). La storia della fotografia ha messo in evidenza come gli stessi fotografi abbiano cercato di liberarsi da questo vincolo che li confinava a meri "registratori della realtà apparente". Tuttavia oggi la cosiddetta *Legge di Newhall* è ancora riconosciuta, infatti si afferma spesso che "un'immagine vale più di mille parole" e risulta difficile poter sostenere il contrario, soprattutto quando l'immagine è definita e le parole sono banali (Gilardi, 2000). Ma la fotografia è riuscita a illudere che le immagini non solo riuscissero a rappresentare fedelmente le cose, ma che addirittura "fossero le cose" (Eco, 1977), perché apparivano estremamente nitide al confronto delle parole mai abbastanza precise utilizzate per descrivere i fenomeni. Inoltre, si afferma spesso che viviamo nella società dell'immagine (Gombrich,

1985), ma ciò è vero solo se si riconosce lo squilibrio tra la fase di “produzione” e quella di “consumo”. Infatti, nonostante “la società dell’immagine” sia tale da diversi decenni, la nostra “alfabetizzazione visuale” è decisamente carente e quasi sempre autodidatta. Ciò è dovuto al fatto che le forme istituzionali più diffuse di apprendimento si basano sull’uso pressoché esclusivo del linguaggio verbale e di quello testuale, che non permettono lo sviluppo completo del potenziale visuale del pensiero umano.

Nonostante ciò, è vero anche che il linguaggio visuale sta trovando sempre più spazio nella didattica della geografia, proprio perché riconosciuto come una delle radici del pensiero umano (Gardner, 2010). Tuttavia per allenare questa forma di intelligenza è necessario cercare di cambiare da un linguaggio all’altro, utilizzando una serie di tecniche che la maggior parte degli insegnanti di geografia non conoscono in modo adeguato.

Per questa ragione un secondo punto di riflessione in merito al rapporto tra la fotografia e la geografia è relativo al suo uso nella didattica e nella comunicazione divulgativa. Infatti, le fotografie sono utilizzate sempre più spesso alla stregua di semplici illustrazioni: fumetti, dipinti, incisioni, disegni, ecc. Tutto appare utilizzato in modo sostanzialmente intercambiabile. In molti casi le immagini finiscono col sostituire anche i testi e sono caricate di una funzione dispensativa che non sono in grado di sostenere. Infatti la maggiore forza del linguaggio visuale, rispetto a quello testuale, non rimuove la necessità di un apprendimento significativo che permetta allo studente di collegare le informazioni nuove con quelle già note e che le preservi dall’oblio (Novak, 2001). Eppure è evidente che i processi di realizzazione delle diverse immagini non sono uguali: al di là di tutte le possibili sovrapposizioni e combinazioni ogni tipo di immagine ha una sua specificità.

Dunque è necessario chiedersi cos’è una fotografia? Qual è il suo rapporto con la realtà? Per quale motivo un geografo dovrebbe insegnare con delle immagini fotografiche piuttosto che dei dipinti o altri linguaggi?

2. Le fotografie per insegnare o per apprendere?

L’uso delle fotografie nella didattica della geografia dovrebbe avere come semplice obiettivo un apprendimento più efficace, con una particolare attenzione per gli studenti con problemi specifici di apprendimento (DSA). Per questa ragione l’uso della fotografia non dovrebbe mai perdere di vista il fatto che si tratta di uno strumento e che come tale ha senso solo quando permette di migliorare appunto l’apprendimento. Dunque la prima domanda corretta a cui si dovrebbe rispondere è: fotografie per insegnare o fotografie

per apprendere? Data la complessità della relazione educativa è evidente che i termini in questione non devono essere intesi come una rigida dicotomia, ma sono utili per orientare l'interesse sul tema: quale dev'essere l'efficacia della didattica con le immagini fotografiche.

Un possibile punto di partenza, per affrontare questo argomento, è l'osservazione del ruolo che ricoprono attualmente le fotografie nella didattica della geografia nelle scuole. Le immagini fotografiche, infatti, trovano ampio spazio nella didattica della disciplina, ma il loro uso è spesso limitato alla mera illustrazione di un luogo o di un concetto, a volte anche in modo poco efficace, limitando fortemente il loro enorme potenziale didattico. Infatti, troppo spesso, la fotografia "pronta" e "finita" acquista più importanza del processo cognitivo che ha portato alla sua realizzazione e restano ancora poche le iniziative che tentano di spostare l'attenzione, anche dei docenti, dalla semplice immagine come il concorso *Fotografi di classe* dell'AIIG¹. A tal proposito si può affermare che l'attenzione continua a prevalere sul "prodotto" piuttosto che sul "processo".

Per decenni solo gli appassionati di fotografia si sono confrontati con i problemi di inquadratura, tempo di scatto, punto di ripresa, o si sono misurati con i grandi fotografi, nel tentativo di riprodurre una certa prospettiva, una certa luce, ecc. È vero che, in tempi più recenti, il successo degli apparecchi fotografici digitali ha permesso una maggiore diffusione di quelle esperienze e competenze, ma resta evidente che, nella maggioranza delle occasioni, chi scatta una fotografia si limita a premere più volte un pulsante, con la speranza che il proprio dispositivo (macchina fotografica, smartphone, tablet, ecc.) riesca a realizzare l'immagine desiderata. Ogni problema di composizione si riduce alla sola riproduzione di un'immagine vista su di una rivista, un libro, un catalogo, un sito internet. La comprensione del processo, che ha portato a scattare una certa foto piuttosto che un'altra, resta qualcosa di limitato a pochi. Dunque si profila la seconda domanda a cui si dovrebbe rispondere prima di utilizzare le immagini fotografiche nella didattica: fotografie selezionate dall'insegnante o prodotte dagli studenti? Senza le adeguate competenze come può il docente effettuare delle scelte consapevoli? Quali criteri può utilizzare per selezionare un'immagine fotografica e preferirla a un'altra o a un dipinto?

Le diversità tra la fotografia e gli altri mezzi figurativi possono essere

¹ «Lo scopo del concorso è quello di sollecitare i ragazzi ad andare oltre la pura percezione visiva, osservando criticamente il paesaggio dei luoghi che vivono e che conoscono, attraverso la scuola e l'impegno dei propri docenti, per accrescere la consapevolezza del valore del paesaggio come bene comune» (AIIG, 2016 – regolamento del concorso <http://aiig.it/concorso-fotografico-2016/>).

esprese graficamente da due cerchi secanti fra essi, mai totalmente sovrapponibili e la cui intersecazione massima non supera i rispettivi centri (Fig. 1). Nell'area in comune è possibile trovare per esempio la pittura verista e la fotografia pittorialista, ma nella restante parte è possibile trovare la fotografia in grado di rappresentare il mondo con un linguaggio specifico proprio: l'istantaneità.

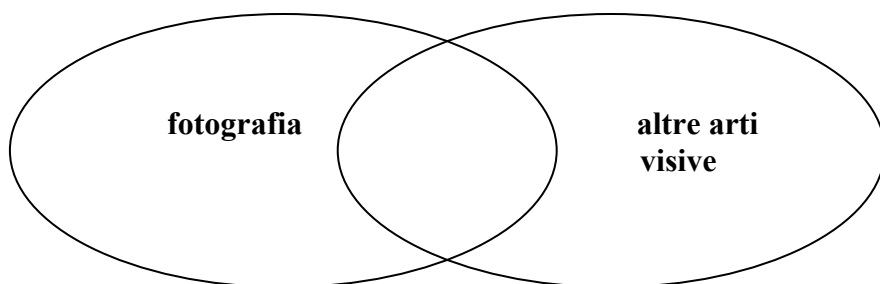


Fig. 1 - Fotografia e arti visive.

Fonte: elaborazione dell'autore da Dorfles, 1959.

Da questo punto di vista, anche se la teoria del linguaggio specifico resta una semplificazione, essa permette di mettere in evidenza che l'oggetto specifico che si coglie con la macchina fotografica è l'accadere dei fenomeni: il mondo in forma dinamica.

Riprendendo un soggetto, il fiume e la sua foce, sempre presente nei testi scolastici di ogni ordine e grado, è particolarmente evidente la diversa lettura e interpretazione che può essere fatta di un'immagine, anche se scattata da un satellite e riprodotta in falsi colori (Fig. 2). Infatti, una lettura che non considera l'accadere dei fenomeni si concentra sugli aspetti cromatici e sulla forma a "delta" della foce della Lena in Siberia, con i suoi meandri e le sue ramificazioni. Ma gli stessi aspetti acquistano un significato più profondo, se si arriva ad evidenziare ciò che accade: un equilibrio tra fiume che avanza lentamente e mare che lo respinge con forza. Tenendo presente ciò che sta accadendo, l'osservazione delle immagini, la loro descrizione e comprensione risulta essere più significativa e di maggior efficacia didattica.

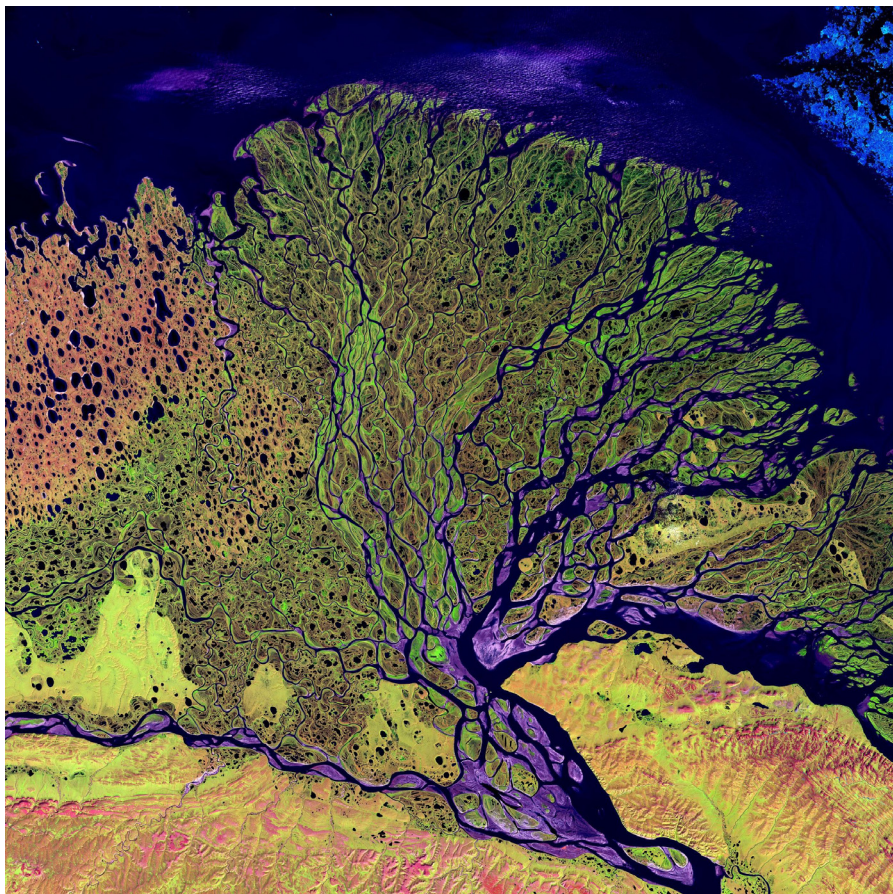


Fig. 2 - Il delta del fiume Lena, Siberia, in falsi colori.
Fonte: Earth Observatory NASA, 2007.

Il mondo visivo che si mostra davanti agli occhi non è la semplice copia del mondo fisico, ma anche un “prodotto” del sistema visivo dell’uomo che, attraverso una complessa serie di operazioni, elabora i messaggi sensoriali. Imparare a realizzare le immagini fotografiche permette di imparare a leggerle e comprenderle. Limitarsi alla sola visione delle immagini per coinvolgere tutti gli studenti significa escludere chi ha la necessità di un processo differente per associare ciò che vede a dei significati. Similmente al metodo pedagogico per l’insegnamento della lettura e della scrittura: che sia quello che enfatizza l’interconnessione semantico-visiva o quello che privilegia l’interconnessione fonetico-visiva, un solo metodo non è sufficiente per insegnare a tutti gli studenti, date le differenze nello sviluppo neurologico tra un individuo e l’altro (Geake, 2016). Dunque lo scatto di

immagini fotografiche dovrebbe essere il prodotto di un processo che stimola gli studenti ad identificare un fenomeno nella sua dinamica, attraverso le diverse combinazioni di alcuni fattori fotografici detti fotemi: quali il soggetto, l'angolazione, l'effetto focale e la luce. A questi si aggiungono altri fattori secondari e infine alcuni occasionali, ma che è opportuno lasciare a chi intende frequentare un vero e proprio corso di fotografia.

3. Una maggiore competenza fotografica da parte degli insegnanti

In occasione del 59° Convegno Nazionale AIIG *Geografie diseguali* (Roma, 2016), l'Officina didattica ha evidenziato la necessità di una maggiore competenza fotografica da parte degli insegnanti di geografia per un uso più efficace delle immagini fotografiche nella propria didattica. Il laboratorio ha voluto mostrare a dei docenti con diversi anni di esperienza alle spalle che le proprie competenze geografiche non si traducono sempre in competenze didattiche efficaci in tutti i linguaggi. In particolare, il linguaggio visuale e nello specifico quello fotografico sono dotati di alcune caratteristiche che lo rendono particolarmente ingannevole quando l'uso delle immagini non è critico e consapevole. Il breve confronto tra i partecipanti, prima teorico e successivamente sulle immagini realizzate negli spazi esterni della Sapienza Università di Roma, ha permesso di cogliere pienamente la necessità di una maggiore competenza fotografica per migliorare l'uso delle immagini nella propria didattica.

3.1 L'idea

L'Officina sull'uso didattico della fotografia è nata dalle esperienze personali maturate come docente del *Laboratorio di Conservazione e Valorizzazione del Paesaggio*² e dal confronto con i docenti di diverse discipline di scuole secondarie di I e II grado della Città metropolitana di Milano. In tali occasioni si è potuto constatare come le competenze fotografiche acquisite nel corso delle prime esperienze lavorative³ fossero particolarmente utili per

² Dal 2004 il laboratorio si tiene nell'ambito del Corso di Laurea in Scienze Umane dell'Ambiente e del Paesaggio dell'Università degli Studi di Milano in collaborazione con l'Ente Parco Nazionale delle Cinque Terre.

³ Dal 1992 al 2000 sono stato assistente fotografo presso lo Studio Fotografico Filippo Occhino di Milano.

comunicare molto più efficacemente alcuni concetti geografici. Nello specifico per efficacia si intende la capacità che ha una determinata fotografia di favorire l'apprendimento di un concetto: stimolare il desiderio di utilizzare quel concetto in modo appropriato per comprendere i fenomeni geografici. In un contesto laboratoriale di pochi giorni lo scopo principale dello strumento fotografico era quello di convogliare l'attenzione su specifici fenomeni attraverso la combinazione di diversi fattori come la scelta del punto di ripresa e dell'inquadratura. Ma affinché tutto ciò potesse emergere era necessario l'utilizzo di un codice specifico, concentrandosi sul messaggio che si intendeva trasmettere. Ad esempio, nel corso degli anni si è compreso che il corretto utilizzo del "verso di lettura" di un'immagine, poteva influenzare la comprensione di un fenomeno geografico come il dissesto idrogeologico. Infatti il verso di lettura, sia testuale sia visuale, cambia in base al tipo di cultura: in occidente va da sinistra verso destra, mentre in oriente va da destra a sinistra. In base a ciò gli studenti che fotografavano i versanti delle Cinque Terre coglievano con maggiore incisività i fenomeni franosi che inquadravano in alto a sinistra il fronte di distacco e in basso a destra la zona di accumulo, indipendentemente dalle dimensioni del fenomeno.

Sulla base di tali esperienze mi è stato possibile constatare che per i diversi fenomeni non sono preferibili gli stessi tipi di codice e che individuando gli elementi principali la lettura dell'immagine risulta essere più efficace in termini di apprendimento.

3.2 Lo svolgimento

L'Officina ha visto la partecipazione di circa 15 insegnanti di scuole secondarie di primo e secondo grado e un paio di studiosi esperti di fotografia e didattica. Rispetto all'argomento il gruppo era uniforme solo per l'interesse, ma piuttosto eterogeneo per formazione ed esperienza. L'introduzione ha tentato di porre tutti sulla stessa posizione presentando gli argomenti nella seguente prospettiva: quali competenze dovrebbe potenziare l'insegnante per far realizzare le immagini agli studenti? Quindi sono state presentate alcune problematiche proprie del linguaggio visuale, con alcuni approfondimenti specifici per il linguaggio fotografico con l'obiettivo di coinvolgere i partecipanti in una discussione viva sulle difficoltà dell'utilizzo delle fotografie in classe.

Per poter problematizzare gli argomenti è stato ritenuto opportuno recuperare alcuni principi della psicologia della forma (*Gestaltpsychologie*), che dalla fine del XIX secolo si occupa della capacità percettiva dell'occhio

(Köhler, 1961). Il riferimento alla psicologia della forma ha permesso di accentuare la necessaria priorità del contesto sulla parcellizzazione degli stimoli, pur restando esposti alle critiche di chi rileva l'imprecisione sull'origine (ambientale o organismica) degli insiemi organizzati su cui si basa il processo percettivo: *gestalten*. Gli aspetti visuali che interessano la fotografia sono stati presentati in termini di leggi, cercando di riconoscerle negli esempi riportati dalle esperienze personali dei partecipanti. Di seguito (Tab. 1) sono sintetizzate le leggi trattate dialogicamente in occasione dell'Officina.

Nel corso di questa presentazione c'è stato modo di confrontarsi sul rapporto tra la fotografia e la realtà. Una relazione estremamente importante in termini geografici e in particolare didattici. Una delle riflessioni più semplici e allo stesso tempo interessanti che è emersa nel corso dell'incontro ha riguardato il paradosso che potrebbe essere riassunto con la dicotomia riproduzione-falsificazione. A tale proposito, senza tornare sulla già accennata Legge di Newhall, è stato messo l'accento sul fatto che l'uso dello strumento fotografico permette di sviluppare un buon atteggiamento percettivo analitico e un allontanamento "affettivo" (Gentili, 1978) nei confronti del soggetto. Tuttavia, sebbene questo processo di oggettivazione della realtà risulti essere estremamente utile in fase di realizzazione dell'immagine, ha bisogno anche di un ritorno, magari guidato dall'insegnante, affinché la realtà preservi le sue differenze. La riduzione dei soggetti (in particolare le persone) in oggetti è utile per far emergere i fenomeni geografici: per esempio una moltitudine di persone può diventare a seconda dei casi un insieme di spettatori, pendolari, turisti, migranti, profughi, manifestanti, militari, ecc. ma dopo aver composto l'immagine è necessario educare gli studenti a riallacciare con ciascuna di queste masse la dimensione "affettiva" per comprendere ciò che è stato fotografato.

Al termine di questa prima fase più teorica è stato chiesto ai partecipanti di immaginarsi una breve campagna fotografica "sul campo" negli spazi esterni della Sapienza Università di Roma e di scegliere un soggetto geografico per il loro reportage. In diverse occasioni il confronto ha permesso ai partecipanti di riconoscere la difficoltà nell'individuare "l'evento" fotografato, nel senso di "fenomeno geografico che sta accadendo". Per esempio un partecipante all'Officina ha proposto un reportage che aveva per soggetto "Gli stili architettonici della sede universitaria" con l'intenzione di concentrarsi sugli stili, le linee e gli spazi.

Tab. 1 - *Psicologia della forma e fotografia.*

<i>Legge della vicinanza</i>	Gli oggetti, o loro parti, presenti in un campo percettivo sono associati dalla percezione in modo unitario secondo il criterio della loro minima distanza reciproca (altri tipi di associazione richiedono uno sforzo maggiore).
<i>Legge dell'uguaglianza</i>	Gli oggetti, o loro parti, presenti in un campo percettivo sono associati dalla percezione in modo unitario se sono simili tra loro quando si trovano insieme ad altri dissimili (altri tipi di associazione richiedono uno sforzo maggiore).
<i>Legge del moto comune</i>	Gli oggetti, o loro parti, presenti in un campo percettivo sono associati dalla percezione in modo unitario se sono in movimento apparente comune o se sono in movimento fra altri fermi (altri tipi di associazione richiedono uno sforzo maggiore).
<i>Legge dell'esperienza</i>	Gli oggetti, o loro parti, presenti in un campo percettivo sono associati dalla percezione in modo unitario se sono riconosciuti in un'esperienza precedente che li ha associati in accordo alla Legge della pregnanza ⁴ (altri tipi di associazione richiedono uno sforzo maggiore).
<i>Legge della forma chiusa</i>	Gli oggetti, o loro parti, presenti in un campo percettivo sono associati dalla percezione in modo unitario se sono all'interno di figure chiuse o quasi chiuse (altri tipi di associazione richiedono uno sforzo maggiore).
<i>Legge della destinazione comune</i>	Gli oggetti, o loro parti, presenti in un campo percettivo sono associati dalla percezione in modo unitario se convergono verso un punto comune (altri tipi di associazione richiedono uno sforzo maggiore).
<i>Legge della curva buona</i>	Gli oggetti, o loro parti, presenti in un campo percettivo sono associati dalla percezione in modo unitario se tracciano una curva "buona" ⁵ (altri tipi di associazione richiedono uno sforzo maggiore).

Fonte: elaborazione dell'autore da Katz, 1950.

⁴ La Legge della pregnanza enuncia un fenomeno generale che agisce su ogni individuo indipendentemente dall'esperienza individuale. Questa legge fu formulata da Koffka (1935) come segue: «l'organizzazione psicologica è sempre tanto 'buona' quanto le condizioni date lo permettono» (Katz, 1950, p. 62).

⁵ Nella *Gestaltpsychologie* il termine "buono" indica sempre la regolarità, la simmetria, la coesione, l'omogeneità, l'equilibrio, la semplicità, l'essenzialità, ecc. (Köhler, 1961).

Nel corso del confronto è emerso che lo strumento fotografico avrebbe potuto comunicare ben più delle sole differenze architettoniche, in senso meramente elencativo e descrittivo dal sapore “enciclopedico”, per le quali avrebbe potuto far uso anche di altri tipi di illustrazioni. La fotografia avrebbe permesso di comunicare ciò che stava “accadendo”: per esempio “la permanenza di diversi stili”, “la decadenza degli edifici più vecchi” o “la salvaguardia degli stili architettonici considerati storici”. Dunque il partecipante ha dovuto chiedersi profondamente perché utilizzare una fotografia per qualcosa che avrebbe potuto comunicare con un disegno, forse più efficacemente? Il desiderio di utilizzare le fotografie per la propria didattica ha obbligato i partecipanti a riformulare i soggetti delle immagini dei propri reportage in termini di “eventi”. Questo esercizio ha permesso anche di ricondurre all’attualità le proprie immagini, cogliendo tutti i vantaggi connessi a una didattica non avulsa dalla realtà.

Sulla base delle tematiche scelte i partecipanti hanno quindi realizzato i propri reportage negli spazi esterni, dedicandosi prevalentemente alle architetture e alle persone. Al termine della breve campagna le immagini sono state velocemente condivise e modificate con gli strumenti a disposizione: semplici programmi di editing fotografico di smartphone e tablet in base delle regole del linguaggio fotografico precedentemente viste in aula. In generale sono stati praticati semplici ritagli delle inquadrature riportando gli elementi principali dell’immagine su delle linee di lettura più semplici o isolandoli dai vari elementi di disturbo. In questo modo ogni partecipante ha potuto verificare come la propria comunicazione in merito al tema scelto risultava essere più efficace.

3.3 Un’esperienza utile, ma...

I partecipanti all’Officina hanno preso parte in modo attivo e propositivo. L’esperienza è stata considerata di indubbia utilità, ma ne è stata rimarcata anche l’eccessiva limitatezza per un argomento che inevitabilmente necessita di spazi e tempi più lunghi.

Questa Officina non ha voluto offrire un’esperienza completa sull’uso didattico delle immagini fotografiche, ma si è tentato di mettere a disposizione una breve pratica utile a comprendere la necessità di un utilizzo consapevole dello strumento fotografico nella didattica della geografia. A tale scopo è stato considerato opportuno dedicare un primo momento più teorico al problema dell’uso delle fotografie non prodotte dagli studenti e selezionate dai docenti (o dai curatori dei manuali), mettendo in evidenza la perdita di gran parte del loro valore didattico, relegando gli studenti a un

ruolo passivo. Quindi è stato posto l'accento sulla necessità di una maggiore cultura fotografica per affiancare gli studenti nella fase di produzione delle immagini per tutti gli scopi che la geografia può offrire: dalla documentazione alla narrazione.

Anche se i tempi di realizzazione dell'Officina sono stati estremamente brevi rispetto alla vastità dell'argomento, al termine dell'Officina è stato riconosciuto che, nella cultura occidentale, per la realizzazione e la lettura di una fotografia un punto di partenza è sapere che il "prima" si trova in alto a sinistra e il "dopo" in basso a destra. Questa semplice considerazione ha suscitato un ulteriore interesse nei partecipanti che hanno manifestato il desiderio di approfondire anche le altre problematiche trattate.

Infine, rispetto alle leggi accennate nella prima parte dell'Officina, è stato possibile riscontrare che il primo punto fondamentale, la percezione, non può essere separata dalla sensazione prodotta, per il suo carattere totale ed olistico. Questo principio è alla base delle concezioni olistiche e sistemiche secondo le quali le parti di un insieme hanno un valore diverso prima dell'insieme stesso e quando sono considerate separate da esso (Minati, 2010).

4. Conclusioni

La fotografia è un modo essenzialmente diverso per rappresentare il mondo in maniera visuale e non può essere improvvisato. L'esperienza dell'Officina didattica ha avuto un buon riscontro da parte di chi vi ha partecipato e la sua replicabilità in un contesto scolastico è legato alla disponibilità del docente di mettersi in gioco con uno strumento solo apparentemente comune. Un primo passo può essere proprio quello di organizzare la propria conoscenza attraverso l'uso di fotografie, ma la maggior parte dei docenti ignora come si realizza una fotografia.

Ovviamente non esistono regole rigide, utilizzabili sempre e in qualsiasi circostanza, ma sicuramente è possibile dotarsi delle competenze fotografiche necessarie a comporre più facilmente un'immagine e soprattutto a farne comprendere il contenuto geografico.

La provocazione, lo scandalo, l'allusione e il doppio senso, sono modalità sempre più frequentemente utilizzate per attirare l'attenzione in campo didattico. Allo stesso modo anche l'utilizzo di immagini che provocano un forte impatto emotivo o che producono sensazioni sgradevoli può essere d'aiuto trasmettere un particolare contenuto. Ma per insegnare un fenomeno geografico è necessario impressionare fortemente a tutti i costi? Le immagini presenti nei manuali sono spesso utilizzate fuori contesto e i feno-

meni a cui si pretende di associarle risultano messi così tanto a margine da finire del tutto in secondo piano.

Per catturare l'attenzione degli studenti un'immagine fotografica dovrebbe dire qualcosa di originale, ma dovrebbe anche cercare di trasmettere positività, allegria, spensieratezza, successo, sogno, soprattutto nei primi anni di scuola. Tutto ciò fa sì che lo studente sia ben disposto a immedesimarsi con l'evento proposto che, riesce a toccare le corde dell'emozione: immagini che fanno sorridere, realizzate in modo creativo e originale. Queste problematiche sono lontane dalle preoccupazioni di chi fotografa i fenomeni presenti sulla superficie terrestre, ma non possono essere trascurate dagli insegnanti. Dunque la realizzazione di un'immagine fotografica non è mai bastata a renderla efficace per la didattica della geografia: i significati nascono dal contesto sociale, dal luogo in cui quell'immagine è posizionata, dalla cultura del suo autore e da quella del suo lettore.

Infine agli insegnanti di geografia non resta che dotarsi delle competenze necessarie a una presentazione delle informazioni fotografiche di base ai propri studenti per poi lanciarsi insieme in una prima campagna fotografica. Questa potrà essere guidata dallo stesso insegnante o da un esperto (foto per foto, soggetto per soggetto), che avrà la possibilità di far emergere tutte le "nuove" competenze e di sfruttarle al meglio per l'apprendimento di tutti.

Riferimenti bibliografici

- Barthes R. (1980), *La chambre claire*, Einaudi, Torino.
- De Vecchis G. (2010), *Presentazione*, in Cassi L. e Meini M., a cura di, *Aldo Sestini. Fotografie di paesaggi*, Carocci, Roma, pp. 9-11.
- De Vecchis G. (2016), *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, Utet, De Agostini, Novara.
- De Vecchis G. e Pesaresi C. (2011), *Dal banco al satellite. Fare geografia con le nuove tecnologie*, Carocci, Roma.
- De Vecchis G. e Staluppi G.A. (1997), *Fondamenti di didattica della geografia*, Utet, Torino.
- Dorfles G. (1959), *Il divenire delle arti*, Einaudi, Torino.
- Eco U. (1977), *Mentire con la foto*, in Eco U., *Dalla Periferia all'Impero*, Bompiani, Milano, pp. 289-293.
- Gardner H. (2010), *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano.
- Geake J.G. (2016), *Il cervello a scuola*, Erickson, Trento.
- Gentili C. (1978), "Fotografia e ideologia", *Il Verri "l'esercizio della letteratura"*, pp. 9.
- Gilardi A. (2000), *Storia sociale della fotografia*, Bruno Mondadori, Milano.

- Gombrich E.H. (1985), *L'immagine e l'occhio: altri studi sulla psicologia della rappresentazione pittorica*, Einaudi, Torino.
- Katz D. (1950), *La psicologia della forma*, Einaudi, Torino.
- Köhler W. (1961), *La psicologia della "Gestalt"*, Feltrinelli, Milano.
- Minati G. (2010), *Sistemi: origini, ricerca e prospettive*, in Ulivi L., a cura di, *Strutture di mondo. Il pensiero sistemico come specchio di una realtà complessa*, Il Mulino, Bologna, pp. 15-46.
- Newhall B. (1984), *Storia della fotografia*, Einaudi, Torino.
- Novak J.D. (2001), *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Erickson, Trento.
- Pasquinelli D'Allegra D. (2016a), *Le competenze geografiche. Presupposti metodologici e costruzione del curricolo*, in De Vecchis G., *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, Utet, De Agostini, Novara, pp. 49-67.
- Pasquinelli D'Allegra D. (2016b), *Apprendimento autentico in geografia. Le prassi didattiche*, in De Vecchis G., *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, Utet, De Agostini, Novara, pp. 69-93.
- Sestini A. (1963), *Il paesaggio*, TCI, Roma.
- Sontag S. (1978), *Sulla fotografia*, Einaudi, Torino.
- Turri E. (2010), *Il paesaggio e il silenzio*, Marsilio, Venezia.

*GIS e geotecnologie per una moderna geografia*¹

di Diego Gallinelli, Anna Maria Latorraca** e Davide Pavia****

1. Strumenti GIS tra innovazione tecnologica e disciplina scientifica

I Sistemi Informativi Geografici (GIS) rappresentano ormai da anni un terreno di frontiera comune a numerose discipline scientifiche, presupposto per il quale deriva un'oggettiva difficoltà nella definizione del termine, sia poiché fortemente soggetto all'evoluzione tecnologica, sia per la miriade di applicazioni che ne aumentano le potenzialità.

Un GIS è un sistema informativo computerizzato che permette la gestione e l'elaborazione di grandi quantità di dati riferibili a elementi o fenomeni localizzati sulla superficie terrestre, relazionabili in funzione della posizione che occupano nello spazio. Più in generale, le tecnologie GIS sono riconosciute come una combinazione di dati spaziali e di relativi attributi, di risorse hardware e software, di risorse umane con adeguate competenze e metodi di analisi, il tutto organizzato per automatizzare, gestire e distribuire informazioni a contenuto geografico.

Il crescente interesse suscitato dalla scienza dell'informazione geografica, unitamente al successo delle sempre più sofisticate tecnologie GIS, ha fortemente incentivato lo sviluppo di nuovi campi di applicazione per la cui gestione i GIS si sono dimostrati uno strumento efficace e insostituibile

¹ Il presente contributo è il frutto di una riflessione comune tra gli autori. Ai fini dell'attribuzione il paragrafo 1 è stato scritto da Latorraca A.M., i paragrafi 2 e 4 scritti da Gallinelli D. e il paragrafo 3 scritto da Pavia D.

* Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi Roma Tre, diego.gallinelli@uniroma3.it.

** Esri Italia.

*** Dipartimento di Scienze documentarie, linguistico-filologiche e geografiche, Sapienza Università di Roma, davide.pavia@uniroma1.it.

(Pesaresi, 2017). Tale strumento è in grado di produrre, gestire e analizzare dati spaziali associando a ciascun elemento una o più informazioni. Un software GIS è quindi un insieme organico di componenti per il trattamento di dati di varia natura e delle informazioni ad essi associati, in grado di effettuare analisi avanzate.

Lo sviluppo delle tecnologie GIS ha reso possibile l'utilizzo di nuove applicazioni in settori che finora non erano stati presi in considerazione. Non solo quindi nel mondo della ricerca scientifica, ma anche in quello della pianificazione territoriale o delle politiche ambientali, i GIS sono diventati strumenti indispensabili per chi opera a diretto contatto con il territorio condividendone le informazioni. L'acquisizione, la visualizzazione, l'interrogazione del dato, l'elaborazione dei risultati e la restituzione d'informazioni hanno fornito, a tali figure, una valida base di lavoro per la gestione e la pianificazione territoriale. Sia che si tratti di localizzare una nuova attività strategica, sia di individuare il percorso ottimale per un veicolo d'emergenza, o che si intenda effettuare l'analisi ambientale di un territorio, uno strumento GIS offre la possibilità di integrare dati diversi per ottenere informazioni, simulare scenari e proporre soluzioni.

Il GIS è, realmente, un *Decision Support System* (DSS), un sistema di supporto alle decisioni utile alla gestione, alle operazioni e alla pianificazione di un'organizzazione, in grado di supportare le persone nel prendere decisioni riguardo problemi che possono rapidamente mutare nel tempo. Il GIS, in qualità di DSS, è un importante supporto nell'impiego di dati geografici per lo sviluppo sostenibile, basandosi non solo sul possesso della conoscenza, ma sul suo utilizzo intelligente nel fissare obiettivi, esaminare possibili alternative e promuovere azioni appropriate. Il GIS rappresenta quindi un mezzo eccellente per l'integrazione dei dati e la base per il supporto decisionale.

L'aspetto di un GIS che appare più importante è quello che fa riferimento al ruolo della conoscenza condivisa dei fenomeni territoriali e ambientali. In tale prospettiva i GIS rappresentano uno strumento specifico e ormai indispensabile in tutti i settori, tra i quali ancora quello della didattica e della ricerca scientifica.

I GIS, sviluppatasi negli anni Settanta, pur avendo discrete capacità di svolgere analisi geografiche in conformità a trattamenti statistici dei dati, erano alquanto rudimentali sotto l'aspetto della resa grafica. Nel decennio successivo, parte di questo problema fu risolto da una serie di miglioramenti della tecnologia hardware che coinvolse sia la resa grafica a video, sia quella su supporto cartaceo. Negli anni Ottanta, infatti, compaiono sul mercato i primi software di tipo GIS che aprono una nuova frontiera, che consentono di associare funzionalmente cartografia digitale, organizzata in

strati tematici, e la tecnologia dei database; ciò permise di potenziare la loro capacità di integrare dati geografici provenienti da diverse fonti e di effettuare comparazioni (Favretto, 1998). Negli anni Novanta le nuove tecnologie GIS si affermano in maniera capillare non solo nella Pubblica amministrazione, ma anche nei comparti aziendali e in tutti i settori legati all'analisi e alla gestione del territorio; è la fase cruciale che vede la crescita rapida del *World Wide Web* e la decisiva integrazione della tecnologia GIS con le risorse provenienti dai sistemi di osservazione della Terra da piattaforma aerospaziale e il *Global Positioning System* (GPS) (Pesaresi, 2016). Si apre così la straordinaria prospettiva di distribuire sistematicamente l'informazione territoriale; in sintesi la cartografia, così come storicamente conosciuta e utilizzata, comincia a virare verso il sistema d'informazioni geografiche gestite da risorse software sempre più diffuse e distribuibili via rete telematica.

Allo stesso modo, la geografia è investita dalle innovazioni introdotte dalle nuove tecnologie per la didattica e dalla multimedialità in ambito formativo in genere.

La geografia tradizionale muta profondamente le sue caratteristiche: da descrittiva diviene interpretativa ed esplicativa, da spaziale a cronospaziale, da culturale in senso lato a professionale, individuando leggi, modelli e fornendo parametri e valutazioni per gli interventi da prendere per modificare l'assetto territoriale (De Vecchis e Staluppi, 1997).

Con questi presupposti le nuove tecnologie utilizzate in ambito didattico rappresentano una nuova opportunità di allargamento delle tematiche in cui la geografia può intervenire, ma anche di maggiore trasversalità disciplinare, attraverso l'adozione di una metodologia che risulterà straordinariamente efficace nella misura in cui l'informatica e i GIS entreranno a far parte dell'azione didattica così come lo sono sistematicamente nella vita quotidiana.

I GIS rappresentano pienamente la sintesi tra innovazione tecnologica e disciplina scientifica che è possibile realizzare in ambito didattico. Il GIS è lo strumento attraverso il quale un sistema informatizzato di rappresentazione e descrizione dello spazio permette di riportare il risultato di una serie di possibilità e scelte che possono essere compiute dall'utente per la costruzione e la lettura di carte tematiche finalizzate all'attività di interpretazione e organizzazione del territorio attraverso l'incrocio di dati riferiti non solo allo spazio, ma anche al tempo.

2. Il valore aggiunto dei GIS nella didattica della geografia

Negli anni Novanta emerge con forza nel campo della didattica, tra le principali teorie dell'apprendimento, l'approccio costruttivista² secondo il quale l'alunno acquisisce sapere attraverso un processo di costruzione attiva e autonoma delle conoscenze. L'apprendimento autonomo mediante l'interpretazione personale dei fatti, dei fenomeni e dei valori che arricchiscono le conoscenze pregresse, pone lo studente in una posizione centrale (Pasquinelli d'Allegra, 2016a).

In quest'ottica si inseriscono le tecnologie geospaziali, le quali stanno offrendo innumerevoli opportunità, sia formali che informali, nel campo della didattica della geografia. Gli studenti del nuovo millennio possono acquisire nuove competenze e abilità nel risolvere problematiche e affrontare tematiche attuali con uno sguardo più "geografico", osservando il mondo attraverso un nuovo punto di vista (Solari, Demirci e van der Schee, 2015)

Le nuove tecnologie, quindi, acquisiscono fondamentale importanza perché conferiscono alla didattica uno scenario innovativo e fortemente costruttivo sia per il docente che per l'alunno: il primo diventa un facilitatore-accompagnatore, il secondo diviene "collaboratore di ricerca" che contribuisce all'avanzamento delle conoscenze proprie e della classe (Sanchez, 2009; Pesaresi, 2016).

Questo nuovo modo di fare didattica, fortemente influenzato dall'avvento delle nuove tecnologie, ha permesso di inserire l'apprendimento in un contesto sociale; gli studenti, spesso riuniti in gruppi di lavoro, condividono i risultati, co-costruiscono le loro conoscenze, collaborano scoprendo le relazioni che connotano un territorio, moltiplicando i punti di vista con cui osservare la realtà. Per questo motivo si può parlare anche di socio-costruttivismo o costruttivismo dialettico (Moshman, 1982), approccio indispensabile in geografia perché «ogni contatto con il mondo non è mai avulso dalle relazioni che si stabiliscono con gli altri» (Pasquinelli d'Allegra, 2016a, p. 49).

Le geotecnologie come i GIS permettono di costruire le basi per una metodologia didattica cooperativa (*cooperative learning*) con piccoli gruppi (*team-based*) che – grazie all'ausilio dei docenti-facilitatori – sono motivati, sia dagli strumenti accattivanti che dall'opportunità di lavorare in un team, a sviluppare progetti di ricerca che danno vita a risultati sorprendenti (Healey *et al.*, 1996; Pesaresi, 2016). Inoltre, offrono l'indubbio vantaggio

² L'approccio costruttivista è stato ispirato dal pensiero di John Dewey, di Jean Piaget e di Lev Semionovitch.

di arricchire le conoscenze geografiche e di pari passo acquisire abilità informatiche affrontando in maniera critica temi attuali di rilevanza sociale (Drennon, 2005). Questa opportunità è garantita dalla interdisciplinarietà della geografia e dagli strumenti GIS che permettono analisi particolareggiate e multitemporali, basate sulla distribuzione spaziale dei fenomeni e sulla capacità di interrogare dati di diversa natura e origine; promuovono una didattica stimolante per mezzo dell'integrazione di contenuti multipli riguardanti diverse branche del sapere e della ricerca (Gatrell, 2004).

La rilevanza dei GIS è riconosciuta anche nelle Indicazioni nazionali 2012 (scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di primo grado) che affermano:

Il raffronto della propria realtà (spazio vissuto) con quella globale, e viceversa, è agevolato dalla continua comparazione di rappresentazioni spaziali, lette e interpretate a diverse scale, servendosi anche di carte geografiche, di fotografie e immagini da satellite, del globo terrestre, dei materiali prodotti dalle nuove tecnologie legate ai Sistemi Informativi Geografici (GIS) (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012, p. 56).

Per quanto riguarda le indicazioni per i licei, in riferimento alle abilità che l'alunno dovrebbe acquisire, il testo indica:

[...] prenderà familiarità con la lettura e la produzione di strumenti [...] e con le diverse rappresentazioni della terra e la loro finalità, dalle origini della cartografia fino al GIS.

Le Indicazioni nazionali richiedono, quindi, in tutti i gradi di istruzione, l'inserimento dei GIS nella didattica della geografia, come strumento indispensabile e improcrastinabile per l'insegnamento e la formazione degli alunni.

Il crescente utilizzo dei GIS nell'educazione scolastica e la loro effettiva utilità nell'apprendimento è stato oggetto di studio in un progetto congiunto del *Colorado Geographic Alliance* (COGA) e *United States Geological Survey* (USGS) che ha dimostrato i benefici di questo tipo di tecnologia nella didattica. La ricerca ha messo in evidenza che gli insegnanti hanno preso atto che tali strumenti permettono: lezioni più attive e coinvolgenti per gli studenti che acquisiscono un ruolo centrale nella lezione; lo sviluppo di abilità quali il saper relazionare fenomeni e contestualizzarli in scenari più ampi; imparare in maniera più critica ed essere capaci di predire eventi. L'elaborazione dei dati, l'interpretazione di mappe interattive, l'osservazione di relazioni a diverse scale geografiche permettono di trasferire i concetti teorici in contesti reali, dalla prospettiva globale a quella locale. Inol-

tre, lo studio mette in evidenza che, durante l'apprendimento senza il software, gli studenti spendono l'80% del loro tempo per l'acquisizione dei dati e la loro rappresentazione e solo il 20% per la loro analisi e interpretazione. Con l'ausilio del GIS le percentuali sono completamente invertite e lo studente si concentra principalmente nello studiare relazioni, nel farsi domande, nell'osservare i trend e stabilire possibili connessioni tra fenomeni (Linn *et al.*, 2005)

Naturalmente non si può pensare che le geotecnologie si possano sostituire agli strumenti tradizionali usati da sempre nella didattica e il cui valore è indiscutibile. Come afferma Cristiano Pesaresi (2016) è l'integrazione tra gli strumenti la vera chiave di una didattica costruttiva e vincente.

[...] un uso metodico, diffuso e combinato di GIS, geotecnologie e strumenti tradizionali, in classe (e a casa), consentirebbe di coniugare didattica e ricerca applicata, così da definire modelli logico-concettuali, affrontare i temi-problemi in un contesto di miglioramento delle prestazioni autentiche, relazionare dati, realizzare cartografie digitali altamente rappresentative, cimentarsi nel fare analisi e di diffondere gli elaborati mediante appositi sistemi, lungo un processo partecipativo in cui si apprende, si sperimenta, ci si mette alla prova... si studia e lavora secondo i canoni della geografia moderna (pp. 123-124).

Nonostante le indicazioni ministeriali e la valenza dei GIS nella scuola riconosciuta all'unanimità, la realtà è che si è ancora ben lontani, in Italia soprattutto, da quanto auspicato³. Che cos'è, quindi, che rende così difficoltoso l'inserimento dei GIS e delle geotecnologie nei percorsi curricolari?

Gli ostacoli sono molti, il principale però sembra essere rappresentato da una programmazione ancora lacunosa che non prevede un investimento consistente in termini economici e di tempo verso tale direzione. Questo si esplica in: mancanza di ore didattiche da dedicare all'apprendimento dei software; l'ostilità di alcuni docenti nel doversi preparare ad un basilare linguaggio informatico; l'indisponibilità di computer per tutti gli alunni; i costi dei pacchetti GIS e di particolari caratteristiche tecniche richieste per l'installazione.

In uno studio condotto da Ali Demirci (2009) tra le maggiori difficoltà nella diffusione della tecnologia GIS nelle scuole secondarie vi sono le inadeguate condizioni delle aule in termini di componenti hardware e soft-

³ Per un approfondimento a livello internazionale sui differenti metodi e strategie di inclusione dei GIS nella didattica vedere Milson, Demirci e Kerski, 2012. «Nello scenario globale, l'utilizzo dei GIS nell'insegnamento non può essere considerato uniforme. Esistono importanti differenze tra i Paesi – e all'interno di essi – in termini di contesto scolastico, infrastrutture tecnologiche e riconoscimento dei GIS come strumenti indispensabili per l'insegnamento e l'apprendimento» (2012, p. 199).

ware. Nonostante la maggior parte delle scuole abbiano laboratori informatici, la metà degli insegnanti ha affermato che le strutture presenti non sono adeguate ed il 49% di essi non ha mai fatto lezioni con il computer.

Alcuni di queste difficoltà non sembrano giustificare un tale ritardo nella completa diffusione di questi strumenti nell'insegnamento; infatti, esistono delle versioni *open source* completamente gratuite o versioni demo valide un paio di mesi; ogni studente ormai è dotato di un proprio PC; si potrebbero istituire dei corsi di aggiornamento per gli insegnanti in modo da fornirgli delle basi di conoscenza sui GIS spendibili fin da subito nell'insegnamento e che possano portare a risultati concreti.

Bisogna quindi “prendere per mano” docenti e studenti, con lezioni e attività mirate, sperimentando assieme alternative e soluzioni e mostrando un nuovo modo di insegnare e apprendere, con il supporto delle geotecnologie; successivamente, una volta acquisite le richieste competenze, occorre “lasciarli andare”, preferibilmente dopo aver predisposto questionari di monitoraggio, con domande sull'utilità dei GIS e domande per verifica delle conoscenze (Pesaresi, 2012, p. 12).

L'utilizzo degli strumenti GIS permette di rifarsi ad alcune metodologie che stanno dando ottimi frutti nel campo della didattica della geografia (Pascuinelli d'Allegra, 2016a):

- la Ricerca-Azione: metodologia che si esplica attraverso tre fasi (cognitiva, operativa e metacognitiva) e coinvolge sia i docenti che gli allievi in un processo circolare. La prima fase prevede la formulazione di ipotesi di soluzione; la seconda fase l'applicazione sul terreno delle strategie pensate per risolvere il problema; la terza fase si conclude con le riflessioni sull'operato comune che conduce ad una nuova fase cognitiva con la costruzione di nuove conoscenze;
- il *Cooperative Learning*: approccio pedagogico basato sull'interazione tra le parti. L'interazione e la condivisione di idee produce un sapere. Questa metodologia è tanto più fruttuosa quanto più la classe è eterogenea e il compito del docente è quello di creare un ambiente stimolante per il *brain storming* e quindi per l'interazione tra gli allievi;
- il *Problem-based Learning*: processo di apprendimento basato su un problema che fa uso del background di conoscenze pregresse per attuare strategie atte a superare le difficoltà che possono presentarsi in un'area di studio della realtà circostante. Il docente stimola la ricerca di soluzioni attraverso domande-stimolo⁴;

⁴ Secondo Cristiano Giorda «Il rapporto di questo metodo con gli obiettivi educativi è

- la *Flipped Classroom*: la didattica capovolta prevede un apprendimento cooperativo mediante l'utilizzo delle nuove tecnologie. Il docente può inserire in una piattaforma web una serie di dati o fornire indicazioni idonee a reperire informazioni di una zona di studio precedentemente trattata a lezione. Successivamente, in aula si mettono in atto delle attività laboratoriali, ad esempio con l'ausilio degli strumenti GIS, che permettono di effettuare analisi territoriali di situazioni reali attraverso il materiale reperito. Ogni alunno è coinvolto sia in aula che a casa quando inizia la sua ricerca-apprendimento.

Alla base di tutto ciò c'è il superamento di quelle che, nei primi decenni del Novecento, Alfred North Whitehead ha chiamato "idee inerti". Egli sosteneva infatti «Nel preparare un ragazzo all'attività di pensiero dobbiamo soprattutto guardarci da ciò che io chiamo "idee inerti", cioè, idee che sono semplicemente immagazzinate nella mente, senza essere utilizzate, né sottoposte a esame, né combinate in nuove relazioni con altre idee» (Whitehead, 1929, p. 4). Le preoccupazioni di Whitehead si sono palesate in maniera evidente durante la didattica mnemonica che ha caratterizzato l'insegnamento della geografia italiana fino a pochi decenni fa. Le conoscenze sono significative quando quello che si è imparato a scuola riesce a essere applicato anche in contesti reali (Pasquinelli d'Allegra, 2006b).

3. L'Officina didattica in pratica

3.1 L'idea

La proposta di condurre un'Officina didattica sull'utilizzo – e l'utilità – dei GIS nella ricerca e nell'insegnamento è nata in seno all'esperienza maturata nello Studio Informatico del Laboratorio Geo-cartografico della Sapienza Università di Roma⁵.

Nell'arco degli ultimi anni, i benefici introdotti dalle geotecnologie nell'ambito della didattica sono stati suffragati da una vasta bibliografia di casi di studio: in una ricerca condotta su una classe di 12-13 anni, Lucy Mitchell

molto stretto. In generale, esso contribuisce a sviluppare competenze relative alla cittadinanza attiva, mentre a seconda dei problemi affrontati può essere più direttamente connesso all'educazione allo sviluppo sostenibile, all'educazione interculturale e ad altri specifici ambiti educativi» (Giorda, 2014, p. 144).

⁵ Supervisore: C. Pesaresi. Responsabili: A.M. Latorraca, D. Gallinelli, D. Pavia.

(2009) ha evidenziato come l'utilizzo di *Google Earth* in una lezione sull'idrografia anglosassone, permetta d'inquadrare l'argomento trattato in uno scenario interattivo e multimediale, oltre che realistico e concreto, dove chi studia è libero di interrogarne i vari elementi con un'autonomia antitetica rispetto ai supporti della didattica tradizionale⁶ (pp. 18-19).

Infatti, secondo Charlie Fitzpatrick (2011), l'utilizzo di tali strumenti migliora la capacità dello studente di condurre una ricerca strutturata, interrogando gli elementi di un determinato territorio alla ricerca di dati e documenti necessari allo svolgimento dell'analisi spaziale (pp. 10-11).

L'approccio attivo e coinvolgente offerto dalle geotecnologie, unitamente alla vasta gamma di fenomeni trattati – e trattabili – dall'analisi spaziale, dimostra come i GIS si pongano «alla base di un percorso didattico stimolante, partecipativo, cooperativo, in cui l'interdisciplinarietà rappresenta un valore aggiunto fondamentale e dove la geografia può assumere un ruolo guida» (Pesaresi, 2016, p. 120).

Questa esperienza, basata sull'insegnamento delle metodologie di utilizzo dei GIS nell'ambito della ricerca universitaria, è stata “collaudata” da lezioni, seminari e laboratori tenuti nei confronti degli studenti dei corsi di laurea in geografia – triennale e magistrale – e dei soci dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (AIIG).

Tuttavia, rispetto ai metodi d'insegnamento classici, l'obiettivo dell'Officina didattica è quello di coinvolgere i partecipanti in un'iniziativa viva, capace di stimolare l'interesse per la materia in modo diverso dalla classica lezione frontale: alla verticalità di un approccio seminariale, dove l'esposizione viaggia a senso unico dal relatore alla platea, si contrappone il dibattito e il confronto tra i partecipanti, stimolato, condotto e partecipato dai facilitatori.

La ricerca di un'iniziativa originale, capace di coinvolgere i partecipanti in una discussione viva e interessata, è stata la difficoltà maggiore nell'organizzazione dell'evento: all'apparenza infatti, l'impronta tecnico-scientifica dell'argomento “geotecnologie” sembra ridurre i margini divagatori dei partecipanti; inoltre, l'approfondimento delle caratteristiche tecniche rischia di confondere e ridurre l'attenzione dei neofiti della materia.

Da qui l'idea di limitare i tecnicismi al minimo, focalizzando l'Officina sull'utilità dei GIS nei loro vari ambiti di applicazione, offrendo l'esperienza dei facilitatori in risposta alle domande e agli eventuali dubbi dei presenti.

⁶ Libri di testo, pellicole, filmati.

⁷ L'utilizzo dei software GIS insieme con i *Global Positioning Systems* (GPS) e gli strumenti di telerilevamento.

3.2 Preparativi

I lavori di preparazione dell'evento sono iniziati mesi prima del 59° Convegno Nazionale AIIG *Geografie Diseguali* (Roma, 2016), in modo da pianificare scrupolosamente le varie fasi dell'Officina.

L'evento è stato strutturato in una prima fase introduttiva, dedicata all'esposizione dei concetti fondamentali della materia da parte dei facilitatori, seguita da un'attività di gruppo e un successivo dibattito sulle proposte e sulle considerazioni emerse nei confronti di alcuni argomenti, approfonditi nei sotto-paragrafi seguenti.

3.2.1 Introduzione dell'argomento

Nella prima mezz'ora dell'Officina, i facilitatori hanno introdotto la materia delle geotecnologie con il supporto di una presentazione in Power Point, focalizzata su alcuni dei concetti chiave della materia: l'evoluzione tecnologica della cartografia e l'avvento dei GIS, la loro diffusione e applicazione pratica nell'ambito istituzionale, aziendale e accademico.

In assenza di informazioni sulla preparazione dei partecipanti in merito ai suddetti temi, l'obiettivo dell'introduzione è stato quello di fornire un'infarinatura basilare sull'argomento finalizzata al resto delle attività, in modo da consentire agli eventuali neofiti di partecipare attivamente al resto dell'iniziativa.

3.2.2 Attività di gruppo

Con l'obiettivo di coinvolgere i partecipanti in una discussione viva sull'utilità dei GIS nell'attuale società, sono state predisposte una serie di tracce volte a simulare uno scenario applicativo delle geotecnologie, dove ciascuno dei gruppi avrebbe rappresentato un team di esperti nella materia chiamato a intervenire su una certa criticità (cfr. Tab.1)⁸.

⁸ L'impostazione dell'attività di gruppo è stata ispirata dall'insegnamento di Ernesto Consiglio, appreso dai facilitatori nell'ambito del Master di II livello *Digital earth e smart governance: strategie e strumenti GIS per la gestione dei beni territoriali e culturali* dell'Università degli Studi Roma Tre, durante l'anno accademico 2014/2015.

Tab. 1 - Titolo e obiettivo delle tracce.

<i>Pianificazione territoriale</i>	Collocazione di un impianto sportivo in una città metropolitana.
<i>Rischio ambientale</i>	Monitoraggio e riduzione del rischio incendi.
<i>Geo-marketing</i>	Analisi di mercato per l'apertura di una nuova attività commerciale.
<i>Valorizzazione turistica</i>	Ricerca delle risorse turistiche e verifica della loro accessibilità.

Fonte: elaborazione degli autori.

Sulla base delle tracce, i componenti di ogni gruppo hanno discusso internamente dei vantaggi dell'utilizzo delle geotecnologie rispetto allo scenario ricevuto, sintetizzando i contenuti emersi dalla discussione su un foglio di carta A3 fornito dai facilitatori.

Infine, ognuno dei 4 gruppi ha esposto il suo scenario al resto dei partecipanti, dando vita a un breve dibattito sulla fattibilità delle proposte e l'effettiva utilità delle tecnologie geografiche nei confronti di ciascuna situazione.

3.3 Svolgimento

Hanno partecipato all'Officina didattica 15 persone, un gruppo eterogeneo per età, provenienza e formazione. Come previsto, non tutti avevano esperienza nell'utilizzo dei software GIS, e solo in minima parte si reputavano "esperti" dell'argomento. L'introduzione prevista è stata infatti seguita con interesse da tutti, nonostante le tematiche fossero basilari.

Al termine della presentazione, sono state descritte le regole dell'attività di gruppo, dividendo i 15 partecipanti in 3 gruppi da 4 e 1 da 3 persone, disposti in zone diverse dell'aula; a ciascuno di questi è stata assegnata un foglio A3 e un pennarello, insieme alla busta chiusa contenente una delle tracce indicate nella tabella 1.

Terminata la lettura delle tracce, i gruppi hanno discusso internamente

per una ventina di minuti, supportati dalla presenza in aula dei facilitatori, disponibili per un consulto o un suggerimento.

Al termine del tempo, i 4 gruppi si sono alternati nell'esposizione della loro traccia e delle varie considerazioni emerse internamente, sintetizzate in un elenco di punti sui fogli forniti. Un primo commento all'inventiva di ogni gruppo è stato offerto dai facilitatori, particolarmente attenti a definire i limiti d'utilizzo delle geotecnologie rispetto alle proposte emerse; in seguito, la discussione si è estesa alla totalità dei presenti, in un confronto tra i diversi modi di utilizzare – e di concepire – le tecnologie geografiche rispetto agli scenari proposti e, in senso lato, al mondo della didattica, della ricerca e del lavoro.

3.4 Feedback

Dal numero dei partecipanti e dai relativi riscontri, immediati o ricevuti telematicamente nei giorni a seguire, l'Officina didattica può essere considerata un'esperienza di successo in quanto a interesse e partecipazione attiva dei presenti.

Le idee proposte, al di là della concretezza e della fattibilità, sono un esempio di come il lavoro di squadra e una dettagliata organizzazione siano alla base del proficuo utilizzo e dei benefici che le tecnologie geografiche possono apportare nei vari campi in cui si applicano. L'attività proposta ha dimostrato inoltre una particolare attenzione nei confronti della fattibilità di alcune delle tecniche descritte, evidenziando un interesse per l'analisi spaziale in ciascuno dei diversi ambiti trattati.

4. I GIS come strumento di inclusione

L'esperienza dell'Officina didattica tenuta durante il 59° Convegno Nazionale AIIG *Geografie Diseguali* (Roma, 2016) ha avuto un ottimo riscontro da parte di chi vi ha partecipato e la sua replicabilità in un contesto scolastico è auspicabile e fattibile. Senza aver toccato con mano lo strumento, ma avendo ricevuto dai facilitatori le informazioni basilari per capire come funziona una piattaforma GIS, i gruppi hanno collaborato dando vita ad un flusso di idee e strategie per risolvere problematiche (di tipo ambientale, economico, sociale, ecc.) che sono comuni a molte realtà nelle quali si vive. Una lezione teorica-laboratoriale sui GIS permette già di iniziare una riflessione che parte da una integrazione di informazioni plurime e diversificate

che, tramite il confronto con gli altri membri del gruppo, vengono analizzate, messe in relazione tra di loro e tradotte in progetti teorici idonei ad una prima fase di esame.

I docenti di geografia sono facilitati nello sviluppare questo tipo di attività perché la disciplina si presta, più delle altre, come cerniera e raccordo di progetti cross-curricolari. Come affermato da Gino De Vecchis (2011) le geotecnologie quali i GIS possono

[...] agevolare il lavoro dei docenti – vivacizzando le lezioni e aiutando a tradurre sul piano visuale aspetti difficili da comprendere in altro modo – e dare agli studenti la possibilità di acquisire competenze con cui: conoscere più dettagliatamente una realtà territoriale e i suoi aspetti geografici, storici, ambientali, culturali, artistici; proporre interventi e soluzioni per una migliore fruibilità degli spazi e un'adeguata valorizzazione delle risorse, per opere di risanamento e potenziamento di alcune componenti essenziali, per la creazione di itinerari e filmati virtuali ecc. (p. 44).

Per questo motivo gli stessi docenti non possono più limitarsi alla semplice trasmissione della cultura geografica, ma devono stimolare la curiosità, devono accompagnare lo studente nel processo di auto-apprendimento e innescare un meccanismo secondo il quale la realtà viene percepita come un'evoluzione di un rapporto di causa-effetto che relaziona più discipline che nella geografia convogliano. L'evoluzione di un territorio per mezzo delle attività antropiche, le azioni di tutela e conservazione di beni naturalistici e architettonici, la valorizzazione di aree urbane dismesse e abbandonate, la risposta ai bisogni della cittadinanza, sono tutti aspetti che possono essere affrontati per mezzo degli strumenti GIS, che più di altri hanno nella loro natura l'analisi comparata di dati e informazioni eterogenee.

Il docente con queste nuove metodologie didattiche si trova davanti ad una sfida non semplice. I GIS sono strumenti che, se da una parte facilitano la didattica per i motivi prima descritti, dall'altra non rendono meno difficoltoso e impegnativo il ruolo dell'insegnante; anzi, essendo appunto "strumenti", diventa indispensabile il ruolo di chi è in grado di far cogliere il valore aggiunto che i GIS possono conferire, attraverso le loro potenzialità e l'applicabilità nei contesti reali, non solo nella didattica ma nella quotidianità. È fondamentale ricordare che l'elaborazione GIS, spesso tradotta in un lavoro cartografico, non rappresenta il fine dell'analisi, ma il corpo centrale, un mezzo attraverso il quale scavare e far emergere dettagli da esaminare in maniera critica e con uno sguardo prettamente geografico (Pesaresi, 2017).

Interessante e di grande utilità didattica è il connubio tra GIS e partecipazione attiva delle comunità locali nei processi decisionali che riguardano

il governo del territorio. Da qualche anno si parla di *Participatory GIS* (PGIS) per indicare il tentativo di utilizzare la tecnologia GIS in contesti che necessitano le conoscenze delle comunità locali interessate in prima persona a progetti e programmi di sviluppo.

I PGIS attingono alle differenti esperienze associate allo “sviluppo partecipato” e coinvolgono le comunità nella produzione di dati GIS per i processi decisionali di organizzazione territoriale. [...] Acquisire il sapere locale e combinarlo con le tradizionali informazioni spaziali è un obiettivo centrale (Abbot *et al.*, 1988, pp. 1-2).

I prodotti di un PGIS (mappe, posters, web maps, ecc.) sono utili strumenti decisionali perché permettono di sviluppare una nuova percezione e concezione dello spazio attraverso il confronto tra le istituzioni/enti esterni che operano sul territorio e le comunità locali, in una discussione partecipata e costruttiva con il fine ultimo di trovare confacenti strategie per la gestione del territorio. Questa pratica è in costante crescita nel campo della ricerca perché favorisce e sostiene l'importanza della conoscenza attraverso le pratiche e il sapere delle comunità locali. È stato dimostrato che i PGIS migliorano la conoscenza del territorio, anche attraverso la comunicazione tra stakeholders locali ed esterni e la loro partecipazione politica (Rambaldi *et al.*, 2006).

Qual è quindi il valore aggiunto dei PGIS nelle lezioni di geografia? Il vero valore pedagogico dei PGIS consiste nell'esperienza empirica che gli studenti hanno la possibilità di affrontare, apprendendo i saperi dalle comunità e, contemporaneamente, esplorando la dimensione geografica delle problematiche reali e quotidiane delle loro realtà (Sinha *et al.*, 2016). I PGIS non sono gli unici strumenti per insegnare la geografia sul campo, ma offrono il grande vantaggio per gli studenti di apprendere lavorando a stretto contatto con le comunità locali che, più di tutti, custodiscono i valori e le conoscenze di un territorio. Per questo motivo si può affermare che sono pratiche fortemente inclusive sia per le comunità che per gli stessi alunni. Permettono, inoltre, di affrontare innumerevoli tematiche/problematiche geografiche (sviluppo locale; giustizia ambientale e sociale; conservazione e valorizzazione del patrimonio culturale e naturale, ecc.) e di sviluppare abilità (pensare criticamente in maniera spaziale; capire l'importanza delle conoscenze degli attori locali; entrare in contatto con nuove metodologie di ricerca; utilizzare tecnologie geospaziali, ecc.). Completano il processo di apprendimento perché costringono a scavalcare le mura dell'aula ed imparare attraverso strumenti comunicativi e collaborativi che, attraverso il confronto tra più attori, consentono di trovare metodi per salvaguardare e promuovere gli interessi di una comunità (Sinha *et al.*, 2016).

In conclusione, se uno degli obiettivi irrinunciabili per una moderna didattica è quello dell'inclusione si pensa che i GIS e le moderne tecnologie possano svolgere un ruolo chiave in questa ottica poiché assicurano coinvolgimento e cooperazione tra gli studenti, permettendo ad ognuno di loro di sentirsi parte integrante di un gruppo di lavoro poiché ogni idea e ogni soluzione proposta produce un valore aggiunto che contribuisce alla formazione di nuova conoscenza, in un'ottica di una didattica dinamica e moderna. Questo concetto è espresso chiaramente da Daniela Pasquinelli d'Allegria (2016a), secondo la quale:

L'insegnante-ricercatore di geografia deve raccogliere anche questa importante sfida, mettendo a punto le migliori strategie e tecniche di didattica inclusiva [...] Gli accorgimenti che si possono mettere in atto, a partire dall'utilizzo di speciali software [...] devono condurre a superare in ambito scolastico il concetto di "diversità", realizzando quella compiuta inclusione che è un ulteriore passo avanti rispetto all'integrazione delle persone umane e delle culture. In tutto ciò il docente che insegna geografia è certamente privilegiato, in quanto ha la possibilità di diffondere i valori di uguaglianza, solidarietà, conoscenza e comprensione delle culture altre per mezzo della geografia, che ne è portatrice (pp. 55-56).

Riferimenti bibliografici

- Abbot J., Chambers R., Dunn C., Harris T., de Merode E., Porter G., Townsend J. and Weiner D. (1988), "Participatory GIS: Opportunity or Oxymoron?", *Participatory Learning and Action Notes*, 33: 27-33.
- Demirci A. (2009), "How Do Teachers Approach New Technologies: Geography Teachers' Attitudes towards Geographic Information Systems (GIS)", *European Journal of Educational Studies*, 1, 1: 43-53.
- De Vecchis G. (2016), *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, Utet, De Agostini, Novara.
- De Vecchis G. e Pesaresi C. (2011), *Dal banco al satellite. Fare geografia con le nuove tecnologie*, Carocci editore, Roma.
- De Vecchis G. e Staluppi G.A. (1997), *Fondamenti di didattica della geografia*, Utet, Torino.
- Drennon C. (2005), "Teaching Geographic Information System in a Problem-Based Learning Environment", *Journal of Geography in Higher Education*, 29, 3: 385-402.
- Favretto A. (1998), "Cartografia tematica e GIS", *Geografia nelle scuole*, 4: 116-123.
- Fitzpatrick C. (2011), "A Place for Everything: Geographic Analysis and Geospatial Tech in Schools", *The Geography Teacher*, 8, 1: 10-15.
- Gatrell J.D. (2004), "Making Room: Integrating Geo-technologies into Teacher Education", *Journal of Geography*, 103: 193-198.

- Giorda C. (2014), *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Carocci, Roma.
- Healey M., Matthews H., Livingstone I. and Foster I. (1996), "Learning in Small Groups in University Geography Courses: Designing a Core Module Around Group Projects", *Journal of Geography in Higher Education*, 20, 2: 167-180.
- Kerski J.J. (2001), "A National Assessment of GIS in American High Schools", *International Research in Geographical and Environmental Education*, 10, 1: 72-84.
- Kerski J.J. (2003), "The Implementation and Effectiveness of Geographic Information Systems in Technology and Methods in Secondary Education", *Journal of Geography*, 102: 128-137.
- Linn S., Kerski J.J. and Wither S. (2005), "Development of Evaluation Tools for GIS: How Does GIS Affect Student Learning", *International Research in Geographical and Environmental Education*, 14, 3: 59-64.
- Milson A.J., Demirci A. and Kerski J.J., eds. (2012), *International Perspectives on Teaching and Learning with GIS in Secondary Schools*, Springer, Londra-New York.
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2012), "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione", *Annali della Pubblica Istruzione*, Le Monnier, Firenze.
- Mitchell L. (2010), "Why Use GIS?", *Teaching Geography*, 35, 1: 18-20.
- Moshman D. (1982), "Exogenous, Endogenous and Dialectical Constructivism", *Developmental Review*, 2: 271-384.
- Mowen J.C. and Mowen M.M. (1991), "Time and Outcome Evaluation", *Journal of marketing*, 55: 54-62.
- Muniz Solari O., Demirci A. and van der Schee J., eds. (2015), *Geospatial Technologies and Geography Education in a Changing World. Geospatial Practices and Lessons Learned*, Springer, Tokyo.
- Murray H.A. (1938), *Explorations in Personality*, Oxford University Press, New York.
- Pasquinelli d'Allegra D. (2016a), *Le competenze geografiche. Presupposti metodologici e costruzione del curricolo*, in De Vecchis G., *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, Utet, De Agostini, Novara, pp. 49-67.
- Pasquinelli d'Allegra D. (2016b), *Apprendimento autentico in geografia. Le prassi didattiche*, in De Vecchis G., *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, Utet, De Agostini, Novara, pp. 69-93.
- Pesaresi C. (2012), *Le potenzialità dei GIS percepite in alcune scuole della provincia di Salerno*, in Bozzato S. e Reali R., a cura di, *GIS e Territorio. Laboratori sperimentali per una nuova didattica della Geografia*, Società Geografica Italiana, Roma, pp. 11-25.
- Pesaresi C. (2016), *Le geotecnologie per una didattica costruttivista-interdisciplinare e per un approccio cooperativo*, in De Vecchis G., *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, Utet, De Agostini, Novara, pp. 113-133.
- Pesaresi C. (2017), *Applicazioni GIS. Principi metodologici e linee di ricerca. Esercitazioni ed esemplificazioni guida*, Utet, De Agostini, Novara.

- Rambaldi G., Kwaku Kyem P.A., McCall M. and Weiner D. (2006), "Participatory Spatial Information Management and Communication in Developing Countries", *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, 25, 1: 1-9.
- Sanchez E. (2009), *Innovative Teaching/Learning with Geotechnologies in Secondary Education*, in Tatnall A. and Jones A., eds., *Education and Technology for a Better World*, IFIP Advances in Information and Communication Technology, Springer, Berlino, pp. 65-74.
- Sinha G., Smucker T.A., Lovell E.J., Velempini K., Miller S.A., Weiner D. and Wangui E.E. (2017), "The Pedagogical Benefits of Participatory GIS for Geographic Education", *Journal of Geography*, 116, 4: 165-179.
- Whitehead A.N. (1929), *The Aims of Education and Other Essays*, MacMillan Company, New York (trad. it.: *I fini dell'educazione e altri saggi*, La Nuova Italia, Firenze, 1959).

Terza parte

Narrazioni

Narrare lo spazio, narrare se stessi. Metodi di rappresentazione ed esplorazione territoriale tra ricerca e didattica¹

di Angela Alaimo e Silvia Aru***

1. Introduzione

Uno degli obiettivi della didattica della geografia è quello di insegnare a “dire la terra” in una dimensione multisensoriale e di riflettere sulla propria prospettiva “del” e “sul” mondo. Il senso della vista ha per lungo tempo dominato la rappresentazione geografica, pensiamo – tra i tanti esempi possibili – alla cartografia e all’indiscusso potere della carta geografica.

Ma che cosa succede se abbandoniamo per un attimo la vista e ci focalizziamo sul nostro modo di sentire i luoghi della nostra vita? Possiamo forse scoprire i molteplici modi di narrare lo spazio che non prescindono da chi lo vive e lo attraversa.

Il laboratorio, così come il saggio che ne deriva, parte da queste domande e nasce dall’incontro delle due autrici che hanno voluto condividere le proprie idee ed esperienze di ricerca e didattica nel campo della geografia umana e sociale. Una geografia intesa da entrambe non come mera descrizione visiva dello spazio, ma come disciplina che può mostrarci da prospettive differenti nuovi mondi (Minca e Bialasiewicz, 2004) e nuove modalità di pensare, progettare e abitare il mondo (Dematteis, 1985). Una geografia che può allenare lo sguardo e la mente, aiutandoci a ragionare in termini complessi e più aperti di quanto comunemente non si faccia sul rapporto tra noi e i luoghi, così come sul rapporto tra noi e gli altri.

¹ Il presente contributo è il frutto di una riflessione comune tra gli autori. Ai fini dell’attribuzione i paragrafi 2, 3 e 5 sono stati scritti da Alaimo A., i paragrafi 1 e 3 da Aru S.

* Angela Alaimo, Dipartimento Culture e Civiltà, Università degli Studi di Verona, ang.alaimo@gmail.com.

** Silvia Aru, Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive (DISPOC), Università degli Studi di Siena, silviaaru8@gmail.com.

Partendo da questa prospettiva, il laboratorio ha mostrato agli insegnanti e ai ricercatori presenti alcuni strumenti di narrazione utilizzati, nella ricerca territoriale e in ambito didattico, per narrare in maniera plurale e con strumenti diversi lo spazio che ci circonda: il diario, le interviste, le mappe mentali, le foto ed i video/web-doc.

Lo spazio, lungi dall'essere una realtà astratta ed euclidea, è la risultante del sovrapporsi dello spazio di vita e dello spazio sociale, che genera quello vissuto propriamente detto (Frèmont e Gavinelli, 2007). Questa emersione del piano emozionale e "sensibile" è in linea con l'importanza assunta in ambito disciplinare dalle diverse rappresentazioni territoriali, dai "territori vissuti" (ibidem) e dai «paesaggi delle sensazioni e dei sentimenti» (Persi, 2010, p. 3).

È a partire dagli anni Ottanta che nelle scienze sociali si diffonde una crescente attenzione alle caratteristiche non linguistiche, incarnate e materiali nella produzione di significato (Dicks *et al.*, 2006; Dicks, 2014). Ciò che accomuna i vari metodi di indagine sociale e di sperimentazioni didattiche sviluppati in seguito a questa svolta è proprio di cogliere la complessità del reale, combinando dati linguistici con dati non linguistici. Come ci ricorda la "geografia delle emozioni", non esiste infatti una necessaria corrispondenza tra "cose" e parole per l'inesorabile difficoltà del linguaggio di rappresentare da solo stati mentali ed emozionali. Per indagare questi ultimi l'attenzione si sposta sulle performance quotidiane attraverso cui le persone pensano con i loro piedi e mani, attraverso le azioni, i gesti, i movimenti, le scelte operate. L'enfasi si sposta da ciò che viene detto a ciò che viene fatto, al radicamento nelle attività e nei flussi di interazioni con altre persone, oggetti e luoghi.

L'uso di strumenti di ricerca e di didattica differenti – diario, foto, video, ecc. – atti a "narrare la complessità dello spazio" sono dunque sempre più una risorsa fondamentale in geografia. Da un punto di vista strettamente metodologico, i vari strumenti non sono *self-revealing* (rivelatori di per sé) (Garrett, 2011), ma possono essere combinati tra loro. Dal punto di vista della ricerca, permettono infatti di integrare fonti di indagine tradizionali, offrendo nuovi strumenti di documentazione e racconto della realtà, oltre che forme innovative di divulgazione scientifica dei risultati (ibidem). Dal punto di vista educativo, l'impiego di media diversi consente di sviluppare un approccio multimodale, attivo e improntato al rapporto diretto con una data realtà oggetto di studio (Tudor, 2013).

Dopo una disamina di alcuni strumenti utili per "narrare" il territorio a scuola (par. 2), il saggio si focalizza sulle esperienze di ricerca presentate durante il laboratorio (par. 3), presentando in dettaglio, a seguire, un'esperienza didattica specifica, utile esemplificazione di quanto analizzato in

precedenza (par. 4). Il saggio offre, infine, alcune considerazioni conclusive (par. 5).

2. Narrare il territorio a scuola: quali strumenti possibili?

La capacità di comprendere ed analizzare territori vicini e lontani è una competenza geografica attesa a conclusione del percorso scolastico. Se scorriamo l'evoluzione delle indicazioni ministeriali, ritroviamo che l'insegnamento della geografia viene considerato come «luogo privilegiato per affinare ed integrare le competenze geografiche» (d.p.r. 15 marzo 2010, n. 87, articolo 8, comma 6 p. 29) attraverso diversi strumenti, tra i quali il laboratorio. Quest'ultimo viene concepito come «centro di documentazione, sul territorio e nel territorio, che favorisce il dialogo con il mondo esterno, anche attraverso attività mirate consente l'utilizzo dei vari linguaggi (grafico, numerico, visivo, spaziale, sociale, ecc.) in una ricomposizione unitaria dei saperi» (d.p.r. 15 marzo 2010, n. 87, articolo 8, comma 6 p. 29). Questa indicazione, unita alla competenza attesa a fine percorso dal d.m. 05/09/2014 («osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle varie forme i concetti di sistema e di complessità»), parla di “educare al territorio, educare il territorio”, per riprendere il bel titolo del libro di Cristiano Giorda e Matteo Puttilli (Giorda e Puttilli, 2011).

Come fare per tradurre questi intendimenti nella pratica didattica?

Soffermiamoci, anzitutto, sugli strumenti che il docente può utilizzare per guidare i ragazzi a scoprire con occhi nuovi i territori della propria vita quotidiana, praticando l'esplorazione territoriale e stimolando lo sviluppo della capacità di narrare il territorio incontrato. Numerosi studi ed evidenze scientifiche hanno dimostrato che si apprende facendo e che imparare divertendosi attiva quella dimensione emotiva e quel coinvolgimento necessari ad ogni forma di apprendimento per competenze (Brusa e Cecalupo, 2000; Giorda, 2014a). La geografia è forse una delle discipline che più racchiude nella sua essenza la dimensione dell'esperienza. Grazie al suo essere trasversale, consente di sviluppare un approccio interdisciplinare che coinvolge anche gli altri insegnamenti del curriculum scolastico. Inoltre, essendo rivolta alla comprensione dei processi che trasformano quotidianamente i nostri contesti di vita, è profondamente portata ad avvicinare i ragazzi alla realtà, secondo le modalità del compito autentico, ribadite nelle Indicazioni nazionali nella forma laboratoriale di cui abbiamo appena parlato (Pasquini d'Allegra, 2008).

Per guidare i discenti alla scoperta territoriale abbiamo individuato tre

momenti a nostro parere fondamentali: il primo mira a fornire gli strumenti per incontrare il territorio, vale a dire comprendere cosa e come osservare; il secondo è rivolto ad imparare a riportare quanto osservato; il terzo, invece, consiste nell'analisi dei materiali raccolti e nel decidere quale forma dare alle osservazioni effettuate, cioè la costruzione del racconto.

Rispetto alla prima fase, quella dell'esplorazione, il docente ha a disposizione due strumenti: l'uscita sul campo e le uscite virtuali. Molti docenti lamentano il fatto di non poter organizzare uscite sul territorio per mancanza di tempo da dedicare a questa attività o per le difficoltà organizzative e gli ostacoli burocratici a volte frapposti dalla dirigenza. Per questo, proponiamo quella che abbiamo chiamato "uscita virtuale", che può essere realizzata in classe grazie alle tecnologie informatiche oggi a disposizione del docente². Non si otterranno sicuramente gli stessi risultati, ma sarà comunque possibile avvicinarsi al limite del non poter esplorare fuori dalla scuola, creando in classe dei laboratori di esplorazione virtuali, comunque utili per praticare un nuovo modo di fare geografia (De Vecchis, 2016). Niente però può sostituire l'esperienza del corpo che si muove nello spazio con la multisensorialità che attiva straordinarie potenzialità di apprendimento.

Gli strumenti che proponiamo di utilizzare sono una "semplificazione" della "valigia del geografo", vale a dire di tutti gli strumenti che il ricercatore utilizza nel momento in cui studia i fenomeni geografici sul campo. Si tratta di metodi mutuati dalla geografia qualitativa e dalla ricerca etnografica (Alaimo, 2012). Nell'uso didattico non perdono la loro efficacia, pur essendo proposti in forma semplificata. Ci soffermeremo sull'uscita didattica, fondamentale nel tipo di lavoro di cui stiamo parlando, indicandone le modalità di preparazione e di somministrazione e presentando poi un esempio relativo ad un lavoro realizzato con un gruppo classe³.

L'uscita sul territorio va preparata con cura dal docente sia nella scelta del fenomeno che si intende osservare sia rispetto agli ambiti spaziali più idonei all'esplorazione. Come prepararla? Come preparare i ragazzi prima? Cosa far fare ai ragazzi? Quali materiali portare? Che indicazioni dare prima dell'uscita? Cosa fare dopo, al ritorno in classe?

Come suggerisce Lanza Dematteis (2004), è utile per il docente fare un

² Gli strumenti informatici che possono essere utilizzati sono molteplici: da *Google Earth* a *Tourbilder* per costruire viaggi virtuali. «Si tratta di globi (*Google Earth* e *Nasa World Wind*) e mappamondi (*Google Maps* e *Bing*) virtuali molto intuitivi, che non richiedono competenze tecniche specifiche [...]» (Pesaresi, 2016, p. 125).

³ Molti sono i riferimenti per approfondire come realizzare l'osservazione diretta e l'importanza dell'escursione sul terreno. Su confronti: De Vecchis e Staluppi, 1997, pp. 83-98; Pasquinelli d'Allegra, 2011, pp. 63-65; Pasquinelli d'Allegra, 2016, pp. 73-77 e pp. 113-117.

sopralluogo nei luoghi dell'uscita, decidere un percorso e le tappe fondamentali per preparare i ragazzi (p. 194). In classe, invece, è importante dedicare un momento alla preparazione del compito da svolgere, suddividendo i ruoli e i compiti in modo organico nel gruppo classe: il che significa creare dei piccoli gruppi di massimo tre studenti nei ruoli di cartografi, disegnatori, fotografi, intervistatori, cronisti e osservatori. I cartografi si occuperanno di segnare sulla carta il percorso e i luoghi osservati, trovando le corrispondenze tra carta e realtà. È altresì possibile – se si desidera utilizzare lo strumento delle mappe mentali (Bignante, 2011) – far tracciare il percorso su fogli bianchi e poi ricostruire insieme a tutti gli studenti il percorso effettuato, aiutandosi al rientro in classe anche con la LIM. I disegnatori affiancano i cartografi, scegliendo in ogni tappa un elemento significativo da riprodurre. I fotografi avranno il compito di riportare attraverso le immagini quanto osservato. È utile, in questo caso, dare un'indicazione su un numero massimo di fotografie da fare in ogni tappa, per evitare che i piccoli esploratori si perdano il senso del compito, rapiti dal mezzo visuale. Sarebbe meglio suggerire di scegliere insieme cosa fotografare, indicandone il motivo che sarà poi ripreso come didascalia. Gli intervistatori avranno il compito di preparare una traccia di intervista sul tema indagato e di interagire con gli abitanti incontrati per ottenere informazioni dirette “sul campo”. Il cronista e l'osservatore hanno un ruolo per certi versi meta-cognitivo, rispetto all'esplorazione. Il cronista riporta cosa succede a grandi linee, indicando il tempo, i luoghi di sosta, le persone incontrate. Redige “nel fuoco dell'azione” una sorta di diario di bordo che andrà poi rielaborato nella fase successiva (Alaimo, 2012). L'osservatore, infine, osserva come si sta lavorando, prende appunti rispetto al come stanno andando i lavori nei diversi gruppi, a cosa succede mentre si intervista, come lavorano i fotografi e via dicendo. Si tratta di un ruolo molto importante che andrebbe attribuito agli studenti dotati di maggior capacità di concentrazione e di riflessione. I ragazzi durante l'uscita dovranno portare un block-notes e una penna, un blocco da disegni, la macchina fotografia e la carta fornita dal docente.

Al ritorno in classe, gli studenti avranno raccolto una moltitudine di materiale grezzo che va organizzato e analizzato. Si tratta di scegliere come descrivere quanto osservato, di creare una sorta di racconto che riesca a riportare le osservazioni fatte sul campo. Sarà un racconto fatto di parole, immagini, suoni ed emozioni capace di rivelare al docente non solo e non tanto il tema dell'osservazione territoriale proposta, ma anche il modo in cui i ragazzi sono riusciti ad osservare. La scelta di quali materiali includere e quali scartare è un momento fondamentale per la costruzione del “racconto di classe”. Si tratta di decidere insieme e non sempre è facile. I diversi

mezzi utilizzati per la raccolta delle informazioni saranno utili per dare forma a quanto osservato, tentando di non far prevalere un tipo di rappresentazione sull'altra. Il ruolo del docente sarà di tipo ermeneutico, una guida all'ascolto di quanto emerge, capace di orientare e dare senso alle osservazioni fatte dai ragazzi, senza intervenire in modo direttivo, anche quando si trova in disaccordo. Che tipo di rappresentazione uscirà da questo lavoro? Il risultato sarà la rappresentazione condivisa di quel gruppo classe, uno spazio osservato dal punto di vista dei ragazzi che racchiude sogni, desideri e proiezioni che i discenti fanno inconsapevolmente sullo spazio osservato e vissuto.

Un elemento fondamentale per la riuscita di questo lavoro è la chiarezza nella consegna, il costruire domande capaci di guidare l'osservazione, la creazione eventualmente anche di griglie utili a guidare il lavoro. Forniremo nel quarto paragrafo un esempio di quanto appena esposto, presentando un progetto di esplorazione territoriale svolto a Rovereto in classi di scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado che riteniamo possa essere un utile esempio da riproporre (ricalibrandolo rispetto alle specificità locali) anche in altri contesti. Il progetto è stato citato, ma non approfondito, durante l'Officina didattica *Auto-narrazioni* tenutasi durante il 59° Convegno Nazionale AIIG *Geografie diseguali* (Roma, 2016) sui cui contenuti concentreremo ora la nostra attenzione.

3. Geografia visuale come narrazione del territorio: esperienze del territorio

L'Officina didattica/laboratorio è stata volutamente impostata in maniera orizzontale e non gerarchica. Anche in questo caso il nostro ruolo di docenti (tra i docenti) è stato più simile a quello di due “promotrici/facilitatrici” che – partendo dalle proprie esperienze di ricerca e di didattica sul tema “narrare lo spazio” – hanno cercato di dare centralità al dibattito e alla condivisione delle esperienze di tutti i partecipanti. Per questo lo stesso canovaccio in parte pre-costituito (struttura relazione, slide e video di supporto) è stato tarato in relazione alla classe che “qui e ora” ha dato corpo, insieme a noi, al laboratorio.

La classe era composta da una ventina di persone, di età, genere e interessi differenti: insegnanti, studenti universitari e ricercatori. Questa eterogeneità del gruppo ha arricchito fin da subito i lavori, come emerso dalle risposte al *brainstorming* iniziale, partito dalla domanda, semplice quanto centrale, “Che cosa vi aspettate da questo laboratorio di narrazione?”. Le risposte, le più variegate, hanno mostrato quanta ricchezza semantica possa

assumere il termine “narrazione” se associato allo spazio. Alcuni partecipanti hanno pensato che il laboratorio fornisse degli strumenti per aiutare a “scrivere un romanzo” dando attenzione ai luoghi e ai paesaggi del racconto. Altri, soprattutto gli insegnanti, hanno espresso il desiderio di conoscere strumenti per facilitare la narrazione in classe degli studenti durante le ore di geografia (e, in particolar modo, durante le esperienze didattiche esterne all’edificio scolastico). I ricercatori sono apparsi maggiormente interessati all’approccio da noi seguito durante l’elaborazione del laboratorio stesso, altri hanno manifestato un interesse e una curiosità al di là di qualsiasi aspettativa iniziale.

Dopo il lungo dibattito iniziale – durato circa un’ora – abbiamo brevemente presentato alcuni strumenti didattici utili per la narrazione dello spazio (par. 2), per poi offrire alcuni esempi concreti sulle potenzialità di ricerca legate alla fotografia e alla costruzione di un web-documentario. Anche in questa fase si è cercato di attivare sempre un dibattito su quanto volta per volta presentato.

Entrambe le ricerche discusse in aula sono parte del più ampio progetto di ricerca dell’Università di Cagliari *Giustizia spaziale e sistemi territoriali mediterranei. Politiche urbane, pratiche sociali, mobilità* (L.r. 7/2007)⁴. Lo studio aveva come fine quello di investigare le rappresentazioni e le narrazioni degli abitanti di quartieri cosiddetti “marginali” delle città mediterranee e, contemporaneamente, promuovere un processo di azione/reazione tra ricercatori e abitanti finalizzato alla produzione di nuove forme di narrazione dello spazio, con particolare riguardo all’utilizzo di strumenti visuali e multimediali nella ricerca geografica e nel lavoro di terreno. Attraverso le immagini – video e fotografiche – le persone coinvolte nelle ricerche hanno catturato e rappresentato in maniera più immediata la loro realtà di vita quotidiana, spesso difficilmente veicolabile a parole. Gli strumenti visuali e multimediali hanno consentito un maggiore coinvolgimento della sfera emotiva dei partecipanti e, per questa via, un diverso accesso del ricercatore alla relazione tra soggetti di studio e luoghi indagati. Attraverso l’integrazione di metodologie di indagine socio-etnografica più tradizionali (questionari e interviste agli abitanti) e sperimentali (laboratori fotografici e video), le ricerche presentate hanno raccolto le parole, i racconti, le pratiche e le immagini degli abitanti dei quartieri indagati, con l’obiettivo di costruire una collezione di auto-rappresentazioni della “geografia dell’emozione” dei contesti, intesa come una geografia che vuole lasciare esprimere i legami

⁴ Il gruppo di ricerca era coordinato dal geografo Maurizio Memoli. A partire da questo progetto è stato costituito il gruppo di ricerca *Geo-telling*, i cui prodotti sono consultabili al link <http://webdoc.unica.it/>.

personali e collettivi con lo spazio vissuto e osservato degli abitanti (Aru, Memoli e Puttilli, 2016).

In particolare, nell'ambito dell'Officina didattica, si è presentato il laboratorio fotografico svolto nel quartiere cagliaritano di Sant'Elia (2014) e il web-doc *Al Centro di Tunisi* nato da un'esperienza di ricerca nella capitale tunisina (2013).

A Sant'Elia è stato svolto un laboratorio fotografico partecipato da sei donne dell'associazione di quartiere *Sant'Elia Viva* a cui è stato chiesto di fotografare i luoghi maggiormente simbolici del quartiere, così come quelli più importanti per loro rispetto alle proprie storie di vita. Dato questo input iniziale, sono state scattate dalle partecipanti più di mille foto, delle quali, dopo un complesso lavoro di selezione collettiva fondato sulla visione e la discussione nel merito di ogni immagine, ne sono state scelte trentasei, a ciascuna delle quali le stesse autrici hanno attribuito un titolo. I criteri di selezione non hanno seguito ragioni estetiche o di qualità fotografica, quanto la capacità delle immagini di cogliere, esprimere e dare visibilità ai legami tra le fotografe e lo spazio.

Durante l'incontro romano, abbiamo mostrato alcune foto scattate dalle donne del progetto appena presentato, senza fornire specifiche spiegazioni del contesto o informazioni sulle autrici dei singoli scatti, ma chiedendo ai partecipanti quali emozioni e quali idee scaturissero dalla loro semplice vista. Solo successivamente, è stata presentata l'analisi delle foto fatta dai ricercatori, supportando l'analisi "accademica" con la lettura di frasi e l'ascolto di file audio tratti dalle interviste delle "fotografe".

La foto, nell'ambito della ricerca presentata, ha assolto almeno cinque compiti fondamentali (Aru e Bignante, 2015):

- 1) foto come strumento per far emergere emozioni e stati d'animo;
- 2) foto come strumento per raccontarsi all'esterno;
- 3) foto come strumento di riflessione;
- 4) foto come strumento per costruire memoria;
- 5) foto come strumento, per il ricercatore, per entrare nel rapporto tra luoghi e persone.

Il secondo esempio di ricerca presentato è stato *Al centro di Tunisi* (2013), un progetto di ricerca sperimentale sui temi di geografia urbana e in particolare sui cambiamenti negli usi dello spazio pubblico nel centro di Tunisi dopo la cosiddetta "Rivoluzione dei gelsomini" del dicembre-febbraio 2011. Il web-documentario omonimo, scaturito dalla ricerca, è stato presentato alla classe grazie anche al supporto di alcuni suoi video⁵.

⁵ Cfr. <http://webdoc.unica.it/tunisi/index.html>.

Quanto visto e discusso ha rappresentato il pretesto per una riflessione più ampia sui legami tra luoghi, pratiche sociali e percezioni dello spazio, nonché sul ruolo della ricerca sul campo e della descrizione-narrazione geografica.

Al di là dell'esperienza tunisina, si è provato a individuare alcune possibili ricadute positive dell'uso di strumenti quali i web-doc nell'educazione geografica. Questo strumento offre la possibilità di lavorare su competenze geografiche molteplici e di coinvolgere, motivare, emozionare (Puttilli, 2014). Anzitutto per l'approccio multimodale in cui vi è compresenza di video, fotografia e testo. In secondo luogo, per il suo andamento non lineare, che permette di esplorarlo creando un proprio percorso di navigazione, stimolando così anche la creatività di docenti e allievi. Per queste ragioni costituisce un ottimo supporto anche rispetto alle "uscite" virtuali di cui abbiamo parlato in precedenza (par. 2).

4. Dalla mappa al territorio: la Rovereto dei ragazzi

L'esperienza didattica che vogliamo infine presentare, ad esemplificazione di quanto esposto nel par. 2, nasce all'interno del progetto *Dalla mappa al territorio: le rappresentazioni del mondo come laboratorio di cittadinanza*, realizzato a Rovereto nell'anno scolastico 2014-15, grazie alla sinergia di diverse istituzioni presenti sul territorio⁶. Di questo progetto didattico, articolato in diverse fasi, vogliamo qui presentare il lavoro rivolto alla scoperta del proprio territorio e le modalità di creazione di una rappresentazione di classe condivisa. In particolare, presenteremo l'esperienza della 5C della Scuola primaria Gandhi di Rovereto Nord che è stata resa possibile dalla preziosa collaborazione della maestra Gloria Manica. Il progetto è stato realizzato anche in classi della scuola secondaria di primo grado e della scuola secondaria di secondo grado con attività calibrate sul livello scolastico e sul gruppo classe.

⁶ Il progetto, ideato e coordinato da Angela Alaimo, nasce su iniziativa della fondazione Sergio Poggianella, all'interno delle proposte didattiche legate alla mostra *Confini e Conflitti. Visioni del potere nel tappeto figurato orientale*, in collaborazione con la Fondazione museo Civico di Rovereto e il Dipartimento di Lettere e Filosofia dell'Università di Trento. Ha coinvolto, in diversi incontri, classi pilota di 3 ordini diversi di scuola (scuola primaria, scuola secondaria di primo grado e scuola secondaria di secondo grado) e i docenti coinvolti nel progetto hanno ricevuto una specifica formazione grazie al sostegno dell'IPRASE (Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione) che in Trentino si occupa della formazione dei docenti.

Nella fase preliminare abbiamo concordato coi docenti coinvolti l'ambito territoriale della città che volevano esplorare e l'obiettivo del lavoro. Trovandosi la scuola nel quartiere Brione, un quartiere periferico e popolare a nord della città di Rovereto, le docenti hanno espresso il desiderio di lavorare sul centro storico, contesto poco frequentato dai ragazzi, per scoprirne le caratteristiche, la delimitazione, la complessa denominazione dei luoghi e le funzioni urbane che svolge oggi, considerandone l'evoluzione nel tempo. Per fare questo, abbiamo stabilito un percorso che avesse come punti di sosta le piazze principali del centro storico pedonale e attraversasse il dedalo di vicoli spesso sconosciuti anche dagli adulti.

Una prima lezione di tre ore in classe è stata dedicata alla preparazione dell'uscita. Inizialmente il docente ha spiegato ai ragazzi in cosa consiste l'esplorazione sul campo e ha raccolto le loro osservazioni. Cosa fa il geografo quando vuole studiare un territorio? Cosa osserva? Cosa riporta di questa esperienza? Questo momento è servito a stimolare la curiosità dei ragazzi e a far emergere come ogni esperienza spaziale sia molteplice e complessa e dipenda da numerosi fattori, la combinazione dei quali porta a risultati diversi: tutto dipende da chi guarda, quali "occhiali" usa, quali mezzi ha a disposizione e dalle finalità del lavoro, quello che per i ragazzi abbiamo tradotto come le domande guida. Questo momento, accolto con entusiasmo dal gruppo classe, ha portato poi all'organizzazione pratica del lavoro, con la suddivisione in piccoli gruppi di lavoro (composti ciascuno da massimo di 3 studenti) nei ruoli di fotografi, intervistatori, cartografi, disegnatori, cronisti e osservatori. Alla lavagna il docente ha scritto i compiti di ogni ruolo che gli studenti hanno riportato sul quaderno. Ormai ai ragazzi è chiaro l'obiettivo del lavoro: ricostruire l'esperienza spaziale che faranno attraverso immagini, disegni e parole. Di seguito, in un momento dialogico, è stata costruita una griglia esplorativa capace di guidare i discenti durante l'uscita che è stata scritta sul quaderno del "geografo esploratore". Riportiamo in sintesi quanto emerso durante questo momento di confronto. Si è partiti dalla proposta di tre domande (Come faccio a studiare un luogo sconosciuto? Come riesco a ricordarmi quello che ho visto, sentito, incontrato, vissuto? Come posso raccontarlo agli altri?) rispetto alle quali sono emersi tre punti chiave: osservo/guardo, chiedo e leggo.

Rispetto al primo punto, alla domanda subito affiorata (ma che cosa osservo?) il docente ha suggerito, per semplificare il lavoro, di cominciare considerando gli elementi fissi e quelli mobili (edifici, elementi naturali, strade, persone). A chi chiedo? Chi può darmi più informazioni? Dopo una lunga discussione è emerso che ci sono delle persone che possono saperne di più ed altre meno e così si è affrontata la questione degli informatori privilegiati che possono essere le persone che vivono nel quartiere, i negozian-

ti che ci lavorano, ma anche i passanti che magari vanno tutte le mattine a prendere il caffè in centro! Una volta stabilito a chi, è nata la domanda: ma cosa chiedo? Se mi pongo l'obiettivo di capire le caratteristiche del quartiere mi soffermerò su alcuni punti per riuscire a stabilire la delimitazione (Dove inizia e dove finisce? Da che cosa si capisce?), per comprendere le caratteristiche dell'abitare (Chi ci vive? Da quanto tempo? Sono persone arrivate da poco? Ci sono bambini?), per sapere quali attività si svolgono (Cosa si fa qui? Ci sono diverse attività? Solo una?) e per cogliere infine le trasformazioni (Che cosa è cambiato rispetto al passato?). Sul leggere tutti hanno concordato nel cercare delle guide e dei libri in biblioteca.

Rispetto alla seconda domanda proposta (Come faccio a ricordarmi quello che ho visto?), le risposte sono state concordi: fotografo; prendo appunti; disegno; registro; tengo un diario di bordo. Queste idee hanno aiutato anche l'organizzazione pratica dell'uscita, stabilendo la lista dei materiali necessari da portare con sé.

L'ultima domanda, a chiusura del lavoro (Come faccio a raccontarlo agli altri?), è stata ripresa dopo l'uscita, prima di iniziare il lavoro di organizzazione dei materiali raccolti. Ma già in questa fase i ragazzi erano concordi nel dire che appena si torna a casa si deve organizzare quello che si è raccolto, altrimenti ci si dimentica tutto.

L'uscita è stato il momento accolto con maggiore entusiasmo dagli studenti. Dopo le iniziali ritrosie, sono sbocciati piccoli geografi in erba capaci di muoversi nello spazio, osservando particolari inusuali, individuando le persone da intervistare, stabilendo le fotografie da fare. La presenza di due maestre e del coordinatore del progetto ha permesso di monitorare il lavoro dei piccoli gruppi che hanno però lavorato in autonomia, grazie alle ore di preparazione svolte precedentemente in classe. Certamente, l'aver scelto una zona pedonale ha aiutato nel compito, così come la disponibilità delle persone incontrate, intenerite dalla voglia di conoscere di questi giovani desiderosi di raccontare la loro città.

Quale Rovereto è emersa da questo lavoro?

Gli ultimi due incontri sono serviti a organizzare i materiali raccolti e a costruire una vera e propria rappresentazione dell'esperienza spaziale vissuta. In classe, i cronisti hanno condiviso i diari scritti e concordato un diario comune. I fotografi hanno stabilito le immagini da inserire nel lavoro finale e i cartografi, insieme ai disegnatori hanno curato la rappresentazione grafica dell'uscita. Abbiamo deciso insieme di creare una brochure dal titolo *Il nostro centro* e una mappa comune. Non abbiamo qui il tempo di presentare la Rovereto che emerge, anche se sarebbe molto interessante perché in un'uscita di sole tre ore, i ragazzi sono riusciti a rappresentare i diversi cambiamenti che il centro storico ha subito nel tempo, come attestato dal

triplo nome di alcune piazze, ricordato il più delle volte dagli interlocutori più anziani. Le immagini raccolte presentano un'angolazione e un punto di vista "a misura di bambini" e ci hanno permesso di decentrarci dal nostro sguardo di adulto. Alcune fotografie raccolgono dettagli e particolari che solo i bambini sono in grado di osservare. Alla fine i ragazzi hanno voluto realizzare anche una mappa con bandierine indicanti i luoghi di sosta, immagini collegate e testi estratti dalle interviste e dal diario capaci di raccontare i luoghi vissuti. Un vero e proprio racconto a più voci.

Vorremmo concludere considerando l'importante lavoro svolto dagli osservatori che è servito a riflettere su cosa facciamo nel momento in cui ci poniamo come obiettivo quello del rappresentare uno spazio. Ne sono emerse le inesorabili riduzioni, i contrasti tra i diversi punti di vista dei ragazzi, dovuti spesso al compito assegnato e alla sensibilità di ciascuno. Si è trattato di un vero e proprio lavoro di decostruzione dell'atto del rappresentare. Rappresentare vuol dire fissare in un'immagine, in un racconto, in una carta una selezione tratta da una pluralità di elementi che compongono la realtà terrestre in cui viviamo. Ogni rappresentazione è per definizione un'invenzione, nel senso che non esiste preventivamente ma è costruita, ogni volta, a partire da un'intenzionalità particolare (Raffestin, 2009). Rappresentare non significa quindi creare una copia o riprodurre fedelmente la realtà, ma denotarla, vale a dire cogliere un senso, un aspetto, un significato ed elaborarlo creativamente. Questa è appunto il senso della Rovereto dei ragazzi emersa da questa esperienza.

5. Conclusione

I luoghi sono fatti di materialità, ma anche di rappresentazioni continue e di sentimenti capaci di plasmare lo spazio rendendolo unico. L'uso di differenti metodologie di indagine territoriale, così come di diversificati strumenti didattici nelle scuole di ogni ordine e grado, si inseriscono in una concezione della geografia che si apre a una molteplicità di punti di vista, prospettive e strategie conoscitive, incentrate sul richiamo alla componente emozionale e affettiva che lega le persone ai luoghi. L'uso delle narrazioni, accompagnato dall'uso di una molteplicità di metodologie, e tra cui quelle visuali, permette di percorrere strade meno tradizionali. Gli strumenti di narrazione (siano essi testuali o visuali e multimediali) attivano infatti un maggiore coinvolgimento della sfera emotiva dei partecipanti e, per questa via, permettono a noi ricercatori ed insegnanti un diverso accesso alla relazione con i ragazzi da un lato così come con i quartieri studiati dall'altro.

Di uno stesso territorio possiamo elaborare potenzialmente infinite rap-

presentazioni per far apparire ogni volta aspetti nascosti o dissimulati dalle altre rappresentazioni. Per questo il geografo ginevrino Claude Raffestin ci suggerisce la metafora del *feuilletage*. Mutuandola dal metodo di lavorazione della pasta, questa metafora racchiusa nell'immagine di far lievitare a strati, ci suggerisce che l'analisi delle rappresentazioni territoriali è composta da molteplici livelli. La pasta *feuilletée* rappresenta la terra, suscettibile di prendere molteplici forme (Raffestin, 2009). Sfogliare le sue rappresentazioni, ogni volta diverse, significa comprendere il modo in cui gli uomini ogni giorno trasformano la terra in territorio. Noi, infatti, conosciamo lo spazio solo attraverso rappresentazioni. Non possiamo conoscere lo spazio oggettivo, ma dal *feuilletage* delle rappresentazioni, come dice Raffestin, possiamo ricostruire la pluralità dei punti di vista che si intrecciano nelle tante rappresentazioni possibili. Crediamo, allora, che sia fondamentale anche a scuola ricostruire gli spazi così come vissuti, visti e rappresentati dai bambini/ragazzi, così come dai soggetti delle nostre ricerche, per creare dei ponti di comunicazione intergenerazionale e costruire un'immagine realmente condivisa e partecipata dei nostri spazi di vita.

Riferimenti bibliografici

- Alaimo A. (2012), *La geografia in campo. Metodi de esperienze di ricerca*, Pacini editore, Pisa.
- Aru S. e Bignante E. (2015), *Fotografare i luoghi, dare sensi ai paesaggi. Sguardi e voci sulla Tanzania del Nord*, in Vargiu L., a cura di, *Dare senso al paesaggio I. Scandagli nel passato, indagini sul contemporaneo*, Mimesis, Milano, pp. 131-145.
- Aru S., Memoli M. e Puttilli M. (2016), "Fotografando Sant'Elia. Sperimentazioni visuali della marginalità urbana", *Rivista Geografica Italiana*, CXXIII, 4: 383-400.
- Bignante E. (2011), *Geografia e ricerca visuale. Strumenti e metodi*, Laterza, Bari.
- Brusa A. e Cecalupo M. (2000), *La terra abitata dagli uomini*, IrrSae Puglia-Progedit, Bari.
- Caputo A. (2011), "Metodi narrativi per la formazione degli insegnanti: il diario di bordo", *Rivista AIF per la formazione*, 89: 95-99.
- Dematteis G. (1985), *Le metafore della terra. La geografia umana tra mito e scienza*, Feltrinelli, Milano.
- De Vecchis G. (2011), *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, Utet, Torino.
- De Vecchis G. (2016), *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, Utet, Torino.
- De Vecchis G. e Staluppi G. (1997), *Fondamenti di didattica della geografia. Teoria e prassi*, Utet, Torino.
- Dicks B. (2014), "Action, Experience, Communication: Three Methodological

- Paradigms for Researching Multimodal and Multisensory Settings”, *Qualitative Research*, 14, 6: 656-674.
- Dicks B. et al. (2006), “Multimodal Ethnography”, *Qualitative Research*, 6, 1: 77-96.
- Frémont A. e Gavinelli D. (2007), *Vi piace la geografia?*, Carocci, Roma.
- Garrett B.L. (2011), “Videographic Geographies: Using Digital Video for Geographic Research”, *Progress in Human Geography*, 35, 4: 521-541.
- Giorda C. (2014a), *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell’infanzia e primaria*, Carocci, Roma.
- Giorda C. (2014b), *Le finalità dell’educazione geografica. Competenze e conoscenze per affrontare le sfide del mondo contemporaneo*, in Santus D., a cura di, *Sappiamo ancora disegnare la terra? Geografia, didattica e ambiente*, Stampatori, Torino, pp. 15-30.
- Giorda C. e Puttilli M. (2011), *Educare al territorio, educare il territorio*, Carocci, Roma.
- Lanza Dematteis C. (2004), *L’escursione geografica e l’uscita breve*, in Sturani M.L., a cura di, *La didattica della geografia*, Edizioni dell’Orso, Alessandria, pp. 193-209.
- Minca C. e Bialasiewicz L. (2004), *Spazio e politica. Riflessioni di geografia critica*, Cedam, Padova.
- Pasquinelli d’Allegra D. (2008), “Per un curriculum verticale di Geografia”, *Ambiente Società e Territorio. Geografia nelle scuole*, 5: 22-25.
- Pasquinelli d’Allegra D. (2011), *Geografia a scuola. Metodi, tecniche, strategie*, in De Vecchis G., *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, Utet, Torino, pp. 49-78.
- Pasquinelli d’Allegra D. (2016), *Apprendimento autentico in geografia. Le prassi didattiche*, in De Vecchis G., *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, Utet, Torino, pp. 69-88.
- Persi P. (2010), *Geografia ed emozioni. Genti e luoghi tra sensi, sentimenti ed emozioni*, in Persi P., a cura di, *Territori emotivi geografie emozionali: genti e luoghi, sensi, sentimenti ed emozioni*, Università degli studi di Urbino, Fano, pp. 3-10.
- Pesaresi C. (2016), *Le geotecnologie per una didattica costruttivista-interdisciplinare e per un approccio cooperativo*, in De Vecchis G., *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, Utet, Torino, pp. 113-134.
- Puttilli M. (2014), “Towards a Multimedia Approach in Geographical Research and Education. Reflections from the Web-Research ‘Al centro di Tunisi – Au centre de Tunis’”, *Journal of Research and Didactics in Geography (J-READING)*, 2: 43-60.
- Raffestin C. (2009), *L’invenzione dello spazio e il «feuillement» delle rappresentazioni*, in AA.VV., *Le frontiere della geografia*, Utet universitaria, Torino, pp. 47-57.
- Tudor S.L. (2013), “The Role of Multimedia Strategies in Educational Process”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78: 682-686.

Includere le emozioni nella didattica della geografia. Esperienze empiriche e prospettive educative

*di Cristiano Giorda**

1. Lo scopo di questo intervento e la geografia scolastica senza emozioni

Lo scopo di questo intervento è quello di cominciare a porre il problema dell'inclusione delle emozioni nella didattica della geografia, proponendo poi alcune semplici metodologie sperimentate empiricamente e suggerendo quali aspetti, nell'ambito dell'educazione geografica, le geografie emozionali possano sviluppare.

La geografia scolastica, al di là di qualche richiamo alle emozioni come strumento per avvicinare e appassionare gli alunni alla geografia, non ha mai considerato la dimensione affettiva che lega le persone allo spazio geografico come qualcosa da includere nell'insegnamento. Essa presenta la Terra come uno spazio emozionalmente sterile, privo di passione, ordinato da principi logici e da processi razionali regolati dalla tecnica, dalla geopolitica e dall'economia, dalla disponibilità di risorse e dai sistemi con cui le società umane le utilizzano (Davidson, Bondi e Smith, 2005). Nelle rare occasioni in cui un aspetto emozionale è stato incluso nella didattica, questo in genere ha riguardato incursioni nei campi della letteratura (Casari e Gavinelli, 2007), e delle rappresentazioni artistiche, vale a dire nei linguaggi non disciplinari legati allo stupore, all'estetica, alla suggestione della visione o dell'esperienza di viaggio (Corna Pellegrini, 2004). Manca del tutto, invece, l'emozione intesa come uno strumento di conoscenza che si collega all'identità, al genere, al benessere, all'azione politica, alle scelte di vita, alla partecipazione, all'inclusione sociale; come se gli aspetti emotivi non giocassero un ruolo nei comportamenti, nelle progettualità e nelle azioni che accompagnano la vita degli individui e delle comunità umane, nelle

* Università degli Studi di Torino. Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione.

loro scelte e nel loro modo di organizzare il territorio, trasformare l'ambiente e modellare il paesaggio. Eppure, pensando a una autentica educazione geografica, è proprio nell'età scolare che occorrerebbe aiutare a comprendere l'importanza delle emozioni e a gestirle per sviluppare un proprio progetto vita. E il primo contributo che può dare la geografia è far comprendere che le emozioni sono situate, ci mettono in relazione coi luoghi e gli ambienti, sono uno strumento con cui entriamo in contatto con i loro aspetti simbolici e valoriali, sviluppando relazioni con la natura, la società e la cultura. La sfera emozionale è fondamentale per mettere gli esseri umani in connessione con l'alterità e nello stesso tempo permette di portare questa alterità nel proprio spazio personale, redendola parte della nostra identità e nella nostra interiorità.

Chi non impara a gestire le emozioni è portato ad evitarle, tuttavia evitarle comporta molte conseguenze negative. Tra le altre, quella più importante per l'educazione geografica è la riduzione della capacità di conoscere, comprendere e abitare lo spazio geografico. Se domina la paura, le emozioni possono diventare un confine, un limite, un muro fra noi e il mondo. Perché i luoghi possono spaventare e rassicurare, dare gioia e tristezza, attrarre e respingere. Possono anche fare ammalare, o comunque sostenere fobie e comportamenti violenti o distruttivi, così come in positivo possono generare stabilità, sicurezza, qualità della vita.

2. Perché abitando il mondo non possiamo fare a meno delle emozioni. Una breve introduzione

Chi non ha provato delle emozioni nei luoghi, attraverso i luoghi, grazie ai luoghi? Può sembrare ovvio ricordare che nell'ecumene i luoghi hanno non solo una dimensione cartografabile (*topos*) ma anche una dimensione esistenziale (*chora*). Ed è questa dimensione che si cerca di recuperare nella prospettiva di una consapevolezza dell'essere umani che comprenda la dimensione spaziale e le modalità con cui siamo collegati allo spazio geografico ben al di là della nostra presenza fisica (Berque, 2000). Le emozioni hanno un ruolo nelle relazioni sociali, ed aggiungono valore agli spazi attraverso sentimenti e sensibilità (Anderson e Smith, 2001). Quello delle geografie emozionali è ormai un campo internazionalmente accreditato della ricerca geografica (Davidson, Bondi e Smith, 2005), affrontato anche in Italia (Persi, 2010), e sviluppato attraverso approcci metodologici qualitativi. I temi di ricerca in geografia emozionale sono estremamente diversificati, per alcuni versi ancora privi di una sistematizzazione più generale, e non basterebbe lo spazio di questo contributo a darne una sintetica descrizione.

Mi limito quindi ai due filoni che mi hanno maggiormente suggestionato e influenzato.

Il primo è quello che potremmo dire, almeno in parte, fenomenologico. Rientra in una lunga tradizione geografica della quale fanno parte autori molto noti come Eric Dardel (1986), Anne Buttimer (1993) o Yi-Fu Tuan, le correnti della geografia umanistica e della geografia della percezione e geografi francesi come Armand Fremont e Paul Claval. Ad esso mi pare di poter collegare la recente riflessione di Lindón e Hiernaux (2012) sull'immaginario geografico. Vi è da questo lato anche una relazione con l'attuale corrente della psicogeografia, praticata soprattutto in ambito urbanistico, che è legata alla lettura delle variabili legate ai luoghi che nascono dalle emozioni, dalle abitudini e dalla vita della comunità. In questo senso la psicogeografia è intesa come un insieme di metodologie percettive per indagare e mappare lo spazio urbano (Follo, 2008).

Il secondo filone (i cui rapporti di continuità con il primo sono evidenti) ha una genesi più recente. Legato al ruolo del corpo e del genere, cerca di incorporare le emozioni nella geografia come componenti, anche in senso politico, della produzione di conoscenza. A questo campo appartiene un vasto insieme di riflessioni, studi e suggestioni che si rifanno alla psicologia e, in parte, alle neuroscienze. Le emozioni possono essere uno strumento di segregazione spaziale delle persone, ad esempio nelle questioni di genere (Sharp, 2009) o di controllo delle masse, con fini legati al potere sul territorio. Un'idea molto interessante che viene da questi studi riguarda la correlazione fra luoghi, emozioni e disturbi emotivi, grazie alla quale sappiamo che il benessere individuale è direttamente collegato alle esperienze vissute e situate, alle condizioni ambientali e quindi alla forma e all'organizzazione dei luoghi e dei paesaggi e ai processi che in essi avvengono (ad esempio, le migrazioni, i conflitti, o semplicemente le vicende familiari e sociali). La geografia arriva così a confrontarsi con la psicoterapia (Bondi, 2005). Tra gli autori più interessanti di questo ambito di ricerche vi sono Joice Davidson e Liz Bondi (2004), mentre va considerata la voce critica di Steve Pile (2010), che invita i geografi a chiarire meglio il campo di studio distinguendo fra emozione ed affetto e indagando più a fondo "perché" le emozioni siano importanti ed interessanti. La posizione di Pile ha dato il via a un vivace dibattito, nel quale vari autori, fra i quali Bondi e Davidson, hanno difeso la scelta di non imporre dei confini concettuali troppo definiti, che rischierebbero di allontanare il discorso sulle emozioni dalla loro dimensione vitale e multiforme, facendo perdere di vista le emozioni come aspetti delle relazioni fra le persone e luoghi: «When we impose definitive boundaries, we constrict their space to live and breathe and risk losing

sight and sense of the subjects with which we claim to be concerned» (Bondi e Davidson, 2011, p. 598).

3. Rielaborare le geografie emozionali come obiettivo dell'educazione geografica

L'emozione è un momento di conoscenza: il soggetto entra in rapporto con la realtà circostante attraverso i sentimenti. Anche quando parliamo di territorialità, di produzione di territorio come risultato di una trasformazione e appropriazione dell'ambiente da parte della specie umana, l'agire sociale è «modellato da un ethos emozionale, nel quale la territorialità si occupa di declinare i 'motivi ecumenali' dell'ambiente, del paesaggio e del luogo nel quale viene esperita» (Maggioli, 2015, p. 55).

La conoscenza emozionale può quindi essere considerata una forma di interpretazione della realtà attraverso una relazione. L'emozione fa quindi parte dei sistemi di conoscenza che regolano le nostre relazioni con l'ambiente. Esse concorrono ad elaborare e a trasformare la percezione della realtà, aggiungendole una dimensione diversa da quella logico-razionale. Possono influire su comportamenti, decisioni, progetti, azioni. Anche se tendiamo a pensare al ruolo delle emozioni come a qualcosa di estremamente soggettivo, dovremmo portare l'attenzione ai tanti campi nei quali esse svolgono una funzione di mediazione sociale e culturale molto più ampia. Pensiamo ad esempio alla percezione del rischio in caso di movimenti veloci del sistema tellurico come terremoti, eruzioni, frane, inondazioni. O alla sua incidenza nel prendere decisioni rispetto a problemi come il riscaldamento climatico o l'inquinamento. Spesso è proprio la comprensione emozionale del problema che fa propendere per un modo o un altro di affrontare – o non affrontare – il problema. Ad un altro livello, essa può orientare scelte politiche, processi migratori o processi di inclusione/esclusione sociale. L'emozione è vista così come un mediatore attraverso il quale possiamo provare a interpretare fatti legati alla società, all'etnia, alla cultura.

Sono allora molte le domande che dobbiamo porci nell'ambito dell'educazione geografica e dalla didattica della geografia. La geografia può dare un proprio contributo originale nello studio del ruolo delle emozioni per i bambini e per le società umane? Può sviluppare concetti e metodologie per riconoscere la funzione delle emozioni tra i luoghi e la vita delle persone? E come possono fare gli insegnanti a lavorare sulle emozioni anche nelle loro lezioni di geografia? Io penso che le risposte a queste domande possano aiutare la geografia a svolgere uno dei suoi compiti più importanti: aiutare

le persone a costruire relazioni con la Terra, a capirle, a condividerle. Già nel 1952 Dardel invitava la geografia a recuperare al suo interno il tema del legame con la natura, che essa non può vedere «attraverso le sue misure e i suoi calcoli» (Dardel, 1986, p. 84). Gli studi più recenti sostengono però una prospettiva ancora più ampia: quella di una valorizzazione della componente emotiva come strumento di inclusione, di benessere, di realizzazione personale. Sviluppare una didattica attiva e globale, che coinvolga le emozioni e le percezioni fisiche mettendole in connessione con i saperi razionali, può costituire una svolta in grado di accrescere notevolmente il valore formativo dell'approccio geografico.

4. Esperienze attive di integrazione delle emozioni nell'educazione geografica

Presenterò in breve tre esperienze didattiche attraverso le quali ho tentato di stimolare, indagare e sviluppare la componente emozionale nell'ambito di attività di educazione geografica al territorio (Giorda e Puttilli, 2011).

4.1 Il luogo come mediatore degli apprendimenti

La prima esperienza riguarda i laboratori esperienziali che dal 2011 al 2017 sono stati realizzati con i futuri insegnanti di scuole dell'infanzia e primaria nell'ambito del Corso di laurea in Scienze della formazione primaria dell'Università degli studi di Torino⁷. In alcune occasioni il laboratorio è stato aperto a una piccola partecipazione di docenti in servizio, ai quali vien riconosciuto dall'AIIG come attività di formazione in servizio.

Il laboratorio, chiamato *Educare alla montagna*, si sviluppa in forma residenziale, dal venerdì alla domenica, ed ha al suo centro tre elementi: il luogo, la montagna e le relazioni geografiche.

La sede di svolgimento è Prali, un centro montano a 1600 mt di altitudine situato nell'alta Valle Germanasca, a 70 km da Torino. L'abitato, composto da un insieme di borgate fra le quali la principale è Ghigo, conta oggi 266 abitanti residenti. Il centro che ospita il laboratorio dista poche centinaia di metri dall'abitato, ed è un importante spazio della comunità valdese: il Cen-

⁷ L'idea iniziale del laboratorio è stata sviluppata da Cristiano Giorda e Matteo Puttilli. Nel corso degli anni il laboratorio esperienziale si è sviluppato attraverso le idee e la conduzione di Cristina Marchioro, Elena Mason, Ferruccio Nano, Giacomo Pettenati.

tro Ecumenico Agape, sorto al termine della seconda guerra mondiale sulla spinta delle idee del pastore Tullio Vinay⁸.

Questo luogo, considerato nella funzione di mediatore degli apprendimenti, consente l'immersione esperienziale in un territorio caratterizzato da una serie di specificità ambientali (alta montagna, accanto a un bosco), economiche (vicino a un borgo dal recente sviluppo turistico e a una stazione sciistica, mentre in passato era importante l'attività mineraria di estrazione del talco), storico-culturali (è in una vallata valdese del Piemonte ed è gestito dalla comunità valdese), architettoniche (la struttura in cui il laboratorio è ospitato fu progettata da Alessandro Ricci per spingere alla vita comunitaria e a un costante rapporto anche visivo con l'ambiente esterno) e sociali (il centro *Agape*, che lo ospita, nacque come risposta alle divisioni internazionali e come proposta innovativa di vita comunitaria e di dialogo tra diversità di esperienze e di idee).

La montagna viene presentata così nella sua veste di spazio relazionale dove si sviluppano interazioni uomo-ambiente. Non la montagna vista-dal-lontano, la montagna di proiezioni urbane ludiche o nostalgiche, che la vedono come parco giochi o come area protetta dove conservare la natura e le tradizioni, la montagna dell'immaginario verticale da conquistare con l'alpinismo o del "buon selvaggio" che vive conservando un rapporto altrove perduto con l'ambiente naturale. La decostruzione di queste immagini retoriche, popolari, spesso sfruttate a fini speculativi per attrarre turisti o vendere prodotti, è parte integrante del seminario. In un certo senso è una sua attività propedeutica, perché la decostruzione dell'immaginario è indispensabile alla costruzione di una nuova narrazione. In questa nuova narrazione ha un ruolo importante l'esperienza personale e la dimensione emozionale, che supportano lo sviluppo del senso del luogo includendo progressivamente la conoscenza emozionale nella competenza geografica più ampia sulle relazioni con e fra le diverse componenti, umane e ambientali, del territorio.

Le attività del laboratorio hanno quindi il fine di ampliare la conoscenza e la consapevolezza degli ampi ambiti fra i quali queste interazioni si sviluppano: quello dell'ambiente naturale e delle sue condizioni, da un lato, e quello della cultura e dei suoi simboli, dall'altro; ecco quindi che il sapere individuale, percettivo e interiore, si inserisce in quello collettivo e generale, così come a livello di scale geografiche potremo parlare di relazioni nello spazio vissuto, dello spazio locale e dello spazio globale. Le relazioni geografiche sono così rese visibili insieme, nella complessità che costantemente intreccia esperienze, scelte, conoscenze e progettualità umana.

⁸ Per ulteriori informazioni sulla struttura, la sua organizzazione e la sua architettura: <https://agapecentroeccumenico.org/>.

Le attività si sviluppano attraverso un duplice filone: quello dell'esperienza diretta del luogo e della montagna, a partire dall'emozione soggettiva nel diventare parte del gruppo e nell'esplorare lo spazio circostante, e quello della rielaborazione cognitiva legato alla decostruzione degli stereotipi sulla montagna e alla sua conoscenza diretta attraverso modalità attive come uscite sul terreno abbinate a interviste, documentazioni fotografiche e sviluppo di rappresentazioni grafiche e multimediali.

L'aspetto emozionale riguarda in particolare lo sviluppo di una geografia soggettiva che offra un supporto per ripensare e riconfigurare il rapporto con i luoghi e il proprio progetto di vita. Questo comporta un originale lavoro di attenzione sulla percezione e la rielaborazione del proprio rapporto con lo spazio vissuto ma anche con l'immaginario geografico e quindi con le competenze legate all'immaginazione e alla creatività⁹.

Nel laboratorio vengono sperimentati metodi come visualizzazioni guidate, autonarrazioni ed esercizi che comprendono l'uso del corpo e dei sensi come modalità di sviluppo della propria spazialità. Si ritiene, basandosi anche su recenti sviluppi delle neuroscienze, che l'educazione geografica possa così sviluppare competenze importanti non solo nell'orientamento, ma anche nella capacità di risolvere problemi e nella costruzione dell'identità e dell'autonomia personale.

Il tentativo è quello di integrare la dimensione emozionale come componente delle diverse esperienze di studio di un luogo e come strumento di rielaborazione delle geografie personali. Una parte del lavoro è dedicata al tema delle radici e del ruolo dei luoghi nella storia personale. Si tratta di attività pensate per sviluppare l'immaginazione geografica, la comprensione delle relazioni coi luoghi come fonte di processi identitari, ma anche per decostruire le retoriche sull'identità in favore di una sua visione aperta e restituita alla libertà decisionale dell'individuo. Ad esempio, un momento del lavoro è dedicato all'analisi della metafora del radicamento e alle conseguenze di questa rappresentazione culturale sulle scelte di vita personali o sui progetti di trasformazione di un luogo.

Svelare il progetto implicito nella metafora (Dematteis, 1995), permette di comprendere la sua influenza sulla percezione dello spazio vissuto. Si può così decostruire la fissità spaziale dell'idea di radicamento, riconoscendo che "le persone non sono alberi" e le loro "radici possono crescere in più luoghi". Questo vale ancora di più per chi dalle "radici familiari" o territoriali originali non ha tratto o non può più trarre il "nutrimento" e la

⁹ Intendiamo qui la creatività nella sua complessa accezione di capacità di risolvere problemi e di fornire risposte culturali originali e innovativi ai bisogni individuali e collettivi, alle risorse disponibili e alle condizioni poste dall'ambiente.

stabilità che serve a fornire il sostegno per la vita attuale. Ad esempio, per i migranti. La geografia personale diventa così anche un'educazione geografica intesa a sviluppare le conoscenze e le competenze per il proprio progetto di vita nella consapevolezza del ruolo che vi svolge, o può svolgere, lo spazio geografico. Penso però che il maggior valore del laboratorio consista nel non fermarsi a questo livello molto personale delle relazioni geografiche, ma vada poi a ricollocarlo in un'esperienza collettiva e sociale attraverso la quale si supera il tradizionale scollamento fra geografia descrittiva generale e geografie umanistiche.

Questo compito lo sviluppa in particolare la seconda parte del laboratorio. In essa, utilizzando metodologie attive, si procede a una progressiva indagine sul campo, svolta per gruppi e conclusa da una restituzione basata su una pluralità di sistemi di rappresentazione come mappe soggettive, presentazioni informate video e poster. Proprio la scuola, intesa come ambiente educativo che mira alla formazione della più ampia cittadinanza, può oggi svolgere questa funzione di connessione fra metodi ed esperienze di ricerca che nell'ambiente accademico faticano a riconoscersi in un'unità (e un'utilità) generale non parcellizzata.

4.2 Le mappe emozionali come strumenti per la narrazione qualitativa dei luoghi nella scuola dell'infanzia

La seconda esperienza didattica¹⁰ riguarda la sperimentazione delle mappe per sviluppare la conoscenza emozionale dello spazio vissuto nei bambini della scuola dell'infanzia. Questo lavoro è consistito nella realizzazione di disegni attraverso i quali i bambini di 4-5 anni hanno potuto esprimere la connotazione emozionale degli spazi scolastici. Il disegno ha svolto la funzione di strumento per la rielaborazione e la rappresentazione del punto di vista soggettivo sullo spazio vissuto, rivelando la componente emozionale che sta alla base delle sensazioni di piacere e legame con uno spazio così come, viceversa, le emozioni di paura e disagio possono a loro volta improntare la percezione di un luogo. Il disegno è un mediatore molto importante, che nella fascia di età della scuola dell'infanzia consente di rilevare una complessa serie di dati e di informazioni sul punto di vista dei

¹⁰ Attività svolta nell'a.s. 2016/17 presso la Scuola dell'Infanzia E15 dell'Istituto Comprensivo Padre Gemelli di Torino e documentata nella tesi di laurea di Alessia Consiglio *La geografia emozionale. Dai presupposti teorici ad una didattica attiva: un'esperienza nelle scuole dell'infanzia*, Università degli Studi di Torino, a.a. 2016-2017.

bambini. Il bambino esprime infatti attraverso la forma grafica le proprie relazioni cognitive e affettive, esprimendo la percezione della propria relazione con l'ambiente (Negro, 2012).

L'uso del disegno associato al posizionamento di alcuni "marcatori emozionali" e la costruzione di una sorta di "carnet di viaggio" relativo agli ambienti scolastici hanno permesso di individuare delle differenze nella percezione emozionale degli spazi, facendo emergere diversità legate alle funzioni degli ambienti scolastici, alla frequenza del loro uso, al genere e all'età dei bambini. Ad esempio, i bambini hanno dimostrato di gradire maggiormente gli spazi associati ai giocattoli, mentre la biblioteca ha ricevuto i gradimenti maggiori dalle bambine. Le mappe emozionali permettono così di riflettere sulla genesi delle geografie personali già nell'età 3-5 anni, evidenziando il ruolo dei bambini come costruttori di senso dei luoghi e non solo come fruitori di luoghi (Malatesta, 2015).

Le differenze che emergono sono indizi importanti su come gli spazi possano svolgere la funzione di categorie diversificanti e sull'esistenza di una spazialità soggettiva legata alla conoscenza emozionale. Essa orienta le preferenze e costituisce una parte importante della percezione di sicurezza e di benessere necessaria allo sviluppo delle potenzialità dei bambini nell'ambiente scolastico. Il tentativo di costruzione di semplici mappe comematiche che mostrino la complessa geografia emozionale dei bambini è così anche una modalità per rappresentare l'idea che lo spazio sia emotivamente connotato e che questa connotazione svolga un ruolo importante nello sviluppo cognitivo, sociale e comportamentale dei bambini.

4.3 Le mappe del cuore e i luoghi delle emozioni

La terza esperienza riguarda il disegno delle "mappe del cuore", una tipologia di mappa mentale sperimentata in alcune classi di scuola primaria di Torino e provincia. La metodologia è stata sviluppata nell'ambito delle attività di educazione al territorio proposte dall'associazione AIIG Piemonte ed è stata presentata nelle scuole anche col sostegno della Regione Piemonte nell'ambito di attività finalizzate all'arricchimento dell'offerta formativa (Cirio *et al.*, 2015).

Partendo da domande-stimolo finalizzate a portare l'attenzione sulle relazioni personali con i luoghi dello spazio vissuto, si propone ai bambini la realizzazione di un disegno libero, con l'uso dei colori, nel quale illustrare i "luoghi del cuore" della propria vita. Non è richiesta una rappresentazione cartografica, ed anzi la soggettività delle rappresentazioni è necessaria a valutare anche questo aspetto della graficità. L'attività prende spunto dal

metodo delle mappe mentali, ma viene preparata per intercettare il legame di attaccamento che lega l'identità personale ai luoghi attraverso la memoria (Giani Gallino, 2007). Nella valutazione si osservano vari elementi. Quelli più rilevanti sono la tipologia e il numero dei luoghi, la loro posizione nel foglio, l'esistenza di segni grafici che legano/connettono più luoghi, l'uso del colore, la presenza di informazioni testuali.

L'attività ha permesso di rilevare come i bambini diano molta importanza alle abitazioni frequentate (la propria ma anche quelle dei nonni e delle vacanze), alla scuola, e ai luoghi nei quali hanno vissuto esperienze emozionali significative, in prevalenza luoghi visitati con la famiglia per turismo e divertimento, ma anche luoghi quotidiani dello spazio urbano come i giardini pubblici o il supermercato dove la famiglia si reca a fare la spesa. La posizione centrale o periferica nel foglio fornisce un indizio sul ruolo dei luoghi nella vita personale ma anche la consapevolezza della loro relazione; è in questo senso più debole un disegno dove tutti i luoghi hanno la stessa dimensione e distanza, mentre un disegno nel quale i luoghi sono interpretabili come una successione e perfino come una gerarchia costituisce l'indizio di una maggiore competenza in ambito emotivo-spaziale. La presenza di informazioni testuali costituisce un'ulteriore fonte di indicazioni emozionali: frequentemente infatti i bambini non riportano il nome del luogo quanto la propria relazione con esso (ad esempio "la casa dei nonni", ma anche "la montagna più alta che ho visto nella vita" o "la prima volta che ho visto il mare"). Emerge una sorta di spazio sociale dei bambini molto diversificato ma al contempo ben strutturato e gerarchizzato, dal quale emerge la stretta relazione tra emozioni, luoghi, relazioni sociali e processo di costruzione del senso di appartenenza e dell'identità personale (Giorda, 2014).

In modi diversi, queste esperienze vanno oltre il rilevare, spazializzare e perfino gerarchizzare i legami affettivi; esse costituiscono delle metodologie che permettono di osservare, rappresentare, narrare e rielaborare l'esperienza emozionale, sviluppando un linguaggio condiviso che consente di diventare più consapevoli delle emozioni che ci legano ai luoghi, agli ambienti e alle esperienze che in essi vengono compiute. Le esperienze didattiche sulle geografie emozionali si sono rivelate un importante aiuto nello sviluppo delle competenze geografiche, perché in qualche modo supportano tutte le funzioni dell'intelligenza spaziale, dall'orientamento alla capacità di rappresentare i luoghi, dalla comprensione dell'organizzazione del territorio e delle funzioni dei suoi spazi alla capacità di prendere decisioni e di agire in un contesto di segni e di significati nel quale si sviluppa l'azione sociale.

5. Emozioni ed immaginazione geografica. Prospettive per la ricerca

La prima implicazione che sembra emergere dal campo emergente delle geografie emozionali è la possibilità di rivedere e, sotto certi aspetti, ampliare, l'approccio geografico alla conoscenza delle relazioni tra uomo e ambiente fin dalla sua base generale, cioè la costruzione di un linguaggio con cui rappresentare i sistemi ambientali e i sistemi umani e il risultato delle loro interazioni.

Includendo le emozioni e il rapporto affettivo fra i bambini e gli spazi, sviluppiamo infatti una nuova narrazione geografica, molto potente e in gran parte ancor da esplorare e da comprendere anche nelle sue potenzialità educative. L'attenzione delle scuole e delle istituzioni sulla necessità di un'alfabetizzazione emotiva dei bambini potrebbe offrire nuove prospettive alla geografia scolastica, soprattutto intorno al tema della cittadinanza (Gagen, 2015). Il recente dibattito sulla necessità di considerare i bambini come produttori di geografie e attori sociali a cui dare voce (Malatesta, 2015) può così trovare una sponda nella prospettiva dell'educazione geografica, già oggi in grado di proporre modalità formative alternative e riflessioni approfondite sull'attaccamento dei bambini agli spazi di vita e sul ruolo sociale di questo legame (Kraftl, 2013).

Vorrei suggerire, come risultato della riflessione sulle esperienze attive per l'inclusione delle emozioni nella didattica della geografia, una possibile evoluzione. Mi riferisco al rapporto fra emozioni e immaginazione geografica, che penso vada affrontato attraverso un continuo confronto fra riflessione teorico-metodologica ed esperienza sul campo.

Come le emozioni, anche l'immaginazione è un processo del pensiero che permette di trasformare le informazioni dell'esperienza e di creare nuove soluzioni, cambiamenti, adattamenti. Nella didattica della geografia possiamo rifarci al pensiero di Andrea Bissanti, che la interpretava come capacità di «modellare e usare creativamente lo spazio» (1993, p. 41).

Se in generale ogni "descrizione del mondo" è il risultato di un'immaginazione geografica, nel senso di una competenza nel concettualizzare, rappresentare e comunicare lo spazio geografico, il passo in avanti che ben ha saputo descrivere Dematteis (1990) è quello di capire la relazione tra linguaggio e progetto, e quindi fra immaginazione geografica e strutturazione del mondo esterno. Ritornano in questo modo alcuni elementi centrali della geografia emozionale: il corpo, l'ambiente, la produzione di senso attraverso l'esperienza e la sua rielaborazione. In ambito educativo, questo percorso dovrebbe portare a considerare la necessità di guidare i bambini allo sviluppo di soluzioni creative a problemi spaziali che riguardano la

loro biografia personale e hanno effetti sul loro spazio vissuto. Successivamente, una volta potenziata la capacità di pensare l'organizzazione del territorio a scale più ampie, l'immaginazione geografica potrebbe trovare applicazione nello sviluppo di competenze legate alla ricerca di soluzioni a problemi generali posti a scale più ampie.

Non vorrei però che le geografie emozionali fossero intese, come in passato, alla stregua di un momento aurorale della conoscenza geografica, una pre-geografia sulla quale poi si innesta ed evolve la conoscenza geografica adulta. Le geografie emozionali, che nell'infanzia hanno un ruolo importante nello sviluppare le relazioni con il mondo, non perdono affatto di importanza nell'adolescenza o da adulti. Anche per questo è bene cominciare a ragionare su come potenziare la loro educazione fin dai primi anni di scuola e su come farlo sviluppando un approccio didattico innovativo rispetto a quello della tradizionale geografia scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Anderson K., Smith S.J. (2001), "Editorial: Emotional Geographies", *Transactions of the Institute of British Geographers*, 26, 1: 7-10.
- Berque A. (2000), *Écoumène. Introduction à l'étude des milieux humains*, Belin, Paris.
- Bissanti A.A. (1993), *Geografia attiva, come e perché*, Adda, Bari.
- Bondi L. (2005), "Making Connections and Thinking Through Emotions: Between Geography and Psychotherapy", *Transactions of the Institute of British Geographers*, 30, 4: 433-448.
- Bondi L., Davidson J. (2011), "Lost in Translation", *Transactions of the Institute of British Geographers*, 36: 595-598.
- Buttimer A. (1993), *Geography and the Human Spirit*, John Hopkins University Press, Baltimore and London.
- Casari M. e Gavinelli D. (2007), *La letteratura contemporanea nella didattica della geografia e della storia*, Cuem, Milano.
- Cirio F., Mandirola V., Marchioro C. e Sinagra Brisca L. (2015), *Il linguaggio dei luoghi: metodi visuali per la comprensione dello spazio vissuto*, in Alaimo A., Aru S., Donadelli G. e Nebbia F., a cura di, *Geografie di oggi. Metodi e strategie tra ricerca e didattica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 223-237.
- Corna Pellegrini G. (2004), "Per insegnare geografia bisogna amare il mondo", *Ambiente Società Territorio – Geografia nelle Scuole*, 5: 19-20.
- Dardel E. (1986), *L'uomo e la Terra. Natura della realtà geografica*, Unicopli, Milano.
- Davidson J. and Bondi L. (2004), "Spzialising Affect; Affecting Space: an Introduction", *Gender, Place and Culture*, 11, 3: 373-374.
- Davidson J., Bondi L. and Smith M., eds. (2005), *Emotional Geographies*, Ashgate, Hampshire, UK and Burlington, USA.

- Dematteis G. (1990), “Alla ricerca di un senso nella costruzione degli oggetti geografici”, *Geografia nelle scuole*, 2: 90-105.
- Follo V. (2008), “Carte situazioniste. Psicogeografia della città”, *Progetto Grafico*, 12/13: 42-57.
- Gagen E.A. (2015), “Governing Emotions: Citizenship, Neuroscience and the Education of Youth”, *Transactions of the Institute of British Geographers*, 40, 1: 140-152.
- Giani Gallino T. (2007), *Luoghi di attaccamento*, Raffaello Cortina, Milano.
- Giorda C. (2014), *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Carocci, Roma.
- Giorda C. e Puttilli M. (2011), *Educare al territorio, educare il territorio, Geografia per la formazione*, Carocci, Roma.
- Krafl P. (2013), “Beyond ‘Voice’, Beyond ‘Agency’, Beyond ‘Politics’? Hybrid Childhoods and Some Critical Reflections on Children’s Emotional Geographies”, *Emotion, Space and Society*, 9: 13-23.
- Lindón P., and Hiernaux D., a cura di (2012), *Geografias de lo imaginario*, Anthropos, Barcelona.
- Maggioli M. (2015), “Dentro lo Spatial Turn: luogo e località, spazio e territorio”, *Semestrare di Studi e Ricerche di Geografia*, XXVII, 2, 2015: 51-66.
- Malatesta S. (2015), *Geografia dei bambini*, Guerini Scientifica, Milano.
- Negro A. (2012), *Dentro il disegno. L'attività grafica nella scuola dell'infanzia*, Provincia Autonoma di Trento, Ufficio Infanzia, Trento.
- Persi P., a cura di (2010), *Territori Emotivi Geografie Emozionali*, Università degli Studi di Urbino – AIIG Marche, Fano.
- Pile S. (2010), “Emotions and Affect in Recent Human Geography”, *Transactions of the Institute of British Geographers*, 35: 5-20.
- Sharp J. (2009), “Geography and Gender: What Belongs to Feminist Geography? Emotion, Power and Change”, *Progress in Human Geography*, 33:74-80.

*Il fumetto e la mappa: per una didattica creativa della cartografia*¹

di Sara Luchetta* e Giada Peterle**

1. Mappe e narrazioni: un'esplorazione teorica

1.1 Intersezioni fra cartografia e racconto

Una mappa può raccontare una storia? E una storia, o per meglio dire una narrazione scritta, può orientare il lettore nella pagina e nel mondo come una mappa? Il rapporto fra narrativa e carte geografiche oggi è al centro di diversi dibattiti volti ad esplorare le potenzialità e le problematiche del legame fra il linguaggio apparentemente oggettivo della cartografia e il linguaggio soggettivo e pregnante del raccontare.

In linea con la complessità dell'oggetto di studio, il dibattito in questione vede come protagonista una molteplicità di voci provenienti da vari campi disciplinari e guidate da differenti approcci. Si può studiare il rapporto fra narrazione e carta con un approccio storico che vada a rintracciare le trasformazioni della mappa-racconto medioevale nella mappa astratta e geometrica rinascimentale (Veneri, 2012); si possono esplorare i modi in cui uno specifico tipo di narrazione, la letteratura, si appropria materialmente delle mappe come espedienti narrativi spaziali² (Muehrcke e Muehrcke, 1974; Ekman, 2013); si può concentrare la propria attenzione sui mo-

¹ Il presente contributo è il frutto di una riflessione comune tra gli autori. Ai fini dell'attribuzione il paragrafo 1 è stato scritto da Luchetta S., il paragrafo 2 scritto da Peterle G.

* Dipartimento di Scienze Storiche, Geografiche e dell'Antichità, Università degli Studi di Padova, sara.luchetta@unipd.it.

** Dipartimento di Scienze Storiche, Geografiche e dell'Antichità, Università degli Studi di Padova, giada.peterle@unipd.it.

² Basta pensare alla famosa mappa che Tolkien disegnò e inserì all'interno de' *Il signore degli anelli*.

di attraverso i quali la letteratura orienta il lettore come una sorta di mappa verbale (Tally, 2011), ma si può anche “mappare” la letteratura (Moretti, 1997) alla ricerca di nuove interpretazioni che emergano dalla traduzione del racconto in segni e simboli sul piano.

Questa – minima – illustrazione delle molteplici riflessioni scaturite dall'intreccio fra narrativa e cartografia esemplifica alcune delle possibilità che questo dialogo ha in serbo per chi intenda affrontarlo. Storici della cartografia, studiosi di letteratura e geografi sono chiamati ad incontrarsi e a condividere strumenti critici e interpretativi per un'esplorazione che porti a risultati condivisi altrimenti non raggiungibili. Grazie alla condivisione è infatti possibile dare vita a una riflessione che si soffermi alternativamente sul potenziale narrante della mappa e sulla tensione orientante propria del racconto. La riflessione però non si deve fermare alla concezione di mappa e narrazione come elementi disgiunti che saltuariamente si intrecciano dando vita a sodalizi effimeri; essa deve invece guardare ai due elementi come costitutivi l'uno dell'altro, nella certezza che in ogni mappa si nasconde un racconto e che ogni racconto guida e orienta: sulla pagina, nel mondo, in noi stessi.

Anche tra le mappe che da alcuni anni pervadono la nostra quotidianità (si pensi per esempio a *Google Maps*, nato nel 2005 e da allora costantemente presente nelle nostre vite) si nascondono possibili racconti e potenziali soggettività; infatti, nonostante le mappe digitali che ci accompagnano nell'orientamento e nella ricerche delle informazioni quotidiane possano sembrare apparentemente portatrici di “oggettività”, esse sono possibili sorgenti di ri-letture soggettive, narrazioni e ri-scritture esperienziali. Lo sa bene chi negli ultimi anni ha portato avanti diversi studi per l'abbattimento della barriera del presunto quantitativismo oggettivo della mappa digitale, verso una sua reinterpretazione qualitativa. Margareth W. Pearce ad esempio si è a lungo interrogata sui limiti che lo spazio cartografico ha nel raccontare l'esperienza umana e la sua soggettività (Pearce, 2008, 2009), nel parlare dei “luoghi”. La geografa americana, per rispondere alla necessità di raccontare cartograficamente l'esperienza³, ha proposto di ripensare la tradizionale mappa costruita con il GIS (Geographic Information System, software di analisi spaziale), re-immaginandola come strumento in grado di esprimere una certa soggettività grazie all'uso alternativo delle sue caratteristiche di base, della sua grammatica. Nascono così delle mappe narrative in cui il passaggio del tempo viene raccontato tramite l'unione di diversi

³ La studiosa si è interessata in particolare di indagare le strategie attraverso le quali mappare il diario di un viaggiatore commerciale in transito nella zona dei Grandi Laghi (negli Stati Uniti) senza perdere il tasso di narratività del racconto.

quadri cartografici che ci portano a percepire i cambiamenti dettati dal tempo che passa; mappe attraverso le quali la coordinata geografica si unisce alle parole del racconto che, come sciami di toponimi, si annidano sul piano cartografico, nelle anse dei fiumi e nelle curve delle strade (Pearce, 2008). Anche la geografa americana Mei Po Kwan dedica da anni la sua ricerca alla comprensione del rapporto fra analisi qualitativa e geometrie cartografiche (Kwan, 2008; Kwan e Ding, 2008); per lei è possibile – e anzi auspicabile – superare la barriera della scarsa narratività della mappa digitale tramite un uso ragionato dei colori, oltre che attraverso la rappresentazione geometrica della dimensione temporale. Nascono così le mappe dell’esperienza, narrazioni visuali (Kwan, 2008) che lavorano sul rapporto fra mobilità e temporalità utilizzando l’espedito grafico dei sentieri temporali (*temporal paths*), in cui l’asse z del piano rappresenta il tempo, sovrapposto allo spazio. In queste mappe viene raccontata l’esperienza quotidiana di una donna musulmana che cammina per le strade di Columbus (in Ohio) prima e dopo l’attentato dell’11 settembre 2001; le strade della città si tingono di diversi colori legati alle sensazioni provate dalla donna che le percorre; il sentiero temporale che si forma sul piano ci guida nella comprensione narrativa dei movimenti nella città in diversi tempi legati a molteplici sentimenti, come ad esempio la paura degli spazi pubblici (causata dalla crescente ostilità dei cittadini americani che la donna percepisce sulla propria pelle). La mappa che nasce è quindi racconto, ma è anche strumento capace di costruire una “geografia dell’inclusione”: essa fa proprie e racconta storie marginali, dando voce narrativa alle esperienze di chi non ha la possibilità di esprimersi. Vedremo più avanti come il concetto di mappa narrativa apra delle strade creative fondamentali per l’avvicinamento a una geografia inclusiva.

Queste sono le fertili relazioni che possono nascere tra diversi tipi di narrazione e gli strumenti cartografici, anche all’interno del dominio quotidiano delle mappe digitali. Tutte le mappe hanno una storia da raccontare, e ogni mappa si può trasformare in un racconto, offrendo al suo fruitore una costellazione di simboli da attraversare e da interpretare per un avvicinamento agli stessi luoghi che in essa sono contenuti e raccontati.

Dall’altra parte, tutte le narrazioni, con particolare riferimento alle narrazioni letterarie, offrono la possibilità al loro lettore di acquisire degli elementi di orientamento; secondo Peter Turchi (2004) lo scrittore è cartografo: prima di tutto egli si fa esploratore, e ogni suo passo sulla pagina è un incedere in terra nuova e sconosciuta; ma l’atto di esplorare si intreccia costantemente con il “presentare”, atto attraverso il quale lo scrittore dà forma al proprio testo trasformandolo in “guida”. L’opera letteraria si presenta allora come un insieme di linee conoscitive e di informazioni che orientano

il lettore e ne veicolano lo sguardo. Vi sono quindi relazioni molteplici che si instaurano fra l'opera e lo spazio che da essa viene narrato; per la comprensione di queste relazioni possiamo affidarci alle parole del geografo canadese Marc Brosseau (1995) e riconoscere che il testo è “geografo”. Grazie infatti al suo peculiare linguaggio e ai i suoi stilemi, il testo è in grado di appropriarsi delle spazialità di cui si fa testimone e narratore, tanto da dar loro forma e accompagnare il lettore alla loro comprensione. Attraverso questo saggio ci concentreremo sull'opera come “mappa” e come “geografo”, guida alternativa all'orientamento nel mondo.

Veniamo adesso alla vocazione di questo nostro intervento. Il saggio che avete tra le mani prende spunto dalle molteplici possibilità fornite dal dialogo fra cartografia e narrativa, concentrandosi in particolar modo sul rapporto fra mappe e un certo tipo di letteratura: il fumetto (le motivazioni di questa scelta saranno trattate approfonditamente più avanti). Prendendo ispirazione dagli studi nati in seno all'interrogazione del dialogo cartografico-narrativo, l'obiettivo del contributo è quello di sondare le potenzialità didattiche che questo dialogo sottende. Visto il nostro interesse nei confronti dell'insegnamento della geografia, e in questo caso anche della cartografia, l'obiettivo è quello di suggerire – mediante diversi esercizi da sperimentare in classe – una modalità nuova attraverso la quale portare lo studente a esplorare e familiarizzare con le carte geografiche, le loro caratteristiche strutturali e il complesso legame che esse intrattengono con lo spazio di cui si appropriano. Inoltre, la messa in dialogo della mappa con il linguaggio del fumetto vuole invitare a ri-pensare la mappa come elemento mobile in grado di raccontare storie e di “esprimere”: una sensazione, un'esperienza, un'opinione. Attraverso gli esercizi proposti, gli interessati saranno quindi chiamati a rinegoziare l'idea di carta geografica sulla base del suo rapporto con il fumetto. Ripensare la mappa come strumento espressivo, oltre che come strumento descrittivo, è inoltre utile per l'avvicinamento a una serie di concetti e categorie chiave della geografia (Luchetta, 2016). Attraverso la “narrativizzazione” della mappa ci sarà infatti possibile dare inizio a un ragionamento incentrato sul ruolo della significazione umana nella costruzione dei luoghi, decostruendo il concetto di spazio omogeneo abitualmente legato alla grammatica cartografica più tradizionale. La mappa allora, attraverso il suo legame con gli strumenti narrativi e attraverso il suo “essere” a tutti gli effetti strumento narrativo, si trasformerà in un elemento chiave di inclusione: non la caratterizzerà più la pretesa selezione “oggettiva”⁴, ma una più fertile tensione espressiva e crea-

⁴ A partire da questa selezione, e relativa esclusione, oltre che da altri stratagemmi della cartografia tradizionale, hanno preso piede gli studi della cartografia critica, il cui padre fu

tiva. Una mappa che includa chiunque abbia la volontà di includersi in essa, e attraverso essa raccontare e raccontarsi.

1.2 Mappature creative: i passi dell'apprendimento

Gli spunti che questo saggio intende suggerire a chi voglia portare in classe il dialogo fra mappa e fumetto per l'insegnamento della geografia, e in particolare della cartografia, partono da una specifica riflessione sulla natura della mappa. Avvicinare infatti lo studente all'oggetto cartografico attraverso il suo rapporto – mobile – con la narrativa ci richiede una concettualizzazione della mappa non come oggetto statico, ma come processo in continuo movimento (Kitchin e Dodge, 2007). Alla base del nostro approccio sta una delle svolte più recenti all'interno degli studi cartografici contemporanei: la svolta processuale; in base a questa, la mappa viene concepita come “mappatura”, costruzione costante che emerge attraverso diverse pratiche. Utilizzando un lessico proveniente dal campo degli studi filosofici, la mappa è “ontogenetica” per natura (Kitchin e Dodge, 2007), essa emerge ed è portata a “diventare mappa” di volta in volta attraverso la pratica che la vede coinvolta.

Re-immaginare la mappa come elemento in costante costruzione ci dà la possibilità, soprattutto in un contesto didattico, di trarre vantaggio da ogni singolo passo del processo mappante che la interessa. Per dirla in breve, in questo focus didattico ci interessa concentrarci sulle “pratiche cartografiche” ancor prima che sulla mappa come oggetto finito. Le pratiche cartografiche in questione possono essere molteplici: non sono solo tutti i processi che portano alla creazione materiale di una carta geografica, ma tutto ciò che ruota intorno al rapporto con essa. Leggere una mappa camminando per la strada di una città che stiamo visitando per la prima volta è una pratica cartografica: attraverso la sua lettura e il suo uso noi stiamo infatti portando la mappa a vivere, le stiamo dando forma in relazione all'esperienza che stiamo compiendo. Tutte le pratiche di ricezione, di fruizione e di creazione che hanno a che fare con lo strumento cartografico sono pratiche che portano la mappa ad esistere, ad emergere in maniera contingente. Ecco

John Brian Harley, con il suo fondamentale saggio *Deconstructing the map* (1989). Harley, come storico della cartografia, denunciava la necessità di guardare alla mappa non solo come strumento di orientamento in mutazione nei secoli, ma come vero e proprio discorso politico, generalmente legato al potere egemone. Ogni segno sulla mappa, secondo Harley, va letto come elemento di un discorso superiore (ad esempio il discorso coloniale) che si nasconde sotto la pretesa oggettività scientifica dell'oggetto cartografico.

quindi che il rapporto fra letteratura e cartografia in contesto didattico si trasforma in una costellazione di momenti che hanno in serbo potenzialità didattiche differenti. Nel momento in cui noi creiamo dei ponti fra la letteratura – in questo caso il fumetto – e la cartografia diamo vita a processi che diventano passi utili per un cammino verso l'apprendimento. Dati questi presupposti teorico-concettuali, diamo qui una breve presentazione di quelli che a nostro parere possono essere i passi più interessanti che gli studenti sono invitati a compiere rapportando la letteratura alla cartografia attraverso diverse pratiche. Tre passi specifici sono qui semplicemente presentati: essi troveranno applicazione all'interno degli esercizi che verranno proposti nella seconda parte del saggio; ogni esercizio infatti è pensato per far percorrere agli studenti uno o più momenti che l'atto di rapportare mappe a fumetti comprende. Come una sorta di mappa cognitiva, le parole chiave delle potenzialità didattiche del dialogo fra mappa e racconto sono qui messe in evidenza, e riprese nella seconda parte del saggio come coordinate che l'utente potrà scegliere di prendere in considerazione per una libera esplorazione dell'intervento.

Il primo passo dell'apprendimento è quello della "lettura". Anche se sembra in qualche modo il processo più lontano dall'idea di mappa, e dalla sua concreta concettualizzazione e realizzazione, questo momento può diventare già di per sé spaziale e "mappante". Nelle parole della geografa Sheila Hones (2011), il lettore si dedica al testo instaurando una relazione fortissima con lo spazio che esso stesso crea. La relazione che ne nasce è il frutto di una complessa rete di "attori": il lettore e il suo contesto geografico, l'autore e il suo contesto geografico, lo spazio del testo.

Se prendiamo ad esempio un'opera letteraria che racconti la migrazione (uno degli esercizi che proporremo si occuperà proprio di questa tematica), il lettore è chiamato a rapportarsi fin da subito con lo spazio della narrazione, ed è invitato a instaurare con esso delle relazioni di distanza, di differenza, o di vicinanza. Lo spazio che l'opera porta ad essere si intreccia con il contesto spaziale ed esperienziale del lettore.

La lettura può essere definita come il primo momento per una "didattica dell'inclusione" che miri al coinvolgimento attivo dello studente che viene chiamato non solo a confrontarsi con il testo, ma a rileggere anche il proprio spazio in relazione alla lettura che sta compiendo.

Il secondo passo dell'apprendimento è quello dell'"immaginazione", e interessa gli studenti che sono chiamati a pensare attivamente alla creazione di una mappa. Questo preciso momento di apprendimento precede l'atto creativo vero e proprio, ed è la fucina dell'immaginazione cartografica, il momento di maggiore apertura a stimoli chiamati a convergere nella carta. L'immaginazione cartografica può prendere il via da diverse sollecitazioni:

nell'ambito del dialogo fra mappa e narrazione la protagonista sarà la necessità e la capacità di immaginare una mappa in grado di "raccontare". Durante questo momento immaginativo, che può essere individuale o collettivo a seconda dell'impostazione laboratoriale adottata in classe, la mappa è frutto di una fitta rete di stimoli intermediali (testuali, visuali, culturali, sociali).

Il terzo passo dell'apprendimento è quello della "creazione". Attraverso la creazione della mappa (in questo caso in continua relazione con la narrazione), lo studente è chiamato a sviluppare una conoscenza geografica (Knowles, 2000), ma anche a dare forma alla mappa come "espressione" della lettura di un testo, della propria interpretazione o percezione del mondo. Disegnare una mappa significa dare voce e "includere" storie all'interno di essa, dando spazio a una creatività che porti a ri-negoziare il modo di pensare (Hawkins, 2015). Consideriamo ad esempio l'atto creativo di disegnare una mappa che racconti la nostra vita; attraverso la sua creazione non solo familiarizziamo con la grammatica cartografica che meglio si rapporta a ciò che vogliamo raccontare, ma siamo chiamati a re-significare la nostra intera storia attraverso la sua visualizzazione spaziale.

2. Il fumetto e la mappa

2.1 Perché disegnare ed insegnare cartografie attraverso il fumetto?

Sebbene l'incontro tra narrazione e cartografia si sia sviluppato in particolare modo attorno all'analisi dei testi letterari, la nostra proposta intende suggerire un ulteriore passo, indicando il linguaggio del fumetto come possibile strumento attraverso cui avvicinare linguaggio cartografico e narrazione.

Se, come afferma Davide Papotti (2012) nel suo capitolo *Il libro e la mappa. Prospettive di incontro tra cartografia e letteratura*, «il binomio 'cartografia-letteratura' potrebbe a prima vista sembrare un accoppiamento, se non proprio poco giudizioso, perlomeno alquanto bizzarro» (p. 71), ancor più curioso e a dir poco singolare potrebbe apparire l'accostamento tra cartografia e fumetto. Tuttavia, ci sono almeno due buoni motivi per cui la scelta di partire dal fumetto, per quanto eccentrica, risulta non solamente giustificabile, ma addirittura proficua nell'ottica di elaborare una didattica geografica dell'inclusione. In primo luogo, è stata da più parti riconosciuta la capacità dei racconti a fumetti di introdurre tematiche complesse attra-

verso un linguaggio non solo accessibile, ma anche cognitivamente vicino alla sensibilità e alla cultura profondamente “visuale” degli studenti contemporanei (Hatfield, 2009; Kleeman, 2006). Questa potenzialità comunicativa di un linguaggio ibrido, visuale e testuale, come è quello del fumetto, rappresenta quindi un interessante strumento da impiegarsi in un’ottica didattica.

In secondo luogo, la recente emersione di studi dedicati alla “geografia dei fumetti” (Dittmer, 2010, 2014) ha dato modo di iniziare a ragionare sul linguaggio del fumetto attraverso una prospettiva non solo geografica, ma anche cartografica (Peterle, 2015). Infatti, uno sguardo “geo-centrato” e “spazio-centrato” sul fumetto ha dato modo di individuare interessanti raffigurazioni di tematiche geo-cartografiche all’interno delle narrazioni dei comics, ma anche di riconoscere nel linguaggio fumettistico degli elementi spaziali, che coinvolgono l’autore prima e il lettore poi in vere e proprie “esperienze spazializzanti” e cartografiche, per le quali si richiedono capacità di orientamento e una certa sensibilità spaziale. È proprio la sua capacità di coinvolgerci in un’esperienza di lettura attiva a rendere il fumetto, a nostro avviso, un “linguaggio inclusivo”: leggere un fumetto è una pratica mappante, nella quale si chiede ad ogni lettore di ri-organizzare gli spazi della pagina (le vignette, i *balloons*) per ri-costruire un proprio percorso interpretativo e di senso. Ogni percorso narrativo risultante dalle singole pratiche di lettura può, a sua volta, trasporsi in una proiezione cartografica implicita, solo abbozzata nella mente del lettore, o esplicita, un segno tracciato sul foglio, una mappa narrativa che rappresenta visivamente il racconto sulla pagina.

Prima di approfondire, attraverso tre proposte didattiche, le somiglianze e sovrapposizioni tra gli spazi del fumetto e la cartografia, tra racconti a fumetti e mappe, vorremmo soffermarci sulle potenzialità didattiche proprie del linguaggio fumettistico per capire in che modo queste si adattino all’insegnamento di una “geografia dell’inclusione”. Come sottolinea Grant Kleeman (2006) in un saggio nato dalla volontà di riflettere sugli aspetti positivi e negativi dell’impiego dei *cartoons* in classe⁵, a nostro avviso anche la potenzialità comunicativa dei fumetti risiede soprattutto nella loro capacità di presentare problematiche e tematiche geografiche complesse in un linguaggio apparentemente più semplice e accessibile, e quindi più facilmente avvicinabile (p. 145). Nonostante i livelli di “alfabetizzazione” al

⁵ La pagina dell’AAEC (*Association of American Editorial Cartoonists*), ad esempio, ha una sezione intitolata *Cartoons for the classroom*, dove è possibile scaricare gratuitamente degli esempi di lezioni sui temi più svariati (dalla sanità alla politica allo sport) costruite sulla base di cartoons e vignette: <http://nieonline.com/aaec/cftc.cfm>.

linguaggio fumettistico siano in realtà molto diversi, a seconda che l'esperienza del lettore si sia fermata in giovane età, con letture classiche come *Topolino*, o sia invece proseguita con l'esplorazione di fumetti rivolti ad un pubblico adulto, la percezione resta quella di una lettura semplice, spesso addirittura "ricreativa". In un'ottica didattica, questo potenziale attrattivo del fumetto permette soprattutto ai lettori più giovani di avvicinare contenuti articolati, concetti altrimenti di difficile assimilazione con maggiore curiosità e interesse.

A tal proposito si pensi, per esempio, alle possibilità didattiche del "giornalismo a fumetti", o *graphic journalism*, non solo per raccontare tematiche storico-geografiche complesse, ma anche per rendere accessibili generi narrativi che sarebbero altrimenti riservati a una nicchia di lettori. Si pensi ad esempio al reportage a fumetti che ha conosciuto grande fortuna internazionale grazie alle opere di Joe Sacco, i cui racconti per immagini si muovono dalla Palestina alle guerre nei Balcani⁶. Oggi, il giornalismo a fumetti gode di un inaspettato successo anche in Italia. L'idea – solo abbozzata, per questioni di spazio, in questa Officina didattica – è che, grazie ad esperienze come quella delle Edizioni BeccoGiallo⁷ o a un'opera come *Kobane Calling* di Zerocalcare, con il fumetto si possa pensare di affrontare in classe temi geografici complessi, come ad esempio i conflitti, i confini, le migrazioni, l'emarginazione, ma anche il consumo di suolo e la speculazione edilizia, attraverso narrazioni percepite come più semplici, accessibili e quindi coinvolgenti. Da un lato, la prospettiva del racconto soggettivo e la possibilità di collegare i temi a visioni e storie personali permette un coinvolgimento emotivo maggiore da parte del giovane lettore, che viene invitato ad accorciare le distanze, ed accompagnato dalle immagini, oltre che dal testo, nel processo di figurazione e comprensione di quelle storie. Dall'altro, i *graphic novel* si adattano profondamente alla sensibilità visuale degli studenti contemporanei, la cui cultura è imperniata, oltre che impregnata, di elementi visuali (Tabachnick, 2009, p. 4; Mandaville e Avila, 2009, p. 246): la "capacità inclusiva" del fumetto si traduce anche in un coinvolgimento cognitivo, dunque, proprio attraverso una raffigurazione ibrida della realtà, fatta di

⁶ Alcuni titoli tra i più celebri di Joe Sacco e tradotti in italiano, sono: *Palestina. Una nazione occupata* (2001), *Gaza 1956* (2009), *Goražde. Area protetta* (2000) e *Neven. Una storia da Sarajevo* (2003).

⁷ Si tratta di una casa editrice di Padova le cui pubblicazioni sono dedicate al fumetto di realtà e al giornalismo a fumetti e che, negli anni, ha dimostrato uno spiccato interesse per la didattica nelle scuole pubblicando volumi rivolti ai più giovani (si veda ad esempio *La mafia spiegata ai bambini: l'invasione degli scarafaggi* di Rizzo e Bonaccorso, 2012) e facendosi promotrice di iniziative nelle scuole.

testo e immagini, nella quale il racconto verbale e quello visuale si integrano e arricchiscono vicendevolmente.

2.2 Cartografie a fumetti: tre proposte per una didattica interdisciplinare

Questa Officina didattica e i laboratori che proponiamo traggono spunto da due precedenti articoli dedicati alla didattica della geografia e della cartografia, apparsi sulla rivista. *Journal of Research and Didactics in Geography (J-Reading)* (Luchetta, 2016; Peterle, 2015): la lettura di questi lavori precedenti può considerarsi un'utile integrazione teorico-metodologica delle riflessioni e degli esercizi presentati di seguito.

2.2.1 Mappe come racconti a fumetti

La prima proposta di questa Officina didattica nasce da un celebre articolo del 1987 di John Brian Harley, intitolato *The Map as biography: thoughts on Ordnance Survey Map, Six-inch Sheet Devonshire CLX, SE, Newton Abbot*. Qui Harley riflette sul valore della “mappa come biografia”, sottolineando come dietro ad ogni rappresentazione cartografica si celino narrazioni di luoghi e spazi che a loro volta racchiudono le storie delle persone che li abitano ed attraversano.

Così come il celebre cartografo riesce a immaginare (“immaginazione”), leggere (“lettura”) e quindi raccontare (“creazione”) la propria biografia osservando la mappa dell'*Ordnance Survey* della cittadina di Newton Abbot, il nostro primo laboratorio prevede che ognuno dei partecipanti immagini e disegni una mappa (o ne recuperi una già esistente) che sia in grado di racchiudere la sua storia personale (biografia). Una volta disegnata (o scelta) la mappa, ognuno sarà invitato a renderne espliciti gli elementi narrativi, come per esempio gli spostamenti nello spazio che hanno caratterizzato il passare del tempo della propria vita⁸. Nel momento di ideare e disegnare la mappa, ogni partecipante sarà coinvolto in un processo creativo

⁸ Per rendere comprensibile la “spazializzazione del tempo” si può suggerire agli alunni di individuare su una mappa le sedi dei diversi istituti (scuola dell'infanzia, primaria e secondaria) che hanno frequentato nel corso della loro vita, per poi chiedere loro di collocarli nel tempo e di congiungerli attraverso linee che non saranno solo movimenti nello spazio, ma anche alternanze di momenti diversi nel tempo.

che lo porterà a riflettere, in primo luogo, sulla possibilità di disegnare mappe personali e di rendere quindi la proiezione cartografica qualcosa di soggettivo e non necessariamente una raffigurazione oggettiva dello spazio; in secondo luogo, ogni studente sarà portato a pensare alla possibilità di organizzare e raccontare la propria storia, quindi qualunque narrazione, non solo attraverso una scansione temporale, ma anche spaziale.

Dal momento che la narrazione a fumetti è un esempio di come si possa pensare un racconto ibrido, fatto di rappresentazioni visuali e testo, e di come il tempo (il racconto) si possa strutturare nello spazio (della pagina), si chiede di utilizzare proprio le unità del linguaggio fumettistico (vignetta, balloon, didascalia ecc.) per costruire la “mappa biografica” ed esplorare l’idea della “mappa come racconto a fumetti”. Se Harley sostiene (1987) che «la biografia personale giace nascosta nella mappa» (p. 20), si chiede di rendere la propria “mappa biografica” esplicita e leggibile attraverso l’uso integrato di disegni e testo.

Consegna:

- disegna la tua “mappa biografica”: racconta la tua storia utilizzando lo spazio e i luoghi rappresentati nella mappa (che hai scelto/disegnato) arricchendoli di episodi e aneddoti attraverso le unità del linguaggio del fumetto.

Obiettivi:

- prendere confidenza con le mappe esistenti e le “fonti” da cui reperirle;
- pensare alla mappa come strumento per la “rappresentazione del tempo” oltre che dello spazio;
- riflettere sui “racconti impliciti” celati in ogni mappa;
- esercitare la capacità di leggere le mappe per rendere “espliciti” i racconti che esse celano.

2.2.2 Mappe dei racconti a fumetti

Il secondo laboratorio nasce dalla lettura del fumetto *Destinazione Free-town* di Raul Pantaleo e Marta Gerardi (2012), pubblicato dalla casa editrice BeccoGiallo. Questo *graphic novel* è innanzitutto un esempio ideale per sfruttare le potenzialità del fumetto per una “didattica inclusiva” della geografia e della cartografia, che sia in grado di coinvolgere attivamente le classi nella riflessione sul sapere geografico e nell’uso degli strumenti cartografici. È, inoltre, un caso di studio adatto a veicolare in classe una “geografia dell’inclusione”, capace di riflettere sui temi complessi della migrazione e dell’integrazione, della guerra e della solidarietà attraverso il lin-

guaggio accessibile del fumetto. Khalid, il protagonista, che è nato in Africa e ha, poi, vissuto diversi anni in Italia è spinto a lasciarla 'per tornare a Freetown, attraversando Libia, Sudan, Darfur e Centrafrica, fino ad arrivare in Sierra Leone. La storia raccontata dal fumetto è quindi quella di una "migrazione a ritroso", che torna nei luoghi un tempo lasciati da Khalid. La pagina del fumetto qui riportata sintetizza in parte alcune tappe del racconto del viaggio verso Freetown, utilizzando l'ibridazione tra linguaggio fumettistico e cartografico come strumento per meglio rappresentare il percorso del protagonista.

C'è però un racconto che, insieme alla sua mappa, rimane implicito nel fumetto: quello che narra il primo viaggio del giovane Khalid, quando ha lasciato l'Africa e la sua terra d'origine per raggiungere le coste italiane. Questo esercizio chiede prima di immaginare e ricostruire (a partire dal *graphic novel*) e poi di disegnare la mappa della sua migrazione, tracciando il cammino che ha portato Khalid in Italia. Pensare e ricostruire il suo racconto di viaggio sarà un'occasione per riflettere sui processi migratori, così come sulle geografie che essi tracciano e su quelle che abbiamo modo di disegnare per costruire uno spazio futuro di "inclusionione".

Consegna:

- tracciare una mappa del racconto a fumetti: disegna la mappa del viaggio di Khalid da Freetown verso le coste italiane usando come spunto il *graphic novel* e invertendo così la direzione della narrazione.

Obiettivi:

- riflessione su processi e tematiche geografiche: migrazione, conflitto, inclusionione/esclusionione;
- acquisizione della capacità di "immaginare visivamente" e quindi tradurre cartograficamente un racconto a fumetti.

2.2.3 Mappe e pratiche mappanti nei racconti a fumetti

L'ultimo laboratorio della nostra Officina si concentra sulla possibilità di rintracciare "mappe e pratiche mappanti nei racconti a fumetti". Uno degli obiettivi alla base della proposta di accostare cartografia e fumetto è proprio quello di suggerire un rapporto creativo, attivo, più partecipato e soggettivo con le mappe, a partire dal confronto tra racconto fumettistico e rappresentazione cartografica. È infatti non solo possibile, ma, a nostro avviso, addirittura proficuo ai fini didattici iniziare a pensare alla mappa come qualcosa di dinamico, come una pratica creativa e soggettiva. Attraverso le rappresentazioni a fumetti si può delineare una visione della cartografia che

non la interpreti più come una rappresentazione oggettiva e geometrica dello spazio, ma intrisa di storie e luoghi, personaggi e spazi ricchi di significato. Inoltre, proprio dal modo in cui le mappe e le pratiche di orientamento nello spazio sono rappresentate nei racconti a fumetti, dal modo in cui gli autori giocano con lo spazio della pagina, riorganizzandolo e scardinandolo a proprio piacimento, muovendosi con libertà e creatività tra le griglie che separano le vignette, è possibile partire per lavorare ad un'idea creativa e dinamica della mappa.

Il fumetto *Architetture resistenti. Per una bellezza civile e democratica* di Pantaleo e Gerardi insieme a Luca Molinari (2013), offre un ottimo spunto per iniziare a chiedere agli studenti di scandagliare il racconto fumettistico per andare alla ricerca non soltanto di raffigurazioni e inserimenti di mappe vere e proprie, ma anche di spostamenti nello spazio e pratiche mappanti. Attraverso la creatività propria del linguaggio fumettistico si può pensare di avvicinare anche le carte come strumenti per muoverci e orientarci, per illustrare, ma anche raccontarci; allo stesso tempo, la lettura, l'immaginazione e la creazione potranno essere riconosciute come pratiche insite nella produzione e interpretazione della mappa, e quindi come pratiche mappanti a nostra disposizione.

Consegna:

- in questa tavola a fumetti è rappresentata la visita della protagonista, la giovane giornalista d'inchiesta Beni Ponti, alla Facoltà di Magistero di Urbino. Tuttavia la pagina racconta qualcosa di più, ovvero il viaggio compiuto per giungere la destinazione. Saresti in grado di individuare prima i luoghi toccati dalla protagonista nella pagina (sulla mappa) e poi gli spostamenti che compie, le pratiche spaziali che la portano ad entrare nell'edificio?

Obiettivi:

- capacità di leggere ed estrapolare i riferimenti cartografici nel testo e nel disegno;
- sviluppo di un'idea creativa e soggettiva della mappa;
- riflessione sulle pratiche cognitive di orientamento e movimento nello spazio che sono connesse e sottese ad ogni mappa.

Riferimenti bibliografici

Brosseau M. (1995), "The City in Textual Form: Manhattan Transfer's New York", *Ecumene*, 2, 1: 89-114.

- Dittmer J. (2010), "Comic Book Visualities: A Methodological Manifesto on Geography, Montage and Narration", *Transactions of the Institute of British Geographers*, 35, 2: 222-236.
- Dittmer J., a cura di (2014), *Comic Book Geographies*, Franz Steiner Verlag, Mainz.
- Ekman S. (2013), *Here Be Dragons. Exploring Fantasy Maps and Settings*, Wesleyan University Press, Middletown, CT.
- Harley J.B. (1987), "The Map as Biography: Thoughts on Ordnance Survey Map, Six-inch Sheet Devonshire CIX, SE, Newton Abbot", *The map collector*, 41: 18-20.
- Harley J.B. (1989), "Deconstructing the Map", *Catographica*, 26, 2: 1-20.
- Hatfield C. (2009), *Defining Comics in the Classroom; or, The Pros and Cons of Unfixability*, in Tabachnick S.E., ed., *Teaching the Graphic Novel*, Modern Language Association, New York, pp. 19-27.
- Hawkins H. (2015), "Creative Geographic Methods: Knowing, Representing, Intervening. On Composing Place and Page", *Cultural Geographies*, 22, 2: 247-268.
- Hones S. (2011), *Literary Geography. The Novel as a Spatial Event*, in Daniels S., Delyser D., Enrikin J.N. and Richardson D., eds., *Envisioning Landscapes, Making Worlds. Geography and the Humanities*, Routledge, Abingdon, pp. 247-255.
- Kitchin R. and Dodge M. (2007), "Rethinking Maps", *Progress in Human Geography*, 31, 3: 1-14.
- Kleeman G. (2006), "Not just for Fun: Using Cartoons to Investigate Geographical Issues", *New Zealand Geographer*, 62: 144-151.
- Knowles A. (2000), "A Case for Teaching Geographic Visualization without GIS", *Cartographic Perspectives*, 36: 24-37.
- Kwan M.P. (2008), "From Oral Histories to Visual Narratives: Re-presenting the post-September 11 Experiences of the Muslim Women in the USA", *Social and Cultural Geography*, 9, 6: 653-669.
- Kwan M.P. and Ding G. (2008), "Geo-Narrative: Extending Geographic Information Systems for Narrative Analysis in Qualitative and Mixed-Method Research", *The Professional Geographer*, 60, 4: 443-465.
- Luchetta S. (2016), "Teaching Geography with Literary Mapping: A Didactic Experiment", *Journal of Research and Didactics in Geography (J-READING)*, 5, 2: 97-110.
- Mandaville A. and Avila J.P. (2009), *It's a Word! It's a Picture! It's Comics! Interdisciplinary Approaches to Teaching Comics*, in Tabachnick S.E., ed., *Teaching the Graphic Novel*, Modern Language Association, New York, pp. 245-253.
- Moretti F. (1997), *Atlante del romanzo europeo. 1800-1900*, Einaudi, Torino.
- Muehrcke P.C. and Muehrcke J.O. (1974), "Maps in Literature", *The Geographical Review*, 63, 3: 317-338.
- Pantaleo R. e Gerardi M. (2012), *Destinazione Freetown*, BeccoGiallo, Padova.
- Pantaleo R., Gerardi M. e Molinari L. (2013), *Architetture resistenti. Per una bellezza civile e democratica*, BeccoGiallo, Padova.

- Papotti D. (2012), *Il libro e la mappa. Prospettive di incontro tra cartografia e letteratura*, in Iacoli G. e Guglielmi M., a cura di, *Piani sul mondo. Le mappe nell'immaginazione letteraria*, Quodlibet, Macerata, pp. 71-88.
- Pearce M.W. (2008), "Framing the Days: Place and Narrative in Cartography", *Cartography and Geographic Information Science*, 35, 1: 17-32.
- Pearce M.W. (2009), *Place Codes: Narrative and Dialogical Strategies for Cartography*, in *Proceedings of the 24th International Cartographic Conference*, Santiago, Chile, November 15-21.
- Peterle G. (2015), "Teaching Cartography with Comics: Some Examples from BeccoGiallo's Comics Series", *Journal of Research and Didactics in Geography (J-READING)*, 4, 1: 69-78.
- Tabachnick S.E., ed. (2009), *Teaching the Graphic Novel*, Modern Language Association, New York.
- Tally R.T. (2011), "On Literary Cartography: Narrative as a Spatially Symbolic Act", *NANO - New American Notes On Line 1*, testo disponibile al sito: <http://www.nanocrit.com/issues/issue-1-navigation-all/literary-cartography-narrative-spatially-symbolic-act>.
- Turchi P. (2004), *Maps of the Imagination. The Writer as a Cartographer*, Trinity University Press, San Antonio.
- Veneri T. (2012), *Picture et scripture. Ipotesi su poesia e cartografia fra Medioevo e Rinascimento*, in Iacoli G. e Guglielmi M., a cura di, *Piani sul mondo. Le mappe nell'immaginazione letteraria*, Quodlibet, Macerata, pp. 29-48.

Conversazione con Alex Corlazzoli

di Alex Corlazzoli e Stefano Malatesta

La prima traccia di questa conversazione ha preso forma durante una lunga telefonata nel luglio del 2016. Appena finita la chiacchierata, ricordo di aver pensato «con Alex Corlazzoli sicuramente non ci sarà il rischio di incomprensioni, su questi argomenti siamo in perfetta sintonia».

Da anni, Alex riflette sulla scuola attraverso le sue collaborazioni editoriali, i suoi interventi in radio e nelle trasmissioni televisive, tra le righe di post e di articoli su internet. Autore di diversi libri, tra i quali mi piace ricordare per il loro contenuto fortemente geografico *Gita in pianura. Una classe a spasso per la bassa* (2014) e *La scuola che resiste. Storie di un maestro di provincia* (2012), Alex racconta la scuola. Prima di ogni cosa, però, Alex è, soprattutto, un maestro.

Chi, conoscendoci, aveva proposto un dialogo pubblico tra me e Alex – grazie Giovanni Donadelli – evidentemente non solo confidava nella nostra potenziale sintonia, ma sapeva che Alex, come pensatore, maestro e divulgatore, mi avrebbe aiutato a dare forma ai legami, troppo spesso trascurati e invisibili, che uniscono l’insegnamento della geografia e la riflessione teorica e scientifica sulla “geografia dei bambini”, ovvero la geografia come pratica quotidiana, la funzione sociale e politica degli insegnanti e, soprattutto, la scuola come “luogo” inclusivo.

L’occasione per dialogare pubblicamente di questi legami ci è stata offerta a inizio ottobre 2016, all’interno delle giornate del 59° Convegno dell’Associazione italiana insegnanti di Geografia a Roma.

Prima del Convegno decidemmo di concentrare il nostro dialogo pubblico su pochi temi. Nelle pagine che seguono abbiamo cercato di dare una forma scritta a quanto detto sui quei temi, cercando di valorizzare i punti di connessione con le tematiche affrontate dagli autori in questo volume.

Ne è emersa una conversazione che, crediamo, consenta ai lettori di trasferire alcune riflessioni, spesso confinate all’interno del dibattito accademico, su un piano più legato alla pratica e alla professionalità degli inse-

gnanti, nei luoghi dove la geografia si fa e si pensa come sapere attivo e quotidiano. Poche domande (le mie), seguite da riflessioni (di Alex) puntuali sul ruolo della scuola come luogo che include attraverso le pratiche e l'attivismo di chi la vive quotidianamente.

Nel farlo abbiamo dovuto escludere molti spunti interessanti che erano emersi dagli interventi proposti dal numeroso pubblico stimolato dalle riflessioni di Alex. Per questo ci scusiamo.

Stefano: Nella letteratura geografica, soprattutto all'interno del campo conosciuto come "geografia dei bambini", emerge, con sempre maggiore attenzione, il tema dei "luoghi e delle geografie del quotidiano". All'interno di questi luoghi e esperienze, che ruolo può svolgere la scuola come edificio, ma anche come comunità? In quale modo diventa un luogo "inclusente"?

Alex: Quando entri in aula il primo giorno ti dovresti chiedere: dove sono? A chi è intitolata questa scuola? Dove si trova, in che strada? Cos'è questo spazio per me, per i bambini che tra qualche minuto siederanno tra questi banchi? Come li sto accogliendo? La scuola è qualcosa in più di un luogo pubblico. In realtà è uno spazio di tutti e di ciascuno. È lì, in quell'aula, in quella classe che i bambini imparano l'Abc della democrazia. È in quella scuola che apprendono ad "orientarsi" nella città, a comprendere il suo ruolo nella comunità. Dobbiamo ripartire da Maria Montessori che pensava alla scuola come la casa dei bambini. Basterebbe rileggere quanto scriveva sulla refezione per capire: «L'ambiente dove si mangia dev'essere caldo e accogliente con tavolate con non più di 6/8 bambini: una vera e propria 'sala da pranzo' da distinguere dalla mensa riferibile ad un istituto tipo caserma. Al centro del tavolo c'è sempre un vaso di fiori per favorire un clima di serena bellezza». La stessa Montessori ci ha insegnato a rendere davvero includenti le aule facendo costruire un arredamento scolastico proporzionato al bambino in grado di rispondere al suo bisogno di agire intelligentemente. La Montessori inoltre usa una parola che la scuola ha dimenticato: bellezza. Mi tornano in mente le parole del principe Miškin nell'Idiota di Dostoevskij: "La bellezza salverà il mondo". Noi abbiamo bisogno di scuole belle per essere includenti. Sono stato in molte periferie del mondo: in Cambogia ho incontrato in uno slum delle aule semplici ma colorate, a "misura di bambini". Nelle comunità zapatiste le scuole sono arricchite da murali che raccontano la storia di quel popolo, della loro civiltà. Ma c'è di più. La scuola è davvero includente se lo spazio diventa un luogo anche per il bambino. Quando mi sono accorto che l'istituto dove insegno non ha un nome mi sono subito mosso per dargli un'identità: il

nome e il cognome di una persona lo identificano, lo rendono riconoscibile. Così una scuola non può non avere un nome, essere anonima. Ho insegnato in un plesso intitolato a padre Sandro Pizzi, situato in via Sandro Pertini. Ogni anno i primi giorni li dedicavo a “riconoscere” la geografia di quel luogo, portando i bambini davanti alla fotografia del missionario ucciso in Africa e capendo chi era stato Pertini. Anni dopo con i miei alunni abbiamo intitolato il parco pubblico che si trovava a fianco della scuola al piccolo “Giuseppe Di Matteo e a tutti i bambini vittima della mafia”. Ecco quello spazio è diventato un luogo accogliente, voluto, sognato, immaginato, desiderato. Abbiamo bisogno di aule dove ciò che appendiamo ai muri non sia casuale: lo spazio ci chiama, ci chiede di trovare dignità. Appendere un crocefisso qualsiasi non è la stessa cosa che mettere in aula una croce che arriva da Lampedusa realizzata con il legno delle imbarcazioni dei migranti che arrivano sulle nostre sponde. Mettere il calendario della banca in aula non è la stessa cosa di appendere al muro un almanacco interculturale dove ogni giorno i bambini possono guardare che festa è per i mussulmani, i buddisti o gli induisti. La lezione la fa l’aula, l’ambiente. «Il modello tradizionale di scuola – scrive Giovanni Biondi, presidente dell’Indire (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa) – è quello che costa meno perché è fatto quasi come un accampamento romano. Se non si ha idea di un nuovo modello educativo si rischia di continuare a realizzare edifici pensando che la centralità sia la lezione e che l’aula sia la soluzione più adatta per questo tipo di apprendimento. Lo spazio è un terzo insegnante». Lo sapeva bene il maestro Mario Lodi che insegnava la democrazia spostando la cattedra, mettendola in un angolo e mettendosi in cerchio con i suoi alunni.

Stefano: In questi luoghi, da te definiti come “spazi di tutti e di ciascuno” credi che, oltre alla responsabilità come formatori, gli insegnanti possano essere chiamati a difendere la posizione della scuola come “presidio” della vita civile, come nodo chiave nelle reti che definiscono il territorio?

Alex: Dobbiamo iniziare a trasformare lo spazio in un luogo di relazione. E chi meglio della scuola lo può fare? In molte realtà europee già oggi si parla di *civic center*. Senza scomodare gli “inglesismi” noi oggi dobbiamo spalancare le porte e le finestre dei nostri istituti. Troppo spesso le nostre scuole chiudono alle quattro del pomeriggio e non riaprono più fino all’indomani. La scuola è, invece, quel luogo dove cresce una comunità intera. Lo aveva capito bene don Lorenzo Milani che a Barbiana aveva aperto la canonica a sindacalisti, avvocati, scrittori, giornalisti che salivano fin sopra Vicchio ben consapevoli del ruolo di quella scuola. Oggi ancor

più la scuola può diventare un luogo aperto alla comunità. Una volta Alessandro Bergonzoni mi chiese: «Secondo te è la scuola che deve venire da noi o siamo noi che dobbiamo andare verso la scuola?». Credo che sia un lavoro reciproco ma il primo passo lo devono fare gli insegnanti, i formatori imparando a concepire quelle aule, quelle palestre come un luogo dove costruire con la comunità. Dobbiamo aprire le nostre scuole ai pittori, agli artisti, ai musicisti, ai fotografi. Dobbiamo riempirle di mostre, di graffiti, di strumenti musicali. Dobbiamo fare in modo che i genitori, i nonni, i cittadini non si fermino davanti al cancello ma entrino per costruire con noi formatori un progetto pedagogico, educativo perché quei bambini sono già oggi cittadini. E domani saranno sindaci, assessori o consiglieri di quella comunità.

Stefano: Se, come hai sin qui ricordato, la scuola è un luogo chiave e se la geografia ha anche il compito di promuovere una formazione “inclusiva”, l’attenzione alle diversità, alle complessità e alle peculiarità dei territori è centrale. In questa ottica, si rivolge una sempre maggior attenzione alla “presa in carico” dei territori come strategia didattica fondamentale per l’educazione geografica e, in particolar modo, per la promozione di un’idea maggiormente inclusiva di “cittadinanza”. Come integrare questa prospettiva all’interno del curriculum scolastico?

Alex: L’ambiente ci chiama. Quando si entra a scuola spesso si ha come l’impressione di mettere piede in un luogo scollegato dalla realtà, lontano dagli altri spazi, circondato quasi fosse un carcere, da un cancello invalicabile. Da lì non esci per sei, otto ore. La prima rivoluzione da fare è riprendersi il territorio, “riconquistare” le strade, le piazze, il campo sportivo, la parrocchia, il parco pubblico, il fontanile, il palazzo nobiliare che sta a pochi metri dall’edificio scolastico, la fabbrica, l’ospedale. Perché lì, in quei luoghi, ci sono tutte le materie. Ho insegnato arte uscendo dall’aula e chiedendo ai miei alunni: adesso portatemi nei posti artistici che conoscete. Mi hanno preso per mano e portato alla chiesa del paese; alla santella in riva al fiume; davanti ad una torre. Ho insegnato geografia e storia andando a Cremona alla scoperta dei resti romani avendo come guida dei miei alunni, gli allievi di una scuola superiore. Abbiamo appreso scienze e matematica visitando una fabbrica, sedendoci sulla poltrona dell’imprenditore. Abbiamo conosciuto il settore terziario partecipando alla riunione di redazione di un giornale o visitando Radio Popolare a Milano. Abbiamo fatto educazione civica partecipando ad un consiglio comunale. Il curriculum scolastico non è sulla carta ma è lì davanti a noi: abitare in pianura padana o in una metropoli o a Lampedusa non può essere uguale. Il territorio è scuola di vita e

deve essere ben più del libro di geografia, storia, scienze. Ai bambini va affidato il compito di prendersi cura del proprio territorio. A Palermo da anni l'amministrazione comunale con le scuole organizza "Adotta un monumento": i bambini si incaricano di conoscere un palazzo, una chiesa e lo spiegano ai turisti. In quel momento si instaura un legame tra l'alunno e il luogo: nasce una relazione che fa parte del curriculum scolastico, diventa patrimonio di quei giovani cittadini che un giorno sicuramente avranno anche maggiore cura delle città dove vivono. È compito di ogni scuola sensibilizzare i propri alunni ad entrare in dialogo con il territorio. Quest'anno, mentre spiegavo l'importanza dell'acqua come risorsa preziosa, ma non infinita, Chiara, mi ha detto: «Maestro perché non scriviamo una lettera ai cittadini per sensibilizzarli a questo tema e la andiamo a distribuire casa per casa?». Detto, fatto. In quel momento quei bambini erano cittadini, erano parte di un percorso. E la didattica non era fine a se stessa ma parte di una strategia, a servizio dei bambini.

Stefano: In questo senso, proprio partendo da questo modello pedagogico/didattico che tu suggerisci, trarre spunto dall'esperienza quotidiana è senza dubbio importante, ma cosa possiamo fare quando alcuni grandi temi (migrazioni, globalizzazione) sono più difficili da riconoscere e valorizzare nell'esperienza quotidiana, magari se si lavora in una piccola scuola di provincia?

Alex: Il più grande errore che può fare un docente che insegna in una piccola scuola di provincia è rassegnarsi all'idea che quella realtà è fuori dal mondo, è lontana dai grandi fenomeni della storia, è una sorta di "isola felice". Una tale rassegnazione al punto di dire: "L'importante è che sappiano bene scrivere e leggere. Il resto a noi non serve". Questi non sono dei bravi maestri ma sono coloro che impediscono ai bambini un pieno sviluppo. A Casaleto Vaprio, meno di due mila abitanti, non c'è nemmeno l'edicola. Non c'è un museo. Non esiste una libreria. Eppure ogni giorno quando entro in classe apro il quotidiano con i miei ragazzi e leggiamo degli sbarchi a Lampedusa, dei muri che qualcuno vuole costruire in Europa, di quelle bombe piombate su Damasco, dell'elezione di Trump. Quei temi diventano la nostra lezione, lo spunto per partire, per parlare di Mesopotamia, di democrazia, di accoglienza, di Costituzione, di Sicilia e Calabria. Come si fa d'altro canto a parlare di Mediterraneo senza raccontare di quelle centinaia di persone che muoiono attraversandolo? Come si può citare Taranto senza parlare ai ragazzi del quartiere Tamburi accanto all'Ilva? E del Vajont non si dovrebbe parlare? Nessuno può considerarsi fuori dal mondo. Don Milani e Danilo Dolci che a Trappeto costruì la scuola per i

figli dei contadini di quella valle ce lo insegnano. Entrambi avevano convinto illustri personaggi ad andare nelle loro realtà ad incontrare gli allievi. Nelle mie aule abbiamo ospitato Agnese Moro, Rita Borsellino, il partigiano Armando Gasiani, Sergio Staino, pittori, studenti australiani, venezuelani, americani della Fondazione Intercultura. Chi fa scuola non può stare con le bende agli occhi. E così con Paolo, un mio alunno di quinta, un giorno siamo andati alla casa d'accoglienza della Caritas ad intervistare un giovane migrante arrivato dal Senegal. Ecco la scuola che si fa vita, che conosce le mappe del mondo.

Stefano: Avverti anche tu, rispetto a questi temi e a queste possibilità di lavoro, una sorta di scollamento tra formazione degli insegnanti e la pratica insegnante?

Alex: Purtroppo la maggior parte degli insegnanti non legge, non viaggia. È terribile ma in più di dieci anni che faccio questo lavoro non ho mai visto un collega arrivare a scuola con in mano un quotidiano o un libro. La formazione su questi temi la devi fare sul campo. Non basta l'Università, non basta avere una laurea in tasca, devi aver frequentato l'ateneo della strada, dove si consuma la suola delle scarpe, si ascoltano le voci di un imam in una moschea dispersa nella valle del Draa in Marocco o si resta un'intera notte a parlare sotto le stelle con un uomo come padre Paolo Dall'Oglio nel monastero di Mar Musa in Siria. Non puoi entrare in classe e spiegare la Valle dei Templi o i nuraghi senza averli visti così come non è possibile parlare di da Vinci se non sei mai stato a Vinci, in Toscana. I ragazzi ci chiedono di essere credibili, di non leggere un libro, di non ripetere la lezione insegnata ogni anno ma di essere dei portatori di bellezza. Non mi interessa che i bambini sappiano i confini della Puglia, ma che tornati in classe a settembre sappiano raccontarmi del Salento. La formazione in servizio su questi temi è inesistente, è lasciata alla buona volontà del docente. Non è più tempo di volenterosi: abbiamo bisogno di una scuola dove ci siano dei professionisti, dei maestri e dei professori che conoscono il territorio in cui vivono, che hanno occhi aperti sul mondo, che sanno portare in classe le esperienze che hanno vissuto. È finita l'epoca in cui la geografia era di un'ora o due la settimana. Oggi è richiesto a ciascun insegnante di praticare la geografia quando fa italiano, quando si ritrova in classe Fatima, quando parla delle fonti rinnovabili e non.

Questa breve conversazione chiude le pagine di un volume dedicato alla geografia come sapere inclusivo. Pagine nelle quali geografe e geografi di

professione, esperti di insegnamento e didattica della disciplina, ne hanno valorizzato le potenzialità in quanto sapere che consente di esplorare linguaggi diversi attraverso tecniche e azioni diverse. Gli autori hanno cercato di tratteggiare una didattica della geografia inclusiva, per farlo hanno dovuto definire una geografia includente, ovvero una forma di conoscenza che non si riduce al tempo e allo spazio curricolare, ma si contamina di altri linguaggi e diventa pratica quotidiana, si fa, attraverso, la presa di coscienza del ruolo che insegnanti e alunni hanno nelle geografie sociali, culturali e politiche dei loro “luoghi quotidiani”. Tutti, allo stesso modo, concordi nel non dimenticare la centralità del sapere geografico all’interno del curriculum scolastico come oggetto prioritario della ricerca e della prassi geografica.

Le parole di Alex spostano leggermente il punto di osservazione, ma mirano allo stesso oggetto. Ci aiutano a capire che se vogliamo che “l’epoca in cui la geografia era di un’ora o due alla settimana” sia finita, occorre riconsiderare la forma e la funzione dei luoghi dove questa geografia più ampia e includente si pratica. Come nel caso delle persone, questi luoghi hanno un nome e un cognome che li rendono riconoscibili e danno loro una responsabilità, dalla quale non si sfugge celandosi dietro l’anonimato, dietro all’appiattimento dei programmi o alla standardizzazione delle scelte o delle forme materiali. Perché, ci ricorda Alex, come una persona, “così una scuola non può non avere un nome, essere anonima”. Inoltre, devono essere luoghi aperti che favoriscano l’interazione tra educazione e territorio come mostrava un volume di qualche anno fa a cura di Matteo Puttilli e Cristiano Giorda. Diventare edifici pubblici che, richiamando le parole di Alex, non chiudano alle 4 del pomeriggio per riaprire solo il giorno dopo.

Il ruolo degli insegnanti è centrale, se si mira a questo obiettivo, perché a loro vengono chiesti gli sforzi maggiori per ricordare a tutti, non solo agli alunni, che nessun luogo dove vive e agisce la società, e l’edificio scolastico è uno di questi, può essere pensato come “fuori dal mondo [...] lontano dai grandi fenomeni della storia”, perché proprio l’insegnamento della geografia mostra come l’osservazione, lo studio e l’azione nel quotidiano aiuti a comprendere la complessità dei processi territoriali, delle relazioni spaziali e delle storie che rendono possibile il senso del luogo di ciascuno di noi.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Il volume mira a fornire una riflessione aggiornata e multiforme sulle visioni e le modalità attraverso le quali l'insegnamento della geografia promuove strategie d'inclusione nella scuola attraverso, appunto, la valorizzazione delle differenze che, ogni giorno, come insegnanti e cittadini, incontriamo. Lavorare e vivere a scuola con un gruppo di bambini e bambine implica, infatti, lavorare e vivere a contatto con la differenza, in tutte le sue sfumature: di genere, di abilità fisica, di eredità culturale, di background familiare o di disponibilità economica.

Seguendo tale prospettiva, le Officine didattiche sono pensate come una delle occasioni per favorire l'integrazione tra riflessione metodologica e pratica didattica. Partendo dall'esperienza delle Officine didattiche del 59° Convegno Nazionale AIIG (svoltosi dal 29 settembre al 3 ottobre 2016 presso la Facoltà di Lettere e Filosofia della Sapienza Università di Roma), il volume vuole proporsi come uno strumento operativo per insegnanti di ogni ordine.

Gli autori dei contributi partono da una riflessione teorica sul tema da loro proposto per poi concentrarsi sugli elementi di interesse didattico e sugli spunti di riflessione emersi durante le loro esperienze delle Officine. Il filo rosso che unisce i vari capitoli non è solo il tema della potenzialità inclusiva della didattica della geografia, ma il carattere operativo di questi laboratori che consente, ai futuri insegnanti, di poter verificare l'efficacia di tale esperienza replicandola nel loro contesto scolastico. La volontà è di fornire un supporto metodologico e pratico, una fonte d'ispirazione nella conduzione di percorsi formativi per i docenti.

I contributi sono organizzati in tre parti: "Corpi", "Strumenti" e "Narrazioni". Oltre che rispecchiare i temi guida delle Officine didattiche a Roma, rappresentano degli assi tematici chiave nella didattica della geografia e nel dibattito contemporaneo sulla geografia dei bambini.

Diego Gallinelli (1989), geografo, è dottorando presso il Dipartimento di Studi umanistici dell'Università degli Studi Roma Tre. Collabora con il Laboratorio GeoCartografico del Dipartimento di Scienze documentarie, linguistico-filologiche e geografiche della Sapienza Università di Roma. È consigliere regionale dell'AIIG – sezione Lazio e Assistant Chief dell'Editorial Board della rivista *Journal of Research and Didactics in Geography* (J-READING).

Stefano Malatesta (1978), geografo, membro dello staff scientifico del MarHE Center, svolge la sua attività di ricerca presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Advisor UNESCO sui temi dell'educazione alla sostenibilità e alla cittadinanza, si occupa di geografia delle isole e di educazione geografica.