

Idee geografiche per educare al mondo

A cura di
Cristiano Giorda, Giacomo Zanolin



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), **Matteo Puttilli** (Università degli Studi di Firenze), **Daria Quatrida** (Università degli Studi di Padova), **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.

Idee geografiche per educare al mondo

A cura di

Cristiano Giorda, Giacomo Zanolin

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Isbn 9788891798022

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate
4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. 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

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Idee geografiche per educare al mondo di <i>Cristiano Giorda e Giacomo Zanolin</i>	pag.	7
--	------	---

Prima parte

Cittadinanza globale ed educazione al territorio

1. Educazione al territorio: una metodologia per la formazione geografica di <i>Cristiano Giorda e Matteo Puttilli</i>	»	19
--	---	----

2. Mondi migranti e cittadinanza globale: pratiche educative di <i>Sara Bin e Silvia Aru</i>	»	36
--	---	----

Seconda parte

Geografie del cibo e dei consumi

3. “Follow the things”. Una metodologia di ricerca e di didattica per le geografie del consumo di <i>Annalisa Colombino</i>	»	55
---	---	----

4. La “geografia del pomodoro”: percorsi interdisciplinari di <i>Angela Alaimo</i>	»	70
--	---	----

Terza parte
Esplorazione e narrazione del territorio

- 5. L'utilizzo delle missioni in educazione. Pratiche e riflessioni sull'edutainment in geografia** pag. 89
di *Giovanni Donadelli*
- 6. You are Here. Luoghi, corpi e mappature sonore** » 109
di *Lorena Rocca*
- 7. Esplorare la complessità: alla ricerca di una competenza localizzativa** » 139
di *Giacomo Zanolin*

*Idee geografiche per educare al mondo**

*di Cristiano Giorda** e Giacomo Zanolin****

1. In cerca di nuove idee per l'educazione geografica

Perché scriviamo un altro libro sulla didattica della geografia e sull'educazione geografica? Da ormai tanti anni come Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (AIIG) siamo impegnati in un continuo sforzo volto a ribadire l'importanza della nostra disciplina nei curricula scolastici e più in generale nell'educazione di cittadini consapevoli del proprio ruolo nel mondo e responsabili nelle loro azioni su di esso.

Tale impegno si è reso particolarmente necessario in un momento storico in cui i processi di globalizzazione culturale stanno creando un contesto socio-territoriale complesso e sempre difficile da interpretare e da insegnare. Le tradizionali metodologie di insegnamento della geografia, di origine storicista o regionalista, risultano sempre più datate e inefficaci. Da qui l'esigenza di percorrere vie nuove in cerca di percorsi didattici alternativi per trasmettere le idee di cui la geografia è portatrice¹.

Tale esigenza si scontra oggi con un grave problema di fondo, che condiziona la sperimentazione di nuove strategie didattiche. La geografia è stata gradualmente ridimensionata all'interno della scuola italiana. Le numerose riforme che si sono susseguite nel corso dei primi due decenni del XXI secolo hanno infatti gradualmente marginalizzato il quadro orario della disciplina, in particolare nella scuola secondaria

* Il contributo propone una riflessione comune tra i due autori. La stesura del paragrafo 2 è da attribuire a Cristiano Giorda, quella dei paragrafi 1 e 3 a Giacomo Zanolin.

** Università degli Studi di Torino, Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, sez. Piemonte.

*** Università degli Studi di Milano, Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, sez. Milano.

¹ La collana Tratti Geografici, in cui il presente volume è pubblicato, è nata anche per questo motivo.

di secondo grado. Tale processo può essere attribuito a cause diverse, sulle quali in questa sede non abbiamo intenzione di soffermarci: quel che importa è che come AIIG abbiamo cercato di reagire promuovendo a tutti i livelli istituzionali azioni concrete, volte ad affermare il potenziale ruolo della geografia per la comprensione del rapporto tra uomo e natura e delle dinamiche socio-territoriali contemporanee. Abbiamo poi avviato un articolato percorso di riflessione interno, costringendoci a interrogarci sulla disciplina e i suoi valori educativi. Ci siamo infatti resi conto che, nel momento in cui affermiamo il valore della geografia nella scuola e nella società contemporanea, abbiamo il dovere di spiegare con precisione cosa intendiamo dire. Dobbiamo quindi chiarire quali sono gli elementi del sapere geografico che riteniamo strategici e attraverso quali metodologie didattiche riteniamo possibile utilizzarli per educare le nuove generazioni. I bambini e i ragazzi che incontriamo a scuola sono sempre più cittadini digitali, portatori di una relazione col mondo mediata da supporti di condivisione della conoscenza di tipo informatico. Il “racconto del mondo” della geografia deve ora includere questi supporti sia come oggetti di studio, per come trasformano l’organizzazione dei territori, sia come strumenti per la costruzione e condivisione del sapere geografico.

Da tutto questo deriva l’esigenza di un’attività permanente di sperimentazione e di condivisione di esperienze didattiche, di cui l’AIIG si è fatta portatrice e amplificatrice a livello nazionale. Ecco perché da ormai diversi anni promuoviamo un momento che abbiamo chiamato prima *workshop nazionale* e poi *officine didattiche*², il cui scopo è unire alla riflessione teorica accademica un momento operativo dedicato alla condivisione di esperienze didattiche ed educative. In questo modo cerchiamo di offrire a insegnanti di tutti gli ordini e i gradi scolastici occasioni attraverso le quali arricchire il proprio bagaglio di esperienze, utile per alimentare la creatività e la consapevolezza nella prassi didattica quotidiana.

Le *officine didattiche* sono gradualmente diventate l’occasione per un continuo stimolo per docenti universitari, ricercatori e insegnanti delle scuole, che di anno in anno sono stati spinti a includere nel proprio bagaglio di esperienze le nuove proposte per innovare e migliorare l’insegnamento della geografia.

² L’evento viene organizzato dal 2012 senza interruzioni e si è svolto annualmente nelle seguenti sedi: Torino (2012), Roma (2013), Padova (2014), Milano (2015), Roma (2016), Novara-Vercelli (2017), Termoli (2018), Salerno (2019).

Nasce da tutto questo lungo percorso la sintesi che trovate in *Idee geografiche per educare al mondo*. Un testo pensato per proporre contributi utili al fine di educare e formare cittadini responsabili e consapevoli. Attenti ai problemi che si pongono alla scala globale, ma anche in grado di comprendere le dinamiche che si attivano alle scale locali e regionali, quindi ai luoghi, alle emozioni, ai vissuti soggettivi e alle progettualità socio-territoriali. Questo lavoro è un tassello di un percorso di crescita comune, capace di unire geografi di età e formazioni diverse, del quale vogliamo rendere partecipi i lettori. Il volume deve infatti essere inteso come il “punto sulla situazione” di un processo in divenire, costruito attraverso il dialogo tra ricercatori e docenti che credono nella necessità di declinare nella didattica il loro sapere e di portare l’educazione al di fuori dei contesti formali, superando una cultura scolastica basata esclusivamente sui libri di testo e sull’insegnamento all’interno delle mura scolastiche. Le idee geografiche qui presentate non vogliono essere altro che strumenti per la formazione continua degli insegnanti, stimoli e confronti di idee indispensabili non solo a rinnovare l’insegnamento della geografia, ma anche a riavvicinarlo al mondo innovativo e creativo della ricerca universitaria e, al contempo, per allontanarlo dal vecchiume scolastico che ha reso la geografia polverosa, noiosa e priva del suo vivace contatto con il divenire del mondo.

2. Idee geografiche per un’educazione permanente

La geografia, quando ci spiega le relazioni tra fatti umani e fatti della natura, è una disciplina fondamentale per l’educazione alla cittadinanza attiva, perché rende comprensibili le connessioni fra l’ambiente terrestre e i sistemi territoriali, cioè l’economia, la politica, la società e la cultura.

Essa fornisce le competenze per abitare il pianeta Terra con la consapevolezza del ruolo dell’antroposfera nel geosistema. Proporre un’affermazione di questo tipo è facile, soprattutto in un testo scritto. Molto più difficile è sostenerne il peso giustificando un pensiero volto a proporre l’educazione geografica come strumento fondamentale per la cittadinanza. Giuseppe Dematteis (2017) ha pubblicato un articolo estremamente efficace nell’indicare i binari lungo i quali la nostra disciplina dovrebbe indirizzarsi per conquistare definitivamente quello

spazio che noi pensiamo dovrebbe esserle riconosciuto nel campo dell'educazione. A suo parere «oggi compito della geografia non è più quello di scoprire o di descrivere terre e popoli nuovi, ma di farci vedere come ciò che sta sulla Terra [...] è reciprocamente connesso, proprio perché sta sulla Terra ed è direttamente o indirettamente legato ad essa» (p. 30). Non è tutto, infatti ha precisato anche quale dovrebbe essere la nicchia all'interno della quale dovrebbe collocarsi, in modo da essere riconoscibile dal punto di vista dei risultati delle sue ricerche così come dell'elaborazione teorica: «essa lascia alle altre discipline il compito di sezionare la realtà, mentre da parte sua non ne riduce la complessità ma la descrive e la interpreta [...] non serve a risolvere singoli problemi, ma, inquadrandoli in un contesto che va dal locale al globale, può invece aiutare a definirli rispetto al modo con cui sono posti comunemente» (p. 30). In sintesi, una disciplina che aspira a una visione globale e multiscalare, che fonda il proprio sapere sullo studio di relazioni tra soggetti che per loro natura territorializzano lo spazio, trasformandolo, controllandolo e attribuendo ad esso significati culturali socialmente condivisi (Turco, 2016). Si tratta di un sapere fondato sull'idea di territorio, concetto che si annoda anche alla sua valenza dal punto di vista educativo (Magnaghi, 2010). Il territorio è anche il ponte tra geografia ed educazione alla cittadinanza, in quanto «il territorio è [...] lo spazio dell'abitare, dove realizzare il progetto di vita dei singoli e della società, nodo di relazioni e di flussi a scale geografiche diverse, tra locale e globale» (Giorda e Puttilli, 2011, p. 17). La geografia è quindi fondamentale per educare alla territorialità, ovvero alla comprensione del «processo di costruzione del territorio che deriva dall'insieme dei vissuti, delle pratiche e delle conoscenze locali che ne influenzano le relazioni orizzontali e verticali» (Molinari, 2018, p. 21). Obiettivo di una didattica pensata su queste basi dovrebbe quindi essere il «fornire ai bambini le competenze necessarie per impostare un rapporto attivo con il proprio territorio e di capire e reinterpretare il patto sociale che ci lega ad esso» (Molinari, 2018, pp. 23-24). Assume da questo punto di vista un ruolo fondamentale anche la dimensione del luogo, che si accosta a quella del territorio e «ne definisce spazi specifici, fortemente connotati da aspetti identitari, percettivi emozionali». Infatti «nell'abitare i luoghi il territorio può diventare il riferimento spaziale di un progetto collettivo di costruzione dello spazio comune» (Giorda, 2011, pp. 52-53). La geografia educa quindi alla

cittadinanza attiva nel momento in cui cerca strategie per educare il territorio e al tempo stesso per educare al territorio³.

Allo scopo di raggiungere tale ambizioso obiettivo, la geografia dovrebbe promuovere «una didattica attiva della geografia orientata a un apprendimento significativo in ottica costruttivista, volto alla promozione di conoscenze geografiche anche per via soggettiva ed emotiva. Ciò significa affrontare lo studio degli spazi e dei territori come costruito sociale smontando criticamente i concetti che alimentano il nostro sguardo e il nostro linguaggio» (Molinari, 2018, pp. 26). Esperienza ed emotività sono quindi le dimensioni chiave su cui si dovrebbe fondare una geografia votata all'educazione alla cittadinanza. In primo luogo l'esperienza, che come ci ha insegnato John Dewey (2014) esprime un concetto più ampio rispetto a quello di conoscenza, soprattutto quando cessa di essere semplicemente l'obiettivo di singole attività didattiche, per diventare il punto di riferimento su cui costruire l'intero *setting* pedagogico, ovvero la base di un gioco educativo votato a connettere incessantemente l'attività didattica al vissuto quotidiano dei discenti⁴. In questo modo l'educazione diventa un vero e proprio dispositivo volto a favorire esperienze profonde (Massa, 2000). Attraverso questo approccio è possibile lavorare soprattutto allo scopo di favorire l'acquisizione del desiderio di apprendere, andando oltre la mera trasmissione di conoscenze fini a se stesse per lavorare piuttosto sull'attitudine a interrogarsi incessantemente sul senso delle esperienze vissute, cercando di capirne il valore e il significato⁵. Si tratta, è evidente, di una

³ Su questo tema riflettono in maniera approfondita in questo volume Cristiano Giorda e Matteo Puttilli, proponendo un rilevante avanzamento della riflessione da loro avviata nel 2011 con la pubblicazione del volume "Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione" (Giorda e Puttilli, 2011), che si è ormai affermata nel panorama italiano come un punto di riferimento assoluto per le riflessioni su questi temi.

⁴ In coerenza con questi ragionamenti Giovanni Donadelli propone in questo volume un approccio alla didattica della geografia fondato sull'*edutainment* e volto a sfruttare le potenzialità dell'esplorazione e della narrazione del territorio nell'educazione geografica.

⁵ In questo volume Annalisa Colombino e Angela Alaimo, nei rispettivi saggi, portano l'attenzione sull'importanza da questo punto di vista della geografia dei consumi. Colombino sottolinea l'utilità di approcci creativi all'educazione geografica volti a far comprendere ai discenti la natura articolata delle merci che consumano e quindi ad aiutarli a ragionare sulle contraddizioni, sulle conseguenze e sulle responsabilità che gli atti di consumo individuali comportano. Alaimo propone invece un percorso didattico esemplare basato sulla filiera del pomodoro, sottolineando come stimolando la riflessione sul cibo è possibile aiutare gli studenti a creare connessioni tra le loro scelte alimentari e di consumo e il complesso funzionamento del mondo in cui vivono.

competenza fondamentale, soprattutto se si vuole promuovere una didattica della geografia votata all'apprendimento permanente, ovvero non confinata all'interno di un orizzonte che si esaurisce nella performance scolastica e quindi nel raggiungimento di una valutazione positiva. La geografia serve a capire il mondo, ma anche a lavorarci. A capire i processi che regolano le relazioni fra uomo ambiente e a riconoscere le risorse e i valori territoriali, ma anche a sviluppare un proprio progetto di vita che mobiliti queste risorse e questi processi.

3. La cittadinanza come Scrittura della Terra

Un numero speciale della rivista *The Economist* (AA.VV., 2017), dedicato all'educazione permanente, offre da questo punto di vista alcuni spunti interessanti. Essa prova a sottolineare in che modo nel mercato del lavoro contemporaneo si faccia sempre più stretta la connessione tra *learning and earnig*, tra apprendimento e guadagno. Il punto di vista della rivista britannica è lontano da qualunque dubbio di speculazione filosofica, i suoi lettori sono infatti principalmente interessati alle concrete dinamiche del mondo del lavoro. Nel momento in cui afferma che sul mercato del lavoro risultano vincenti i *learning animals*, che in maniera quasi schizofrenica non cessano di aggiornarsi e di acquisire informazioni allo scopo di essere sempre un passo avanti rispetto ai potenziali *competitors*, mette in evidenza l'importanza di saperi in grado di stimolare continuamente la curiosità e l'interesse degli individui. Non a caso in un brano si afferma che «we want people who are intellectually curious, [...] It is better to train and have them leave than not to train and have them stay» (AA.VV., 2017, p. 4). Secondo l'*Economist* risulta vincente e competitivo sul mercato del lavoro chi alimenta la propria curiosità per continuare ad aggiornarsi, a imparare e a cercare nuove conoscenze.

Da questo punto di vista diventa fondamentale anche la dimensione emotiva. Matteo Puttilli e Marco Santangelo (2018) hanno recentemente sottolineato come, nonostante l'idea che emozioni, sentimenti, affettività e sensazioni siano legate alla geografia non sia affatto nuova, in Italia si registra una certa titubanza nel promuovere un approccio geografico volto a enfatizzare il ruolo centrale delle emozioni nelle relazioni tra gli individui, la società e lo spazio. Se tutto questo è vero a

livello generale, lo è ancora di più nell'ambito della didattica e dell'educazione geografica, dove è più che mai necessario aiutare i discenti a comprendere il senso dei processi a partire dalla dimensione locale, nella quale sono direttamente coinvolti⁶. Solo a partire da questo fondamentale elemento possiamo costruire analisi transcalari, portando i ragionamenti alla scala globale, altrimenti il rischio di proporre insegnamenti astratti e delocalizzati è altissimo. La competenza spaziale, che sta alla base dell'apprendimento geografico si basa su una competenza localizzativa, ovvero sulla capacità di domandarsi sempre dove uno specifico fenomeno si svolge e in quali relazioni si pone con il contesto in cui è inserito. Per questo un'efficace didattica della geografia dovrebbe prima di tutto lavorare sulla dimensione emotiva, cercando strumenti per stimolare lo sviluppo di una competenza localizzativa e incoraggiare gli studenti a entrare in contatto con i luoghi, sperimentando il loro valore attraverso il contatto diretto e il coinvolgimento emotivo.

Tornando a *The Economist*, il numero speciale ci ricorda un'altra lezione fondamentale quando afferma che «people are more likely to invest in training if it confers a qualification that others will recognise. But they also need to know which skills are useful in the first place» (AA.VV., 2017, p. 7). Esperienza ed emozioni quindi, ma non meno importanza hanno le *skills*, le abilità individuali che possono essere sviluppate solo a partire dall'acquisizione di un solido corpus di conoscenze. Ecco perché una didattica della geografia orientata all'educazione alla cittadinanza attiva non può prescindere da una riflessione profonda sui temi che ritiene necessario insegnare⁷. È necessario quindi interrogarsi sui contenuti sui quali intendiamo fondare l'affermazione del ruolo della geografia all'interno della scuola e sulla loro utilità nella vita quotidiana dei giovani ai quali si chiede di investire tempo ed energie nello sforzo dell'apprendimento⁸. Tutto questo è di

⁶ Su questi temi si concentra in questo volume Lorena Rocca, proponendo un approccio multisensoriale alla mappatura delle emozioni derivanti dalla relazione intima tra i corpi e i luoghi.

⁷ Da questo punto di vista Sara Bin e Silvia Aru si concentrano in questo volume sull'importanza di pratiche educative dedicate al tema delle migrazioni e volte a dimostrare in che modo esse siano un fenomeno strutturale del sistema mondo e quindi dell'esperienza di vita di ciascun individuo.

⁸ Sul tema delle conoscenze geografiche si sofferma in questo volume Giacomo Zanolin, proponendo una riflessione teorica e una proposta didattica relativa alle conoscenze localizzative, ritenute basilari e caratterizzanti la geografia come disciplina scolastica e come sapere utile nella vita quotidiana di cittadini responsabili e consapevoli.

importanza centrale, in quanto gli attuali processi di globalizzazione portano ad un elevatissimo tasso di obsolescenza delle competenze, che sono in continua evoluzione e necessitano di livelli di specializzazione sempre più elevati (Bocchi e Ceruti 2004).

Questo discorso legato al mondo del lavoro e all'occupazione potrebbe sembrare molto distante da quello sulla cittadinanza, ma non lo è. Il cittadino ben formato al quale punta l'educazione geografica è anche un adulto capace di orientarsi con successo fra le diversità culturali di un mondo che cambia, consapevole del valore e delle criticità dei sistemi economici, sociali e politici tra i quali agisce la propria vita. Sta all'educazione geografica orientare le scelte e le azioni verso lo sviluppo sostenibile, la convivenza interculturale e la coesione sociale, fornendo gli strumenti per prendere decisioni adeguate a migliorare la propria vita e quella dei propri simili.

Per l'educazione geografica risulta cruciale che gli individui non smettano di percepire se stessi come soggetti e come membri di comunità umane interagenti con ecosistemi complessi. È necessario quindi rafforzare la capacità di allargare l'orizzonte per raggiungere una visione globale dei fenomeni, nonché di sviluppare relazioni empatiche con gli altri individui e con i luoghi che frequentano.

Sapere specialistico, abilità individuali, empatia, capacità di assumere punti di vista alternativi e consapevolezza della transcalarità dei fenomeni: sono questi alcuni degli obiettivi fondamentali che i percorsi didattici ed educativi di geografia dovrebbero prefiggersi. In questa direzione prova ad andare il presente volume, senza pretese di esaustività ma con una testarda aspirazione all'utilità per il bene comune. I nove autori di questo libro provano a indicare dei percorsi concreti, basati su esperienze sul campo. Ciascun lettore, se vorrà, potrà trovarvi un'ispirazione in grado di supportare il suo lavoro in aula e sul terreno. Lo invitiamo a sperimentare, ad adattare, a tradire, a ripensare, a ribaltare nell'azione educativa le nostre proposte. Anche questo è lo spirito delle Officine Didattiche AIIG: uno spazio di lavoro nel quale si condividono idee, si provano esperienze, si fa geografia attiva. Una geografia poco normativa e molto creativa, poco o nulla mnemonica e molto immaginativa. Una geografia per la cittadinanza nata nella convinzione che alla scrittura del mondo debbano partecipare tutti gli abitanti della Terra, e che il compito di chi insegna consista prima di tutto nell'aprire le menti per rendere possibile

questo grado di libertà, questa possibilità di partecipare attivamente alla vita dei luoghi e delle comunità.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2017), *The Economist special report. Lifelong education – Learning and Earning*, London.
- Bocchi G. e Ceruti M. (2004), *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Dematteis G. (2017), “Come vedo la geografia dopo 75 anni che la frequento”, *Ambiente Società e Territorio – Geografia nelle scuole*, 4: 24-30.
- Dematteis G. e Giorda C. (2013), “Territorial values and geographical education”, *J-Reading – Journal of Research and Didactics in Geography*, 1, 2: 17-32.
- Dewey J. (2014), *Esperienza ed educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Giorda C. (2011), “Conoscenza geografica e cittadinanza. Un progetto per il territorio”, in Giorda C. e Puttilli M., a cura di, *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma, pp. 45-54.
- Giorda C. e Puttilli M. (2011), “Presentazione”, in Giorda C. e Puttilli M., a cura di, *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma, pp. 17-22.
- Massa R. (2000), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari.
- Magnaghi A. (2010), *Il progetto locale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Molinari P. (2018), “Geografia e cittadinanza: rendere consapevole un legame necessario”, in Molinari P. e Riva E., a cura di, *Spazi e tempi della cittadinanza. Idee e percorsi interdisciplinari per la didattica*, Mimesis, Milano-Udine, pp. 17-29.
- Puttilli M. e Santangelo M. (2018), “Geografia ed emozioni. Andamenti carsici nel dibattito italiano e internazionale”, *Rivista Geografica Italiana*, 125: 227-242.
- Turco A. (2016), *Configurazioni della territorialità*, Franco Angeli, Milano.

Prima parte

*Cittadinanza globale
ed educazione al territorio*

1. Educazione al territorio: una metodologia per la formazione geografica¹

di Cristiano Giorda e Matteo Puttilli***

1. Introduzione. Dall'idea all'azione: progettare l'educazione al territorio

In questo contributo proviamo a spiegare le idee sulle quali si basa l'educazione al territorio (EaT) e poi proponiamo una metodologia per analizzare il territorio e basare sui risultati di questa indagine lo sviluppo di progetti di educazione geografica. L'idea che il territorio possa essere il concetto aggregativo e generativo dei percorsi dell'educazione geografica ci viene dai lavori di Giuseppe Dematteis e Alberto Magnaghi. A loro e alla loro generazione dobbiamo lo sviluppo del concetto di territorio che, da «porzione di terreno di una certa estensione», in genere coincidente con un controllo politico («il territorio di uno Stato»), diventa un artefatto sociale che collega la popolazione alle risorse naturali, coinvolge l'attaccamento emotivo, il senso di appartenenza di una comunità e il progetto come visione al futuro del proprio spazio di vita (Gottman, 1973; Raffestin, 1980; Dematteis, 1985; Turco, 1988). I valori territoriali sono così prima di tutto una visione culturale che le comunità umane elaborano sullo spazio geografico dove si svolge la loro vita.

Ma il modo di vedere e narrare un territorio contiene già da sé un progetto implicito, una visione al futuro di cosa consideriamo rilevante

¹ Il contributo esprime il risultato della riflessione comune dei due autori. La stesura dei paragrafi 1 e 3 è da attribuire a Cristiano Giorda, quella del paragrafo 2 a Matteo Puttilli.

* Università degli Studi di Torino, Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, sez. Piemonte.

** Università degli Studi di Firenze, Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, sez. Toscana.

e cosa no (Dematteis, 1995) ed anche la complessità dei diversi punti di vista che, anche in modo conflittuale, mostra gli scenari con cui i diversi attori sociali esplorano le possibili direzioni del cambiamento influenzando la generazione di nuove territorialità (Bertoncin e Pase, 2008).

Da qui si genera la proposta presentata in questo contributo: sviluppare una metodologia in quattro fasi, utilizzabile in primo luogo da insegnanti, che sia applicabile sia nell'elaborazione di progetti sia nello sviluppo di percorsi educativi e didattici. Si parte da un obiettivo che ci è parso fondamentale per evitare pericolose narrazioni statiche e "chiuse" del territorio: rilevare la dimensione multiscalare delle relazioni che un territorio intrattiene a scale geografiche più ampie come quella nazionale e quella globale. Il territorio come sistema aperto è un nodo di flussi culturali, economici e sociali con cui negozia la propria coesione e il proprio sviluppo. Nello stesso tempo, tutte le componenti sovralocali, una volta localizzate, assumono un diverso valore dato proprio dalle relazioni che spiegano la loro presenza sul territorio, offrendoci una prima luce su come il sistema territoriale si relaziona all'interno e all'esterno.

Il secondo passaggio riguarda l'identificazione degli elementi del passato che nel tempo hanno dato un'impronta ancora visibile alla trasformazione dell'ambiente, alle attività umane e al paesaggio, e che ancora oggi danno senso al territorio, tanto da potervi ancorare il futuro in una linea di continuità e di trasformazione che conserva e valorizza quanto è ancora riconosciuto come una matrice dell'identità territoriale. Passa per questo scenario l'individuazione dei valori del territorio: è su di essi che il progetto educativo farà leva non solo per insegnare a riconoscere il patrimonio e le risorse del territorio, ma anche per averne cura e per basarvi uno sviluppo sostenibile, inclusivo e generatore di qualità della vita e cittadinanza attiva (Magnaghi, 2012).

Riconoscere il territorio come spazio di un'intenzionalità educativa ci porta a ricollegare l'educazione al territorio al discorso globale sull'educazione geografica. La riflessione conclusiva riguarda così l'educazione al territorio come strumento per attuare la Carta Internazionale sull'Educazione Geografica, il documento dell'Unione Geografica Internazionale che indica la road map per potenziare l'educazione geografica in tutto il pianeta.

1.1. Com'è nata l'Educazione geografica al Territorio (EaT)

Quando nel 2011 iniziammo a sviluppare l'idea di educazione al territorio come metodologia per l'educazione geografica, la prima operazione concettuale che tentammo di attuare fu quella di raccogliere intorno a un'unica struttura di senso tutte le diverse dimensioni dell'educazione geografica: dall'educazione alla cittadinanza all'educazione allo sviluppo sostenibile, dall'educazione interculturale all'educazione alla pace e alla convivenza civile (Giorda e Puttilli, 2011). Questa struttura è il concetto di territorio: lo spazio nel quale le società umane esprimono il proprio progetto di vita, il proprio rapporto con l'ambiente e l'organizzazione che danno alle loro attività.

Questa concettualizzazione del territorio colloca la geografia fra le scienze della complessità, seguendo l'idea di Dematteis che descrive i sistemi territoriali come elementi centrali nella rappresentazione del mondo: spazi dotati di valori, dinamiche e proprietà autonome all'interno delle quali si gioca una partita importante relativa alla tutela delle diversità culturali, ambientali e paesaggistiche, alla valorizzazione della diversità, al contrasto delle disuguaglianze e, quindi, alla formazione di cittadini attivi e responsabili (Dematteis, 2011).

A Magnaghi dobbiamo invece l'estrema chiarezza programmatica nello spiegare che l'educazione al territorio non può prescindere da 4 passaggi: la conoscenza, la rappresentazione, la cura e il governo dei fattori che producono valori sociali, ambientali, culturali ed anche economici. In questa cornice è semplice comprendere che l'educazione al territorio è «il processo culturale in cui crescono la cittadinanza attiva e le forme di autoriconoscimento della società locale entro cui il progetto locale si forma» (Magnaghi, 2011, p. 39).

Da allora l'espressione "educazione al territorio" è stata ripresa in molte e disparate iniziative legate in particolare all'educazione ambientale (ad esempio da parchi nazionali e aree protette) e in progetti di valorizzazione di siti Unesco (Pettenati, 2013), ed ha avuto un importante riconoscimento giuridico, entrando nella legislazione scolastica grazie alle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012, in un passaggio che è bene riportare nella sua interezza:

La conoscenza e la valorizzazione del patrimonio culturale ereditato dal passato, con i suoi «segni» leggibili sul territorio, si affianca allo studio del paesaggio, contenitore di tutte le memorie materiali e immateriali, anche nella loro proiezione futura. Tali percorsi consentono sintesi con la storia e le scienze sociali, con cui la geografia condivide pure la progettazione di azioni di salvaguardia e di recupero del patrimonio naturale, affinché le generazioni future possano giovare di un ambiente sano. Riciclaggio e smaltimento dei rifiuti, lotta all'inquinamento, sviluppo delle tecniche di produzione delle energie rinnovabili, tutela della biodiversità, adattamento al cambiamento climatico: sono temi di forte rilevanza geografica, in cui è essenziale il raccordo con le discipline scientifiche e tecniche. Il punto di convergenza sfocia nell'educazione al territorio, intesa come esercizio della cittadinanza attiva, e nell'educazione all'ambiente e allo sviluppo (Miur, 2013, p. 56).

L'educazione al territorio è quindi oggi anche per i curricoli scolastici il “punto di convergenza” dell'educazione geografica, che diventa anche il legante delle connessioni fra discipline sociali e discipline scientifiche. Va sottolineato che questo legame emerge non tanto dai saperi, dai contenuti, ma dai valori educativi. Riconoscendo di fatto che l'educazione si concretizza nel territorio e si sviluppa attraverso raccordi interdisciplinari messi in connessione dalla geografia umana, potremmo anche intenderla come geografia sociale, capace di riordinare e ricollocare in un ordine e in una scala di senso, quella del territorio, saperi e conoscenze che altrimenti resterebbero astratti nelle loro tradizionali strutturazioni disciplinari.

1.2. L'importanza dei valori territoriali

Un aspetto centrale dell'educazione al territorio riguarda il concetto di valore territoriale. Intorno a questo concetto si concentrano alcune idee cardine del pensiero geografico. La prima è quella di territorio, che va inteso non solo come spazio geografico ad una certa scala alla quale si analizzano le interazioni fra società e ambiente, ma anche come combinazione di risorse materiali e simboliche sulle quali si basa la vita delle comunità umane. Il territorio è quindi il prodotto delle forme dell'abitare il pianeta da parte degli uomini, il risultato dinamico degli adattamenti, delle trasformazioni e delle progettualità che le società umane hanno sviluppato nel tempo e nello spazio. Anche se di

norma si tende a pensare il territorio ad una scala locale, è bene ricordare che questo concetto si può applicare anche ad aree regionali più ampie, secondo geometrie variabili in base a parametri diversi, fino a considerare l'intero pianeta come territorio della specie umana. Questa plasticità del concetto di territorio è molto importante anche in educazione, perché ci permette di spazializzare le appartenenze e le cittadinanze in una visione aperta e multipla, che inizia dal proprio spazio vissuto ma si estende anche nello spazio di vita degli altri e della comunità, e finisce per includere dimensioni regionali, nazionali, sovranazionali e mondiali. Questa pluralità di territorialità è fondamentale, ad esempio, per far comprendere come quasi tutti i problemi, da quelli ambientali a quelli economici, riguardano processi che non si esauriscono a scala locale, e hanno a che fare con interazioni che le comunità umane affrontano confrontandosi (e spesso mettendosi in competizione) a scale e distanze anche globali.

La seconda è quella di valore. Anche il concetto di valore è insieme relazionale e transcalare: i valori sono tutte le “cose”, materiali e immateriali, che riconosciamo come punti di forza o di debolezza di un dato territorio. Sono quindi dei “beni” dei quali possiamo identificare la posizione e la distribuzione areale, ma che assumono senso in base alle interazioni e ai processi nei quali sono implicati. I valori non sono classificabili come dati oggettivi: il “valore” è il risultato di un riconoscimento che coinvolge la percezione, la cultura, i vissuti, il senso del luogo ed anche la visione progettuale che la comunità o alcuni suoi attori principali esprimono. Ecco perché il concetto di valore territoriale coinvolge anche quello di immaginazione geografica: «una facoltà affine alla creatività progettuale, complementare ad essa e sovente necessaria perché un progetto si traduca in un'azione efficace» (Dematteis, 2004, p. 11).

I valori territoriali vanno quindi intesi come beni comuni condivisi dalle comunità umane, che li riconoscono come proprie risorse e li utilizzano al fine di migliorare le proprie condizioni di vita. In questo senso la prima utilizzazione dei valori territoriali che immaginiamo è quella per lo sviluppo economico: in questo campo i valori vengono intesi come risorse, dotazioni naturali o socio-culturali dei luoghi che con opportuni investimenti e progettualità possono produrre ulteriore valore. Bisogna però ampliare il campo del concetto, e riconoscere che non tutti i valori territoriali possono essere considerati soltanto come

risorse economiche (Magnaghi, 2010). Il patrimonio di un territorio comprende valori simbolici, tradizioni, luoghi della memoria, aspetti geologici, pedologici, vegetazionali, faunistici, e in definitiva paesaggi e senso del luogo, che agganciano la cultura e la società alla percezione di appartenenza, anche individuale (Giorda, Dematteis, 2013). Questa appartenenza, e per certi aspetti questa identità personale e comunitaria, ha a che fare con il benessere personale, l'inclusione sociale e lo sviluppo dei progetti di vita delle persone. Pur non avendo (o potendo non avere) valore economico, ha valore sociale, culturale e affettivo per le persone che abitano il territorio o lo hanno abitato e conservano dei legami con esso. Non sfugga che anche in questo senso i valori territoriali hanno un forte valore relazionale, dato dalla loro capacità di generare legami, progetti, forme di radicamento e memoria culturale localizzata.

In estrema sintesi, l'educazione al territorio si sviluppa considerando il territorio come strumento e come oggetto di un progetto educativo, in un quadro di relazioni nel quale l'indagine sui valori, le dotazioni e le relazioni di un territorio assume un ruolo rilevante nella costruzione condivisa di un progetto formativo che include e immagina in modo integrato le diverse componenti territoriali, dagli abitanti all'ambiente, dalle strutture socio-culturali alle questioni dell'abitare come la sostenibilità, il lavoro, la qualità della vita, l'inclusione sociale.

2. Dall'idea al progetto. Una metodologia in quattro passaggi

L'intuizione e la provocazione da cui è partito questo contributo è che l'intero curriculum geografico e, di conseguenza, la missione educativa della geografia, possano essere incentrate sull'educazione al territorio o, in altri termini, che il territorio possa costituire la base per sviluppare una progettualità didattica che – ai diversi livelli e nei diversi contesti della formazione – ricomprenda gli obiettivi educativi della geografia sia in termini di conoscenze sia di competenze (per una trattazione esaustiva di entrambe, si rinvia al lavoro di Zanolin, Gilardi e De Lucia, 2017). Al fine di illustrare tale ipotesi (pur non addentrando nei dettagli della programmazione didattica) presentiamo di se-

guito una metodologia orientata alla traduzione dell'EaT in una prospettiva formativa. Il contesto di partenza è quello di un compito di realtà consistente nell'immaginare casi esemplificativi di "territorio" da sviluppare attraverso quattro passaggi tra loro strettamente intrecciati:

- individuare il globale nel locale;
- riconoscere nelle radici il futuro;
- identificare i valori del territorio;
- tradurre i valori in azione.

Ogni passaggio – di seguito presentato in modo sintetico – è impostato secondo la logica della didattica per problemi e invita a condurre una ricerca geografica che può essere svolta attraverso approcci metodologici e tecniche di analisi differenti, che combinano la rassegna bibliografica e il reperimento di informazioni on-line, l'attività individuale e quella di gruppo, il lavoro in classe e l'uscita sul terreno. L'obiettivo finale di questo laboratorio può essere molto ampio: dalla scrittura di un progetto allo sviluppo di un curriculum, da un'unità di apprendimento alla pianificazione di attività educative di vario tipo in ambito scolastico ed extrascolastico.

A titolo di esempio, nei paragrafi seguenti, la metodologia EaT viene applicata a tre spazi idealtipici, nel tentativo di illustrare, per ciascuno di essi, il contributo offerto dalla geografia:

- l'istituto scolastico (un qualsiasi istituto scolastico di qualsiasi città o comune);
- il mercato storico (un mercato urbano con un valore storico particolare, come ad es. il mercato di Porta Palazzo a Torino o il Mercato Centrale di Firenze);
- il parco (un parco sia urbano sia extra-urbano caratterizzato da un interesse di tipo naturalistico).

Si tratta di tre spazi organizzati dalla società che, in quanto tali e al pari di molti altri esempi possibili, sono qui assunti come potenziali "modelli" di territorio su cui esercitare i quattro passaggi sopra esplicitati. Sono infatti tre spazi sufficientemente differenti tra loro ma di cui pressoché tutti gli studenti di ogni ordine e grado hanno avuto o

hanno un'esperienza diretta, o nei confronti dei quali è facile immaginare di poter organizzare attività didattiche mirate e dedicate, anche attraverso l'uscita didattica.

2.1. Primo passaggio. Individuare il globale nel locale

Il primo passaggio fa riferimento a una delle principali competenze geografiche, vale a dire la capacità di pensare la spazialità in termini multi- e trans-scalari. Come è noto, le diverse scale geografiche non rappresentano livelli organizzativi autonomi, ma sono fortemente compenstrate le une nelle altre². Per questo, il primo obiettivo dell'EaT consiste nell'allenare la mente a pensare in termini di scale geografiche tra loro collegate, partendo dal presupposto che la dimensione locale sia – sempre e comunque – influenzata e contaminata da processi che avvengono a scale “superiori”. La capacità di individuare i segni del “globale” nel “locale” costituisce quindi una competenza fondamentale per ragionare in termini critici sulla natura complessa dei territori.

In che modo tale competenza è applicabile nei tre esempi di realtà sopra richiamati? La tabella 1 presenta, in estrema sintesi, alcuni spunti per ragionare su ciascuno spazio ideale in termini trans-scalari.

Gli spunti di riflessione inseriti in tabella, pur nella loro generalità e non esaustività, restituiscono alcuni percorsi che consentono di leggere il territorio come l'esito di processi complessi che avvengono a scale diverse, trasmettendo la consapevolezza del fatto che nessun territorio può esistere in isolamento dagli altri. Ne emerge una intuizione multiscalare della cittadinanza, in quanto questa conoscenza esclude l'idea che uno spazio locale possa esistere o essere descritto prescindendo dalle sue relazioni con luoghi e territori lontani coi quali condivide una serie di interconnessioni e coi quali, quindi, si trova in un costante rapporto di coevoluzione.

² Si rinuncia in questa sede a una trattazione del concetto di scala geografica per evidenti ragioni di sintesi. Si rimanda pertanto a Bagliani e Dansero (2011, pp. 18-21).

Tabella 1 – Individuare il globale nel locale, esempi. Elaborazione di Cristiano Giorda e Matteo Putilli.

L'istituto scolastico	<ul style="list-style-type: none"> - La scuola come “nodo” di una rete di relazioni locali, quindi come struttura connettiva e di radicamento territoriale, e al contempo come nodo dove passano flussi di idee, persone, energia, materiali e progettualità che connettono lo spazio locale di un quartiere, un villaggio, una comunità a territori e comunità più ampie scale diverse come quella regionale, nazionale, europea e mondiale. - La scuola come spazio di relazione tra alunni con storie familiari e provenienze territoriali differenti, sia nell’ambito dello stesso Stato, sia da Paesi diversi. - La scuola come spazio progettuale, inserito in percorsi e progetti che trascendono la scala locale (scambi scolastici, culturali, accordi di cooperazione, gemellaggio). - La scuola come spazio culturale in cui si elaborano idee e conoscenze sulla dimensione locale così come su quella sovra-locale, contaminando idee, approcci e metodi di diversa provenienza.
Il mercato storico	<ul style="list-style-type: none"> - Il mercato come spazio di vendita di prodotti di provenienze geografiche differenti, di cui è possibile ricostruire una bio-geografia al fine di esplicitare le diverse relazioni commerciali e alimentari tra i luoghi (anche una bio-geografia del singolo prodotto quando esso è costruito assemblando materiali prodotti, trasformati e assemblati in luoghi diversi). - Il mercato come spazio sociale condiviso da persone con alle spalle storie, origini, esperienze, luoghi vissuti e condizioni di lavoro diverse. - Il mercato come spazio pubblico, frequentato da clienti, avventori e visitatori con differenti orientamenti culturali, interessi, preferenze di consumo, stili di vita, ecc. - Il mercato come spazio di conoscenza nel quale le persone entrano in contatto con alterità sociali, culturali ed economiche che rimandano a scale geografiche, luoghi e territori potenzialmente di ogni parte del pianeta.
Il parco	<ul style="list-style-type: none"> - Il parco come spazio fisico soggetto all’impatto di processi e fenomeni sovra-locali (es. impatto locale del cambiamento climatico sulla flora, la fauna e le modalità di gestione del parco). - Il parco come spazio ecologico in cui coesistono specie vegetali e animali autoctone e alloctone, in un continuo processo di movimento, ambientamento e adattamento reciproco. - Il parco come spazio sociale organizzato, gestito e normato dall’uomo secondo regolamenti e orientamenti sovra-locali, introiettati nelle prassi di gestione locale dei luoghi.

2.2. Secondo passaggio. Individuare nelle radici il futuro

Il secondo passaggio per applicare la metodologia EaT in esempi di realtà si esprime attraverso un richiamo alla dimensione temporale, e in particolare all’idea che il territorio si evolva continuamente. L’idea

alla base di questo passaggio è che tale evoluzione avvenga attraverso un riferimento sia al passato, sia a un'idea di futuro. Come già ricordato, tale riferimento al passato non deve essere inteso come un richiamo nostalgico alla tradizione, ma nei termini della consapevolezza che il passato – le radici – costituiscano una base imprescindibile per qualsiasi progetto di trasformazione. Le fasi di territorializzazione passate possono, da un lato, costituire un insieme di vincoli da superare o di modelli che oggi si dimostrano inadeguati, e quindi da superare; dall'altro lato, attraverso il recupero del passato – anche recente – possono emergere nuove idee e progettualità (si pensi, ad esempio, alle iniziative di recupero e valorizzazione dei beni storici, artistici, culturali, paesaggistici). In questo senso, pensare in termini diacronici al territorio e connettere passato, presente e futuro costituisce un esercizio intellettuale fondamentale, che tiene insieme conoscenza, spirito critico e creatività. In questa prospettiva, la tabella 2 applica ai tre esempi di territorio già richiamati precedentemente questo passaggio temporale.

Tabella 2 – Individuare nelle radici il futuro, esempi. Elaborazione di Cristiano Giorda e Matteo Putilli.

L'istituto scolastico	<ul style="list-style-type: none"> - La scuola come spazio di continuità del territorio, luogo della memoria per tutti coloro che l'hanno frequentata e le loro famiglie, esperienza nella quale non solo genitori e figli, ma anche l'intera comunità rintracciano esperienze, conoscenze ed emozioni che hanno condiviso e che a diversi livelli li avvicinano. - La scuola come archivio di storie personali (es., testimonianze di studenti che hanno frequentato l'istituto scolastico in passato e che possono raccontare qual è stato il loro "futuro"). - La scuola come testimone del passaggio del tempo nel territorio circostante (es. come è cambiato il quartiere, il comune, la strada in cui la scuola si trova e come cambierà in futuro). - La scuola come identità flessibile che cambia nel tempo a partire dal proprio passato (es. ogni scuola ha la propria storia e la propria idea di futuro).
Il mercato storico	<ul style="list-style-type: none"> - Il mercato come espressione della "cultura" (non solo alimentare) locale, vale a dire come luogo in cui la storia, la società e le culture locali si esprimono e si contaminano con altre culture. - Il mercato come bene culturale (sia tangibile sia intangibile) riconosciuto all'interno della città e sottoposto a forme di tutela ed eventualmente di valorizzazione (anche turistica). - Il mercato come spazio funzionale dal punto di vista socio-economico all'interno della città, sia per il passato sia per il futuro.

Il parco	<ul style="list-style-type: none"> - Il parco come ambiente ecologico che evolve in base a una continua interazione tra le componenti dell'ecosistema locale e tra questi e l'uomo. - Il parco come sistema che esprime adattamenti locali a movimenti e processi sovralocali e globali (dai cicli degli elementi, come l'acqua, ai cambiamenti climatici, dalle migrazioni di piante e animali, dall'inquinamento al tipo di impatto legato alla fruizione da parte dell'uomo). - Il parco come spazio creato e governato dall'uomo, esito di strategie di protezione e tutela dell'ambiente e soggetto a una continua riprogettazione. Il parco quindi che esprime anche la visione del paesaggio e del rapporto con la natura di un certo periodo storico e di una certa società e cultura.
----------	---

2.3. Terzo passaggio. Individuare i valori del territorio

Si è già visto come la capacità di individuare e riconoscere punti di forza e punti di debolezza nel proprio territorio rappresenti una competenza fondamentale dell'EaT (cfr. cap. 1.2). I valori (e i disvalori) territoriali costituiscono, infatti, il punto di partenza per costruire localmente progetti di futuro. Il loro riconoscimento è tuttavia tanto più difficile in quanto diversi soggetti possono essere portatori di valori differenti. Diviene pertanto cruciale il confronto e lo scambio al fine di individuare sistemi di valore collettivi e condivisi, sulla base di quali sviluppare progetti educativi e formativi.

La tabella 3 applica l'individuazione di alcuni valori esemplificativi ai tre spazi ideali già richiamati sopra.

È altresì evidente come i valori richiamati in tabella per ciascuno spazio possano essere anche tramutati in disvalori, da prevenire o a cui porre rimedio attraverso opportune azioni. È il caso in cui, ad esempio, la scuola rappresenta un luogo in cui gli studenti non si sentono pienamente al sicuro, o in cui si sentono oggetto di discriminazione; oppure in cui il mercato storico è un luogo degradato e abbandonato, così come potrebbe essere per un parco non adeguatamente mantenuto o lasciato all'incuria. Tutti questi luoghi possono essere attraversati da tensioni, conflitti e disvalori che sono specchio della società e del territorio in cui si esprimono, e nello stesso tempo proprio per questo diventano laboratori attivi per la risoluzione di problemi e conflitti.

In questi esempi, l'individuazione dei disvalori richiede l'esercizio di un pensiero critico e di una capacità di esplorazione di diverse possibili realtà, obiettivi fondamentali dell'educazione geografica.

Tabella 3 – Individuare i valori del territorio, esempi. Elaborazione di Cristiano Giorda e Matteo Putilli.

L'istituto scolastico	- La scuola come spazio di formazione, di inclusione, di formazione dell'identità personale e collettiva. Anche come spazio di negoziazione e di convivenza secondo regole democratiche e strategie volte alla valorizzazione delle potenzialità di ciascuno secondo le proprie capacità e per il bene comune.
Il mercato storico	- Il mercato come spazio di incontro, socializzazione e contaminazione culturale (attraverso il cibo e non solo). Spazio di interazione multiculturale, multietnica e multisociale – nel senso di luogo, come la scuola pubblica, dove si incontrano persone diverse per idee, disponibilità economica, stili di vita ecc.).
Il parco	- Il parco come progettualità territoriale per il benessere delle persone e dell'ambiente, quindi anche come spazio di educazione e consapevolezza ambientale e di sostenibilità.

2.4. Quarto passaggio. Costruire azioni territoriali

Se i primi tre passaggi della metodologia EaT fanno riferimento a competenze connesse all'individuazione di specifiche caratteristiche e qualità del territorio (connessioni trans-scalari, dinamica spazio-temporale, valori-disvalori), il quarto e ultimo passaggio evoca una competenza di natura progettuale consistente nella costruzione di azioni sul territorio. L'idea alla base di questo passaggio risiede nella convinzione che qualsiasi percorso formativo incentrato sul territorio non possa rimanere un esercizio intellettuale (per quanto dettagliato e applicato) ma debba necessariamente tradursi in azione. In questa ottica, si intende valorizzare una delle principali sfide educative della geografia, consistente nell'educazione a una cittadinanza attiva, vale a dire al prendersi cura e assumersi una responsabilità nei confronti del territorio che si abita. Nella logica dell'EaT, tale declinazione operativa è naturalmente il risultato di un percorso che affonda le sue radici nei precedenti passaggi, a garanzia del carattere "territorializzato" delle proposte di azione.

In che modo costruire e progettare tali interventi sul territorio? Le possibilità – pur limitandosi al ruolo della scuola – sono molteplici: da semplici iniziative elaborate nell'ambito delle attività curricolari, si possono immaginare progetti più strutturati sviluppati come istituto scolastico (o reti di istituti scolastici), anche in risposta a bandi e opportunità di finanziamento e in collaborazione con altri enti pubblici e

amministrazioni locali. La tabella 4 propone alcune semplici idee di declinazione operativa per ciascun esempio di territorio.

Tabella 4 – Individuare i valori del territorio, esempi. Elaborazione di Cristiano Giorda e Matteo Putilli.

L'istituto scolastico	<ul style="list-style-type: none"> - Progettare un'iniziativa di ricerca e comunicazione sull'impronta ecologica della scuola, sperimentando soluzioni per migliorare le performance nei diversi comparti ambientali e ricadute formative ed ecologiche sull'intero territorio (attraverso il cambiamento dei comportamenti a casa e negli spazi pubblici, la sensibilizzazione delle famiglie, la diffusione di informazione dal basso). - Progettare un'azione di cura nei confronti di specifici spazi scolastici (es. il giardino, un'aula inutilizzata) per restituirli all'utilizzo collettivo. - Progettare un intervento finalizzato a rafforzare il ruolo della scuola come spazio di inclusione e integrazione, superando diversità, stereotipi e contrastando fenomeni di prevaricazione e bullismo.
Il mercato storico	<ul style="list-style-type: none"> - Progettare un concorso di idee tra gli studenti per valorizzare il mercato storico e il suo ruolo nella città. - Progettare interventi di educazione trasversale e transdisciplinare negli spazi del mercato storico. - Progettare un percorso di studio del territorio e delle sue relazioni a scale diverse attraverso il mercato e la sua evoluzione nel tempo.
Il parco	<ul style="list-style-type: none"> - Progettare micro-interventi di cura e risanamento del parco da parte degli studenti, ad esempio in collaborazione con associazioni ambientaliste e/o enti locali. - Progettare azioni di responsabilizzazione nei confronti del parco come bene pubblico (es. adozione di un parco da parte della scuola). - Progettare azioni di valorizzazione del parco attraverso interventi che ne aumentino la dotazione naturale (es. piantumazione di nuove specie) e il valore per la comunità (es. costruzione di percorsi di fruizione culturale con cartelli/mostre, eventi, visite guidate).

3. Una conclusione. L'Educazione al Territorio come strumento per attuare la Carta Internazionale sull'Educazione Geografica

L'educazione geografica mira alla formazione di cittadini ben informati, dotati di capacità critica, capaci di prendere decisioni utili al benessere personale e a quello della comunità. Un cittadino consapevole del territorio e delle complesse relazioni sociali ed ecologiche che lo caratterizzano a scale diverse può partecipare ai processi decisionali con discernimento, prendendo decisioni per il bene della comunità in cui vive, del Paese di cui è cittadino e del pianeta Terra alla cui scala tutti i diversi sistemi locali, nazionali e sovranazionali confluiscono.

L'educazione al territorio intende proporsi al contempo come riflessione teorica sulle implicazioni concrete di questi obiettivi nei luoghi e negli spazi nei quali il territorio è strutturato e compartimentato, e come metodologia concreta per implementare l'educazione alla cittadinanza, all'intercultura e allo sviluppo sostenibile attraverso una didattica attiva orientata all'impegno civico.

L'idea del *civic engagement* viene qui ripresa con la convinzione che le conoscenze, le competenze, i valori e le motivazioni per agire da cittadini attivi a favore del bene comune della propria comunità territoriale e dell'intera comunità umana possano essere sviluppati attraverso la geografia e l'educazione geografica (Shin e Witham Bednarz, 2019).

L'attenzione della geografia al presente, connettendo la conoscenza del passato alla progettualità al futuro, è anche un'educazione alla partecipazione attiva alla vita democratica. Essa dovrebbe emergere dalla consapevolezza della rete di relazioni e possibilità che lega il proprio spazio di vita all'intero pianeta e dalla conoscenza dei complessi ma affrontabili problemi delle relazioni fra uomo, ambiente e società umane che emergono dalla scala locale a quella globale. Intendiamo in questo modo evidenziare ciò che distingue il contributo che può dare la geografia nell'ambito dell'educazione civica:

- l'attenzione allo spazio vissuto e al senso del luogo, che consentono non solo di radicare i processi educativi nel contesto concreto della propria esistenza, ma anche di imparare a “pensare” al territorio e agli spazi terrestri, inclusa la scala planetaria, come strutture di appartenenza al cui benessere è legato il proprio e quello della comunità;
- la visione interdipendente e integrata dei sistemi umani e dei sistemi ambientali, la cui sostenibilità è oggi strettamente legata alle decisioni e alle azioni delle comunità umane dalla piccola scala di un istituto scolastico o un parco fino a quella globale che affronta il riscaldamento climatico o la gestione dei sistemi idrici;
- lo sviluppo del pensiero spaziale e geospaziale per l'analisi dei problemi alle diverse scale, che potenzia le competenze per comprendere il mondo attuale ma anche per affrontare le questioni che possono riguardare la comunità presso la quale un istituto scolastico è collocato, sviluppando responsabilità e senso civico;

- l'acquisizione di competenze tecnologiche attraverso l'uso di carte e carte digitali, GIS, immagini digitali e altre tecnologie informatiche attraverso le quali analizzare, elaborare e comunicare informazioni e progetti;
- la centralità data al concetto di territorio come struttura connettiva dell'abitare il pianeta, intendendo il territorio come la combinazione di tutte le risorse materiali e simboliche sulle quali si basa la vita degli individui e delle società umane.

Tutta questa riflessione si sviluppa nell'ambito dei principi stabiliti nella Carta internazionale sull'educazione geografica del 2016, nella quale si afferma tra le altre cose che la geografia «è soprattutto la disciplina che si occupa della varietà spaziale, cioè del modo in cui i fenomeni, gli eventi e i processi variano tra i diversi luoghi e all'interno di ciascuno di essi», per arrivare ad apprezzare la bellezza della Terra, la forza dei sistemi naturali e i sistemi con cui le comunità umane

hanno creato le forze per vivere in diversi ambienti e circostanze (...), capire e apprezzare come si sono formati i luoghi e i paesaggi, come interagiscono le persone e gli ambienti, quali sono le conseguenze che derivano dalle nostre decisioni quotidiane che riguardano lo spazio e il mosaico delle culture e delle società diverse e interconnesse che esistono sulla Terra (De Vecchis e Giorda, 2018, p. 122).

La metodologia dell'educazione al territorio è un tentativo di sperimentare un percorso teorico-metodologico che consenta di attuare questi principi, costruendo le condizioni affinché la geografia diventi compiutamente una disciplina in grado di fornire le competenze chiave per affrontare le sfide che nel 21° secolo riguardano le interazioni fra uomini e ambienti terrestri. Osservare il mondo con occhio geografico significa innanzitutto saper riconoscere le interazioni fra sistemi umani e sistemi ambientali. Saper riconoscere anche solo alcune fra queste interazioni è tutt'altro che scontato. Ad esempio, per restare nella metodologia espressa in questo contributo, un mercato è la raccolta di prodotti che hanno origine in diversi luoghi del mondo, anche molto lontani, e che per essere realizzati e trasportati hanno mobilitato una grande quantità di risorse naturali (acqua, materie prime ecc.),

energia (prodotti in luoghi diversi e da fonti diverse) conoscenze tecnologiche, strumenti, macchinari e, naturalmente, lavoro umano. In un mercato osserviamo il popolamento di una città, i movimenti migratori, l'azione dei sistemi economici, le questioni di giustizia sociale e di sostenibilità ambientale, l'azione della globalizzazione e la vita in un piccolo sistema locale. Ci poniamo, di fronte a un contesto reale, domande che riguardano la convivenza fra culture, la sostenibilità dei modelli di produzione e di consumo, la qualità della vita e il futuro della comunità in cui ci troviamo. Infine, vediamo un paesaggio che ci raggiunge a livello percettivo ed emozionale, coinvolge il nostro sistema di valori e di conoscenza oltre la sfera razionale, e aiuta a individuare e comprendere la diversità di punti di vista e progettualità di cui è ricca la realtà³. Lo studio della geografia può affascinare le persone proprio per la sua capacità di unire emozioni e conoscenza, apprezzamento della bellezza e presa in carico dei problemi, che è la vera sfida di ogni educazione: quella di avere cura, in quanto coinvolti e responsabili, del nostro futuro e di quello del nostro spazio di vita, della nostra specie e del nostro pianeta. Prendersi cura è anche un atto politico e, in questo senso, una parte fondamentale dell'educazione alla cittadinanza.

Allo stesso tempo, la sfida dell'educazione al territorio è uno stimolo per la ricerca in educazione geografica, perché orienta gli obiettivi, le priorità e gli orientamenti di una disciplina in costante evoluzione. Anche in questo, e con il coinvolgimento degli insegnanti, il suo sviluppo è un modo di dare compimento alla direzione che la Carta Internazionale sull'Educazione Geografica ha indicato.

Riferimenti bibliografici

- Bagliani M. e Dansero E. (2011), *Politiche per l'ambiente. Dalla natura al territorio*, UTET, Torino.
- Bertoncin M. e Pase A. (2008), *Introduzione. Pre-visioni di territorio. Rappresentazioni di scenari territoriali*, in Bertoncin M. e Pase A., a cura di, *Pre-visioni di territorio. Rappresentazioni di scenari territoriali*, FrancoAngeli, Milano, pp. 7-20.

³ Sul tema della cittadinanza emozionale, che aiuta a comprendere le relazioni sociali e le strutture territoriali che producono inclusione, si veda Lynn-Ee Ho (2009).

- Dematteis G. (1985), *Le metafore della Terra: la geografia umana tra mito e scienza*, Feltrinelli, Milano.
- Dematteis G. (2004), “Per insegnare una geografia dei valori e delle trasformazioni territoriali”, *Ambiente Società Territorio – Geografia nelle Scuole*, 5, pp. 10-14.
- Dematteis G. (2011), *La geografia nella scuola: sapere geografico, territorio, educazione*, in Giorda C. e Puttilli M., a cura di, *Educare al territorio, educare il territorio, Geografia per la formazione*, Carocci, Roma, pp. 23-32.
- Dematteis G. e Giorda C. (2013), “Territorial values and geographical education”, *Journal of Research and Didactics in Geography (J-READING)*, 1, 2, pp. 17-32.
- De Vecchis G. e Giorda C., a cura di (2018), *La Carta Internazionale sull'Educazione Geografica. L'eredità di Andrea Bissanti*, Carocci, Roma.
- Giorda C. e Puttilli M., a cura di (2011), *Educare al territorio, educare il territorio, Geografia per la formazione*, Carocci, Roma.
- Gottman J. (1973), *The significance of territory*, University Press of Virginia, Charlottesville.
- Lynn-Ee Ho E. (2011), “Constituting Citizenship Through the Emotions: Singaporean Transmigrants in London”, *Annals of the Association of American Geographers*, 99, 4, pp. 788-804.
- Magnaghi A. (2010), *Il progetto locale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Magnaghi A. (2011), *Educare al territorio: conoscere, rappresentare, curare, governare*, in Giorda C. e Puttilli M., a cura di, *Educare al territorio, educare il territorio, Geografia per la formazione*, Carocci, Roma, pp. 32-42.
- Magnaghi A., a cura di (2012), *Il territorio bene comune*, Firenze University Press, Firenze.
- Miur (2013), “Indicazioni nazionali per il curricolo nella scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'istruzione”, *Gazzetta Ufficiale*, 30, pp. 1-77.
- Pettenati G. (2013), *I siti Unesco come strumento di educazione al territorio. Il caso di Alberobello*, in Donadelli G. e Di Somma A., a cura di, *Le nuove geografie. Sguardi e prospettive per descrivere il cambiamento*, Valmar, Roma, pp. 38-48.
- Raffestin C. (1980), *Pour une géographie du pouvoir*, Librairies techniques, Paris.
- Shin E.E., Witham Bednarz S., eds. (2019), *Spatial Citizenship Education: Citizenship through Geography*, New York, Routledge.
- Turco A. (1988), *Verso una teoria geografica della complessità*, Unicopli, Milano.
- 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.

2. Mondi migranti e cittadinanza globale: pratiche educative¹

di Sara Bin* e Silvia Aru**

1. Introduzione

Migrare è cifra dell'umanità che cambia. Componente fondante dei meccanismi socio-territoriali, la migrazione ha da sempre contribuito alla formazione delle comunità umane a ogni latitudine (Livi Bacci, 2010). Anche i flussi migratori più recenti fanno parte di questo meccanismo all'interno del quale ogni attore è parte integrante, il “mondo di domani”, come lo definisce Quirico (2016) che è già in noi.

La scuola è uno di questi attori (Chaloff e Queirolo Palmas, 2006; Ongini, 2011; Caruso e Ongini, 2017). Un luogo che si fa soggetto di relazioni globali, dove si producono occasioni di incontro per la produzione di atteggiamenti consapevoli e responsabili.

Ce lo ricordano le *Raccomandazioni del Parlamento e del Consiglio Europeo* (2006) sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, in particolar modo quando sottolineano l'importanza dello sviluppo di competenze legate alla comunicazione nella madrelingua²; alle competenze sociali e civiche³ e alla consapevolezza ed

¹ Pur avendo condiviso l'impostazione generale del contributo, i paragrafi 2 e 4 sono da attribuire a Sara Bin e i paragrafi 1 e 3 a Silvia Aru.

* Ricercatrice e formatrice, Fondazione Fontana e Università di Padova.

** Marie Curie Fellow, University of Amsterdam, EU Horizon 2020, Marie Skłodowska-Curie grant agreement No 752021.

² Comma 1: “Capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni e di interagire adeguatamente e in modo creativo”.

³ Comma 6: “Competenze personali, interpersonali e interculturali [...], strumenti per partecipare appieno alla vita civile [...]. Conoscenze dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica. [...] Apprezzare la diversità e rispettare gli altri ed essere pronte a superare i pregiudizi e cercare compromessi. [...] mostrare solidarietà e interesse per risolvere i problemi che riguardano la collettività locale e la comunità allargata.

espressione culturale⁴. In ambito italiano, il *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*⁵ individua nel confronto fra aree geografiche e culturali il primo grande obiettivo dello studio della storia, ricorda come la partecipazione responsabile alla vita sociale – come persona e cittadino – permetta di ampliare gli orizzonti culturali nella difesa dell'identità personale e nella comprensione dei valori dell'inclusione e dell'integrazione. Richiama infine il ruolo fondamentale dell'educazione nel fornire gli strumenti per la conoscenza del tessuto sociale ed economico del territorio, delle regole del mercato del lavoro, delle possibilità di mobilità, per promuovere la progettualità individuale e valorizzare le attitudini per le scelte da compiere per la vita adulta⁶.

A livello internazionale, l'*Educazione alla cittadinanza globale* (Consiglio d'Europa, 2008; AA.VV., 2018) sarà guidata nei prossimi anni dall'Agenda 2030, il documento siglato dalle Nazioni Unite durante l'Assemblea Generale ONU del 25 settembre 2015 che determina gli impegni sullo sviluppo sostenibile che dovranno essere realizzati a livello globale entro quindici anni. L'Agenda ONU impegna i singoli Paesi a definire un programma strategico che avvii un percorso strutturale di riforme in grado di affrontare le questioni ambientali, economiche e sociali ancora irrisolte. Nel quadro dell'Agenda 2030, l'educazione allo sviluppo sostenibile rappresenta infatti un asse prioritario di intervento (SDG4). L'educazione gioca un ruolo centrale nel cambiamento degli stili di vita e di pensiero delle persone rispetto a specifici temi e modi di agire sul pianeta, favorendo comportamenti virtuosi e creando le basi, fin dalla più tenera età, per una cittadinanza globale consapevole e attiva.

L'apprendimento globale (*Global Learning*) è già entrato nei curricula scolastici del Regno Unito quale approccio formale a sostegno dell'educazione permanente delle persone attraverso il potenziamento

⁴ Comma 8: “consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione”.

⁵ D.M. 139 del 22/08/2007 del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca <https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml>.

⁶ Il *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* cita espressamente tra le competenze chiave di cittadinanza: i) Imparare ad imparare; ii) Progettare; iii) Comunicare; iv) Collaborare e partecipare; v) Agire in modo autonomo e responsabile; vi) Risolvere problemi; vii) Individuare collegamenti e relazioni; viii) Acquisire ed interpretare l'informazione.

delle abilità legate al pensiero critico, lo studio di contesti reali mondiali nei quali gli studenti vivono, il riconoscimento del ruolo strategico che hanno conoscenza e comprensione delle questioni legate allo sviluppo (Figura 1).

In quest'ottica, partire dal sé, dalla conoscenza di esperienze migratori alla scala locale o di prossimità, permette di acquisire competenze di ascolto attivo e di comprensione dei processi migratori alla scala globale⁷. Attraverso una “geografia del contatto” è possibile sperimentare alcuni strumenti didattici in grado di facilitare il riconoscimento che le mobilità fanno parte della storia di ognuno di noi e che la storia di ogni territorio è storia di diversità, mescolanza e condivisione. Questo per agevolare il superamento dei pregiudizi troppo spesso associati ai fenomeni migratori e per cercare nuove regole in grado di attivare e/o supportare processi di inclusione alla scala locale, così come una progettualità condivisa tra “vecchi” e “nuovi” cittadini.

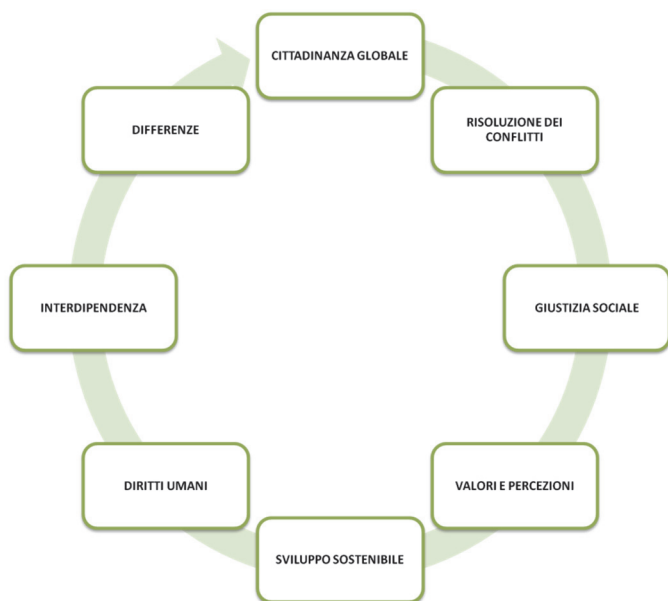


Figura 1 – Otto concetti chiave dell'apprendimento globale. Fonte: Department for Education and Skills, 2005 (elaborazione delle autrici).

⁷ Le attività dell'Officina sono state parte di un percorso più ampio di educazione alla cittadinanza globale originariamente sperimentato in alcune scuole secondarie di secondo grado di Padova nell'ambito di un progetto di cooperazione Italia-Kenya coordinato da Fondazione Fontana onlus nell'anno scolastico 2016-17.

Il cuore del contributo è l'Officina "Processi migratori e cittadinanza globale", che viene presentata dando risalto alla sua struttura, agli obiettivi e alle attività svolte (par. 2). Prendendo spunto da una di queste, il saggio fornisce poi alcuni dati e fonti per inquadrare alcuni aspetti delle migrazioni contemporanee (par. 3). Infine, per completezza, dopo i riferimenti bibliografici vengono indicati alcuni materiali utili sia per la preparazione delle attività, che per l'apprendimento e approfondimento della tematica in oggetto.

2. L'Officina didattica: contenuti, obiettivi e attività

La scheda dell'Officina didattica si struttura in tre parti, contenuti, obiettivi e attività: "Anche io sono migrante", "Chi è il migrante e i perché della migrazione", "La valutazione del laboratorio". Ad ogni obiettivo è associata una attività specifica. La scheda dell'Officina prevede un ampio numero di attività che possono essere tarate e selezionate volta per volta in base al gruppo classe e/o agli aspetti di maggior interesse.

Abbiamo sperimentato l'Officina con quattro differenti gruppi di insegnanti/studenti in formazione, la durata di ogni incontro è stata di circa 2.30 h. (cfr. introduzione). Anche in quell'occasione, è stato scelto di privilegiare percorsi in parte differenziati o in termini di attività svolte o di ordine di svolgimento delle stesse⁸.

L'aula a nostra disposizione per i quattro incontri, con banchi e sedie fissi, non ha permesso, come ipotizzato nella scheda, di disporre di un ampio spazio per svolgere le attività in cerchio. Per ovviare a questo problema, abbiamo cercato di utilizzare tutti gli spazi dell'aula (come ad esempio i muri) e l'androne esterno che ha reso possibile lo svolgimento in maniera meno rigida e condivisa alcune delle attività previste (Figura 2).

⁸ Durante le Officine questa terza fase – "La valutazione del laboratorio" – non è stata svolta per riservare maggiore spazio alle attività didattiche. Nelle attività di apprendimento esperienziale, il *debriefing* è il momento in cui, completato il percorso, il gruppo con la guida dell'insegnante/formatore/facilitatore torna riflessivamente su quello che è accaduto per acquisirne consapevolezza e fissare alcuni aspetti o concetti espliciti (Fedeli *et al.*, 2015). È anche un momento per riflettere su cosa si è fatto, cosa è accaduto e quali significati ha per ognuno dei partecipanti. È importante dare spazio a sentimenti ed emozioni, all'analisi e ricerca di analogie con la propria esperienza, e alle possibili applicazioni/usi di quanto fatto.



Figura 2 – Partecipanti durante l’attività “Quando sento la parola migrazione penso a...” descritta nel paragrafo 2.1. Foto di Silvia Aru, 2017

2.1. Anche io sono migrante

“Siamo tutti migranti” non è un’espressione retorica: il passato e il presente ci mostrano che la nostra storia si è costruita attraverso flussi, spostamenti, migrazioni. La linea del tempo fa quindi presagire che anche il futuro sarà segnato da altrettanti movimenti. C’è da chiedersi, quindi, quale diritto al futuro saremo in grado di assicurare a coloro che vorranno o dovranno spostarsi, con la consapevolezza che tra quei “coloro” ci potremmo essere anche “noi”. Per affrontare questo complesso tema, abbiamo ritenuto importante prendere confidenza con il nostro universo di significati attorno alla parola “migrazione” (Cristaldi, 2013).

Durante la prima parte dell’Officina è stato chiesto ai partecipanti di completare la seguente frase “Quando sento la *parola migrazione* penso a...”, scrivendo in dei post-it una o più parole (Figura 2). I post-it sono stati successivamente condivisi utilizzando, alternativamente, due modalità di visualizzazione e condivisione: esposizione su una parete dell’aula e distribuzione sul pavimento dell’androne esterno all’aula. I partecipanti sono stati successivamente incoraggiati a mettere insieme

le parole con significati simili e, in un secondo momento, a spostare quelle degli altri al fine di formare delle alleanze di parole sulla base di concetti chiave comuni⁹.

Si è scelto volutamente di prevedere due momenti di riflessione differenti: il primo individuale (Figura 3) e il secondo collettivo. Si ritiene importante che ognuno, pur nel successivo confronto, compia in autonomia lo sforzo di pensare e di dire la sua evitando di innestare dinamiche di esclusione o di ripetizione. Ogni contributo gioca la sua parte nella costruzione della conoscenza condivisa.

Come si può notare, sono stati associati al termine “migrazione” concetti diversi, di segno più o meno positivo, e in relazione a diverse prospettive (quella del migrante e/o quella del territorio di arrivo). Speranza, cambiamento, viaggio e coraggio; ma anche paura, diversità, volo, mare e culture. «Non è solo una questione di parole. Non riguarda solo i termini giusti da trovare per descrivere ciò che avviene ai bordi dell’Europa», scriveva Alessandro Leogrande (2015, p. 39). Ma le parole contano; attraverso di esse si costruiscono o si riproducono immagini identitarie forti che segnano i rapporti di convivenza e dettano i comportamenti. Per questo le parole si possono educare e la presa di consapevolezza della non neutralità dei linguaggi può contribuire ad una più coerente azione sociale e politica¹⁰.

Il ragionamento condiviso sui termini scelti è stato propedeutico ad una seconda attività, quest’ultima volta a facilitare la consapevolezza che ognuno di noi possiede una storia di migrazione, sia essa vicina o lontana nel tempo e/o nello spazio (De Vecchis, 2014). Ogni partecipante ha speso qualche minuto per pensare alla propria storia personale e familiare in termini di esperienze migratorie (emigrazione/immigrazione) o di spostamenti interni (da una regione italiana all’altra; da una provincia all’altra; da una città all’altra; dalla zona rurale a quella urbana).

⁹ Queste parole, che danno forma alle idee che ognuno ha della migrazione all’inizio del percorso, possono essere riprese nell’ultima fase del laboratorio (o in un momento successivo) durante la quale si può riproporre la domanda che le ha generate. Le parole raccolte nella prima e nell’ultima fase del laboratorio potranno essere messe a confronto al fine di scoprire cosa è stato attivato dal percorso laboratoriale, evidenziare i cambiamenti o le inversioni di rotta.

¹⁰ In ambito giornalistico è stata firmata nel 2008 la Carta di Roma, un protocollo deontologico adottato dal Consiglio Nazionale dell’ordine dei giornalisti e dalla Federazione della stampa italiana, per promuovere la massima attenzione nel trattamento delle informazioni concernenti i richiedenti asilo, i rifugiati, le vittime della tratta ed i migranti nel territorio della Repubblica Italiana ed altrove <<https://www.cartadiroma.org/cosa-e-la-carta-di-roma/codice-deontologico/>>.



Figura 3 – “Quando sento la parola migrazione penso a...”. Parole scelte dai partecipanti dell’Officina per completare la frase “Quando sento la parola migrazione penso a...”. La nuvola di parole raccoglie le 89 parole scritte sui post-it dai partecipanti durante i quattro laboratori, visualizzate in base alla frequenza delle risposte date. Le parole che appaiono più grandi sono quelle che sono state scritte più volte. Elaborazione di Silvia Aru e Sara Bin.



Figura 4 – Carta che raccoglie le rotte migratorie personali. Foto di Silvia Aru, 2017.

Uno alla volta i partecipanti sono stati invitati a dire il proprio nome e a presentarsi attraverso la propria “storia di migrazione”. Nel farlo, è stato chiesto loro di tracciare con un pennarello la rotta o le rotte migratorie narrate dalle storie in un planisfero posto al centro del cerchio. Gli spostamenti interni all’Italia sono stati indicati in un foglio a parte, con una scala di maggiore dettaglio (Figura 4).

Il risultato dell’attività è stata la creazione di una “carta personalizzata” e partecipata dei flussi migratori del gruppo che ha permesso di ragionare insieme su vari aspetti di tipo sia cognitivo che emotivo: le idee che vengono in mente nel vedere la carta (ormai) completamente colorata, così come i sentimenti suscitati dalla sua visione.

Lavorando sulle storie di migrazione personali o familiari raccontate dai partecipanti è stato possibile ripercorrere alcune tappe della migrazione storica, anche italiana. L’attività svolta, oltre ad agevolare la consapevolezza che la nostra storia è una storia di migrazioni, aiuta – grazie anche al supporto della carta geografica – il processo di riproduzione dello spazio migratorio su larga scala¹¹.

Proseguendo nell’ottica di promuovere la conoscenza dei significati appropriati ed adeguati delle parole, in particolare di quelle che definiscono la questione migratoria, in una delle quattro Officine i partecipanti sono stati suddivisi in cinque gruppi, ad ognuno dei quali è stato chiesto di definire una parola legata al fenomeno migratorio, senza l’aiuto del dizionario, basandosi esclusivamente sulle conoscenze pregresse e sull’intuizione. Le parole da definire sono state: 1. migrante; 2. migrazione regolare e irregolare; 3. protezione umanitaria; 4. richiedente asilo; 5. rifugiato¹². Le definizioni dei gruppi sono state poi confrontate con le definizioni ufficiali dei principali organismi internazionali che si occupano di migrazioni, ovvero l’Organizzazione internazionale per le migrazioni (OIM) e l’Alto commissariato delle Nazioni Unite per i rifugiati (UNHCR).

¹¹ A scuola, ai ragazzi/e può essere chiesto di approfondire insieme ai genitori o altri parenti la storia di migrazione raccontata in classe; nel caso non ne fosse stata raccontata alcuna, si può comunque provare a verificare in famiglia, attraverso una breve intervista ai genitori, se qualcuno tra i familiari abbia sperimentato una qualche forma di migrazione.

¹² Nella prima versione dell’Officina erano presenti anche le parole “Nazionalità”; “Paese d’origine”; “Straniero”; parole che, pur essendo significative, sono state poi omesse in quanto il loro significato avrebbe aperto troppe parentesi data la complessità dei concetti stessi in esse racchiuse e in quanto non direttamente collegate con le attività della prima e delle successive attività.

L'attività successiva aveva come obiettivo quello di rinforzare le conoscenze relative alla questione migratoria dal punto di vista storico, geografico, statistico e di facilitare il confronto tra conoscenze e fonti. I partecipanti sono stati divisi in 5 squadre¹³. Si è proceduto ad una vera e propria competizione tramite un quiz di quindici domande a risposta multipla, che metteva in gioco le conoscenze sul tema delle migrazioni e la capacità di riflessione e di condivisione tra i diversi membri del gruppo. Ad ogni domanda/risposta è stata poi data una spiegazione al fine di collocare dati ed informazioni all'interno di un quadro più ampio relativo al tema affrontato dalla singola domanda (par. 3). Come in ogni gara, ha vinto il gruppo che alla fine ha dato il maggior numero di risposte esatte.

2.2. Migrante a chi?

Le cause che spingono le migrazioni sono molteplici e non sempre lineari. La seconda parte dell'Officina ha affrontato i fattori che possono spiegare il fenomeno, provando a far emergere la loro complessità. Ciò che spinge a spostarsi e ciò che attrae di un altro mondo non è infatti mai un fattore isolato, né un insieme semplice di fattori, né, tanto meno, una causalità deterministica. Economia, politica, ambiente possono essere dei contenitori significativi, anche se non esclusivi, all'interno dei quali raccogliere le sfide delle migrazioni, senza sottovalutare che altri elementi come il genere e l'età incidono inevitabilmente nelle scelte e nei progetti migratori. Questa considerazione è direttamente legata al fatto che spostarsi, quindi migrare, è un diritto di tutti e tutte senza discriminazioni di genere, di razza, di religione, di cittadinanza, di appartenenza a un determinato gruppo sociale, di opinioni politiche: migrare è, non a caso, un diritto fondamentale sancito dalla "Dichiarazione universale dei diritti umani" (1948). Partendo da questa prospettiva, la seconda parte dell'Officina si pone un duplice obiettivo. Da un lato, quello di far acquisire consapevolezza degli stereotipi che guidano le nostre scelte e i nostri atteggiamenti nei confronti delle persone che effettuano una migrazione e stimolare un

¹³ Si possono mantenere gli stessi gruppi della terza attività; il numero dei gruppi dipenderà naturalmente dal numero degli studenti della classe.

cambiamento nel modo di concepire il fenomeno stesso. Dall'altro lato, quello di agevolare l'acquisizione di una capacità di analisi complessa delle differenti cause della migrazione.

Nell'ambito di questa sezione, nei quattro incontri vercellesi, è stata organizzata un'attività divisa in due parti. Nella prima sono state mostrate alla classe alcune fotografie di persone migranti. Il fatto che si trattasse di migranti è stato esplicitato in fase di consegna delle regole del gioco. Le immagini sono state appese con lo scotch alle pareti e sotto ognuna di esse è stato posto un foglio bianco. I partecipanti sono stati divisi in piccoli gruppi¹⁴. Ogni gruppo ha sostato qualche minuto di fronte alle singole fotografie, scrivendo sul foglio due domande¹⁵ che desiderava rivolgere al migrante ritratto nello scatto. Trascorsi circa tre minuti, ai gruppi è stato chiesto di spostarsi davanti alla fotografia successiva e di aggiungere, alle domande già presenti, altre due da porre alla persona/persona della seconda foto e così via per 3/4 volte. A conclusione di questa prima fase, ad ogni gruppo è stata assegnata una foto, insieme alla lista delle relative domande.

Quelle domande sono state giocate/recitate da alcuni gruppi a cui è stato chiesto di produrre una breve intervista. Al termine delle rappresentazioni, sono state lette le storie "vere" dei protagonisti delle immagini e raccolte le reazioni dei partecipanti che hanno avuto modo e tempo di discutere su alcuni degli stereotipi emersi. Alcuni esempi di questi stereotipi sono: la persona "africana" di genere maschile è sempre un migrante appena sbarcato o senza documenti; se l'immagine raffigura due persone, una con la pelle scura e una con la pelle chiara, è la prima quella che ha effettuato la migrazione; se la persona è di pelle chiara, allora non può che essere dell'Europa dell'Est e in particolare rumena; non viene mai considerata la possibilità che la persona "africana" possa essere emigrata in un altro paese africano.

¹⁴ Il numero delle persone per gruppo, anche in questo caso, è dipeso (e dipenderà) dal numero dei partecipanti. Sulla base di questi ultimi è inoltre possibile scegliere il numero di immagini da utilizzare.

¹⁵ Il numero delle domande può variare in relazione al tempo che si decide di voler dedicare a questa attività.

3. Interrogare le parole e sfidare i numeri: impariamo giocando!

Durante la prima parte dell'Officina, grazie all'attività sulle parole della migrazione e al quiz, è stato possibile ragionare insieme su concetti e dinamiche fondamentali per comprendere le migrazioni, fornendo al contempo dati, sia quantitativi che qualitativi, sui flussi e le presenze di migranti in Italia e nel mondo (Allievi e Dalla Zuanna, 2016).

Siamo partiti da una parola, quella che sembrerebbe la più “neutra”, ovvero: migrante. Secondo il glossario dell'Organizzazione internazionale per le migrazioni – un'organizzazione nata nel 1951 e che collabora strettamente con l'ONU – a livello internazionale non esiste una definizione universalmente riconosciuta del termine. Di solito si applica a qualsiasi persona che decide di spostarsi liberamente per ragioni di “convenienza personale” e senza l'intervento coercitivo di un fattore esterno, attraversando un confine internazionale o all'interno di uno Stato, qualora lo spostamento si attui dal suo luogo di residenza abituale allo scopo di migliorare la propria condizione materiale e sociale, così come le prospettive di vita future, per sé e/o per la propria famiglia¹⁶.

I migranti possono risiedere in un territorio in maniera “regolare” o “irregolare”. I due termini rimandano all'avere (o meno) il permesso di soggiorno, rilasciato dalle autorità competenti di uno Stato. I migranti, dunque, non sono di per sé “regolari” o “irregolari”, ma sono migranti regolarmente o irregolarmente presenti sul territorio. Si stima che circa il 90% dei migranti irregolarmente presenti in Italia nel 2016¹⁷ fosse costituito da persone in possesso di un permesso di soggiorno che non sono state in grado di rinnovare, i cosiddetti *overstayer*.

A fine 2015, l'*International Migration Report* delle Nazioni Unite stima in 244 milioni i migranti nel mondo (il 41% in più dal 2000)¹⁸: 4,7 milioni sono immigrati in uno degli Stati Membri europei¹⁹.

L'intensificazione dei flussi migratori verso l'Europa e, in particolare, di quelli mossi dalla crisi politica e bellica mediorientale dal 2013, ha portato all'adozione (o all'ampliamento) di specifiche misure volte

¹⁶ Fonte: <<http://www.iom.int/key-migration-terms>>.

¹⁷ Fonte: <<http://www.cir-onlus.org/>>.

¹⁸ Fonte: <<http://www.infodata.ilsole24ore.com/2016/03/14/lo-scenario-globale-dellimmigrazione-nel-mondo-ci-sono-244-milioni-di-migranti-41-in-piu-dal-2000/>>.

¹⁹ Fonte: <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics>.

all'accoglienza e all'assegnazione dei migranti ai diversi paesi dell'UE. Il tema dell'accoglienza si lega fortemente a quello del rilascio dello status di rifugiato e alle procedure connesse a tale processo (Società Geografica Italiana, 2018). Il “richiedente asilo”²⁰ è colui che ha presentato alle autorità competenti del paese di arrivo, una domanda per il riconoscimento dello status di “rifugiato”, che viene poi esaminata e ritenuta degna di accoglimento o di diniego. Il richiedente asilo deve dimostrare di aver subito o di temere persecuzioni nel paese di provenienza a causa della razza, della religione, della nazionalità, dell'appartenenza a un certo gruppo sociale o delle opinioni politiche (Convenzione di Ginevra, 1951).

In Italia, esistono 20 Commissioni territoriali preposte alla procedura di valutazione della domanda d'asilo. Dal punto di vista giuridico-amministrativo possono essere riconosciuti diversi tipi di tutele, oltre allo stato di rifugiato. Se il soggetto, pur non avendo subito una persecuzione personale ai sensi dell'art. 1 della Convenzione di Ginevra, rischia di subire un danno grave in caso di ritorno al proprio paese di origine, lo Stato può riconoscergli la “Protezione sussidiaria”²¹ o, in caso di seri motivi – in particolare di carattere umanitario o risultanti da obblighi costituzionali o internazionali dello Stato – la “Protezione di tipo umanitario”. A differenza dello status di rifugiato, che dà diritto ad un permesso di soggiorno quinquennale rinnovabile senza ulteriore verifica delle condizioni, la protezione sussidiaria rilascia un permesso di soggiorno di durata triennale, quella umanitaria annuale, in entrambi i casi rinnovabile previa verifica della permanenza delle condizioni che ne hanno consentito il riconoscimento.

Nel 2016, la maggior parte dei rifugiati si trovava in Asia, in particolare modo in Giordania (CIR, 2016, p. 5)²², che ospitava 2,7 milioni di rifugiati su un totale della popolazione di 7,8 milioni di individui (UNHCR, 2016)²³. Mentre, nello stesso anno, era la Turchia ad ospitare il maggior numero di rifugiati siriani²⁴. Erano 150.000 i rifugiati

²⁰ Fonte: <<http://www.cir-onlus.org/>>.

²¹ Art. 2, lett. g), D. Lgs. 251/2007.

²² Fonte: <<http://www.cir-onlus.org/images/pdf/SCHEDA%20DATI%20aggiornata%2031%20ottobre%202016.pdf>>.

²³ Fonte: <http://popstats.unhcr.org/en/overview#_ga=1.70044755.2142346913.1487246191>; <http://data2.unhcr.org/en/situations#_ga=1.39448739.1017519566.1487246482>.

²⁴ Fonte: <<http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php>>; <<https://www.amnesty.org/en/latest/news/2016/02/syrias-refugee-crisis-in-numbers/>>.

che vivevano in Italia nel 2015, persone alle quali è stato concesso asilo politico o protezione umanitaria²⁵, mentre, nel 2016, erano 100.000 i richiedenti asilo²⁶.

L'attenzione, soprattutto mediatica, è attualmente rivolta principalmente al tema dei più recenti arrivi via mare e alla gestione – anche territoriale – del sistema di accoglienza e dei richiedenti asilo. Non bisogna però dimenticare che questo fenomeno è uno dei tanti volti delle migrazioni attuali (Figura 5).

Ad esempio, in Italia nel 2016 vivevano regolarmente 5 milioni di individui con cittadinanza non italiana²⁷, pari al 9% della popolazione e, nello stesso anno, hanno fatto regolare ingresso 150.000 migranti (extra-UE), principalmente per ragioni legate all'ambito familiare (es. ricongiungimenti familiari), mentre meno di 200.000 persone l'hanno fatto in maniera non regolare²⁸.

Inoltre, quando si parla di migrazioni non ci si riferisce esclusivamente a flussi “in arrivo”, ma anche in partenza. Ci sono chiari segnali, in Italia così come in molti altri Paesi europei (vd. Grecia, Spagna, Portogallo) (Bonifazi e Livi Bacci, 2014)²⁹, della ripresa dell'emigrazione a seguito dell'ultima grave crisi economica e sociale avviata con il 2008.

In Italia, nello specifico, il periodo 2010-2015 mostra un progressivo aumento delle cancellazioni anagrafiche sia di cittadini italiani che stranieri e una diminuzione delle iscrizioni per entrambi i gruppi. Nel 2015 hanno lasciato l'Italia poco più di 100.000 persone, principalmente dal Veneto³⁰; nel 2016 e 2017 il dato è in crescita, tanto che l'ultimo Dossier Statistico della Idos stima che, complessivamente, nel 2016 siano espatriati almeno 285.000 italiani (Centro Studi Idos, 2017). Infatti, in Italia, nell'ultimo decennio la mobilità è aumentata del 55%, in particolare quella dei giovani tra i 18 e i 34 anni, molti dei quali con un profilo sempre più qualificato (Fondazione Migrantes, 2016).

²⁵ Fonte: <<https://www.istat.it/it/archivio/194747>>.

²⁶ Fonte: <http://www.libertaciviliimmigrazione.dlci.interno.gov.it/sites/default/files/allegati/1_report_fino_al_04.11.2016.pdf>; <<http://www.libertaciviliimmigrazione.dlci.interno.gov.it/documentazione/statistica/i-numeri-dellasilolo>>.

²⁷ La nazionalità non italiana più numerosa è quella rumena.

²⁸ Queste persone provengono principalmente dalla Nigeria. <http://www.libertaciviliimmigrazione.dlci.interno.gov.it/documentazione/statistica/cruscotto-statistico-giornaliero>.

²⁹ Questo trend accomuna vari paesi dell'Europa meridionale. <<http://www.libertaciviliimmigrazione.dlci.interno.gov.it/documentazione/statistica/cruscotto-statistico-giornaliero>>.

³⁰ Fonte: http://azionecattolica.it/sites/default/files/Sintesi_RIM2016.pdf.

Dossier Statistico Immigrazione 2017 - dati di sintesi (2016)

Mondo	Italia							
Migranti: 253 milioni (stima IDOS 2017)	Cittadini stranieri residenti: 5.047.028 Incidenza su totale residenti: 8,3%	Soggiomanti: 3.716.671 <i>di cui di lungo periodo:</i> 63,0% (Ministero dell'Interno)	Cittadini stranieri regolarmente presenti: 5.359.000 (stima IDOS)	Richieste di protezione internazionale: 122.960 (Eurostat)				
Reddito pro capite: Mondo: 15.758 \$ Sud del Mondo: 10.364 \$ Nord del Mondo: 40.140 \$ Ue 28: 39.597 \$ Italia: 38.912 \$	Distribuzione territoriale residenti: Nord 57,8% Centro 25,7% Meridione 16,5%	Cittadini italiani di origine straniera: 1.350.000 (stima IDOS)	Occupati stranieri: 2.401.000 <i>di cui</i> agricoltura 6,1% industria 27,5% servizi 66,4% Inc. su totale occupati: 10,5%	Richieste di protezione internazionale accolte: 39,4% su 89.875 esaminate (Eurostat)				
		Acquisizioni di cittadinanza: 201.591		Migranti sbarcati: 181.436 <i>di cui minori:</i> 15,6%				
Sfollati, rifugiati, richiedenti asilo: 65,6 milioni <i>di cui:</i> -rifugiati 17.187.488 -richiedenti asilo 2.826.508 -sfollati 36.627.127	Continenti di origine dei residenti: Europa 51,7% <i>di cui Ue</i> 30,5% Africa 20,7% Asia 20,2% America 7,3% Oceania 0,0%	Nuovi nati nell'anno: 69.379	Disoccupati stranieri: 437.000	Minori stranieri non accompagnati sbarcati: 25.843 presenti in accoglienza al 31.12: 17.373 irreperibili: 6.561				
		Matrimoni misti: 17.692 Incidenza su totale matrimoni: 9,1% (2015)		Visti per lavoro: 19.163 subordinato 1.667 autonomo Visti per famiglia: 49.013				
Unione europea	Prime 10 collettività di residenti: Romania 23,2% Albania 8,9% Marocco 8,3% Cina 5,6% Ucraina 4,6% Filippine 3,3% India 3,0% Moldavia 2,7% Bangladesh 2,4% Egitto 2,2%	Studenti stranieri*: 647.185 <i>di cui:</i> scuola primaria: 295.191 secondaria di I grado: 164.422 secondaria di II grado: 187.572	Tasso di disoccupazione: stranieri 15,4% italiani 11,2%	Permessi di soggiorno scaduti e non rinnovati: 145.694				
Residenti stranieri: 36.917.762 <i>di cui non Ue:</i> 20.807.294 (2015)				Stranieri iscritti all'università: 72.092 (a.a. 2015/2016)	Imprese a gestione immigrata: 571.255 Incidenza su totale: 9,4%	Denunce 2015: 302.436 Detenuti 2016: 18.621		
Stranieri su totale residenti: 7,2% (2015)						Bilancio costi/benefici per le casse statali: tra +2,1 e +2,8 miliardi di euro	Appartenenza religiosa: Cristiani: 53,0% Musulmani: 32,6% Tradiz. relig. orientali: 6,9% Atei/agnostici: 4,7% Altri: 1,7%	
Residenti nati all'estero: 54.430.862 Incidenza su totale residenti: 10,7% (2015)								
Richiedenti asilo e rifugiati: 2.988.270 Incid. su totale residenti: 0,59% (Stima Unhcr)								
Richieste di protezione internazionale: 1.259.955 (Eurostat)								

* Escluse la scuola dell'infanzia e gli iscritti della Valle d'Aosta e del Trentino Alto Adige.
 FONTE: Centro Studi e Ricerche IDOS. Elaborazioni su fonti varie

Figura 5 – Dati sull'immigrazione a confronto. Fonte: Centro Studi Idos, 2017.

4. Conclusioni

Se ogni individuo ha diritto alla libertà di movimento e di residenza entro i confini di ogni Stato, e ha anche il diritto di lasciare qualsiasi paese, incluso il proprio, e di ritornarci, è perché il mondo è considerato una grande “casa comune”, la terra, ed ogni persona ha diritto di esistere e di abitarla (Centro di Ateneo per i diritti Umani, 2009). Poterlo fare deve essere un diritto per tutti e tutte senza discriminazioni di genere, di razza, di religione, di cittadinanza, di appartenenza a un determinato gruppo sociale, di opinioni politiche.

La migrazione è plurale e questo la rende un fenomeno complesso dal punto di vista antropologico e sociale, politico ed economico, di difficile comprensione, controverso e in continuo cambiamento. Alle facili semplificazioni che pretendono di spiegare i movimenti globali, sarebbe opportuno contrapporre un esercizio di complessificazione innanzitutto delle cause che generano i flussi, in particolare quelli forzati, riconducibili ad esempio a meccanismi economico-finanziari che producono condizioni di deprivazione economica e sociale, alla presenza di condizioni di violenza sociale o a modifiche drammatiche del clima. Si tratta di cause riconducibili a disuguaglianze e disparità le quali non solo rappresentano i fattori di spinta verso luoghi con maggiori opportunità, ma anche elementi che possono essere utilizzati per una riduzione dei diritti delle persone nei territori di destinazione.

L'Officina presentata ha voluto mettere in scena, attraverso le diverse attività, le caratteristiche del fenomeno migratorio – pluralità, globalità, complessità, contraddizione e opportunità – che si riflettono a tutte le scale, da quella individuale e locale a quella internazionale.

L'intricata rete intessuta dai flussi è fatta di storie dislocate sul pianisfero le cui rotte tracciano linee che non sempre corrispondono a meridiani e paralleli. Le traiettorie puntano verso il futuro, generano partenze e/o ritorni, viaggi che cercano una destinazione e che non sempre la trovano. Biografie, vite che continueranno a muoversi. Bisogna però "farsi viaggiatori per decifrare i motivi che hanno spinto tanti a partire e tanti altri ad andare incontro alla morte. Sedersi per terra intorno ad un fuoco e ascoltare le storie di chi ha voglia di raccontarle, come hanno fatto altri viaggiatori fin dalla notte dei tempi" (Leogrande, 2015, p. 313).

Diventa quindi essenziale per la scuola contribuire al superamento dell'idea dello stato di emergenza fornendo strumenti per ascoltare e raccontare le migrazioni come un fenomeno strutturale, parte integrante del sistema sociale ed economico, componente ineludibile del vissuto di ognuno di noi.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2018), *Strategia italiana per l'educazione alla cittadinanza globale*.
- Allievi S. e Dalla Zuanna G. (2016), *Tutto quello che non vi hanno mai detto sull'immigrazione*, Laterza, Roma-Bari.
- Bonifazi C. e Livi Bacci M. (2014), *Le migrazioni internazionali ai tempi della crisi*, Neodemos. Testo disponibile al sito: http://www.neodemos.info/wp-content/uploads/2015/06/E-book_bonifazi-1.pdf. Data ultima consultazione: 15/04/2019.
- Caruso F. e Ongini V. (2017), *Scuola, migrazioni e pluralismo religioso*, Tau Editrice, Todi (PG).
- Centro di Ateneo per i diritti umani (2009), "Articolo 13 - Terra: casa comune", in *La Dichiarazione Universale dei diritti umani commentata dal Prof. Antonio Papisca*, Università di Padova. Testo disponibile al sito: <http://unipd-centrodirittiumani.it/it/schede/Articolo-13-Terra-casa-comune/17> (data ultima consultazione: 15/04/2019).
- Centro Studi Idos (2017), *Dossier statistico immigrazione 2017*, Edizioni Idos, Roma.
- Chaloff J. e Queirolo Palmas L. (2006), *Scuole e migrazioni in Europa. Dibattiti e prospettive*, Carocci, Roma.
- Consiglio d'Europa (2008), *Linee guida per l'educazione globale*. Testo disponibile al sito: <https://www.peacelink.it/ecodidattica/docs/5057.pdf> (data ultima consultazione: 15/04/2019).
- Cristaldi F. (2013), *Immigrazione e territorio. Lo spazio con/diviso*, Pàtron Editore, Bologna.
- De Vecchis G. (2014), *Geografia della mobilità. Muoversi e viaggiare in un mondo globale*, Carocci, Roma.
- Department of Education and Skills (2005), *Developing the global dimension in the school curriculum*. Testo disponibile al sito: <http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/1409-2005DOC-EN-02.doc> (data ultima consultazione: 15/04/2019).
- Fedeli M., Frontani L. e Mengato L., a cura di (2015), *Experiential learning. Metodi, tecniche e strumenti per il debriefing*, Franco Angeli, Milano.
- Fondazione Migrantes (2016), *Rapporto italiani nel mondo 2016*, Tau Editrice, Todi (Pg).
- Leogrande A. (2015), *La frontiera*, Feltrinelli, Milano.
- Livi Bacci M. (2010), *In cammino: breve storia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna.
- Ongini V. (2011), *Noi domani. Viaggio nella scuola multiculturale*, Laterza, Roma-Bari.
- Quirico D. (2016), *Esodo. Storia del nuovo millennio*, Neri Pozza, Vicenza.
- Società Geografica Italiana (2018), *Rapporto della Società Geografica Italiana sulle migrazioni* (titolo provvisorio), Roma.

Materiali didattici

- Unità di apprendimento sul tema delle migrazioni elaborate nell'ambito del progetto *Un solo mondo un solo futuro*. Documento disponibile al sito: <http://www.unmondounfuturo.org/category/unita-di-apprendimento/> (data ultima consultazione: 15/04/2019).
- Suggerimenti di lettura, visione, ascolto suddivisi per fasce d'età in. Documento disponibile al sito: <http://www.worldsocialagenda.org/6-Leggere-vedere-ascoltare/> (data ultima consultazione: 15/04/2019).
- Video documentario "Migrazioni e diritto al futuro". Video disponibile al sito: <https://www.youtube.com/watch?v=XSjrweXsG2A> (data ultima consultazione: 15/04/2019).

Seconda parte

*Geografie del cibo
e dei consumi*

3. “Follow the things”. Una metodologia di ricerca e di didattica per le geografie del consumo

di Annalisa Colombino¹

1. Premessa

Questo capitolo tratta delle geografie del consumo. È organizzato in tre sezioni. La prima discute le ragioni principali che, negli ultimi trent’anni, hanno incoraggiato i geografi ad esplorare i luoghi, i paesaggi e le pratiche del consumo. La seconda, ripercorre i diversi modi in cui il consumo è stato concettualizzato in geografia. Infine, il capitolo discute l’approccio noto come “Follow The Things”. Si tratta di una metodologia di ricerca e di didattica, elaborata dal geografo Ian Cook e colleghi (Cook, 2004; Cook *et al.*, 2017) utile ad esplorare e a raccontare il “mondo del consumo”.

2. Introduzione alle geografie del consumo

Fino agli inizi degli anni Novanta del secolo scorso, i geografi hanno considerato attività come andare a fare la spesa o l’acquisto di servizi come delle pratiche banali, poco serie, e pertanto non meritevoli di essere oggetto di indagine accademica. Tuttavia, come dimostrato da quasi una ventina di articoli pubblicati negli ultimi trent’anni, che ripercorrono lo stato dell’arte della letteratura sul consumo e sulle sue geografie, un ampio spettro di merci (o *commodity*, come spesso vengono anche chiamate nella letteratura accademica italiana le merci e i servizi), luoghi, spazi, rappresentazioni e pratiche

¹ University of Graz, Austria. Questo capitolo è frutto di una ricerca svolta grazie ai fondi concessi dall’Università della Valle d’Aosta.

è stato oggetto di una molteplicità di analisi geografiche che hanno esplorato il “mondo del consumo”².

I geografi, infatti, si sono occupati del consumo esaminando i centri commerciali (Allen, 2006; Colombino e Vanolo, 2017; Goss, 1993; Miller, 2014; Rabbiosi, 2013), gli spazi tematizzati dello shopping e dell'intrattenimento (Colombino, 2018; Hannigan, 1998), i mercatini delle pulci e i negozi di seconda mano (Gregson and Crew, 2003), il consumo del cibo (Bell and Valentine, 1997; Cook *et al.*, 2006 e 2010), la moda (Bruzzi and Church-Gibson, 2000; Dwyer and Jackson, 2003; Ermann, 2013), gli spazi quotidiani del consumo come la casa (Cox, 2013) e la strada (Jackson, 1988), l'immondizia e lo smaltimento delle commodities (Crang, 2010; Evans, 2012), i registri morali e le dimensioni politiche del consumo (Barnett, 2005), il piacere di consumare (Miles, 2012; Valentine, 1999), la mercificazione della vita e dei tessuti organici animali (Colombino e Giaccaria, 2016).

Vi sono almeno cinque motivi che illustrano le ragioni per cui il consumo sembra essere diventato “la nuova ortodossia” nella nostra disciplina (Goss, 2004). Il crescente interesse per questo tema è stato spiegato anzitutto come il risultato dell'intensificarsi del dialogo tra la geografia economica e quella sociale, un dialogo che avviene in concomitanza con “svolta culturale” (il cosiddetto *cultural turn*) della geografia umana (Hubbard, 2009; Williams *et al.*, 2001). In secondo luogo, e probabilmente di conseguenza, l'interesse per il consumo è emerso come una delle risposte all'appello di alcuni geografi a esplorare l'intrecciarsi della sfera culturale e quella economica (Jackson, 1998). Fino alla metà degli anni Ottanta, infatti, la maggior parte dei geografi economici e sociali hanno analizzato soprattutto la produzione e la distribuzione di merci e servizi, e hanno dato poca importanza alle pratiche culturali riguardanti la vendita, l'acquisto e l'uso delle *commodity* nella vita di tutti i giorni. A partire dal *cultural turn*, tuttavia, lo shopping viene riconosciuto dai geografi come una pratica che occupa sempre più tempo nelle vite e negli spazi quotidiani degli abitanti del Nord del Mondo. Tale riconoscimento rappresenta la terza ragione alla base dell'esplosione della ricerca geografica sul consumo.

² Si vedano: Clarke, 2008; Cox, 2013; Crewe, 2000, 2001 e 2003; Kneale and Dwyer, 2004; Goss, 2004 e 2006; Gregson, 1995; Jackson and Thrift, 1995; Miller *et al.*, 1998; Mansvelt, 2005, 2008, 2009, 2010 e 2014.

Con l'emergere dei processi di de-industrializzazione e l'avanzare del cosiddetto Post-Fordismo, nuovi "paesaggi del consumo" – fatti di centri commerciali, parchi tematici, aree urbane e waterfront gentrificati – iniziano ad emergere e a persuadere le persone a comprare e consumare sempre di più (Jackson and Thrift, 1995; Knox, 1991). In altre parole, l'affiorare di una società post-industriale e l'intensificazione della globalizzazione economica hanno massicciamente contribuito a far infiltrare il consumo nelle nostre vite quotidiane. Inoltre, la possibilità di fare acquisti a distanza – prima tramite i cataloghi e le poste, poi attraverso la TV e il telefono, per arrivare oggi ai computer e a Internet – ha permesso al consumo di trasformarsi in una pratica che permea gli spazi più intimi delle mura domestiche in molte parti del mondo, o per lo meno di entrare agevolmente nelle case di chi oggi possiede un PC o uno smartphone e una carta di credito (Cox, 2013). In breve, l'emergere della cosiddetta "società del consumo" ha convinto i geografi ad includere nelle proprie agende di ricerca le pratiche volte ad acquistare merci e servizi (Leslie, 2009).

Il quarto motivo spesso addotto per spiegare il crescente interesse per il consumo e le sue geografie riguarda il fatto che shopping e pubblicità rappresentano un campo di ricerca adatto a esplorare concetti (cari soprattutto alla geografia culturale degli anni Novanta) quali quelli di rappresentazione, luogo, paesaggio, ambiente, genere e, più ampiamente, il ruolo delle immagini nella geografia e nella società (Colombino, 2009; Jackson and Thrift, 1995; Jackson, 1997).

Infine, secondo alcuni critici – in particolare Goss (2004 e 2006) – l'interesse dei geografi per il consumo è stato soprattutto una «moda» (2004, p. 371) e una maniera per «auto-promuovere» (p. 377) i *consumption studies* britannici. Nonostante questa osservazione forse non del tutto corretta – che rifletteva più che altro uno scontro tra due visioni diverse (una britannica e una nord-americana) su cosa la geografia dovesse occuparsi (e come) – «l'esplosione della letteratura sul consumo» (p. 369), andando ben oltre le analisi – spesso descrittive e basate su teorie alle volte poco solide – della localizzazione dei negozi e degli spazi commerciali, ha chiaramente dimostrato come consumare comporti ben più che un semplice atto razionale funzionale all'acquisto di una *commodity*.

3. Concettualizzare il consumo: una prospettiva geografica

In geografia, il consumo è stato interpretato almeno in cinque modi diversi. In primo luogo, come un processo che contribuisce a dar forma e a comunicare, almeno in parte, le nostre identità sociali (Goss, 1999; Mansvelt, 2005 e 2014). Secondo Miller *et al.* (1998, p. 3), questa concettualizzazione è stata articolata attraverso diverse prospettive teoriche, inclusa quella psicoanalitica, quella semiotica e quella del costruttivismo sociale. Il lavoro di Bourdieu sulla distinzione sociale (1984) è stato particolarmente influente nell'informare un ampio spettro di studi geografici su come diverse pratiche del consumo vadano a contribuire alla costruzione delle identità di gruppo e anche quelle individuali (Knox, 1991). Gli oggetti che acquistiamo, i luoghi dove consumiamo (beni o servizi) dicono qualcosa riguardo chi siamo (o chi vorremmo essere) e quale posizione sociale abbiamo (o vorremmo avere). Nel definire le *commodity* come “oggetti di scambio culturale e simbolico” e il consumo come “un atto di immaginazione”, Goss (1999) ha invitato i geografi a seguire il suggerimento di Douglas e Isherwood, secondo i quali dovremmo «dimenticarci del fatto che le *commodity* siano beni utili a nutrirci, vestirci e ripararci: dimentichiamo la loro utilità e proviamo invece a vederle come oggetti per pensare; trattiamole come mezzi non verbali utili ad esprimere nostra la creatività» (1979, p. 62, cit. in Goss, 1999, p. 117). Consumare è stato così interpretato come parte dei nostri modi di socializzare e di metterci in relazione con le persone. Gli oggetti che abbiamo in casa, per esempio, contribuiscono a formare e a dare significato ai nostri spazi domestici e alle nostre identità sociali: i mobili, i quadri, i souvenir e i libri che mettiamo in mostra all'interno delle nostre mura domestiche sono oggetti che il più delle volte abbiamo acquistato e che dicono un qualcosa (a noi stessi e agli altri) di chi siamo e dei nostri gusti. Pratiche come seguire un regime alimentare particolare, ascoltare un genere di musica specifico, oppure le nostre preferenze su come passare il tempo libero, sono tutte parti dei modi in cui consumiamo prodotti e servizi e con cui socializziamo con e ci distinguiamo dagli altri (Minca e Colombino, 2012).

In secondo luogo, molti geografi e studiosi della città – ispirati dall'idea di simulacro di Baudrillard (1981), dal concetto di iperreale di Eco (1990) e da quello della società dello spettacolo di Debord

(1966) – hanno esplorato spazi spettacolari del consumo quali per esempio le aree urbane gentrificate, i festival market places, i parchi tematici, le esposizioni mondiali e universali (Sorkin, 1992). Queste analisi hanno teso a presentare il consumo come una serie di pratiche che illudono e ingannano le persone, attirandole in spazi iperreali, in cui l'altrove è completamente simulato, e dove non è più possibile trovare un angolo di spazio pubblico, in quanto tutto è privatizzato e dedicato al consumo (Miller *et al.*, 1998, p. 3). In terzo luogo, e con un simile tono critico, i geografi che hanno adottato l'approccio dell'economia politica hanno inteso il consumo come un momento chiave nella riproduzione del capitalismo e come una pratica che ci nasconde e ci separa dalle condizioni (di sfruttamento) in cui le *commodity* che compriamo vengono prodotte (Goss, 1999; Harvey, 1990). Tuttavia, come verrà sottolineato nel paragrafo 4, questi studi hanno teso a proporre un'idea unidimensionale del consumo; vale a dire, come il risultato «di una serie relativamente lineare di relazioni che derivano [direttamente] dalla produzione» (Mansvelt, 2014, pp. 2279-2380).

Quarto, probabilmente anche in risposta a queste visioni piuttosto cupe del consumo (Leslie, 2009, p. 270), geografi come Gregson e Crewe (2003) e Cook e Woodyer (2012), hanno definito il consumo come una serie di pratiche creative attraverso le quali è possibile articolare forme di resistenza al capitalismo, attraverso per esempio il boicottaggio di certe marche, il riuso di oggetti, l'autoproduzione e il baratto. I lavori di questi studiosi hanno contribuito ad ampliare l'interpretazione geografica del consumo mettendo in luce come l'acquisizione, l'apprezzamento, il mantenimento, l'uso, il riuso, lo scambio e lo smaltimento delle *commodity* richiedano lavoro, capacità, conoscenze, oltre ad essere intrisi di emozioni e significati (Mansvelt, 2005; Rabbiosi, 2013).

Infine, quei geografi che hanno esplorato la circolazione delle *commodity* attraverso l'analisi delle filiere globali e/o che hanno cercato di capire come le *commodity* abbiano delle 'vite sociali', hanno teso a interpretare il consumo come una serie di processi che sono inevitabilmente intrecciati con la sfera della produzione (Boyd e Watts, 1997; Cook, 2004).

4. Follow the things: intrecciare la produzione e il consumo adottando un approccio critico

Nel 1990, David Harvey scriveva:

Chiedo spesso agli studenti che iniziano a studiare geografia di pensare da dove venga l'ultimo pasto che hanno consumato. Rintracciare, a ritroso, tutti gli elementi usati per la produzione di quel pasto rivela [la nostra] dipendenza da un intero mondo di relazioni sociali e condizioni di produzione. Questa dipendenza si amplia ancora di più se consideriamo i materiali e i beni utilizzati per la produzione dei prodotti che consumiamo. In pratica, possiamo mangiare un pasto senza avere la minima conoscenza dell'intricata geografia di produzione e delle miriadi di relazioni sociali radicate nel sistema che quel pasto porta sul nostro tavolo (p. 422).

Uno dei modi più semplici per capire come il consumo e la produzione siano interrelati è proprio cercare di rintracciare le origini del cibo che consumiamo fino ai campi in cui è stato prodotto, ponendo l'attenzione su chi, e in quali condizioni, ha fatto "il lavoro sporco" che ha consentito di portarlo sulle nostre tavole. Questo approccio alla produzione/consumo è stato adottato da quei geografi che, seguendo la prospettiva dell'economia politica, hanno incoraggiato i ricercatori a guardare oltre il "velo" del feticismo della merce per rivelare le complicate, e spesso inique, geografie della produzione che sostengono il mondo del consumo. Il loro scopo è stato di gettare luce sulle modalità con cui i consumatori possano essere in parte responsabili dello sfruttamento dei lavoratori e delle risorse che sostengono la riproduzione del capitalismo.

L'approccio detto *Global Commodity Chain* (GCC) rappresenta un altro importante impianto teorico che i geografi hanno adottato per esplorare la produzione e il consumo delle merci (Gereffi e Korzeniewicz, 1994). Questo approccio vede il consumo come parte integrante di una filiera globale, spesso rappresentata graficamente attraverso dei diagrammi che visualizzano le traiettorie e i nodi attraverso i quali una *commodity* viaggia e si trasforma, dalla produzione fino alla commercializzazione per arrivare nei punti vendita. Nonostante le differenze, questi due approcci tendono a concepire il consumo come la conseguenza della produzione e come una pratica piuttosto semplice. Sembrano sottostimare, per esempio, come il consumo sia una

pratica corporea (*embodied*), che richiede capacità e conoscenze. Inoltre, queste prospettive tendono a perdere di vista i registri simbolici ed emotivi del consumare che contribuiscono a creare il valore delle *commodity*. In altre parole, gli approcci dell'economia politica tendono a privilegiare il momento della produzione come la sfera in cui il valore della *commodity* ha origine, mentre l'approccio della GCC intende il valore come il risultato di un processo lineare che 'spinge' la *commodity* ad aumentare il proprio valore lungo la filiera. Entrambe le prospettive si concentrano sul valore di scambio, e tendono a dimenticare il valore d'uso; vale a dire, come i consumatori infondono una serie di significati alle cose che comprano (Foster, 2006). Inoltre, entrambi gli approcci sembrano dimenticare i processi di decommodification; vale a dire, le modalità in cui una merce può uscire dai circuiti di mercato.

"*Follow the things*" (FTT), sviluppato da Ian Cook e colleghi (Cook, 2004; Cook *et al.*, 2017), rappresenta una metodologia utile per superare i limiti sopracitati degli approcci dell'economia politica e della GCC in quanto pone l'attenzione, tra le altre cose, su come il consumo sia strettamente connesso alla sfera della produzione e su come sia una pratica importante che contribuisce a creare il valore delle *commodity*.

FTT emerge sia in geografia che in antropologia come risposta alle prospettive strettamente economiche che hanno dominato gli studi del consumo e delle *commodity* (Marcus 1995; Foster 2006). I lavori principali che hanno ispirato questa metodologia sono il libro di Appadurai *The Social Life of Things* (1986) e l'idea di Kopytoff (1986) secondo cui le *commodity* hanno delle biografie e delle vite sociali. Le *commodity* sono qui intese come oggetti mobili, che hanno storie e biografie e che, in diversi momenti e contesti delle loro traiettorie bio-geo-grafiche, acquisiscono significati, funzioni e status molteplici, inclusa per esempio la possibilità di essere "decommodified" come regali. In quest'ultimo caso esse diventano oggetti che escono dal mercato e che si lasciano alle spalle il loro valore puramente economico per essere intrisi di valori affettivi.

Nel focalizzarsi sulla circolazione degli oggetti e ponendo l'attenzione sugli investimenti emozionali, culturali e simbolici che gli attori sociali fanno negli oggetti-*commodity*, i lavori di Appadurai e di Kopytoff hanno «riscoperto il consumo come un'attività importante attraverso la quale le persone negoziano e rinegoziano il significato – o

il valore qualitativo – delle cose» (Foster, 2006, p. 291). I loro lavori mettono pertanto in luce come il consumo (e non solo la produzione) sia parte integrante della costruzione del valore di una *commodity* e invitano i geografi a esplorare ciò che Cook e Crang (1996, p. 134) hanno chiamato «la materializzazione culturale dell’‘economico’ tanto che il ‘culturale’ viene man mano riconosciuto come prodotto, circolato e consumato nella sfera dell’economia».

A livello empirico, FTT implica una tecnica di ricerca che si basa sull’etnografia multi-sito che comporta «il rintracciare la circolazione di oggetti quali commodities, regali, opere d’arte e proprietà intellettuali attraverso diversi contesti» (Marcus, 1995, pp. 106-107). FTT incoraggia i geografi a condurre «un lavoro investigativo» (Hartwick, 2000; Cook *et al.*, 2007) per indagare nel dettaglio *alcune* delle complicate traiettorie che una *commodity* attraversa in momenti diversi della propria vita.

È importante ricordare che FTT è un approccio «laterale» (Jackson, 2002, 9) allo studio del consumo, che si contrappone alla prospettiva «verticale» che è propria delle analisi delle GCC (Bridge and Smith, 2003; Leslie, 2009). Queste ultime, come detto poco sopra, hanno infatti messo in luce come delle filiere specifiche siano organizzate e strutturate come serie di processi lineari e gerarchici lungo i quali le merci vengono prodotte, circolate e consumate. Inoltre, sebbene l’approccio GCC riconosca «il significato simbolico delle *commodity*» (Crewe, 2000, p. 281), esso ha teso a non approfondire le modalità con cui le pratiche relative al consumo includano una varietà di investimenti socio-culturali ed emozionali che danno valori specifici alle *commodity*. Un approccio laterale, al contrario, non assume gerarchie topografiche né prestabilisce «alcun punto d’origine» (Jackson, 2002, p. 9) per cominciare a studiare la vita di una *commodity*, la quale, a sua volta, viene esaminata ponendo particolare attenzione al contesto socio-culturale ed economico in cui viene consumata (Leslie, 2009). In altre parole, l’approccio FTT rifiuta l’idea che il consumo sia l’esito *diretto* del processo di produzione. Al contrario, questo approccio vede il consumo come una questione complicata, creativa e piena di contraddizioni, fatta di pratiche poco razionali, molto emotive, decisamente culturali, e fatte con il corpo, non solo con la mente. FTT intende pertanto le *commodity* come oggetti che vengono investiti e

«messi in movimento» da queste pratiche, e che possono essere analizzate seguendo una molteplicità di direzioni e di tracce (Foster, 2006). I ricercatori possono iniziare il loro lavoro investigativo cominciando in un qualsiasi momento e nodo della vita di una *commodity* con il fine di cercare di «getting with the fetish» (Cook and Woodyer, 2012, p. 227), e non semplicemente cercare di scoprire cosa si celi sotto il suo velo. L'approccio FTT, infatti, ci aiuta a meglio comprendere l'idea di feticismo della merce; vale a dire, come le *commodity* non abbiano solo alle loro spalle il mondo della produzione che stentiamo a riconoscere quando le acquistiamo, ma come esse possano incorporare una sorta di effetto magico, ammaliante, che ci seduce.

Cosa significa, esattamente, «getting with the fetish» come scrivono Cook e Woodyer e/o «lavorare con il feticismo della merce» come invece scrivono Cook e Crang (1996)? Significa anzitutto sottolineare le dimensioni contraddittorie ed ammalianti proprie del consumo: possiamo sapere molto bene che le merci che acquistiamo sono l'esito di processi inquinanti e spesso fondati sullo sfruttamento dei lavoratori che le producono, per esempio. Tuttavia, siamo affascinati e sedotti da questi oggetti e li acquistiamo. Cercare di capire le ambivalenze intrinseche al consumare comporta «esaminare le vite quotidiane, ma spesso poco ovvie, [che le merci] hanno prima di essere vendute» (Cook e Woodyer, 2012) e anche le vite che le *commodity* iniziano ad avere dopo essere state acquistate.

Inoltre, lavorare con il feticismo della merce significa anche evitare di assumere a priori che tutte le merci incorporino solo ed esclusivamente delle relazioni di sfruttamento. Come il lavoro di Cook ha dimostrato, la ricerca empirica che segue le merci non porta unicamente a scoprire unicamente storie di sfruttamento (Cook, cit. in RGS with IBG 2012). Rintracciare e narrare frammenti delle biografie delle merci potrebbe infatti anche rivelare come i processi di *commodification* – cioè, in parole semplici, l'assegnazione di un valore monetario a un oggetto o servizio – possano comportare, per esempio, dei momenti di emancipazione dalla povertà assoluta (si vedano al proposito i documentari di Brunetti, 2005 e Hughes, 2008). In altre parole, lavorare con il feticismo della merce significa riconoscere le disuguaglianze che il consumo e la produzione comportano, ma significa anche scoprire alle volte delle storie positive, che possono farci sperare in un mondo migliore, che sono parte del mondo del consumo e della

produzione. FTT è pertanto un approccio che ci offre la possibilità di scoprire delle connessioni spesso sorprendenti che legano consumatori e produttori e che ci incoraggiano ad «apprezzare il lavoro che altre persone fanno per noi e di cui non ci rendiamo conto nella nostra vita quotidiana. Questo apprezzamento ci può far sentire alle volte colpevoli, ma può anche comportare sentimenti di affetto e gratitudine» (Cook, cit. in RGS with IBG, 2012).

Poiché l'approccio FTT presume che il valore e il significato delle *commodity* «non [siano] innati ma [originino] dalle interazioni con i contesti sociali» (Bridge and Smith, 2003, p. 259) in cui vivono e attraverso cui viaggiano, e considera cosa le merci *fanno* (vale a dire, sottolinea come l'intrecciarsi delle merci e degli esseri umani abbia effetti reali nel mondo), esso rappresenta una prospettiva che offre la possibilità di esplorare cosa comporti il consumo, oltre lo sfruttamento di molti lavoratori e l'inquinamento (fatti ben messi in luce da molte analisi prettamente marxiste). FTT ci permette di capire come il consumo non sia solo influenzato da elementi socio-economici e culturali, ma sia anche fatto di pratiche corporee e affettive, un aspetto che è stato spesso ignorato dalla ricerca geografica.

FTT è una metodologia di ricerca e di insegnamento che si pone l'obiettivo di andare oltre l'approccio puramente marxista che mira a scoprire il mondo di sfruttamento e inquinamento che sta dietro il velo delle *commodity* che acquistiamo; un approccio, quello marxista tradizionale, che spesso provoca un senso di impotenza nei consumatori. FTT incoraggia analisi che esplorino le ambivalenze e le contraddizioni inerenti alle nostre pratiche di consumo. Stimola interventi critici e creativi mirati a ridurre le disuguaglianze sociali che, inevitabilmente, sono parte della produzione, della circolazione e del consumo delle merci (Cook and Woodyer 2012, p. 232).

FTT, inoltre, è un approccio che incoraggia a sperimentare forme di scrittura e comunicazione creativa e provocatoria. Si vedano per esempio gli articoli 'corali' firmati con il *nom de plume* Ian Cook *et al.* per enfatizzare come spesso i prodotti di una ricerca siano il frutto di collaborazioni tra autore e le relazioni intrattenute 'sul campo' con molti altri attori sociali. Si pensi anche alla parodia di un supermercato online famoso in tutto il mondo presente sul sito ufficiale di FTT (www.followthethings.com). Nell'invitare geografi e cittadini a par-

lare del consumo tramite la messa in scena di parodie o l'organizzazione di mostre in spazi virtuali come come il Museum of Contemporary Commodities³, FTT si ispira a un "marxismo magico" (Merrifield, 2011) per sviluppare «critiche della globalizzazione neoliberale che analizzino costellazioni più-che-umane di materialità, affetto, creatività e attivismo» (Cook and Woodyer, 2012, p. 235).

Negli ultimi vent'anni, FTT ha incoraggiato attività di ricerca e di didattica che hanno esplorato e discusso le complicate geografie della produzione e del consumo di un'ampia varietà di *commodity* (Cook *et al.*, 2017). Tuttavia, come sottolineato da Foster (2006), questo approccio comporta un paradosso metodologico. Da un lato, rintracciare le vite pre e post-vendita delle merci significa basarsi sulla conduzione di etnografie multi-sito; vale a dire, indagini etnografiche condotte nei vari luoghi e spazi attraverso cui le *commodity* viaggiano e nei quali vengono consumate. Dall'altro, «i metodi convenzionali della descrizione fitta e dettagliata [propri all'etnografia] si scontrano con la necessità di seguire oggetti mobili attraverso molteplici siti occupati da persone molto diverse che parlano diversi tipi di linguaggi. Il rischio, come dice Bestor (2001, p. 78), è che la ricerca multi-sito sfoci in [...] descrizioni deboli e superficiali» (Foster, 2006, p. 293). La soluzione che Foster suggerisce è che i ricercatori inizino a lavorare insieme più sovente e attraverso i confini, perché «seguire le merci in movimento inevitabilmente invita lavoro sul campo fatto in gruppo» (p. 293). La cooperazione internazionale tra i geografi può infatti contribuire a compensare la mancanza di ricerca geografica sul consumo in aree diverse dal ricco Nord del Mondo e dai soliti siti di ricerca anglo-americani, tanto privilegiati nei dibattiti internazionali.

Sebbene la soluzione proposta da Foster sia rilevante dal punto di vista della ricerca e della produzione scientifica, voglio concludere questo mio intervento con una soluzione più modesta e forse più fattibile, almeno per chi insegna geografia e per chi non ha a disposizione ricchi fondi di ricerca. Foster sembra basare il proprio suggerimento di intensificare la collaborazione tra team internazionali sul presupposto che sia possibile conoscere e scoprire l'intera vita di una *commodity* se si allarga la geografia del suo consumo e il numero di ricercatori sul campo. Eppure, a ben pensarci, questo è un compito non solo arduo

³ <http://digitalexeter.uk/culture/museum-of-contemporary-commodities/>.

ma anche impossibile, soprattutto se ci soffermiamo sulle geografie della produzione di una merce. Raramente, infatti, è possibile sapere da dove esattamente una *commodity* origini, in particolare se si pensa ai vari elementi e ingredienti che la compongono, nonostante gli sforzi della Commissione Europea di legiferare sulle etichette e sulle origini dei cibi, per esempio. Quello che più modestamente possiamo fare, sia con le nostre ricerche sia in classe con gli studenti, è accogliere appieno lo spirito provocatorio che è alla base di FTT: vale a dire escogitare modi creativi, giocosi e divertenti per comunicare gli esiti delle nostre ricerche e per insegnare alcuni aspetti delle complicate vite delle merci; modalità che, ‘giocando’ con le merci e le loro biografie, ci invitino a riflettere, proprio attraverso il potere viscerale ma positivo della risata, sulle contraddizioni, sulle conseguenze e sulle responsabilità che i nostri atti di consumo comportano (Cook e Woodyer, 2012).

Riferimenti bibliografici

- Allen J. (2006) “Ambient Power: Berlin’s Potsdamer Platz and the Seductive Logic of Public Spaces”, *Urban Studies*, 43: 441-455.
- Appadurai A., ed. (1986), *The Social Life of Things. Commodities in Cultural Perspective*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Barnes T. (2005), *Culture: Economy*, in Cloke, P. and Johnson, R., eds., *Spaces of Geographical Thought*, Sage, London, pp. 61-80.
- Barnett C. (2005), “Consuming Ethics: Articulating the Subjects and Spaces of Ethical Consumption”, *Antipode*, 37: 23-45.
- Baudrillard J. (1981), *Simulacra and Simulation*, University of Michigan Press, Ann Arbor, MI.
- Bell D. and Valentine G. (1997), *Consuming Geographies: We Are Where we Eat*, Psychology Press, London.
- Bestor T.C. (2001), “Supply-side Sushi: Commodity, Market and the Global City”, *American Anthropologist*, 103, 1: 76-95.
- Bourdieu P. (1984), *Distinction. A Social Critique of the Judgment of Taste*, Routledge, London.
- Boyd W. and Watts M. (1997), *Agro-industrial Just-in-time: the Chicken Industry and Postwar American Capitalism*, in Goodman, D. and Watts, M., eds., *Globalising Food. Agrarian Questions and Global Restructuring*, Routledge, London, pp. 139-165.
- Bridge G., Smith, A. (2003), “Intimate Encounters: Culture – Economy – Commodity”, *Environment and Planning D: Society and Space*, 21: 257-268.
- Brunetti R. (2005), *Mitumba: the Second Hand Road*, B&B Film, Roma.
- Bruzzi S. and Churgh-Gibson P. (2000), *Fashion Cultures: Theories, Explanations and Analyses*, Routledge, London.

- Clarke N. (2008), "From Ethical Consumerism to Political Consumption", *Geography Compass* 2, 6: 1870-1884.
- Colombino A. (2009), "Multiculturalism and Time in Trieste: Place-marketing Images and Residents' Perceptions of a Multicultural City", *Social & Cultural Geography* 10, 3: 279-297.
- Colombino A. (2018), *Becoming Eataly: the Magic of the Mall and the Magic of the Brand*, in Ermann U. and Hermanik, K., eds., *Branding the Nation, the Place, the Product*, Routledge, New York, pp. 67-90.
- Colombino A. and Vanolo A. (2017), "Turin and Lingotto: Resilience, Forgetting and the Reinvention of Place", *European Planning Studies*, 25, 1: 10-28.
- Cook I. (2004), "Follow the Thing: papaya", *Antipode*, 36: 642-664.
- Cook I. (2011), *Jamelia: whose hair is it anyway?* Disponibile al sito: www.followthethings.com/jameliawhosehair.shtml. Data ultima consultazione: 15/01/2018.
- Cook I. and Crang P. (1996), "The World on a Plate: Culinary Culture, Displacement and Geographical Knowledges", *Journal of Material Culture*, 1: 131-153.
- Cook I. and Woodyer T. (2012), *Lives of Things*, in Barnes T. J., Peck J. and Shepard E., eds., *The Wiley-Blackwell companion to economic geography*, Wiley-Blackwell, Oxford, pp. 226-241.
- Cook I. et al. (2006), "Geographies of food: following", *Progress in Human Geography*, 30, 5: 655-666.
- Cook I. et al. (2010) "Geographies of Food: Afters", *Progress in Human Geography*, 35, 1: 104-120.
- Cook I. et al. (2017), "From 'Follow the thing: papaya' to followthethings.com", *Journal of Consumer Ethics* 1, 1: 22-29.
- Cook I., Evans J., Griffiths H., Mayblin L., Payne B. and Roberts D. (2007), "Made in...? Appreciating the everyday geographies of connected lives", *Teaching Geography* 32, 2: 80-83.
- Cox R. (2013), "House/Work: Home as a Space of Work and Consumption", *Geography Compass*, 7, 12: 821-831.
- Crang M. (2010), "The Death of Great Ships: Photography, Politics and Waste in the Global Imaginary", *Environment & Planning A*, 42: 1084-1102.
- Crewe L. (2000), "Geographies of Retailing and Consumption", *Progress in Human Geography*, 24, 2: 275-290.
- Crewe L. (2001), "The Besieged Body: Geographies of Retailing and Consumption", *Progress in Human Geography*, 25, 4: 629-640.
- Crewe L. (2003), "Geographies of Retailing and Consumption: Markets in Motion", *Progress in Human Geography*, 27, 3: 352-362.
- Debord G. (1966), *The Society of the Spectacle*, Bread and Circuses Publishing, Detroit.
- Dwyer C. and Jackson, P. (2003), "Commodifying Difference: Selling EASTern Fashion", *Environment and Planning D: Society and Space*, 21, 3: 269-291.
- Eco U. (1990), *Travels in Hyperreality*, Harcourt, New York.
- Ermann U. (2013), "Performing Value(s): Promoting and Consuming Fashion in postsocialist Bulgaria", *Europe-Asia Studies*, 65, 7: 1344-1363.

- Evans D. (2012), "Binning, Gifting and Recovery: the Conduits of Disposal in Household Food Consumption", *Environment and Planning D: Society and Space* 30, 6: 1123-1137.
- Foster R.J. (2006), *Tracking Globalization: Commodities and Value in Motion*, in Tilley, C., Keane, W., Küchler, S., Rowlands, M. and Spyer, P., eds., *Handbook of material culture*, Sage, London, pp. 285-303.
- Gereffi G. and Korzeniewicz M., eds. (1994), *Commodity Chains and Global Capitalism* Greenwood, London.
- Goss J. (1993), "The 'Magic of the Mall': An Analysis of Form, Function, and Meaning in the Contemporary Retail Built Environment", *Annals of the Association of American Geographers*, 83, 1: 18-47.
- Goss J. (1999), *Consumption*, in Cloke, P., Crang, P. and Goodwin, M., eds., *Introducing Human Geographies*, Arnold, London, pp. 114-121.
- Goss J. (2004), "Geography of Consumption I", *Progress in Human Geography* 28, 3: 369-380.
- Goss J. (2006), "Geographies of Consumption: the Work of Consumption", *Progress in Human Geography*, 30, 2: 237-249.
- Gregson N. (1995), "And now it's all consumption?", *Progress in Human Geography*, 19, 1: 135-141.
- Gregson N. and Crew, L. (2003), *Second-hand cultures*, Berg, Oxford and New York.
- Hannigan J. (1998), *Fantasy City: Pleasure and profit in the postmodern metropolis*, Routledge, London.
- Hartwick E. (2000), "Towards a Geographical Politics of Consumption", in *Environment and Planning A*, 32: 1177-1192.
- Harvey D. (1990), "Between Space and Time: Reflections on the Geographical Imagination", *Annals of the Association of American Geographers*, 80: 418-434.
- Hubbard P. (2009), *Consumption*, in Gregory, D., Johnston, R., Pratt, G., Watts, M. and Whatmore, S., eds., *Dictionary of Human Geography*, Wiley-Blackwell, London, pp. 108-110.
- Hughes A. and Reimer S. (2004), *Geographies of Commodity Chains*, Routledge, London, New York.
- Hughes J. (2008), *Jamelia: Whose Hair is it Anyway?* Minnow Films, London.
- Jackson P. (1988), "Street life: the politics of carnival", *Environment and Planning D: Society and Space*, 6: 213-227.
- Jackson P. (1997), "Black Male: Advertising and the Cultural Politics of Masculinity", *Gender, Place and Culture, A Journal of Feminist Geography* 1, 1: 49-59.
- Jackson P. (2002), "Commercial Cultures: Transcending the Cultural and the Economic", *Progress in Human Geography*, 26, 1: 3-18.
- Jackson P. and Thrift N. (1995), *Geographies of Consumption*, in Miller D., ed., *Acknowledging Consumption*, Routledge, London, pp. 204-237.
- Jackson P., Ward N. and Russell P. (2008), "Moral Economies of Food and Geographies of responsibility", *Transactions of the Institute of British Geographers NS*, 34: 12-24.
- Kneale J. and Dweyer C. (2004), *Consumption*, in Duncan S.J., Johnson N.C. and Schein R.H., eds., *A Companion to Cultural Geography*, Blackwell, London, pp. 289-315.

- Knox P.L. (1991), "The Restless Urban Landscape: Economic and Sociocultural Change and the Transformation of Metropolitan Washington, DC", *Annals of the Association of American Geographers*, 81, 2: 181-209.
- Kopytoff I. (1986), *The Cultural Biography of Things: Commoditization as a Process*, in Appadurai A., ed., *The Social Life of Things. Commodities in Cultural Perspective*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 64-91.
- Leslie D. (2009), *Consumption*, in Kitchen R. and Thrift N., eds., *International Encyclopaedia of Human Geography*, Elsevier, London, pp. 268-274.
- Leslie D. and Reimer S. (1999), "Spatializing Commodity Chains", *Progress in Human Geography*, 23, 3: 401-420.
- Mansvelt J. (2005), *Geographies of consumption*, Sage, London.
- Mansvelt J. (2008), "Geographies of Consumption: Citizenship, Space and Practice", *Progress in Human Geography*, 32, 1: 105-117.
- Mansvelt J. (2009), "Geographies of Consumption: the Unmanageable Consumer", *Progress in Human Geography*, 33, 2: 264-274.
- Mansvelt J. (2010), "Geographies of Consumption: Engaging with Absent Presences", *Progress in Human Geography*, 34, 2: 224-233.
- Mansvelt J. (2014), *Consumption-Reproduction*, in Cloke P. Crang P. and Goodwin M., eds. *Introducing Human Geographies*, Arnold, London, pp. 378-390.
- Marcus G. E. (1995), "Ethnography in the World System: the Emergence of Multi-sited Ethnography", *Annual Review of Anthropology*, 24: 95-117.
- Merrifield A. (2001), *Magical Marxism. Subversive politics and the imagination*, Pluto Press, London.
- Miele M. and Evans A. (2010), "When Foods Become Animals: Ruminations on Ethics and Responsibility in Care-full Spaces of Consumption", *Ethics, Place and Environment*, 13: 171-190.
- Miles S. (2012), *Spaces for Consumption: Pleasure and Placelessness in the Post-industrial City*, Sage, London.
- Miller D., Jackson P., Thrift N., Holbrook B. and Rowlands M. (1998), *Consumption and Shopping*, in Miller D., Jackson P., Thrift N., Holbrook B. and Rowlands M., eds., *Shopping, Place and Identity*, Routledge, London, pp. 1-29.
- Miller J.C. (2014), "Approximating new spaces of consumption at the Abasto Shopping Mall, Buenos Aires, Argentina", *Journal of Cultural Geography*, 31, 2: 206-217.
- Minca C. e Colombino A. (2012), *Breve manuale di geografia umana*, Cedam, Padova.
- RGS with IBG (2012), "Interview: Associate Professor Ian Cook – Food Globalisation". Disponibile al sito: <http://www.rgs.org/OurWork/Schools/School+Members+Area/Ask+the+experts/Food+globalisation.htm>. Data ultima consultazione: 22/11/2017.
- Sorkin M., ed. (1992), *Variations on a Theme Park*, Hill & Wang, New York.
- Williams P., Hubbard P., Clark D. and Berkeley N. (2001), "Consumption, Exclusion and Emotion: the Social Geographies of Shopping", *Social & Cultural Geography*, 2, 2: 203-220.

4. La “geografia del pomodoro”: percorsi interdisciplinari

di Angela Alaimo*

Le piante coltivate non smettono mai di viaggiare e di rivoluzionare la vita degli uomini.
Fernand Braudel, 1987

1. Introduzione

La geografia del cibo nasce nell’orizzonte della geografia del consumo. Attraverso un approccio trasversale e interdisciplinare, analizza le complesse dinamiche che nel mondo contemporaneo hanno trasformato l’atto del mangiare in uno dei più importanti business globali (Morgan, Marsden e Murdoch, 2006; Liberti, 2016). Partendo dagli spunti teorici forniti dalla letteratura di settore (Colombino, 2014; Minca e Colombino, 2012; Mansvelt, 2005), ho provato a riflettere in chiave didattica sui beni di consumo e, in particolare, sul cibo che consumiamo quotidianamente. Sono temi che consentono di approfondire in classe, a partire da compiti autentici e dati di realtà, tematiche quali la globalizzazione, la produzione multisituata a scala planetaria, le nostre scelte di consumo e le dinamiche di potere della produzione agro-alimentare, considerandone il radicamento territoriale e il loro essere parte della nostra vita quotidiana. I percorsi di studio legati al cibo aiutano a stimolare lo sviluppo di un pensiero critico relativo alle scelte di consumo e contribuiscono ad aumentare capacità di azione e di immaginazione, uno degli obiettivi didattici più alti dello studio della geografia (Giorda, 2014a; Dematteis, 1985).

Perché occuparsi proprio della “geografia del pomodoro”? Il primo interesse per questa tematica è nato dalla lettura di un articolo di “Internazionale” (“*The dark side of the Italian tomato*”) che mi ha portato poi a scoprire l’omonimo webdoc¹ e ad utilizzarlo in attività didattiche

* Dottore di ricerca in Geografia, Docente A22, SSPG.

¹ Si tratta di un lavoro di ricerca realizzato da Mathilde Auvillain e Stefano Liberti per la rivista *Internazionale* (Auvillain e Liberti, 2014). Vedi webdoc: <http://archivio.internazionale.it/webdoc/tomato/>.

che ho presentato in un precedente articolo (Alaimo, 2017). Ricordo innanzitutto che i *webdoc*, accessibili gratuitamente in rete, integrano documenti continui e non continui con materiali video e fotografici e sono una ricchissima fonte di informazioni per la creazione di unità di apprendimento².

Ricostruire una “geografia del pomodoro”, o meglio costruirla, è un’avventura foriera di sorprese, stranezze, singolarità tutte da decifrare. È un viaggio che si sviluppa nel tempo e nello spazio a scale sempre più ampie, oggi mondiali. Il viaggio comincia (per noi) dall’America latina, nel momento in cui, dopo la scoperta dell’America, nuovi prodotti varcano i confini del Vecchio Mondo e rivoluzionano, a poco a poco, i destini alimentari delle sue popolazioni, toccando diversi luoghi. Il pomodoro ha un percorso emblematico, simile ad altri beni di consumo introdotti nell’epoca moderna: inizialmente viene accolto con diffidenza e sospetto, ma lentamente si radica territorialmente e, grazie ad importanti innovazioni nella tecnica conserviera, si trasforma in una moltitudine di derivati che ne favoriscono la diffusione, tanto che oggi è la coltura orticola più importante al mondo sia in campo industriale sia come consumo fresco.

Per l’Italia il pomodoro è oggi uno dei prodotti simbolo della dieta mediterranea, utilizzato e diffuso grazie alla pasta e alla pizza. Il fatturato del pomodoro e soprattutto il business legato alle sue trasformazioni è diventato strategico nell’industria agroalimentare italiana, trasformando un ortaggio in una vera e propria *commodity*, un bene di consumo globale che attraversa molti paesi e produce notevoli distorsioni, affrancandosi dalle condizioni climatiche che rendono possibile la sua coltivazione ed entrando nella logica di mercato delle grandi multinazionali.

Questo articolo vuole essere una fonte di spunti interdisciplinari per i docenti che vogliono creare un percorso didattico su questo tema. Ho provato a fornire riferimenti e proposte di lavoro per costruire una geografia del pomodoro, partendo da diverse prospettive di sviluppo. È una sorta di menu dal quale attingere per realizzare un progetto “à la carte”, capace di guidare i ragazzi a scoprire le complesse problematiche che rendono oggi il pomodoro un bene di consumo globale.

² I *webdocs* sono prodotti multimediali che combinano video, immagini e testi per presentare risultati d’inchiesta o di ricerca. Sono strumenti utili anche nel lavoro didattico, poiché consentono una fruizione aperta adattabile alle esigenze dei discenti. Confronta su questo: Puttilli, 2014.

2. Costruire un percorso didattico

La “geografia del pomodoro” si presta a numerosi approfondimenti didattici (storici, economici, geografici, ambientali e socio-culturali) che consentono di viaggiare nel tempo e nello spazio e che vanno costruiti e vagliati rispetto al livello scolastico degli studenti, ai tempi disponibili e al taglio richiesto. Utilizzando l’approccio biografico della geografia del cibo³, è possibile considerare i beni di consumo a diverse scale spaziali e temporali. Come dice il termine stesso, parlare di biografia significa ricostruire la “vita” di un prodotto dalla sua concezione alla sua morte e trasformazione finale (Cook, 2004, 2007; Alaimo, 2017).

Le aperture sono numerose, come vediamo nelle domande guida che seguono, utili per sviluppare una pluralità di dimensioni geografiche:

- 1) Da dove proviene il bene di consumo?
- 2) Quali luoghi attraversa?
- 3) Quali reti si costruiscono per produrlo e venderlo?
- 4) Quali risorse consuma la sua produzione?
- 5) Quali persone sono coinvolte nella produzione?
- 6) Quali tecnologie entrano in gioco?
- 7) Perché ci piace un prodotto piuttosto che un altro? Quale questione culturale si nasconde dietro questa appartenente scelta di gusto?
- 8) Quali sono le conseguenze ambientali, sociali ed economiche di questi prodotti?

Alcune domande iniziali sono fondamentali per costruire il percorso: cosa ci si aspetta che i ragazzi conoscano alla fine del progetto? (piano delle conoscenze); che cosa devono imparare a fare? (piano delle abilità); come possono applicare quanto appreso ad altri contesti? (piano delle competenze). Evidentemente, non è possibile dare risposte univoche senza considerare il percorso delineato e il gruppo classe coinvolto. In generale, però, possiamo dire che i ragazzi dovrebbero alla fine saper individuare la relazione tra un pomodoro (frutto della

³ Per approfondire consiglio la lettura del capitolo “Le geografie del consumo” (Minca e Colombino, 2012, pp. 139-157).

terra e di un certo modo di coltivarla) e i suoi derivati (indicando tecnologie e saperi che hanno reso possibile questa trasformazione), saper individuare su una carta i luoghi principali della sua storia e le rotte del suo viaggio e conoscere la dimensione del mercato globale di questo prodotto agro-alimentare, i principali luoghi produttivi oggi in Italia e le ricadute territoriali di questa produzione a livello ambientale, sociale e culturale. Al termine del percorso gli studenti dovrebbero quindi saper ricostruire la filiera del consumo del pomodoro, partendo dal prodotto di consumo abituale e risalendo fino ai terreni della sua coltivazione, mettendo in relazione luoghi, merci e persone e individuando le ricadute positive e negative di questo modo di produrre.

Saper mettere in relazione le diverse dimensioni analizzate è una tra le abilità più importanti da sviluppare a scuola. Sul piano delle competenze, una volta concluso il percorso, i ragazzi dovrebbero essere in grado di applicare il ragionamento complesso sviluppato sul pomodoro per altri beni di consumo ricostruendone la biografia e applicando il metodo appreso ad altri beni della loro vita. Se prendiamo ad esempio lo smartphone, dovrebbero essere in grado di chiedersi: chi lo produce? In quanti e quali paesi si articola la sua produzione? Che rotte segue il prodotto? Quali risorse consuma? Chi è coinvolto nella produzione? Che potere hanno le persone coinvolte a diverse scale geografiche? Che scelte posso fare io rispetto a questi processi? Ho un margine di manovra? Quale?

2.1. Come iniziare?

Il pomodoro è un prodotto alimentare consumato quasi quotidianamente in diverse forme ed è parte integrante della dieta degli studenti. Questa familiarità consente di iniziare il percorso coinvolgendo attivamente i ragazzi attraverso un piccolo laboratorio, in cui si chiede agli studenti di portare in classe un imballaggio di un prodotto, derivato dal pomodoro, e consumato abitualmente a casa. In classe, l'insegnante inviterà gli studenti a presentare i prodotti consumati, stimolando un dibattito attraverso alcune domande guida: Quanti tipi di pomodoro conosciamo? Cosa sappiamo e cosa non sappiamo di questa lattina, di questa conserva? Possiamo costruirne la biografia? Quanto pomodoro consumiamo settimanalmente?

Da questa attività iniziale, una sorta di *ice breaking*, si aprono numerosi possibili percorsi didattici che possiamo articolare in due dimensioni: una quantitativa e una qualitativa, entrambe utili per sviluppare le conoscenze, abilità e competenze di cui abbiamo parlato sopra. La dimensione quantitativa è articolabile rispetto al tipo di prodotti venduti, considerando i dati della produzione e del commercio mondiale oppure quelli relativi al consumo degli studenti della classe. La dimensione qualitativa comprende, invece, la storia del pomodoro, il suo viaggio, il modo in cui ha rivoluzionato la dieta del Vecchio mondo e come sia entrato a far parte della nostra cultura alimentare; considera l'impronta ecologica del pomodoro e l'impatto che ha sul consumo di risorse; attraversa le narrazioni legate alle storie di vita connesse al pomodoro che mettono in relazione la nostra storia (fatta di scelte di consumo e di costruzione di desideri) con quella dei lavoratori che sono parte della coltivazione, produzione e commercializzazione del pomodoro in diversi luoghi del pianeta e in situazioni profondamente differenti.

2.2. Quanti prodotti sono derivati dal pomodoro? Quanto pomodoro c'è nel mondo?

Dopo aver presentato nell'attività iniziale una varietà di beni derivati dal pomodoro è necessario mettere ordine, organizzando la complessità della conoscenza attraverso uno schema riassuntivo che aiuti a capire la filiera produttiva e le connessioni tra prodotti, tecnologie e territori. A partire dallo schema dei possibili derivati industriali della lavorazione del pomodoro (Figura 1), proiettata sulla LIM dall'insegnante, è possibile presentare i tipi di prodotti creati dalla trasformazione agroalimentare della solanacea originaria e introdurre il tema della trasformazione del pomodoro e dell'industria conserviera. Questa parte del lavoro può anche essere trattata in collaborazione con il docente di tecnologia, per la Scuola Secondaria di Primo Grado o di scienze per gli altri livelli scolastici. Analizzando lo schema (Figura 1), l'insegnante può spiegare l'importanza dell'industria conserviera del pomodoro che consente ad un prodotto dalla stagionalità ridotta di essere reperibile in diverse forme per tutto l'anno. Un'industria che ha fatto scuola, considerando poi l'applicazione di queste tecniche alla conservazione di altri prodotti vegetali.

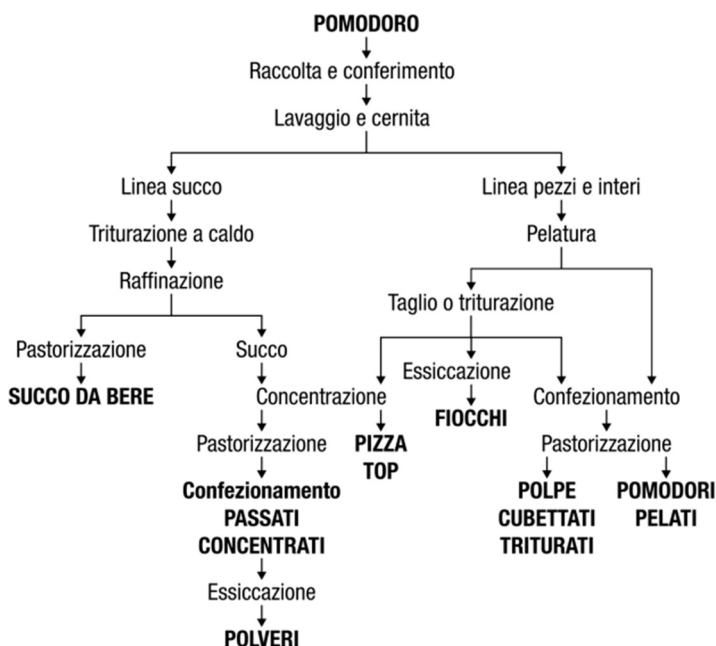


Figura 1 – Schema dei possibili derivati industriali del pomodoro: Fonte: Leoni, 2010, p. 482.

Per inquadrare la questione in un contesto macro-economico, sarà a questo punto importante far analizzare agli studenti i dati della coltivazione e della produzione mondiale e italiana del pomodoro. L'insegnante ha a disposizione diverse fonti a cui accedere per trovare dati aggiornati sull'argomento. In particolare, le organizzazioni internazionali legate alla coltivazione e alla promozione del pomodoro come AMITOM (Association Méditerranéenne internationale de la Tomate), WPTC (The World Processing Tomato Council) e TomatoEurope (European Organisation of Tomato Industries)⁴ o le associazioni di categoria italiane, come ad esempio ANICAV (Associazione Nazionale Industriali Conserve Alimentari Vegetali)⁵ o AIFB (Associazione Italiana Food Blogger) offrono diversi materiali, grafici e tabelle (ma anche numerose fonti di tipo qualitativo) utilizzabili dal docente

⁴ I siti di riferimento delle organizzazioni internazionali che promuovono il pomodoro offrono moltissimi documenti continui e non continui utili per creare l'unità di apprendimento: <http://www.tomate.org/>; <http://www.wptc.to/>; <http://www.tomatoeurope.eu/>.

⁵ Il sito dell'associazione offre molti articoli e dati a livello italiano: <http://www.anicav.it/>.

per guidare l'analisi quantitativa dei dati e creare un inquadramento macro della questione⁶.

A questo punto, l'affondo verticale è quasi scontato: da quanto tempo ci sono questi prodotti? Dove sono stati creati per la prima volta? Per approfondire questa parte della storia ci viene in aiuto il Museo del Pomodoro del quale, è possibile fare un tour virtuale in classe⁷.

2.3. Pomme d'amour... le tracce nella storia

Per ricostruire le tracce del pomodoro nella storia il docente può proporre un laboratorio a partire dalle fonti⁸. Si tratta di un'attività di gruppo realizzabile con l'ausilio di testi (di diverso grado di complessità) e immagini che i ragazzi sono invitati ad analizzare a partire da una griglia di lettura fornita dal docente e utilizzando una carta. L'obiettivo dell'attività è ricostruire le strade del pomodoro, individuando i luoghi in cui si diffuse inizialmente (che verranno segnati sulla carta) e le motivazioni. Anche i nomi del pomodoro presenti nei dialetti italiani sono un indizio utile per ricostruirne il percorso e la storia. Questa attività può essere utilmente supportata dal docente di italiano, utilizzando il video sulla storia del pomodoro in cui viene presentata la carta dei nomi dialettali del pomodoro⁹. Ricostruendo infatti

⁶ A questo proposito segnalo gli articoli contenuti nella "settimana nazionale del pomodoro" ricca di articoli di storia e curiosità legate al mondo dell'Oro rosso: <https://www.aifb.it/calendario-del-cibo/settimana-nazionale-del-pomodoro/>.

⁷ Il Museo del pomodoro fa parte dei quattro musei del cibo di Parma e si trova a Collecchio. Offre non solo numerosi materiali video, ma anche un quaderno didattico scaricabile direttamente on-line (<http://www.museidelicibo.it/pomodoro.asp>).

⁸ Per la ricostruzione storica ci sono molti testi di riferimento. Oltre ai lavori sull'alimentazione dello storico Montanari (Flandrin e Montanari, 1997, Montanari, 2004), consiglio la lettura del capitolo "Alla scoperta di re pomodoro" del libro *Dalla fame alla Sazietà*, testo molto utile anche per la ricostruzione storica di altri prodotti alimentari diffusi nella dieta italiana (Segré, Grossi, 2007, pp. 60-68). Anche l'antropologa Guidoni dedica un intero capitolo del suo testo alla ricostruzione dei prodotti che arrivano dal Nuovo Mondo (Guidoni, 2009). Numerose sono anche le fonti on-line, come ho indicato nei riferimenti quantitativi e il sopramenzionato Museo del pomodoro.

⁹ Il video di presentazione del Museo del pomodoro presenta una prima parte storica, utile in questa sezione del percorso, ma anche notevoli spunti da utilizzare durante tutta l'attività didattica (<https://www.youtube.com/watch?v=q98Eir0J9HM>; <https://www.youtube.com/watch?v=qNL7tMG8OOo>).

Sarà utile, quindi, approfondire il modo in cui questo nuovo prodotto è stato accolto in Italia, quando e dove inizia ad avere fortuna e per quali ragioni. Un approfondimento sulla biografia di due personaggi che hanno avuto un ruolo importante in questa storia, Carlo Rognoni e Francesco Cirio, completerà con lo studio di storie di vita la comprensione del rapporto tra coltivazione e trasformazione di questo ortaggio¹⁰. Attraverso queste storie si possono raggiungere idealmente i territori che sono stati radicalmente trasformati dall'arrivo del pomodoro. La lenta accoglienza del pomodoro costituisce un bell'esempio di come il fattore tempo e l'adattamento progressivo reciproco siano fondamentali per capire l'evoluzione e la fortuna dei prodotti alimentari nelle diverse culture. Anche il colore ha giocato un ruolo fondamentale (inizialmente il giallo creava diffidenza), così come la parentela della solanacea con la mandragola faceva considerare il pomodoro velenoso, in una società in cui le differenze sociali venivano fortemente marcate dal cibo.

Questo approfondimento sulle trasformazioni territoriali innescate dall'introduzione di questo nuovo prodotto conduce il lavoro verso l'approfondimento del dove e l'arrivo alla contemporaneità. Ragionando su territori lontani e vicini è possibile infatti porsi nuove domande sulla situazione contemporanea, attraverso, ad esempio, domande proposte in un dibattito finale rispetto al lavoro svolto in gruppo sui testi proposti (da dove viene? dove viene coltivato? dove viene trasformato? dove viene venduto? dove viene consumato?).

Un focus sul sistema produttivo del pomodoro parmense può fornire un caso emblematico che, sviluppato in collaborazione col collega di tecnologia o scienze, può spiegare la fortuna dell'industria conserviera del pomodoro e l'affermarsi di prodotti oggi di uso quotidiano (un esempio interessante l'"ortolina" (Segré e Grossi, 2007, p. 65), di cui, a questo punto, si può chiedere ai ragazzi la ricostruzione della biografia, anche in un compito per casa, avendo già praticato il metodo biografico proposto.

¹⁰ Carlo Rognoni e Francesco Cirio hanno segnato profondamente la storia delle trasformazioni del pomodoro. Il primo, un agronomo chimico che nella seconda metà dell'Ottocento, titolare delle cattedre ambulanti, dà vita alla selezione varietale del pomodoro. Il secondo invece rappresenta la figura dell'industriale che tra i primi al mondo diede credito alle scoperte conserviere, superando il vincolo della deperibilità dei prodotti ortofrutticoli. Scelta che segnò il suo successo a livello mondiale. (Segré, Grossi, 2007, p. 62).

2.4. *L'impatto del pomodoro sulle persone: un approccio narrativo*

La produzione globalizzata di cibo oggi ha un forte impatto sulle risorse del pianeta, come vedremo nel prossimo paragrafo, ma anche sulle persone. Nelle reti del cibo si connettono in modo quasi invisibile consumatori, produttori e lavoratori. Risulta oggi difficile spiegare la connessione che c'è tra l'atto di comprare la passata di pomodoro al supermercato e il bracciante agricolo africano che raccoglie pomodori per pochi centesimi in molte parti del mondo. Eppure c'è una relazione stretta tra le scelte di consumo e lo sfruttamento di lavoratori a scala globale: se posso comprare una merce sotto-costò, la differenza rispetto al suo valore, chi la paga? Questo è quanto verrà approfondito considerando l'impatto sociale della produzione e del consumo di pomodoro oggi. Infatti, il pomodoro intreccia reti a diverse scale geografiche, unendo luoghi e persone molto distanti tra loro. Per problematizzare questo tipo di impatto possiamo adottare un approccio narrativo e proporre un'attività legata all'analisi delle conseguenze sociali, ambientali, politiche ed economiche, a partire dalla ricostruzione dei nodi della rete, ovvero i luoghi e le persone che attraversano le storie considerate.

Il docente potrebbe cominciare chiedendo ai ragazzi di costruire delle narrazioni a partire da personaggi immaginari di cui fornirà alcuni dati di contesto (il docente spiegherà di avere immaginato questi personaggi a partire da letture e dal webdoc ("*The dark side of the Italian tomato*"). Gli studenti dovranno inventare un piccolo identikit. I personaggi potrebbero essere, ad esempio, questi:

- Francesco, un bambino italiano, che mangia patatine e ketchup in un fast-food;
- Bony, un bracciante di Borgo Libertà, una frazione rurale di Cerignola (FG) dove vivono numerosi braccianti che raccolgono pomodori nei campi tutto il giorno per pochi euro;
- Nancy, una casalinga ghanese che vuole cucinare un piatto tipico a base di pomodoro;
- Liang, un bambino cinese che lavora nello Xinjiang (distretto della Cina dove è stato delocalizzato il pomodoro italiano).

In che modo le loro vite si intrecciano al pomodoro? Dove vivono? Qual è l'impatto del loro stile di vita?

Il docente fornisce ad ogni gruppo un articolo (al primo gruppo un testo sul fast-food; al secondo una parte dell'articolo di Internazionale citato in principio, con la storia di Prince Boney; al terzo il video di internazionale, precedentemente citato Auvillain e Liberti, 2014) e l'articolo estrapolato dal sito di Unimondo¹¹; al quarto un testo semplificato tratto dal libro di Liberti sulla produzione delocalizzata di pomodori italiani in Cina nella regione di Xinjiang – Liberti, 2016, pp. 254-265). A questo punto l'insegnante chiede ad ogni gruppo di tracciare l'identikit dei personaggi, tentando di immedesimarsi nella loro vita e propone le seguenti domande guida per aiutarli a costruire un breve testo che presenti la loro storia: chi sono? (inventa nome, identikit, fai una piccola descrizione); che relazione ha la vita di questi personaggi con il pomodoro? (lo mangiano, è fonte di lavoro, lo cucinano, lo coltivano, etc.); che posizione hanno rispetto al pomodoro? (dipendono da questo per la loro vita? Sono semplici consumatori? Sono in una posizione di forza o di debolezza?).

Dopo la presentazione in plenaria delle storie immaginate dai diversi gruppi (il format potrebbe essere testo e immagini, oppure la creazione di un padlet o di un power-point), il docente proporrà di localizzare i luoghi di vita dei personaggi su una carta cartacea fornita dal docente ai gruppi e di descrivere le caratteristiche evidenziate di ogni luogo considerato. A partire da questa sintesi, il docente potrà spiegare l'impatto sociale di questo modo di produrre e consumare il pomodoro, facendo vedere il breve video presente nel webdoc “the dark side of the Italian tomato” e raccontando la storia di molti braccianti africani che vengono in Italia per raccogliere il pomodoro.

2.5. Quante risorse consuma un pomodoro? Il pomodoro e l'ambiente

Una “geografia del pomodoro” non può trascurare l'impatto che le scelte di consumo e di produzione hanno sull'ambiente, considerando

¹¹ L'Atlante online di Unimondo offre molti articoli e materiali didattici per analizzare l'impatto sociale, ambientale e culturale del modo di produrre globalizzato. In particolare, per questo laboratorio si veda Menegalli, 2007.

l'intero ciclo di vita del prodotto e ripercorrendo tutte le fasi della filiera alimentare dal campo al nostro piatto. È possibile sviluppare questa tematica in classe in due modi diversi: utilizzando gli indicatori dell'impronta ecologica, per mostrare come oggi si valuti il consumo di risorse rispetto alle nostre scelte di consumo oppure facendo un approfondimento sulla differenza tra filiera corta e filiera lunga.

La pressione che la produzione di cibo genera sull'ambiente può essere valutata attraverso l'uso di specifici indicatori, ovvero le "impronte": l'"impronta ecologica" che misura l'impatto dell'azione umana sulle risorse naturali viene scomposta in impronta al carbonio (la quantità di gas serra emessa lungo tutta la filiera), l'"impronta di azoto" (la quantità di azoto reattivo immessa nell'ambiente nella fase di coltivazione/allevamento) e l'"impronta idrica" (la quantità di acqua consumata nei processi di coltivazione, trasformazione e commercializzazione).

Questa parte può essere introdotta dal docente spiegando cosa si intende per "impronta" e chiarendo le differenze tra i diversi indicatori. Può poi fare calcolare ai ragazzi l'impatto del loro consumo quotidiano, utilizzando i numerosi siti di calcolo *online* (tra gli altri, quello del WWF), oppure costruendo una versione di calcolo manuale, anche in collaborazione col docente di matematica¹². Nel caso del pomodoro si può confrontare, ad esempio, l'impatto della passata di pomodoro fatta in casa rispetto a quella industriale (una confezione di passata di pomodoro Mutti, ad esempio, consuma 206 litri di acqua, perché?)¹³. In questo modo i ragazzi riusciranno a capire concretamente la relazione tra scelte di consumo e risorse utilizzate.

Anche il tema della differenza tra filiere corte e filiere lunghe può essere trattato in modo interattivo. Dopo aver spiegato la differenza tra le due filiere produttive, il docente presenta ai ragazzi un'immagine di confronto, relativa alla produzione di pomodoro (Figura 3) e propone di fare dei calcoli anche rispetto ad altri prodotti, fornendo i

¹² Molto utile questo schema già realizzato dalla rete Lilliput: http://www.provincia.bz.it/agenzia-ambiente/download/calcolo_manuale_lilliput.pdf.

¹³ Sul sito del WWF si trovano i dati riportati sui calcoli dell'impronta idrica, scomposti nei singoli elementi (creati dal progetto con Mutti per ridurre l'impatto ambientale della produzione di conserve di pomodoro). Cfr.: http://www.wwf.it/chi_siamo/partners/mutti/.

dati in una griglia¹⁴. Una volta completata la ricerca e costruito un grafico coi risultati, il docente potrà concludere proponendo un dibattito di riflessione sui consumi degli studenti e sulle pratiche possibili per diminuire l'impatto ambientale della loro vita, legando la ricostruzione della geografia del pomodoro alle scelte di consumo della popolazione. I ragazzi saranno in questo modo in grado di comprendere quanto oggi il nostro modo di consumare sia diventato "incosciente" nel senso che si è persa la capacità di mettere in relazione i prodotti che compriamo con le risorse che consumiamo e con le persone e i territori che li producono.

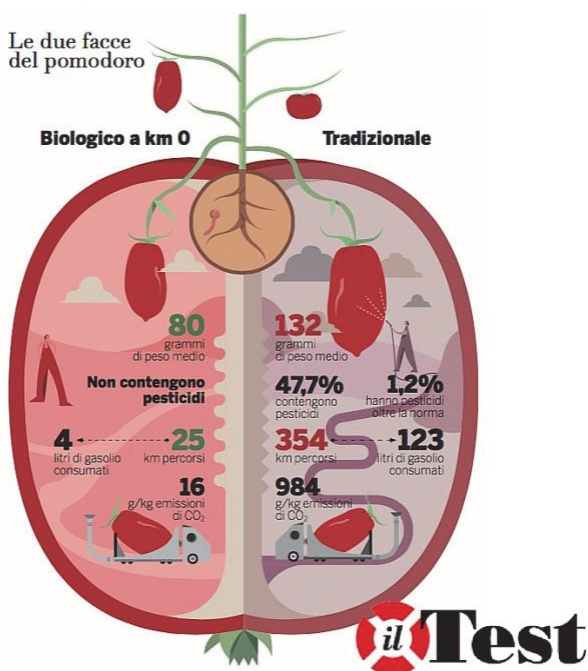


Figura 3 – Filiera corta e filiera lunga del pomodoro.

Fonte: <https://ilsalvagente.it/2015/11/11/fenomeno-kalulu-la-filiera-corta-in-salsa-pop/>

¹⁴ Per un approfondimento su filiere produttive e impatto ambientale, cfr. Silling e Marletto, 2009.

3. Note conclusive

La geografia è una disciplina che si pone al confine di diversi saperi ed è essenziale per imparare a pensare e immaginare trasformazioni del reale (Dematteis, 1985; Giorda, 2014b). Le Indicazioni nazionali per il Curricolo nella Scuola primaria e Secondaria di Primo Grado affermano che «La presenza della geografia nel curricolo contribuisce a fornire gli strumenti per formare persone autonome e critiche, che siano in grado di assumere decisioni responsabili nella gestione del territorio e nella tutela dell'ambiente, con un consapevole sguardo al futuro» (MIUR, 2012, p. 46). Siamo nell'orizzonte delle competenze chiave di cittadinanza. Un percorso di geografia del consumo, realizzabile a partire dalle proposte presentate, consente di acquisire una cultura della complessità (Morin, 1993) che diviene portatrice di cambiamenti consapevoli. Nei dibattiti tra docenti che insegnano geografia colgo spesso lo sconforto per lo scollamento dei ragazzi rispetto al mondo reale: la generazione 2.0 sembra vivere più ancorata al *cyberspazio* che non con i piedi per terra. Molti docenti rilevano la perdita di riferimenti spaziali delle nuove generazioni. La domanda chiave allora risulta essere: come fare ad insegnare la voglia di esplorare il mondo? È possibile ancora scoprire lo spazio in movimento? Non ho ricette pronte per rispondere a queste domande che rappresentano una sfida oggi chiave per la nostra disciplina. Certamente, un percorso sul cibo aiuta a creare connessioni tra quello che siamo (le nostre scelte alimentari e di consumo) e il complesso funzionamento del mondo in cui viviamo: rende concretamente il senso di vivere in un mondo globale. Aiuta a capire che il pomodoro che si mangia nella pizza, viene da una conserva frutto di straordinari cambiamenti avvenuti nella seconda metà dell'Ottocento ed entrati oggi a far parte di reti globali che allontanano la comprensione dei prodotti, rendendo a volte difficile collegare questa salsa al malvisto "pomo d'oro" dell'epoca moderna. Rimette al centro le storie e le persone (chi coltiva il pomodoro, chi lo raccoglie, chi lo trasforma, chi lo produce, chi lo mangia), ancorandole ai luoghi (Amadini, 2012). In questo modo, forse, le strade del cibo prendono corpo e forma e diventano percorribili anche a piedi.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2011), *Pomodoro. L'oro rosso di Parma fra storia e tecnologia*, Quaderno didattico n. 4, Associazione dei Musei del cibo di Parma, Corcagnano (PR).
- Alaimo A. (2017), *Geografie del consumo: esplorazioni didattiche*, in Zanolin G., Gilardi T. e De Lucia R., a cura di, *Geo-didattiche per il futuro. La geografia alla prova delle competenze*, FrancoAngeli, Milano, pp. 229-239.
- Amadini M. (2012), "Riappropriarsi del tempo per abitare lo spazio urbano: quali sfide educative?", *Studium educationis*, XIII/3: 7-17.
- Arsenio L. (2007), *Alimentazione, clima ed evoluzione dell'uomo*, Mattioli editore, Fidenza (PR).
- Auvillain M. e Liberti S. (2014), "Il lato oscuro dei pomodori italiani", *Internazionale*, 1066: 36-40.
- Auvillain M. e Liberti S. (2014), *The dark side of the Italian tomato*, webdoc disponibile al sito: <https://www.internazionale.it/webdoc/tomato/>. Data ultima consultazione: 15/04/2019.
- Braudel F. (1987), *Il Mediterraneo. Lo spazio, la storia, gli uomini, le tradizioni*, Bompiani, Milano.
- Cimasa M. (a.a. 2013/2014), *L'oro rosso italiano. Analisi del comparto industriale delle conserve di pomodoro: focus sul distretto produttivo di Nocera*, tesi di laurea in Economia industriale, Dipartimento di Impresa e Management, LUISS, Roma. Testo disponibile al sito: <http://tesi.eprints.luiss.it/14120/1/cimasa-marco-tesi-2015.pdf>. Data ultima consultazione: 15/04/2019.
- Colombino A. (2014), "The Geography of Food", *Bollettino della Società Geografica Italiana*, 13, 7: 647-656.
- Cook I. et al. (2007), "Made in...? Appreciating the everyday geographies of connected lives", *Teaching Geography*: 80-83. Testo disponibile al sito: <http://www.davidjamesroberts.com/files/pdfs/Made per cent20in.pdf>. Data ultima consultazione: il 15/04/2019.
- Cook I. et al. (2011), "Geographies of Food: 'Afters'", *Progress in Human Geography*, 35, 1: 104-120.
- Cook I. et al. (2004), "Follow the thing: Papaya", *Antipode*, 36, 4: 642-664.
- Dematteis G. (1985), *Le metafore della terra. La geografia umana tra mito e scienza*, Feltrinelli, Milano.
- Flandrin J.-L. e Montanari M., a cura di (1997), *Storia dell'alimentazione*, Laterza, Roma-Bari.
- Gardner H. (1994), *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano.
- Giorda C. (2014a), *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Carocci, Roma.
- Giorda C. (2014b), *L'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.
- Giorda C. e Puttilli M., a cura di (2011). *Educare al territorio, educare il territorio*, Carocci, Roma.

- Guidoni A. (2009), *Antropologia del mangiare e del bere*, Edizioni Altravista, Torre Coste (PV).
- Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo. Testo disponibile al sito: http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf. Data ultima consultazione: 15/04/2019.
- Leoni C. (2010), *Trasformazione industriale*, in Angelini R., *Il pomodoro. Cultura&Coltura*, Art Servizi editoriali S.p.a., Bologna, pp. 482-497.
- Liberti S. (2016), *I signori del cibo*, Minimum fax, Roma.
- Malet J.B. (2017), *Rosso marcio. Una sconvolgente inchiesta internazionale sul pomodoro che finisce nel tuo piatto*, Piemme editore, Milano.
- Mansvelt J. (2005), *Geographies of Consumption*, Sage, London.
- Meregalli R. (2007), "Salsa di pomodoro UE per i cittadini del Ghana. Testo disponibile al sito: <http://www.unimondo.org/Notizie/Salsa-di-pomodoro-Ue-per-i-contadini-del-Ghana-30261>. Data ultima consultazione: 15/04/2019.
- Minca C. e Colombino A. (2012), *Breve manuale di geografia umana*, Cedam, Padova.
- Molinari P. (2015), "Percorsi didattici nelle geografie del cibo", *Ambiente, Società, Territorio*, 4: 43-48.
- Montanari M., (2004), *Il cibo come cultura*, Laterza, Roma-Bari.
- Morgan K., Marsden T. and Murdoch J. (2006), *Worlds of food. Place, power and provenance in the food chain*, Oxford University Press, Oxford.
- Morin E. (1993), *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano.
- Papotti D. (2010), *Paesaggio. Pomodoro in Italia*, in Angelini R., *Il pomodoro. Cultura&Coltura*, Art Servizi editoriali S.p.a., Bologna, pp. 99-115.
- Putilli 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.
- Rebora G. (1998), *La civiltà della forchetta. Storie di cibi e di cucina*, Laterza, Roma-Bari.
- Sanità H. (2015), "Da 'pomme d'amour' a 'pomo della discordia'. Il pomodoro fra macro-retorica e micro-narrazioni nel foodscape contemporaneo", *Archivio antropologico mediterraneo*, 17, 2: 13-25.
- Segré A. e Grossi A. (2007), *Dalla fame alla sazietà*, Sellerio, Palermo.
- Shiva V. (2015), *Chi nutrirà il mondo? Manifesto per il cibo del terzo millennio*, Feltrinelli, Milano.
- Silling C.e Marletto G. (2009), "L'impatto ambientale della filiera corta. Il caso dei pomodori pelati in Sardegna"., Working Paper SIET. Testo disponibile al sito: http://www.sietitalia.org/wpsiet/sillig_marletto_siet2009.pdf. Data ultima consultazione: 15/04/2019.
- Teti V. (1999), *Il colore del cibo. Geografia, mito e realtà dell'alimentazione mediterranea*, Meltemi, Roma.
- Toussaint-Samat M. (1991), *Storia naturale e morale dell'alimentazione*, Sansoni, Firenze.

Terza parte

*Esplorazione e narrazione
del territorio*

5. L'utilizzo delle missioni in educazione. Pratiche e riflessioni sull'edutainment in geografia

di Giovanni Donadelli*

Coloro che fanno distinzione fra intrattenimento ed educazione forse non sanno che l'educazione deve essere divertente e il divertimento deve essere educativo.

Marshall McLuhan, 1967

1. Premessa

Nella prima lezione di Geografia che rivolge ai futuri insegnanti della scuola primaria (in formazione), la prof.ssa Lorena Rocca propone sempre un esercizio mirato a far emergere il proprio vissuto personale di studenti e studentesse di geografia. La maggior parte dei futuri insegnanti richiamavano con emozioni tendenzialmente negative la propria esperienza di apprendimento della geografia. Questo dato, tristemente stabile anche nei corsi degli anni successivi, è particolarmente allarmante non solo perché evidenzia l'inconsistenza emozionale dell'insegnamento della geografia negli istituti in cui viene ancora insegnata, ma anche perché rappresenta una minaccia concreta verso la qualità dell'insegnamento geografico del futuro.

In uno studio condotto nel 2012 in collaborazione con un team di psicologhe (Donadelli *et al.*, 2012) è stato indagato il vissuto di 905 insegnanti delle scuole dell'infanzia e primaria del Veneto con particolare riferimento all'influenza delle proprie esperienze e percezioni nell'insegnamento della geografia. I risultati evidenziano che le strategie metodologiche di insegnamento sono correlate a quanto si ritiene utile e piacevole la materia. Ciò significa che le prassi di insegnamento, gli strumenti utilizzati e il tempo dedicato alle diverse attività nella didattica sono espressione di quanto gli insegnanti ritengono che la geografia abbia un riscontro nella vita quotidiana, con il grado di importanza che essi attribuiscono all'insegnamento della geografia

* Maestro di scuola primaria, Consigliere Nazionale dell'AIIG (Associazione Italiana Insegnanti di Geografia) e curatore del Museo di Geografia dell'Università di Padova.

nella scuola e con il “vissuto geografico” ovvero con esperienze piacevoli che hanno provato da studenti e che mantengono come attributo positivo associato alla disciplina. I risultati ottenuti, confermando l’importanza dei fattori emotivo-motivazionali nell’esercizio della propria professione (Moè, Pazzaglia e Friso, 2010; Moè, Pazzaglia e Ronconi, 2010), chiariscono perché sia tanto importante riscoprire e promuovere una geografia capace di emozionare positivamente gli studenti.

2. Breve introduzione all’*edutainment*

Il termine *edutainment* unisce le parole inglesi *entertainment* (divertimento) e *educational* (educativo), mescolandone i significati (Colace *et al.*, 2006). Utilizzato inizialmente per indicare diverse forme di divertimento educativo e comunicazione giocosa finalizzate alla didattica, il concetto è stato applicato in moltissimi contesti (televisione, scuola, turismo, musei, università, ecc.) assumendo via via significati più ampi. Le caratteristiche principali dell’*edutainment*, così come riassunte da Aksakal (2015), richiamano l’importanza di coinvolgere i soggetti – attraverso la comunicazione o il gioco – quale strumento per sostenere la loro attenzione, i loro sentimenti e quindi i rispettivi processi di apprendimento. Inoltre, è rivolta a stimolare il divertimento dei soggetti coinvolti rendendo da una parte i contenuti più piacevoli da apprendere, e dall’altra promuovendo l’uso di simulazioni e altri metodi che richiamino la vita reale e offrano un’esperienza che possa essere richiamata come piacevole.

Il successo dell’*edutainment* e la diffusione dei suoi principi sono da ricondurre alla crescente attenzione della società verso i processi di *social engagement* e confermano ulteriormente l’importanza dei fattori emotivo-motivazionali nell’apprendimento. Il punto di forza di questo tipo di approccio risiede soprattutto nell’attenzione che pone alla costruzione di un rapporto diretto, interdipendente e positivo verso i soggetti coinvolti, siano essi bambini, ragazzi o adulti.

Chi lavora nell’ambito dell’educazione formale in Italia è consapevole degli ostacoli che si interpongono alla sua reale applicazione (De Alberi, 2015). Nelle scuole si fatica a proporre attività cooperative e

ludico-ricreative, con il conseguente impoverimento della sperimentazione di metodi originali e divertenti per insegnare. La staticità che ne deriva non solo consolida l'utilizzo di strategie didattiche *teacher directed*, poco coinvolgenti e stimolanti, ma rappresenta anche un elemento capace di influenzare la qualità delle relazioni tra studenti e docenti.

Lo conferma l'inchiesta "*Do teacher-student relation affect student's well-being at school*", promossa dell'OCSE PISA, in cui emerge che il rapporto tra docente e alunno (15 anni l'età media presa in considerazione) ha un forte impatto sul senso di appartenenza dei ragazzi alla scuola, sul loro benessere e persino sul loro rendimento scolastico (OECD, 2015). L'indagine PISA mette in luce come le relazioni positive e costruttive tra insegnante e studente siano correlate a migliori prestazioni scolastiche (lo studio esamina nello specifico la matematica) e rappresentino una chiave importante attraverso cui la scuola possa promuovere il benessere sociale ed emotivo degli studenti.

In Italia, secondo questo studio, il rapporto docente-discente è in forte difficoltà (in una lista di oltre 60 paesi solo 3 hanno un indice peggiore) con la conseguente disaffezione dei giovani verso il proprio ambiente scolastico.

2.1. Il ruolo della geografia nell'edutainment

Coniato per la prima volta da Chris Daniels nel 1975 per esprimere la propria filosofia, altrimenti descritta come "*Education through Entertainment*", il neologismo *edutainment* si è diffuso grazie al lavoro di un geografo di nome Robert Heyman, al tempo impegnato nella produzione di alcuni documentari per la *National Geographic Society*¹. Trovo particolarmente affascinante che sia stato un geografo a portare all'attenzione della società questa esigenza perché rappresenta un lascito importante per i geografi di oggi. L'*edutainment* richiama infatti il valore del coinvolgimento diretto ed emozionale nei processi educativi, in linea con quanto è

¹ <http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Edutainment>. Data ultima consultazione: 29/05/2018.

affermato nella Carta Internazionale sull'Educazione Geografica: «Quando avviene in modo efficace, lo studio della geografia può affascinare e ispirare le persone. Che si tratti di apprezzare la bellezza della Terra, il potere immenso delle forze che ne hanno plasmato le forme, o i modi spesso ingegnosi con cui le persone hanno creato le condizioni per poter vivere in diversi ambienti e circostanze, lo studio della geografia aiuta le persone a capire e apprezzare come si sono formati i luoghi e i paesaggi, come interagiscono le persone e gli ambienti, quali sono le conseguenze che derivano dalle nostre decisioni quotidiane che riguardano lo spazio e il mosaico delle culture e delle società diverse e interconnesse che esistono sulla Terra» (IGU-CGE, 2016, p. 3). Spetta dunque a noi educatori geografici l'importante compito di sperimentare strategie educative coinvolgenti e divertenti per promuovere la (ri)nascita di un rinnovato rapporto empatico tra l'uomo e il suo pianeta, tra gli studenti e quanto del mondo a scuola si insegna.

3. Il valore educativo delle missioni

Le mie esperienze personali e professionali mi portano a pensare che l'educazione geografica possa giocare un ruolo importante nell'introduzione dei principi dell'*edutainment* nelle scuole italiane e nel contestuale riavvicinamento tra gli studenti e i loro insegnanti e professori. In particolare, io credo che il format della "missione" possa essere preso in prestito dal mondo editoriale, dei videogames o dello scoutismo per rendere più accattivanti e coinvolgenti i concetti di "consegna" e di "compito autentico" dentro e fuori la scuola.

Per introdurre il concetto di "missione" parto dal fortunato discorso tenuto da William H. McCraven, comandante delle forze speciali della Marina americana, agli studenti neolaureati dell'Università del Texas nel 2014. Rivolto agli studenti l'ammiraglio disse che nonostante potesse sembrare ridicolo, per cambiare il mondo bisognava partire dal rifare il letto ogni mattina, in quanto chi lo avrebbe fatto avrebbe portato a termine il primo compito della giornata, ben

disponendosi ad affrontare tutti i successivi². L'idea alla base del ragionamento si concentra sul fatto che svolgere con successo un'azione, seppur semplice, dà un minimo senso di orgoglio e incoraggia a cimentarsi in nuove sfide. Allo stesso modo, l'aver fatto il letto permette a chi nella giornata dovesse aver vissuto molti fallimenti di potersi consolare una volta a casa nel vedere che il letto è fatto, come a dire che per quanto negativa sia stata la giornata, si è comunque riusciti a fare qualcosa di buono, offrendo incoraggiamento in vista del giorno successivo.

L'intuizione richiama i principi di una pedagogia "del successo" orientata a valorizzare il positivo delle prestazioni e a promuovere la motivazione spontanea attraverso una guida costante rivolta a far raggiungere a tutti il risultato prefissato e far crescere così il proprio senso di autoefficacia (Bandura, 1996).

Il semplice gesto del "farsi" il letto al mattino, infatti, rappresenta una buona abitudine che innesca un meccanismo virtuoso che è stato associato a una migliore produttività e un maggiore senso di benessere (Duhigg, 2012; National Sleep Foundation, 2010). Fare il letto, in conclusione, nonostante sia un'azione molto semplice e limitata nel tempo, ha degli effetti benefici sulla sfera fisico-emotivo-motivazionale che pare possano andare molto al di là delle aspettative delle stesse persone che la svolgono.

L'esempio del letto è funzionale all'introduzione di un elemento cruciale: l'approfondimento delle potenzialità connesse allo svolgimento di azioni semplici e brevi che possono, nel successo della loro realizzazione, contribuire a sostenere i soggetti coinvolti (bambini, adolescenti o adulti che siano) sotto il profilo fisico, emotivo, relazionale, cognitivo e motivazionale.

Trasferendo il ragionamento nell'ambito dell'educazione formale italiana è possibile distinguere due tipologie di azioni che presentano queste caratteristiche: le consuetudini (azioni di routine) e le missioni (o compiti, consegne).

² Ispirato dal discorso che l'ammiraglio ha tenuto ai laureandi dell'Università del Texas, il suo libro intitolato *Fatti il letto* (2017) è diventato un fenomeno editoriale, bestseller n.1 del New York Times per mesi, in corso di pubblicazione in 24 lingue. Maggiori informazioni sul sito dell'editore italiano: <http://www.edizpiemme.it/autori/william-h-mcraven>.

Le consuetudini sono azioni consolidate nel tempo, che attraverso la ripetizione contribuiscono a costruire e consolidare l'identità degli studenti, l'unità di classe o il senso di appartenenza alla propria scuola (o istituto). Un semplice esempio di consuetudine scolastica è legato all'ordine e alla pulizia della scuola. È infatti probabile che studenti abituati a riordinare i banchi, i propri materiali e a lasciare pulita la propria aula e gli spazi comuni, sviluppino, giorno dopo giorno, un senso di responsabilità diretta verso l'ambiente che li ospita e quindi, di conseguenza, si accresca in loro un senso di interesse e cura verso tutto ciò che accade al suo interno (Malatesta, 2015). Altri esempi di routine possono essere legati all'utilizzo di spazi specifici della scuola (mensa, palestra, laboratorio, aula magna, ecc.) o ad alcune attività riproposte costantemente (l'appello, il ripasso, la verifica, l'uscita didattica, ecc.) e ciascuna di queste contribuisce al raggiungimento di obiettivi educativi e formativi.

Più delle consuetudini però, in questo contributo mi interessa approfondire le missioni perché seppur semplici e tendenzialmente brevi, si differenziano dalle consuetudini per tre caratteristiche: la loro originalità, lo stile con cui vengono proposte e la responsabilità che promuovono.

Esse sono originali perché a differenza delle consuetudini si riferiscono a compiti potenzialmente sempre diversi e perché nel loro svolgimento tendono ad introdurre uno o più elementi di novità in termini di contenuti, punti di vista, metodologie, spazi, durata o organizzazione. L'originalità della missione, inoltre, è enfatizzata dal suo stile accattivante nella forma, agile nei contenuti e sfidante per i soggetti a cui è rivolto. La missione, infatti, non risulta (e non deve risultare) come una consegna ma piuttosto come un invito, meglio se personale, a svolgere un compito (di durata definita nel tempo) assegnato appositamente per mettere alla prova in modo divergente e divertente. È una prova grazie alla quale l'insegnante (come l'educatore, l'animatore, il capo o il genitore) offre uno spazio di sperimentazione in cui cimentarsi senza particolari ansie legate al giudizio, con l'obiettivo di introdurre un argomento o di consolidare delle competenze.

Nell'ambito dell'educazione scout la missione è uno strumento metodologico proposto a supporto dell'educazione dei ragazzi e delle ragazze di età compresa tra gli 11 e 16 anni³: l'unico che viene proposto dal capo e non dal ragazzo seguendo un percorso *top-down*. La motivazione è presto detta: in ambito scout la missione è pensata come momento congiunto di apprendimento e valutazione formativa in cui i capi educatori, conosciute le qualità, le difficoltà e le ambizioni dei propri ragazzi, propongono loro un'avventura da vivere in autonomia nella quale esprimersi al meglio mettendo in gioco se stessi e trovando soddisfazione nel riuscire a compierla così come richiesto. L'elemento fondamentale della missione scout - che sarebbe utile recuperare anche nelle missioni proposte in ambito educativo in senso più ampio - è dunque quello della responsabilità. Chi riceve una missione, infatti, non riceve solo un compito ma anche la reale autonomia per svolgerlo e la fiducia necessaria per portarlo a termine con successo.

4. L'utilizzo delle missioni nell'educazione geografica

In termini generali le missioni in educazione possono essere intese come delle proposte educativo-didattiche orientate a stimolare un apprendimento cooperativo e multidisciplinare basato sulla sperimentazione pratica e ispirate ai principi dell'*edutainment* (e in particolare del *game design* e dell'*engagement*) e alla curiosità (Phillips, 2012). Come analizzato nel paragrafo precedente le missioni sono caratterizzate dall'originalità e dallo stile delle proposte così come dalla loro capacità di coinvolgere e responsabilizzare i partecipanti.

Attualmente non esiste una bibliografia specifica sulle "missioni educative" e a causa della polisemia del termine missione non è semplice ricostruire un quadro delle esperienze che vi si riferiscono. È chiaro però che sono molti i rimandi ai temi d'interesse per la comunità scientifica internazionale e specificatamente a quelli che si occupano

³ I ragazzi e le ragazze in questa fascia d'età vivono l'esperienza scout all'interno della branca Esploratori e Guide (E/G). L'età può variare a seconda della nazione, dell'associazione e delle tradizioni del gruppo proponente. In questo contributo si fa riferimento al regolamento metodologico dell'Associazione Guide e Scout Cattolici Italiani (AGESCI).

di *Inquiry Based Learning*, *Outdoor Education* e *Fieldwork* o *Place Based Education*.

Ad ogni modo, esplorando l'editoria nazionale e il web mi è stato possibile constatare che sono molte le "missioni educative" affidate a pubblici di età diverse, online e su stampa, promosse da singoli autori, aziende, associazioni e istituzioni italiane e internazionali.

4.1. Progetti educativi

Da un primo censimento esplorativo⁴ ho scoperto che in Italia, nell'anno scolastico 2017/18, risultano attivi almeno otto progetti educativi su scala nazionale che utilizzano le missioni come strumento per promuovere il coinvolgimento e l'apprendimento nell'ambito dell'educazione formale, non formale o informale (Tabella 1). I soggetti proponenti sono sia istituzionali (n. 1, 2, 5, 6) che privati (n. 3, 4, 7, 8) a riprova della varietà di interessi e approcci legati alla sperimentazione di pratiche di *engagement*. I temi affrontati, invece, pongono in evidenza che la maggior parte dei progetti siano stati esplicitamente sviluppati a supporto di cause o tematiche ambientali (n. 1, 2, 3, 7, 8), richiamando in causa una certa predisposizione della disciplina geografica ad essere approfondita attraverso forme di *edutainment*.

Tutti i progetti analizzati propongono le missioni all'interno di sfondi integratori funzionali ai rispettivi temi di riferimento. Ciò nonostante, non tutti i progetti sfruttano a pieno le potenzialità della missione tralasciando soprattutto la dimensione legata alla responsabilità e, talvolta, anche quella dello stile. Non potendo presentare nel dettaglio tutti i progetti, mi limiterò ad introdurre il più articolato, ambizioso e virtuoso tra quelli esaminati: il progetto Agente 0011 – Licenza di salvare il pianeta (n. 2). Il progetto è co-finanziato dall'Agenzia Italiana della Cooperazione allo Sviluppo (AICS) nell'ambito del bando Educazione alla Cittadinanza Globale 2016 e ha l'obiettivo di sensibilizzare e promuovere la comprensione critica e la mobilitazione della società civile sui temi dell'Agenda 2030 e degli SDGs. Il portale⁵ costituisce lo strumento operativo per promuovere tra gli studenti delle

⁴ L'indagine è stata svolta a cavallo tra i mesi di aprile e maggio 2018.

⁵ www.agente0011.it.

scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado italiane la sensibilizzazione, la comprensione critica e l'attivazione sui temi dell'Agenda 2030. In questo contesto le missioni identificano delle attività didattiche (o prove) messe a punto dalla Community di AGENTE 0011 che si fondano su specifici contenuti ma implicano e incentivano l'utilizzo di competenze trasversali alla didattica quali capacità di scrittura e di espressione orale, abilità tecnologiche, sensibilità artistica, impiego dei social network, nonché l'adozione di una modalità di lavoro di gruppo e condivisa. Attraverso la partecipazione dei team alle missioni si anima la community virtuale degli studenti, che a sua volta può creare e condividere dei contenuti, generando un circolo virtuoso di riflessioni e idee attorno a tematiche attuali e di spessore.

Il progetto Agente0011 e gli altri progetti individuati testimoniano il fatto che seppur variegato, il format della missione in Italia è già affermato ed utilizzato, risultando fortemente connesso con strategie di *edutainment*, più o meno raffinate.

Tabella 1 – Progetti italiani che utilizzano al loro interno delle missioni (attivi nell’A.S. 2017/18).

#	Titolo progetto	URL di riferimento
1	Missione: paesaggio. FAI vivere l'articolo 9 della Costituzione	https://www.fondoambiente.it/il-fai/scuola/progetti-fai-scuola/educazione-ambientale/
2	Agente 0011 - Licenza di salvare il pianeta	http://www.agente0011.it/
3	Corepla School Contest – Plastica in evoluzione	http://www.coreplaschoolcontest.com/
4	LEGO® MINDSTORMS® Education EV3 - Set Sfida Spaziale	https://www.lego.com/it-it/mindstorms
5	Minecraft: il viaggio dell'eroe	https://www.programmailfuturo.it/come/ora-del-codice/minecraft-viaggio-dell-eroe
6	Mission X	http://trainlikeanastronaut.org/it
7	Missione Ambiente by Bosch	http://www.missioneambientebybosch.it/
8	Missione Terra - S.O.S.tieni il tuo Pianeta	http://www.missioneterra2a.eu/

4.2. Progetti editoriali

Anche sul fronte editoriale è ricca la proposta di semplici attività, azioni o esplorazioni che possano essere affidate a studenti, insegnanti, allievi, gruppi, ecc., come se fossero delle missioni. Questi libri coinvolgono in esperienze di conoscenza dirette che costringono ad interagire con la realtà in modo originale e piacevole, stimolando il protagonismo dei ragazzi. I titoli raccolti in tabella (Tabella 2) sono tutti stati stampati nell'ultimo decennio e testimoniano un crescente interesse per l'approccio diretto e talvolta provocatorio delle missioni.

Tra tutti gli autori, quella che ha saputo meglio interpretare l'esigenza (senza età) di rilanciare lo studio del mondo quotidiano attraverso modalità creative e divertenti è Keri Smith: scrittrice, illustratrice e *guerrilla artist* canadese. L'artista lavora molto sulla creatività unendo alla propria sensibilità artistica l'attenzione ai luoghi del quotidiano quali fonti di infiniti spunti e sfide. I suoi libri si basano sul coinvolgimento diretto del lettore con il proprio contesto e offrono spunti anche molto geografici, soprattutto nei due titoli: "Distuggi questo diario (dove vuoi)" (2015) e "Come diventare esploratore del mondo" (2011).

L'idea alla base di "Distuggi questo diario (dove vuoi)" (2015) è che questo sia creato per entrare in contatto con la realtà in maniera estrema, cioè fino alla sua distruzione. L'invito dell'autrice, infatti, è proprio quello di allenare la creatività per distruggere il diario facendo uso delle risorse che l'ambiente circostante ci offre (es: nascondi pezzetti di questa pagina durante i tuoi viaggi; buca questa pagina utilizzando gli oggetti che trovi nel corso dei tuoi viaggi, fai galleggiare questa pagina) o più semplicemente per utilizzarle come supporto all'indagine – che io definirei geografica – della realtà (es: documenta lo scorrere del tempo in un nuovo ambiente, segna tutti i nomi delle vie che trovi nei paraggi; raccogli nomi, autografi e sogni della gente). Sono soprattutto le attività di quest'ultimo tipo quelle che prediligo nell'uso in classe e nei corsi di formazione, proprio perché sono esplicite e costringono a posizionarsi e relazionarsi nello spazio, generando situazioni e sensazioni capaci di innescare riflessioni critiche e al tempo stesso costruttive di carattere profondamente geografico.

Il libro “Come diventare esploratore del mondo. Museo d’arte di vita tascabile” è più recente (Smith, 2011). Esso raccoglie 59 esplorazioni da vivere come azioni liberamente interpretabili, da realizzare a partire da «qualsiasi cosa ti faccia sentire un brivido di entusiasmo» (Smith, 2011, p. 2). Le esplorazioni del libro sono una vera fonte di ispirazione per chi cerca di rinnovare il proprio approccio d’investigazione alla realtà e si fondano sui concetti che «tutto è interessante» (p. 7) e «non c’è un modo corretto di comprendere le cose» (p. 15). Il libro, inoltre, include nella sua parte iniziale un elenco di 13 suggerimenti per diventare un esploratore del mondo che trovo particolarmente validi e spendibili (Figura 1), non solo per fornire una lettura antropologica della realtà, così come suggerito dall’autrice, ma anche ad arricchire altri sguardi, tra i quali quello geografico. Trovo infatti che queste indicazioni, combinate alle esplorazioni proposte nel libro, rappresentino uno strumento molto potente in termini di originalità e stile: elementi importanti che se inseriti appropriatamente all’interno di un percorso di educazione geografica possono certamente contribuire al suo successo. In questo libro il termine missione occupa un posto centrale: «Tu sei un esploratore. La tua missione è documentare il mondo intorno a te come se non l’avessi mai visto prima» (p. 11). Con queste parole, l’autrice aggiunge quell’elemento di sfida e complicità intrinseco alla missione, capace di innescare nei lettori un piacevole senso di responsabilità. Attraverso questo invito, infatti, le avventure proposte diventano missioni assegnate personalmente a ciascuno, diventando uno strumento didattico e educativo estremamente potente.

Lo stesso meccanismo è presente anche all’interno del “Manuale delle 50 missioni segrete per sopravvivere nel mondo dei grandi” (Baccalario e Jauregui, 2015), rafforzato da un sistema di punteggi connessi alle attività che permette al lettore di potersi confrontare e immedesimare con il profilo di uno degli otto agenti segreti più grandi di tutti i tempi. Anche in questo caso è interessante notare come gli autori si pongano dalla parte del lettore, tranquillizzandolo circa la riuscita delle missioni e alimentando quel rapporto di fiducia necessario per la presa di responsabilità verso le missioni: «Comunque vada, siamo fieri di te» (p.8).

Tabella 2 - Bibliografia ragionata dei libri che propongono al lettore delle missioni da svolgere.

n.	Riferimento
1	Antonelli A. e Locatelli L. (2013), <i>Missione Casa</i> , Franco Cosimo Panini Editore, Modena.
2	Baccalario P. e Percivale T. (2016), <i>Il manuale delle 50 avventure da vivere prima dei 13 anni</i> , Ed. Il Castoro, Milano.
3	Calandra G. e Rea S. (2015), <i>Missione Egitto</i> , Franco Cosimo Panini Editore, Modena.
4	Grinberg D. (2015), <i>Ecoesploratori. Attività e progetti per un pianeta più verde</i> , Editoriale Scienza, Firenze, Trieste.
5	Jáuregui E. e Baccalario P. (2017), <i>Il manuale delle 50 missioni segrete per sopravvivere nel mondo dei grandi</i> , Ed. Il Castoro, Milano.
6	Lonely Planet Kids (2018), <i>Avventure sotto casa</i> , EDT, Venaria.
7	Smith K. (2011), <i>Come diventare un esploratore del mondo</i> , Corraini Edizioni, Mantova.
8	Smith K. (2013), <i>Finisci questo libro. Esercizi pratici per conoscere il mondo</i> , Corraini Edizioni, Mantova.
9	Smith K. (2015), <i>Distruggi questo diario (dove vuoi)</i> , Corraini Edizioni, Mantova.
10	Smith K. (2015), <i>Il mondo immaginario di...</i> , Corraini Edizioni, Mantova.

Il libro “Ecoesploratori. Attività e progetti per un pianeta più verde” (Grinberg, 2015) utilizza invece una strategia diversa, proponendo al lettore i problemi ambientali come sfondo integratore comune nel quale inserire le attività e le missioni di svolgere: «Viviamo in un’epoca difficile che richiede l’intervento di esploratori svegli e partecipativi, artigiani sognatori, che coinvolgano gli altri con idee furbe, stravaganti e coraggiose» (p. 16). Una strategia ancora diversa è quella utilizzata in “Missione: Casa” (Antonelli e Locatelli, 2013), titolo realizzato in collaborazione con il Settore Scuola Educazione del FAI – Fondo Ambiente Italiano, in cui la missione è utilizzata con il duplice intento di far scoprire quante forme diverse hanno le abitazioni dell’uomo, dalla preistoria a oggi, e contestualmente valorizzare e far scoprire gli edifici patrimonio del Fondo: «Entrerai in grotte, palazzi e castelli, in case grandi e piccole, in case da fiaba e in case buffe, in case famose e in case sconosciute. E scoprirai cosa le rende uniche, divertenti o misteriose provando a vivere fra quelle mura, in quel luogo o in quell’epoca. [...] Pagina dopo pagina, dovrai metterti alla prova con tante, tantissime attività: giochi da fare a casa o all’aperto, test,

ricette, lavoretti, esperimenti ti sfideranno in una gara continua, in cui sarai tu il protagonista» (Antonelli e Locatelli, 2013, pp. 6-7).

Una caratteristica comune a tutti i libri riportati in tabella (Tabella 2), che per questioni di spazio non mi è possibile approfondire ulteriormente, è il linguaggio informale e la grafica accattivante (grazie alla collaborazione con disegnatori o fumettisti) per ribadire una verità che i geografi faticosamente riescono a comunicare al pubblico generalista: «Non devi per forza scarpinare fino al Polo Sud o farti largo nella foresta pluviale per esplorare il nostro meraviglioso mondo. C'è un intero universo proprio dietro casa tua che aspetta soltanto di essere scoperto» (Lonely Planet Kids, 2018, p. 1).

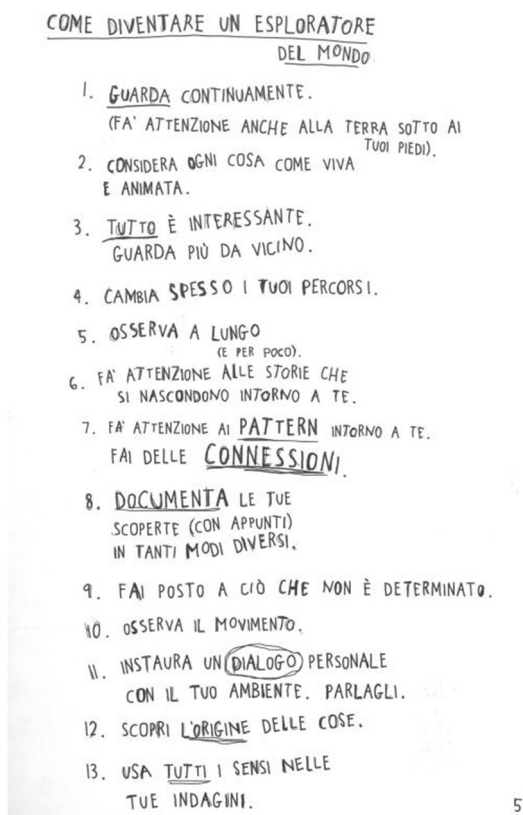


Figura 1 – Alcuni suggerimenti di Keri Smith per diventare esploratori del mondo (Smith, 2011, p.5).

5. Mission:Explore. Le missioni geografiche per eccellenza

Tutti i progetti presentati nei capitoli precedenti sono materiali di qualità che possono essere utilizzati da educatori, insegnanti e formatori per promuovere l'educazione geografica. Tutti questi progetti però non sono stati concepiti da geografi con l'obiettivo esplicito di sostenere l'educazione geografica secondo i principi dell'*edutainment*. Questo è invece il caso di un progetto estremamente innovativo ideato e realizzato nel Regno Unito da un collettivo di *Guerrilla Geographers*⁶ convinti che sia estremamente divertente e interessante esplorare e investigare il mondo (The Geography Collective, 2010, p. 196). Il loro primo prodotto editoriale è stato un piccolo giornalino di viaggio (The Geography Collective, 2009) pieno di domande e spazi bianchi da riempire. Questo prodotto è stampato in bianco e nero e rappresenta il primo tentativo di dare forma alle loro intuizioni e testare la collaborazione con il disegnatore Tom Morgan-Jones (che proseguirà per tutti i titoli successivi).

Il testo più rappresentativo del Collettivo è certamente "Mission:Explore" (The Geography Collective, 2010) il quale ha avuto un meritato successo nel Regno Unito⁷ e successivamente anche negli Stati Uniti d'America, dove oggi è adottato ufficialmente dalla famosa associazione *National Geography*. Questo volume rappresenta un'opera imperdibile per tutti i geografi in quanto offre moltissimi spunti operativi (102 per l'esattezza) presentati sotto il nome di missioni (Figura 2) e pensati per essere svolti e registrati nelle stesse pagine del libro.

⁶ Questo collettivo, come anche Keri Smith, definisce il proprio approccio come *Guerrilla*. Questa espressione è stata coniata dal pubblicitario statunitense Jay Conrad Levinson nel 1984 nel suo libro "Guerrilla marketing" per indicare una forma di promozione pubblicitaria non convenzionale e a basso costo ottenuta attraverso l'utilizzo creativo di mezzi e strumenti aggressivi che fanno leva sull'immaginario e sui meccanismi psicologici degli utenti finali. Per Raven-Ellison – esploratore creativo e co-fondatore di The Geography Collective – essere *guerrilla geographers* significa sfidare le persone a sfidare i preconetti sui luoghi, coinvolgersi in processi di giustizia sociale e ambientale e formare connessioni profonde e attive con la comunità (<https://www.nationalgeographic.org/media/daniel-raven-ellison-guerrilla-geography/>).

⁷ Considerato come materiale che ha contribuito in maniera significativa a migliorare l'educazione geografica, il libro è stato insignito del premio GA Awards 2012 dalla Geographical Association (associazione di insegnanti e geografi inglese).

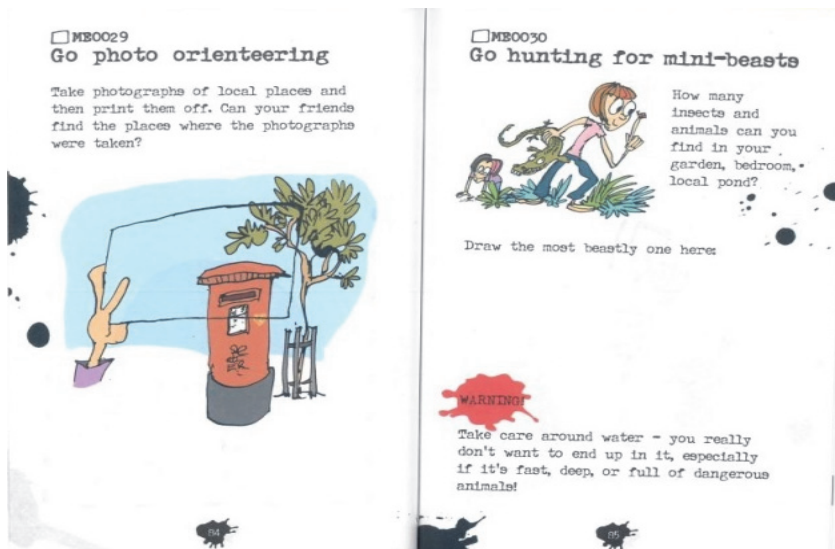


Figura 2 – Due esempi di missioni tratte dal libro *Mission: Explore*. Fonte: *The Geography Collective* (2010).

Il libro sfida i lettori a (ri)scoprire il proprio mondo diventando dei *guerrilla explorer*: «Non proseguire nella lettura – avvisano gli autori in apertura – se sei preoccupato dall'idea di vivere delle avventure o di sperimentare cose nuove. C'è il rischio concreto che tu non veda mai più il mondo allo stesso modo» (The Geography Collective, 2010, p. 5). Un insegnante o educatore che dovesse prendere in mano questo libro, o uno dei capitoli successivi della collana “Mission: Explore”, potrebbe non trovare tutte le missioni esplicitamente geografiche provocando in alcuni casi un certo smarrimento. Questa specifica sensazione non è da temere, anzi, è molto utile per promuovere una metodologia umoristica di lavoro che alleni a convivere col disagio dell'incertezza e ad accogliere lo sconcerto e disorientamento come elementi emotivi utili a rafforzare l'arte di ascoltare e conoscere nuovi mondi possibili (Sclavi, 2010). Se si ha del tempo da dedicarci, sono infatti le missioni prive di un esplicito riferimento a contenuti geografici quelle che risultano più stimolanti. Esse pongono infatti uno stimolo o una questione che sta' poi a ciascuno interpretare, declinare e rileggere alla luce della propria competenza geografica e dei propri obiettivi educativi.

Il successo delle missioni geografiche del Collettivo ha convinto gli autori a declinare le missioni in diversi altri ambiti tematici⁸ fino a portare la sfida ad un livello successivo con la realizzazione di una piattaforma web per la condivisione delle missioni svolte da ciascuno e la creazione di nuove missioni (<https://www.missionexplore.net/>). Il sito ha permesso di amplificare la forza delle missioni stesse promuovendo l'aggregazione di una comunità di esploratori dell'ordinario (*community*) supportata da precisi meccanismi di *gamification* che includevano come *rewards* dei *badge* da sbloccare e conquistare. Il successo dell'approccio, perfettamente aderente ai principi dell'*edutainment*, ha portato questo progetto di educazione geografica ad evolversi in un sofisticato gioco online (strutturato in tre semplici passaggi: *get involved, go explore, win badges*) oggi disponibile al sito <https://www.explorerrhq.com/>.

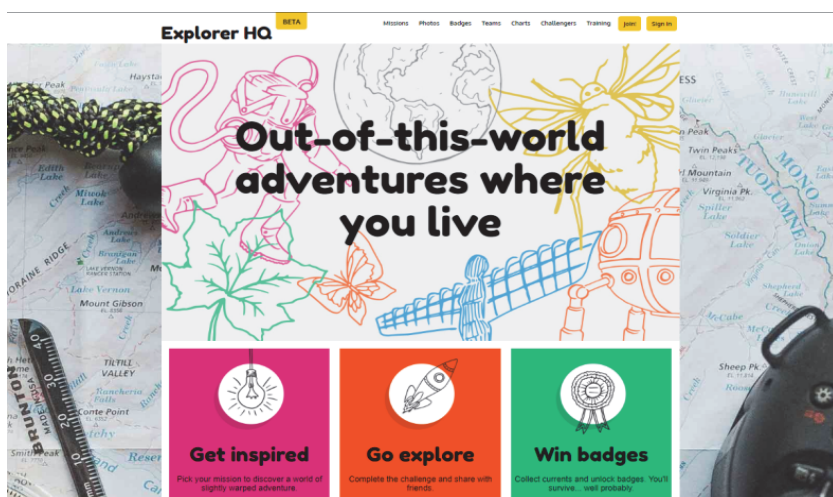


Figura 3 – Home page di Explorer HQ, evoluzione del portale di Mission:Explore.
Fonte: www.explorerrhq.com.

⁸ I titoli successivi si concentrano sui seguenti temi: il viaggio (The Geography Collective, 2011a), il campeggio (The Geography Collective, 2011b), il cibo (The Geography Collective, 2012), l'acqua (The Geography Collective, 2013a), i luoghi selvaggi (The Geography Collective, 2013b).

6. Missioni geografiche al Museo di Geografia

Il Museo di Geografia del Dipartimento di Scienze Storiche, Geografiche e dell'Antichità dell'Università di Padova⁹, convinto della potenzialità, duttilità e trasversalità delle missioni, nel 2017 ha ideato delle missioni geografiche da offrire gratuitamente alle classi che avrebbero deciso di partecipare ad una delle molte attività didattiche proposte dal Museo. L'idea delle "Missioni possibili. Attività di esplorazione geografica creativa" – così sono state chiamate – si inserisce all'interno di un processo di *social engagement* avviato dal Museo sulla base di alcune riflessioni condivise sulla terza missione universitaria (Donadelli *et al.*, 2018) ed ha permesso a classi di ogni ordine e grado di cimentarsi in esplorazioni straordinarie dell'ordinario. Le missioni sono state pensate per essere svolte in due luoghi centrali della città, entrambi facilmente raggiungibili dal museo: Prato della Valle e la Pontificia Basilica Minore di Sant'Antonio di Padova (Figura



Figura 4 – Copertina del materiale di supporto all'esplorazione della Basilica di Sant'Antonio di Padova (a.s. 2018/19). Foto di Giovanni Donadelli, 2018.

⁹ Il Museo di Geografia è un ambizioso progetto di divulgazione scientifica promosso dal Dipartimento di Scienze Storiche, Geografiche e dell'Antichità dell'Università degli Studi di Padova. È possibile saperne di più visitando il sito internet: www.musei.unipd.it/geografia.

4). Per ciascuna destinazione è stato realizzato un materiale di supporto all'esplorazione, che consiste in una breve descrizione introduttiva al luogo specifico, in alcune immagini di supporto per l'approfondimento (come ad esempio la planimetria della Basilica o della posizione delle singole statue presenti in Prato della Valle) e in quattro missioni che richiedono l'attivazione di strategie di conoscenza diversificate che propongono alle classi, a seconda delle missioni, di osservare, intervistare, contare, misurare, immaginare, disegnare, confrontare, indagare, ipotizzare o ripensare la realtà circostante. Questo esperimento è stato molto gradito dagli studenti e dagli insegnanti coinvolti ed è stato ulteriormente implementato in vista dell'anno scolastico successivo (2018/19). In vista dell'inagurazione (prevista entro la fine del 2019) il Museo di Geografia ambisce a migliorare ulteriormente le proprie proposte di missione. Intende in particolare aggiungere una o due nuove destinazioni, incrementare il numero delle missioni già esistenti e realizzare una nuova veste grafica coinvolgendo un disegnatore. Non ultimo, il Museo intende amplificare le proposte delle singole missioni puntando anche alla condivisione delle esperienze. L'obiettivo è quello di sfruttare le missioni per alimentare un flusso di comunicazione sui principali *social network* che possa mettere in relazione tra loro i partecipanti e potenziare ulteriormente l'esperienza.

7. Conclusioni

In educazione il termine missione è diffusamente associato ad un'azione piacevole, coinvolgente e sfidante, capace di predisporre chi la riceve a svolgerla con entusiasmo per raggiungere l'obiettivo nel migliore dei modi.

In ambito geografico la missione richiama inoltre la valenza dell'escursione e del lavoro di campo associandovi uno stile informale e accattivante, capace di attivare una presa di responsabilità intenzionale da parte dei soggetti coinvolti.

Ispirato dalle esperienze virtuose prodotte da The Geography Collective e Keri Smith il contributo ha cercato di portare all'attenzione della comunità scientifica dei geografi le potenzialità delle missioni quali formato di intrattenimento educativo (*edutainment*) dall'anima fortemente collaborativa e interdisciplinare.

Alla luce delle esperienze e dei progetti formativi ed editoriali censiti si ritiene infatti che il format della missione possa contribuire a promuovere ulteriormente l'introduzione di processi di *edutainment* in contesti di educazione formale, non formale e informale, geografica ma non solo. Allo stesso tempo, grazie alla possibilità di essere ampiamente personalizzate, modulate e riorganizzate, si ritiene plausibile e auspicabile che l'utilizzo delle missioni aumenti significativamente nei prossimi anni.

È necessario, in conclusione, essere consapevoli che anche se la scelta di utilizzare le missioni come *format* non potrà semplificare le sfide che il nostro tempo pone alle comunità educanti (insegnanti, educatori, formatori, professori, associazioni ed istituzioni) essa può rappresentare una metodologia efficace e sostenibile per promuovere un contesto d'apprendimento sfidante, coinvolgente ed entusiasmante.

Riferimenti bibliografici

- Aksakal N. (2015), Theoretical View to The Approach of The Edutainment, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186: 1232-1239.
- Antonelli A. e Locatelli L. (2013), *Missione Casa*, Franco Cosimo Panini Editore, Modena.
- Baccalario P. e Percivale T., *Il manuale delle 50 avventure da vivere prima dei 13 anni*, Ed. Il Castoro, Milano.
- Bandura A. (1996), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Erickson, Trento.
- Calandra G. e Rea S. (2015), *Missione Egitto*, Franco Cosimo Panini Editore, Modena.
- Colace F., De Santo M. e Pietrosanto A. (2006), "Work in Progress: Bayesian Networks for Edutainment", *36th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*. Testo disponibile al sito: <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=4117188>. Data ultima consultazione: 10/01/2019.
- De Alberi A. (2015), "Edutainment, in Italia il modello fatica a diffondersi", *Lettera43*. Testo disponibile al sito: <http://www.lettera43.it/it/articoli/cultura-e-spettacolo/2015/04/05/edutainment-in-italia-il-modello-fatica-a-diffondersi/144396/>. Data ultima consultazione: 10/01/2019.
- De Beni R. e Moè A. (2000), *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- Donadelli G., Gallanti C., Rocca L. and Varotto M. (2018), *University heritage, museums and Third Mission: a geographical viewpoint on social engagement*, in Mouliou M., Soubiran S., Talas S. and Wittje R., eds, *Turning Inside Out European University Heritage: Collections, Stakeholders*, National and Kapodistrian University of Athens Press, Athens, pp. 27-36. Testo disponibile al sito: http://umac.icom.museum/wp-content/uploads/2018/05/2205_universeum-teliko-screen.pdf. Data ultima consultazione: 10/01/2019.

- Donadelli G., Labate E., Rocca L., Moè A. e Pazzaglia F. (2012), “Insegno bene geografia perché mi piace”, *Psicologia e Scuola*, 21: 10-17.
- Grinberg D. (2015), *Ecoexploratori. Attività e progetti per un pianeta più verde*, Editoriale Scienza, Firenze.
- IGU-CGE (2016), *Carta Internazionale sull'Educazione Geografica*, online. Testo disponibile al sito: <http://aiig.it/wp-content/uploads/2017/05/Carta-internazionale-sulleducazione-geografica-traduzione-completa-IT-1.pdf>. Data ultima consultazione: 10/01/2019.
- Jáuregui E. e Baccalario P., *Il manuale delle 50 missioni segrete per sopravvivere nel mondo dei grandi*, Ed. Il Castoro, Milano.
- Lonely Planet Kids (2018), *Avventure sotto casa*, EDT, Venaria.
- Malatesta S. (2015), *Geografia dei bambini. Luoghi, pratiche e rappresentazioni*, Guerini, Milano.
- McLuhan M. (1967), *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano.
- Moè A., Pazzaglia F. e Friso G. (2010), *MESI. Motivazioni, Emozioni, Strategie e Insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*, Erickson, Trento.
- Moè A., Pazzaglia F. e Ronconi L. (2010), “When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching”, *Teaching and Teacher Education*, 26: 1145-1153.
- National Sleep Foundation (2010), *Bedroom Poll Report*. Testo disponibile al sito: http://sleepfoundation.org/sites/default/files/bedroompoll/NSF_Bedroom_Poll_Report.pdf. Data ultima consultazione: 10/01/2019.
- OECD (2015). *PISA in focus*, 04. Testo disponibile al sito: <http://dx.doi.org/10.1787/5js391zxjff1-en>. Data ultima consultazione: 10/01/2019.
- Phillips R. (2012), “Curiosity and Fieldwork”, *Geography*, 97, 2: 78-85.
- Scalvi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Bruno Mondadori, Milano.
- Smith K. (2011), *Come diventare un esploratore del mondo*, Corraini Edizioni, Mantova.
- Smith K. (2013), *Finisci questo libro. Esercizi pratici per conoscere il mondo*, Corraini Edizioni, Mantova.
- Smith K. (2015), *Disturghi questo diario (dove vuoi)*, Corraini Edizioni, Mantova.
- Smith K. (2015), *Il mondo immaginario di...*, Corraini Edizioni, Mantova.
- The Geography Collective (2009), *Journey Journal*, The Can of Worms Kids Press, London.
- The Geography Collective (2010), *Mission:Explore*, The Can of Worms Kids Press, London.
- The Geography Collective (2011a), *Mission:Explore. On the road*, The Can of Worms Kids Press, London.
- The Geography Collective (2011b), *Mission:Explore. Camping*, The Can of Worms Kids Press, London.
- The Geography Collective (2012), *Mission:Explore. Food*, The Can of Worms Kids Press, London.
- The Geography Collective (2013a), *Mission:Explore. Water*, Explorer HQ, Sheffield.
- The Geography Collective (2013b), *Mission:Explore. John Muir*, Online. Testo disponibile al sito: <https://www.johnmuirtrust.org/initiatives/missionexplore-john-muir>. Data ultima consultazione: 10/01/2019.

6. *You are Here. Luoghi, corpi e mappature sonore*

di Lorena Rocca *

Poiché i tempi sono eccezionali, anche la geografia culturale si occupa di spazi eccezionali e di geografia dell'eccezione.
Alessandra Bonazzi, 2011

1. Introduzione

Il tema che si propone in questa riflessione è quello della mappatura tra corpi e luoghi secondo la visione offerta dalla geografia culturale. Si ricorda che, con la crisi della modernità, l'uomo viene visto quale unico ente irreducibile e stabile e il corpo costituisce un possibile nuovo luogo teorico da cui partire (Harvey, 2002), da cui ricominciare ad interrogarsi sui valori ed il senso. È proprio attraverso il corpo infatti che accediamo ai luoghi e, attraverso esso, li possediamo, li apparteniamo, ci identifichiamo con essi. Il corpo ha infatti memoria dei luoghi in una sorta di dialogo aperto con essi.

Secondo Harvey (2002) corpi e luoghi costituiscono due categorie analitiche essenziali. Il corpo agisce nello spazio e, come insegna Lefebvre (1976) media la dimensione sociale e mentale, quella individuale e collettiva, secondo un rapporto biunivoco tra l'astratto e il fisico.

Bonazzi (2011) evidenzia come il corpo, secondo tali visioni, sia espressione di relazioni ineguali di potere (p. 151) ed abbia funzionato nel tempo come una "tabula rasa" sulla quale si sono proiettate differenti immagini culturali di una data società in definite epoche. Esperiamo lo spazio sociale con il corpo e, al tempo stesso, con il corpo diamo senso all'esperienza sociale stessa. Questo processo di reciprocità è inconsapevole, ma se ci pensiamo bene ogni corpo, in

* Sezione di geografia dell'Università degli studi di Padova e Dipartimento formazione e apprendimento della Scuola universitaria professionale della svizzera italiana.

base alla posizione che occupa socialmente, è il “luogo” in cui si concentrano le costruzioni sociali e politiche.

Come osserva Merleau-Ponty (1989), la relazione tra corpi e spazio è tale che «il nostro corpo non è nello spazio con le cose; esso lo abita o vi si aggira (...). Attraverso di esso abbiamo accesso allo spazio» (p. 29).

A partire da queste riflessioni, la sfida che si propone in questo contributo è di sospendere il giudizio, di fare i conti con il limite fisico del corpo, e di cogliere il pretesto di andare oltre alle forme, ai segni e agli schermi per acquisire la consapevolezza, per esempio attraverso la dimensione sonora, della corporeità e del ruolo che il corpo ha di abitare i luoghi. Ricordando Foucault (2010), «il corpo è il punto zero del mondo; laddove le vie e gli spazi si incrociano, il corpo non è da nessuna parte: è al centro del mondo questo piccolo nucleo utopico a partire dal quale sogno, parlo, procedo, immagino, percepisco le cose al loro posto e anche le nego attraverso il potere infinito delle utopie che immagino. Il mio corpo è come la Città del Sole, non ha luogo, ma è da lui che nascono e si irradiano tutti i luoghi possibili, erali o utopici» (p. 4).

In questo percorso didattico, centrato sulla mappatura del corpo, si vuol offrire, infatti, uno sguardo da uno spazio ibrido, quello del corpo al di là degli schemi, oltre i confini, un corpo che non è uno schermo di pratiche visive esterne, un simbolo, un'etichetta, ma è *un corpo che suona*, che offre immagini altre effimere, immateriali al limite del nostro pensiero.

Si è deciso di usare la mappa *come se* si rappresentasse oggettivamente *un* fatto geografico, in realtà si propongono delle attività artistiche di mappatura che superano la ragione cartografica.

2. Mappare le emozioni del corpo

Nel 1654, a corredo del romanzo *Clélie*, Madeleine de Scudéry pubblica una mappa di sua creazione: la *Carte du Pays de Tendre*. Come ci ricorda Bruno (2015) questa è un punto di svolta, l'incarnazione di un viaggio narrativo in cui viene visualizzato, in forma di paesaggio cartografico, l'itinerario emotivo di cui parla il romanzo (p. 11) in un continuo flusso e riflusso di esperienze corporee

che vengono fissate, con l'arte della mappatura, su una carta¹. Attraverso questa forma cartografica, il discorso stesso diventa oggetto di mappatura, in bilico tra anatomia e cosmografia.

La *Carte du Pays de Tendre* presenta infatti un paesaggio multiforme: terra, mare, un fiume, un lago, alberi, qualche ponte e svariate città che nascondono un mondo di affetti, esprimono un passaggio interiore in cui le emozioni assumono la forma di una topografia mobile. Attraversare quel territorio significa immergersi nel flusso/reflusso di una psicogeografia personale e tuttavia sociale.

Nella *Carte du Pays de Tendre* la tortuosa circolazione ricorda quella dei vasi sanguigni e la conformazione del paesaggio assomiglia all'interno del corpo femminile in una sorta di viaggio in cui il corpo, inserito nello spazio della mappa, viene cartografato come spazio (Bruno, 2015, p. 282). “Se il paesaggio diventa un corpo, il corpo diventa a sua volta un luogo di cui disegnare la mappa” (Bruno, 2015, p. 283) dando forma a pratiche discorsive, a nuovi spazi di scrittura che attivano l'immaginazione mentale che dallo spazio arrivano al corpo e viceversa.

Dalla *Carte du Pays de Tendre* prende vita un interessante filone artistico che considera la mappa come mediatore espressivo e narrativo in grado di creare un movimento, di proporre un viaggio di esplorazione non necessariamente da destra a sinistra ma percorribile secondo moti non previsti o prevedibili.

In questo gioco di reciprocità tra la carta e il corpo e viceversa, Katerin Harmon (2004) nel testo *Where are you? You are here* propone una carrellata di mappe artistiche nate con l'obiettivo di rispondere al motto: *I map, therefore I am*. A titolo di esempio si ricordano le tavole di Annette Messenger (1987) intitolate *My Trophies*, ispirate alla *Carte du Pays de Tendre*, in cui la pianta del piede diventa la tavola sulla quale viene mappato un viaggio sentimentale (Harmon, 2004, p. 28). In Harmon (2004, p. 27) si ricorda la sperimentazione di esplorazione del paesaggio della mano realizzata da Aidan nel 2000 che ha dato avvio ad un progetto di ricerca che ha coinvolto le scuole irlandesi sull'uso creativo e generativo che la mappa ha.

¹ *Carte du Pays de Tendre* è una carta che apre una tradizione tutta al femminile di narrazione cartografica delle emozioni. Il salotto di madame Scudéry era infatti oggetto di una forma collettiva di mappatura in cui venivano tracciati paesaggi percorsi dagli affetti in una sorta di forma letteraria topografica atta a sviluppare una nuova forma geografica di pensiero (Bruno, 2015, p. 266).



Figura 1 – Carte de Tendre ou Carte du Pays de Tendre. Fonte: https://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Carte_du_tendre_300dpi.jpg [consultata il 29-06-2018].

Io sono qui, ma qui dove? Gli esempi riportati portano l'attenzione sulla molteplicità delle narrazioni possibili e sulla potenzialità che l'arte ha nel risignificare la carta e i legami complessi in un interessante e stimolante gioco di scale in un gioco di ironie che la Harmon (2004) ricorda svilupparsi soprattutto negli anni Venti e Trenta del ventesimo secolo. Una tra tutti si ricorda la *Main Route of Expedition Through The Alimentary Canal* di Otto Soglow (1930), un satirico viaggio nella fantasia alimentare all'interno del corpo dove è possibile vagare attraverso la profondità dei canali viscerali.

3. Sentire: ascoltare versus auscultare

Non ascoltiamo tutto ciò che sentiamo. Nel sentire (rumori, suoni, voci, ecc.) è l'apparato uditivo ad essere chiamato in causa secondo un meccanismo involontario; nell'ascoltare sia l'udito che le funzioni cognitive vengono coinvolte nell'azione attraverso un processo consapevole che il soggetto svolge attivamente. Anche in inglese c'è

una distinzione tra il verbo sentire ed ascoltare: *to hear* e *to listen*, così come in francese *entendre* ed *écouter* e in tedesco *hören* e *fühlen*. Nella lingua giapponese l'ideogramma “kiku” (ascoltare) è l'unione di tre altri ideogrammi: orecchio, occhio, cuore allargando l'attività dell'ascolto a ciò che si vede e a ciò che si percepisce attraverso le emozioni.

Nell'utero della madre l'udito si sviluppa già dal sesto mese ed è il primo di tutti gli altri sensi quello che, se allenato, dà la possibilità di “esplorare mondi possibili” (Sclavi, 2003) con consapevolezza.

La sfida raccolta nei percorsi didattici che intendiamo presentare è di spingerci oltre l'ascoltare per andare verso l'*auscultare*. Ricordo che auscultare è un verbo che sottolinea l'azione di compiere l'ascoltazione e segna una dimensione di ascolto intimo e profondo. È una pratica medica che, prima del 1816, si usava fare appoggiando l'orecchio sul petto del paziente per individuare rumori anomali.

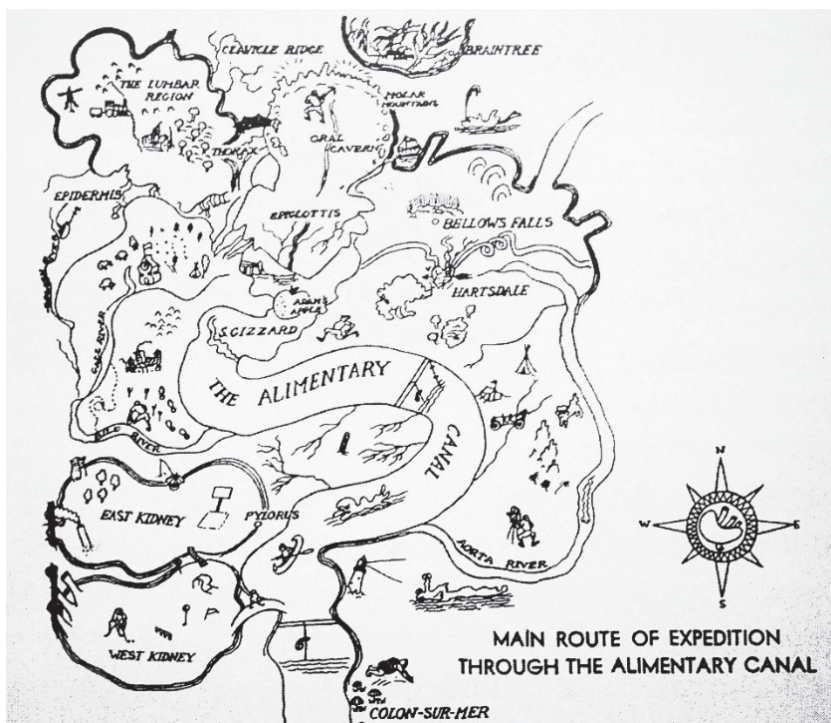


Figura 2 – Otto Soglow (1930), *Main Route of Expedition Through The Alimentary Canal*. Fonte: Harmon (2004) p. 22.

Proprio per la sconvenienza del gesto nel caso di pazienti donne, il medico francese René-Théophile-Hyacinthe Laennec inventò il primo stetoscopio ricordandosi di un gioco che usava fare da piccolo basato sul principio della propagazione dei suoni nei solidi. Avvolse così 24 fogli di carta, appoggiando un'estremità contro il suo orecchio, e l'altra contro il petto della paziente, si accorse che i suoni si trasmettevano ed erano anche più chiari e forti. Sviluppò di conseguenza un tubo di legno robusto per sostituire il tubo di carta, chiamandolo stetoscopio.

4. A proposito di corpi, perché una progettazione per competenze

Nel desiderio di riprendere il legame di reciprocità tra corpi e luoghi, si vuol proporre una riflessione sulla coerenza strategica della progettazione per competenze rispetto al tema scelto.

In particolare si evidenzia che le competenze, in rapporto ad una visione del corpo quale nuovo luogo dell'abitare:

- *Non possono essere trasmesse ma devono essere in larga parte costruite ed organizzate dall'allievo grazie alla mediazione del docente.*

Il corpo è personale, ciascuno di noi fa i conti con la singolarità, i limiti, la fragilità, ma anche gli stereotipi che accompagnano la corporeità. Prenderne consapevolezza è un processo individuale che può essere facilitato dall'insegnante, ma non trasmesso.

- *Devono avere un senso per il soggetto ed assumere un significato intellettuale ed emozionale personale.*

L'apprendimento attraverso il corpo e sulla consapevolezza di come questo sia un luogo di frontiera tra fisicità e senso, è olistico ed unisce mente ed emozioni rompendo la logica cartesiana.

- *Si sviluppano all'interno di situazioni di apprendimento significative e sono utilizzabili in contesti multipli.*

Solo attraverso l'esperienza e la riflessione sulla stessa è possibile avviare una narrazione che aumenti la consapevolezza della dimensione corporea e degli effetti della stessa in rapporto ai luoghi.

- *Sono strumenti di ulteriore conoscenza e di azione reale o mentale, cioè strumenti di controllo e di regolazione del proprio funzionamento intellettuale.*

Il corpo come media tra la dimensione sociale e quella mentale, tra l'individuo e la corporeità offre pratiche riflessive e critiche (e qui il controllo e il regolamento) allontanandosi da una geografia nota per delineare geografie dell'invisibile, dei processi trasparenti che collegano e non dividono il corpo dalle azioni reali. Un tempo inteso come *tabula rasa* sul quale si sono proiettate le differenti immagini culturali, oggi il corpo diventa una metafora che, attraverso l'ascolto, provoca narrazioni geografiche critiche e differenti che vanno al di là delle proiezioni sociali sul corpo.

- *Il soggetto che apprende è al centro e il docente è chiamato ad architettare degli "ambienti di apprendimento" in grado di porre l'allievo nella condizione di attivare le proprie risorse e riflettere sul personale agire.*

Lavorare sull'ascolto del corpo e sulla consapevolezza rispetto alle sue sonorità è un pretesto che suscita curiosità e che porta l'allievo e il docente, nel luogo della relazione educativa, fuori dalla zona di comfort. Al centro ci sono i tabù e le misconcezioni che accompagnano il passaggio dall'*ascoltare* all'*auscultare*. Se ci riflettiamo, abbiamo condiviso fino a qui quanto la dimensione della consapevolezza rispetto all'ascolto del nostro corpo sia una competenza fondamentale che potrebbe segnare il passaggio dal vivere i luoghi in modo inconsapevole all'abitare i luoghi con consapevolezza suscitando sentimenti per gli stessi (radicamento, sradicamento, topofilia o topofobia). La consapevolezza di quello che ascoltiamo dentro di noi e del legame tra noi e gli spazi che viviamo e connotiamo grazie al nostro corpo, è un'azione involontaria che, per diventare opportunità educativa, deve essere architettata volontariamente. I rumori del nostro corpo, proprio perché involontari, sono trasparenti, provocano imbarazzo non sono da noi attivamente ascoltati ma, solo in particolari condizioni spesso non di salute, auscultati. Al medico, soprattutto specialista, deleghiamo questo compito. Riprendere, al centro della dimensione didattica, l'auscultazione significa architettare occasioni di apprendimento che volontariamente spingono alla riflessione sulla dimensione attiva, intima e profonda dell'ascolto. Questa è un'altra direttrice che caratterizza

la progettazione per competenze in linea con l'approccio geografico fino a qui condiviso.

5. Il mio corpo suona. Dalla carta ai coremi per una mappatura emozionale

I percorsi sono pensati come attività da proporre alle future insegnanti con l'idea che tutto ciò che si sperimenta in prima persona abbia una carica ed un significato importante. Fare i conti con le personali sensazioni permette di distinguere le attività considerate gradevoli o divertenti da quelle noiose o demotivanti. Si sa, un insegnante che mette passione in quello che fa la trasmette, ma per alimentare la passione è necessario provare e sperimentare, giocare e divertirsi. Al centro della proposta che intendiamo presentare, si trovano la dimensione dell'officina didattica, ovvero dell'“imparare facendo”, e la valorizzazione delle personali rappresentazioni di ascolto in una circolarità virtuosa tra pratiche e riflessioni sulle pratiche, che dà vita a nuove esperienze di ascolto.

Il percorso proposto si snoda attraverso due direttrici: 1) cognitiva; in cui ogni esperienza percettiva, di esplorazione globale o produttiva e riproduttiva del mondo diventa un modo per appropriarsene, per comprenderlo; 2) espressiva; che risponde al bisogno di esprimersi, di palesare sé stesso e la propria vita emozionale.

La progettazione prende avvio da una situazione problema (Tabella 1) che si sintetizza in un compito autentico e attiva un contesto di senso curioso e stimolante. In questo caso si vogliono raccogliere delle mappe sensoriali dell'*auscultare* per arrivare alla costruzione di un innovativo atlante sulla mappatura del corpo.

Il diagramma a ragno di Figura 3 sintetizza le competenze trasversali che la situazione problema mobilita per gli ambiti di esperienza coinvolti e individua le dimensioni che sono funzionali alla messa a punto della rubrica delle competenze (Tabella 2), strumento che permette di monitorare l'intero processo di apprendimento.

In tabella 3 le dimensioni identificate dall'intreccio tra competenze trasversali e ambiti di esperienza. Ciascun livello è stato brevemente descritto evidenziando i comportamenti che li caratterizzano.

Tabella 1 – Caratteristiche della situazione problema.

Prima tappa: definizione della situazione problema

*Se avessi solamente un'ora per salvare il
mondo, passerei 55 minuti a definire
bene il problema e 5 a trovare
la soluzione.*
(Albert Einstein)

Un percorso di certificazione delle competenze prende avvio da una situazione problema, ovvero un “paesaggio educativo” autentico, piacevole e significativo che consente di orchestrare e sperimentare competenze trasversali ma anche disciplinari. Secondo una sintesi di Dalla Santa e Piricò (2017) la situazione problema dovrebbe:

1. riattivare i saperi precedenti o l'esperienza degli studenti;
2. porre lo studente di fronte ad un ostacolo, un conflitto cognitivo o un percorso di ricerca;
3. attivare la mobilitazione delle competenze degli studenti nel trovare una risposta;
4. aver senso per lo studente;
5. stimolare il suo interesse;
6. essere posta in un contesto definito e realistico, in altre parole autentico;
7. porre lo studente in una situazione aperta, in cui per arrivare alla risposta è possibile seguire diversi percorsi risolutivi;
8. portare ad un risultato/prodotto tangibile di carattere cognitivo o concreto.

Tabella 2 – La rubrica delle competenze.

Seconda tappa: messa a punto della rubrica delle competenze.

Non si tratta di accertare ciò che lo studente sa, bensì ciò che sa fare con ciò che sa.
(Wiggins, 2004, p. 32)

La rubrica delle competenze è un prospetto sintetico di descrizione di una o più dimensioni caratterizzanti le competenze in gioco nel processo di risoluzione della situazione problema (Castoldi, 2007a e 2007b). Lo strumento rende chiare le attese da parte dei docenti e permette agli studenti di orientare le proprie prestazioni autovalutandole e di metterle a confronto con le percezioni delle personali performance.

La definizione della rubrica prende avvio dall'individuazione delle aree da valutare. Queste sono state identificate in risposta alla domanda: "Quali aspetti considero nel valutare una certa prestazione?" (Castoldi, 2007c).

Le dimensioni identificate sono "SMART" (ovvero: Semplici, Misurabili, Attraenti, Raggiungibili, Tempificate). Progressivamente per ogni direttrice emergente si sono individuati i livelli di performance in risposta alla domanda: "*Che cosa caratterizza queste prestazioni come una competenza pienamente, adeguatamente o parzialmente raggiunta?*".

La prima bozza di rubrica andrebbe "triangolata" ovvero condivisa con i colleghi implicati nel progetto, ma anche, lì dove è possibile, con gli studenti.

Il confronto con gli studenti rispetto alle dimensioni individuate permette di incrementare l'auto-efficacia personale. Rapportarsi con competenze che si percepiscono "vicine" ed in grado di raggiungere dà agli studenti la percezione di riuscire con successo. Condividerle prima di avviare il percorso permette di chiarire il patto formativo che si propone ed eventualmente di negoziarlo.

Mettere gli studenti di fronte a compiti che sono in grado di affrontare, che possono fare bene, offrire riscontri da più punti di vista rispetto alla loro performance "fa acquisire quella 'fiducia' (credenza) e quella dimensione esistenziale (*belief*) che ci fa percepire di essere competenti, motiva, porta ad affrontare ancora compiti simili e quindi a migliorare ulteriormente sia le componenti specifiche (saper fare) che la motivazione (voler fare e credere di riuscire)" (Moè *et al.*, 2010, p. 15).

A tale proposito sarebbe auspicabile, durante il primo incontro, presentare agli studenti la situazione problema e la rubrica valutativa chiedendo loro un riscontro autovalutativo ed anche in termini di chiarezza. Come osserva Castoldi (2007d) considerare il momento autovalutativo come parte fondamentale della valutazione significa spezzare il rapporto di potere tra docente e studente ed offrire, a quest'ultimi, l'opportunità di rileggere, da protagonisti, la personale esperienza formativa e di pervenire all'attribuzione autonoma di un senso. L'espressione "valutazione per l'apprendimento", in opposizione logica alla "valutazione dell'apprendimento", sintetizza in modo efficace lo spostamento di focus e la processualità implicata (Castoldi, 2007d).

Tabella 3 – Dimensioni e livelli della rubrica.

Dimensione	Pienamente raggiunto	Raggiunto	Parzialmente raggiunto
D1. Sente ed osserva in modo consapevole i suoni del proprio corpo riportando delle “dense descrizioni”, riconoscendo i ruoli e le funzioni delle cose e degli attori.	Percepisce i suoni del proprio corpo in modo consapevole ed approfondito ricostruendo “dense descrizioni” anche dei ruoli e degli attori.	Percepisce i suoni familiari in modo autonomo ricostruendo “dense descrizioni” anche di ruoli e attori.	Riesce a cogliere i suoni del proprio corpo ricostruendo semplici narrazioni solo se guidato nel riconoscimento di ruoli e attori.
D2. Riconosce ed esprime le emozioni suscitate dal sentire, conoscendo ed agendo le personali preferenze.	Riconosce le percezioni sonore in modo autonomo, manifestando un gran numero di emozioni, valutando ed esprimendo le personali preferenze.	Riconosce le percezioni sonore esprimendo le personali emozioni e preferenze solo se guidato.	Riconosce ed esprime le personali emozioni e preferenze sonore solo se guidato.
D3. Partecipa a produzioni sonore, usando materiali nuovi e insoliti, stabilendo relazioni progettuali con gli altri.	Partecipa attivamente e in modo propositivo a produzioni sonore utilizzando anche materiali nuovi e insoliti, in piena collaborazione con gli altri.	Partecipa a produzioni sonore in modo originale solo se guidato all’uso di materiali nuovi e insoliti anche in collaborazione con gli altri.	Partecipa a produzioni sonore anche in collaborazione con gli altri solo se guidato.
D4. Immagina e rievoca quanto esperito riconoscendo le differenze e manifestandone curiosità.	Immagina e rievoca quanto esperito in modo autonomo apprezzando le differenze e manifestandone curiosità.	Rievoca e immagina, solo se guidato, quanto esperito apprezzandone le differenze.	Rievoca e immagina quanto esperito solo se guidato.

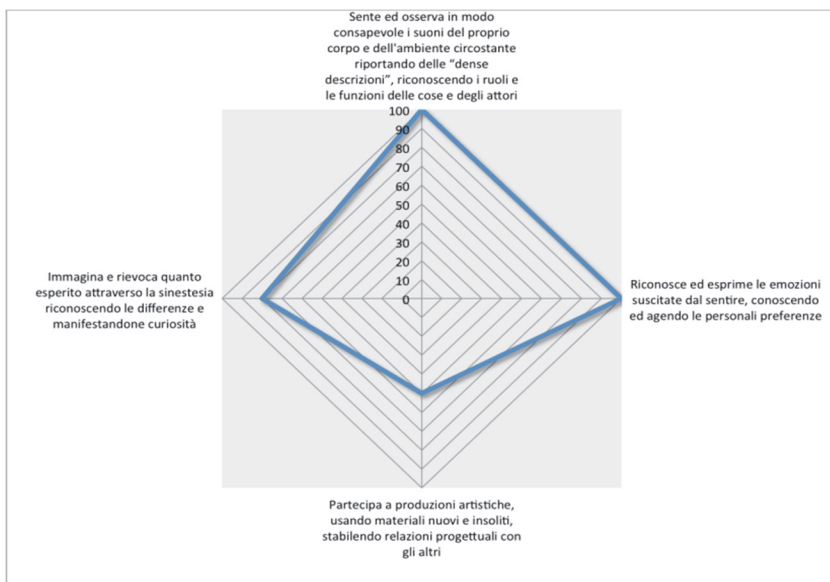


Figura 3 – Diagramma a ragnò di sintesi delle competenze in gioco. Fonte: Elaborazione di Lorena Rocca.

5.1. I suoni dentro me

Il nostro corpo suona. Ogni corpo lo fa in modo diverso anche in base a quello che facciamo o alle emozioni che proviamo. Centrare l'attenzione sulla mappatura sonora del nostro corpo significa segnare un punto di partenza, una modalità per prendere consapevolezza della nostra fisicità.

Con questa prima serie di attività si vuol porre al centro la dimensione dell'ascolto attivo concentrando l'attenzione sui suoni dentro di noi. Dal punto di vista metodologico si precisa che ogni attività mira a sviluppare una o più dimensioni riportate nella rubrica valutativa. Accanto ad ogni attività è specificata la dimensione a cui si fa riferimento (D1, D2, D3 e D4).

- *L'insegnante accompagna gli studenti a predisporre al silenzio. Li invita a trovare una posizione adatta all'ascolto così che possano concentrarsi sui suoni del proprio corpo.*

1. (D1, D2) Ci hai mai pensato? il tuo corpo suona. Fermati in silenzio e prova ad ascoltare i suoni del tuo corpo. Cosa senti? cosa immagini di sentire? quale suono non hai sentito ma ti saresti immaginato di ascoltare?

- *L'insegnante fornisce un ventofono, un imbuto, dei rotoli di cartoncino ed altri oggetti. Viene chiesto ai partecipanti a cosa possono servire e se possono essere utili per sentire meglio.*

2. (D3) Prova a prendere gli oggetti che ti sono stati messi a disposizione. A cosa possono servire?

- *Gli studenti familiarizzano con gli strumenti messi a disposizione e provano a fare delle ipotesi sul motivo per cui con questi oggetti sentono meglio. L'insegnante invita i partecipanti a cercare altri strumenti che possono servire a questo scopo.*

3. (D1; D2) Perché avvicinando il tubo alla schiena del tuo compagno senti meglio i suoni dentro di lui? fai delle ipotesi e confrontati con i tuoi compagni.

4. (D1; D3; D4) Scegli un compagno e provate a coppie ad *auscultarvi* con attenzione e in profondità. Provate ora a denominare i suoni che sentite.

Concentrate la vostra attenzione su un suono e provate ad immaginare “se fosse” ad esempio un animale, oppure un vestito, oppure un personaggio. Preparatene alcuni esempi.

A questo punto si può lanciare una sfida a squadre. La prima sceglie un suono del corpo che la seconda deve indovinare attraverso i “se fosse”.

5. (D1; D2; D4) Dividetevi a coppie. Al via dell'insegnante fate una corsa. Fermatevi, scegliete uno degli oggetti a vostra disposizione e provate ad auscultarvi.

Cosa è cambiato? qual è il suono che sentite di più? da quale parte del corpo arriva?

6. (D1; D2; D4) Provate ora a trattenere a turno il respiro.

Cosa è cambiato? qual è il suono che sentite di più? da quale parte del corpo arriva?

7. (D1; D2; D4) Tappatevi ora le orecchie in modo da non sentire i suoni che sono attorno a voi.

Cosa è cambiato? qual è il suono che sentite di più? da quale parte del corpo arriva?

Scrivete i suoni che sentite, annotateli su dei cartellini colorati. Scegliete il colore a seconda della caratteristica del suono (es. suoni acuti giallo; suoni gravi verde; suoni lunghi rosso ecc.). Provate anche a descriverli in modo dettagliato (è forte oppure debole; è acuto oppure grave; è lungo oppure corto; cresce – ovvero aumenta gradualmente d'intensità – oppure diminuisce; accelera – aumenta gradualmente la velocità – oppure rallenta – ecc.) sul cartellino del colore scelto.

8. (D1; D2; D4) A coppie, a turno ascoltate i rumori del corpo del compagno mentre uno dei due beve un sorso d'acqua o mangia una mela. Scrivete i suoni che sentite, annotateli e descriveteli nei cartoncini colorati (vedi sopra).

9. (D1; D2; D4) Fate ora a turno un gran respiro. Il suono è lo stesso per tutti? notate delle differenze?

Scrivete i suoni che sentite, annotateli e descriveteli nei cartoncini colorati (vedi sopra).

- *Le attività di auscultazione che seguono sono di approfondimento. Se realizzate con uno stetoscopio è possibile procedere con maggior precisione e consapevolezza. In ogni attività si chiede di annotare e descrivere i suoni nei cartoncini colorati (vedi sopra).*

a) Lo scopo ora è soffermarsi sui suoni che producono i polmoni quando vengono percorsi dall'aria. Proviamo dunque ad auscultare questi suoni usando uno stetoscopio oppure i materiali già sperimentati in precedenza chiedendo la collaborazione di un compagno. Procedete dall'alto verso il basso sia lungo la schiena che sul torace. Se auscultate con attenzione potete sentire il mormorio dei polmoni detto “mormure vescicolare”. È un rumore dolce, simile a quello che si ottiene aspirando aria attraverso le labbra socchiuse. Auscultate all'altezza dei polmoni a destra e a sinistra cercando di

confrontare i suoni delle due parti con la parte anteriore e posteriore². Attraverso l'auscultazione è possibile percepire i seguenti suoni polmonari: rantoli, sibili, crepitii, strofinii, stridori.

- b) Spostatevi ora all'altezza dell'addome. Potete sentire il gorgoglio addominale, noto anche come borborigmo. Questi sono rumori prodotti dall'attività gastrica ed intestinale, simili a gorgoglii e percepiti con frequenza variabile. Si originano dai gas presenti nell'intestino per effetto della digestione oppure del digiuno. In questo caso i movimenti dei gas in assenza di materiale digerito all'interno dei visceri tendono ad amplificarne l'intensità sonora. I borborigmi, in caso di digiuno, possono essere generati anche dalla vista ed il profumo del cibo o dal rumore delle posate, dei piatti, della cottura e persino dal pensiero stesso del cibo.
- c) Auscultando all'altezza del cuore è possibile percepire i fenomeni acustici che vengono generati dall'attività cardiaca. Il cuore normale genera ad ogni battito due toni, detti primo e secondo tono, separati da una pausa più breve di quella tra il secondo ed il primo successivo. L'auscultazione del cuore permette di rilevare l'intensità, il timbro ed il ritmo del tono. Il primo tono è cupo ed ha tonalità bassa; ad esso, segue la piccola pausa, poi il secondo tono ed infine vi è la grande pausa³.

5.2. Body Percussion. Un concerto con il corpo sui suoni del corpo

- *Le attività che seguono collegano il pensiero concreto a quello astratto ed avvicinano alla simbologia cartografica. Nella fase successiva i partecipanti saranno divisi a coppie e ciascuna coppia dovrà decidere con quale modalità riprodurre il suono utilizzando il proprio corpo (Body Percussion).*

² Suono murmure vescicolare: <https://www.youtube.com/watch?v=xnummeDWrw&index=3&list=PLxyEDCSs5YZNqbOODC0uVeyY5AJ0nbO9h> [consultato il 6 luglio 2018]. Si ricorda che il murmure vescicolare è il "rumore caratteristico, dovuto alla penetrazione dell'aria negli alveoli polmonari, che si percepisce nei soggetti sani all'auscultazione del torace" (http://www.treccani.it/enciclopedia/murmure-vescicolare_%28Dizionario-di-Medicina%29/).

³ Suono del battito cardiaco. https://www.youtube.com/watch?v=Qt_4-aXizDo&index=2&list=PLLKSXV1ibO84CYCBFE-h9dzt0oC1NJA_6 [consultato il 6 luglio 2018].

10. (D2; D3) L'insegnante raccoglie, in un cartellone, l'elenco di tutti i suoni auscultati e delle caratteristiche ad essi associati e concorderà con gli studenti un simbolo per ciascun suono creando una vera e propria legenda.

A ciascun simbolo-suono si può abbinare un "nome-suono", potrebbe infatti essere interessante la lettura vocale della partitura, oltre che quella *Body Percussion*. Inizialmente si può proporre una partitura semplice, con una sequenza di suoni-simboli lineare, successivamente, a seconda del personale gusto estetico, ciascuno potrà creare la sua così da comporre differenti brani basati su diverse combinazioni di suoni.

5.3. Mappatura del corpo: il fatto geografico

- *Le attività che seguono partono dal disegno della sagoma del proprio corpo. Il perimetro diventa il confine, l'area interna lo spazio cartografico. Questo sarà fatto per quattro volte in quanto saranno prodotte quattro mappature tematiche differenti.*

11. (D1; D2; D4) Al termine di questa mappatura, ogni studente si stende a terra su un cartellone, il compagno ne rileva la sagoma del corpo seguendone il perimetro sia anteriormente che posteriormente. Sulla prima sagoma, collocheranno i cartoncini colorati scritti in precedenza nel punto che si ritiene essere il più significativo (per esempio il luogo che gli studenti riconoscono quale origine del suono, oppure l'area in cui si sente meglio oppure il suo termine). Si discuterà con i compagni e si concorderanno insieme i criteri, in termini di significatività, che inducono la collocazione del cartoncino colorato in *quel* determinato punto. Dalla discussione emergerà che la collocazione del suono, la sua descrizione o la scelta del colore è un processo soggettivo anche quando si tratta di rilevarne l'esatta "collocazione geografica" all'interno della "mappa".

La discussione circa il "fatto geografico" del suono sarà un modo per decostruire la visione univoca del senso che si attribuisce alla mappa del corpo e alla sua collocazione.

L'insegnante prende nota delle osservazioni emerse in modo da tenere traccia del processo e di evoluzione.

5.4. La mappa sbagliata

- *Le attività che seguono hanno lo scopo di far acquisire una maggior consapevolezza rispetto alle caratteristiche del proprio corpo, giocando sulle imperfezioni e sulle fragilità.*

12. (D1; D2; D2; D4) Dopo l'attività di auscultazione e quella di rilevamento della sagoma del corpo, gli studenti hanno esplorato, ancora più da vicino, il proprio corpo. È possibile che si siano confrontati con il tema della fragilità e dell'imperfezione e, perché no, anche del disagio di un corpo che a volte si vive in modo scomodo. In geografia si parlerebbe di senso del luogo – se il corpo fosse tale – e del radicamento o sradicamento che si prova in determinate situazioni. Sta all'insegnante ricondurre l'attenzione sulla diversità come valore e sul fatto che conoscere le nostre fragilità ci permette di capire dove si colloca il confine, la zona di comfort per ciascuno di noi, ma al tempo stesso le sfide che, oltre a questa, facendo leva sulle personali capacità, è possibile intraprendere.

Prendendo spunto dai volumi di Kery Smith (2013, 2016, 2017), sulla seconda sagoma del corpo rilevata durante l'attività precedente (14) si produrrà una carta “ironica” in cui è necessario sbagliare, sporcare, usare materiali diversi ecc. La sfida di questa mappa consiste nel tentativo di realizzare qualcosa di non bello. La missione è non preoccuparsi, non pensare troppo, divertirsi e sporcarsi, provando qualcosa di nuovo. È quindi un gioco spontaneo fatto di errori e sbagli che ci mettono a confronto con la nostra fragilità, con l'imperfezione con il fallimento. Questo porta ad un disordine che permette di fare collegamenti inaspettati che possono condurre a nuove idee, esplorazioni, combinazioni e soluzioni. Di seguito saranno proposte delle attività in una sorta di gioco di esplorazione in cui si lascia aperta la possibilità di fare felici scoperte per puro caso, mentre si cerca altro. Sono situazioni dove non si vuol avere il controllo sul risultato, ma si usano i vari materiali in maniera esplorativa e sperimentale.

- a) Scegli una parte della mappa del tuo corpo (esempio il braccio destro). Questa diventa un registratore. Segna, usando la modalità che credi, tutti gli eventi che coinvolgono questa parte del tuo corpo nella tua giornata.

- b) Scegli un'altra parte del tuo corpo (esempio la testa) e semina le tue idee.
- c) Scegli un'altra parte del corpo (esempio gamba sinistra) e rendila fastidiosa. Potresti versarci della colla appiccicosa oppure versarci dall'alto del liquido colorato, muovi la mappa così da farlo andare in tutte le direzioni.
- d) Scegli una parte del corpo che vorresti far sparire. Trova un modo creativo per cancellarla, modificarla, reinterpretarla.
- e) Per una giornata svolgi le attività con la "mano sbagliata" e annota sulla mappa quello che hai fatto (usando sempre la mano sbagliata).
- f) Circoscrivi una regione nel tuo corpo, crea una forma, ad esempio all'altezza dell'addome. Colorala utilizzando il metodo più strano che riesci ad immaginare.
- g) Scrivi un elenco di istruzioni, per esempio: prendi uno strumento per scrivere; scegli un punto di partenza; disegna una linea curva sulla destra, fermati 5 centimetri circa prima di arrivare al termine della sagoma; disegna un cerchio alla fine della linea; nel cerchio scrivi il nome dell'ultima persona con cui hai parlato ecc. Consegnala l'elenco ad un tuo amico e tu ricevi il suo. Esegui le istruzioni riportandole sulla mappa.
- h) Disegna una piccola finestra dove decidi tu (ad esempio all'altezza del cuore), ritagliala e sotto applica un foglio. Questo diventa un nascondiglio in cui custodire i tuoi segreti.
- i) Pensa ad un luogo o ad un momento che vorresti rivedere. Prepara dei bigliettini che in dettaglio ne descrivono i suoni, gli odori, i colori, la luce, il nome del luogo, ecc. Colloca il tuo luogo desiderato in una parte della mappa che decidi tu (esempio piedi).
- j) Scegli una parte del corpo che tu reputi essere la meno impegnata nelle tue attività giornaliere (esempio le spalle). Segna almeno tre cose che ti prefiggi di fare ma che non ti piace tanto fare (leggere almeno una pagina al giorno; scrivere una lettera...).
- k) Guarda la tua mappa e scegli una parte libera, quella che ti pare possa accogliere con più efficacia una lista di cose che vorresti provare nella vita.
- l) Ora crea un pozzo dei desideri (ad esempio sull'ombelico). Scrivi un desiderio, fissaci sopra una moneta.

- m) Raccogli cinque oggetti, uno per ogni senso, attaccali in corrispondenza del tuo corpo. Ricordati che puoi percepire il tatto non solo con le mani (ad esempio con i piedi); l'udito non solo con le orecchie (ad esempio le vibrazioni del suono possono essere toccate); la vista non solo con gli occhi (ad esempio la luce del sole con la pelle); il gusto non solo con la bocca (ad esempio guardando ed immaginando); l'odore non solo con il naso (ad esempio con la bocca o ascoltando le reazioni degli altri). Questo è ciò che succede alle persone con disabilità sensoriale. Prova a rovesciare le tue percezioni, cosa succede? Scrivile ed incollale sulla mappa (in Figura 4 un possibile esempio).

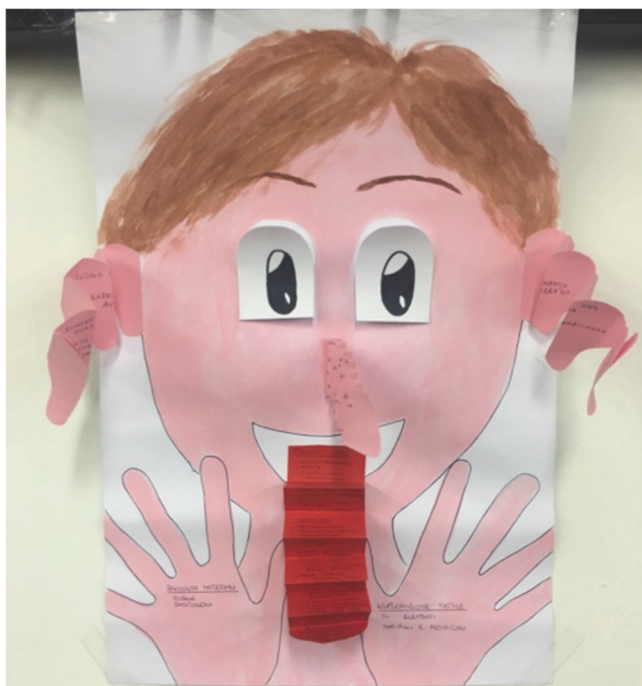


Figura 4 – Quando esploro l'ambiente i miei sensi percepiscono... L'immagine riporta un cartellone realizzato da Agostinelli Barbara, Brianese Ilaria, Cavaggioni Ilaria, Danelon Gaia, Luisetto Beatrice, Pesce Valentina, Scorsin Valentina e Terzo Elisa, studentesse del quarto anno del Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria di Padova, come sintesi dell'attività proposta. Foto di Lorena Rocca, 2018.

- n) Scegli una zona che è rimasta libera e sfogati per tutto quello che ti infastidisce, rompi regole. Fai un elenco di tutte le cose che NON puoi fare quando disegni una carta (ad esempio la carta è una rappresentazione e non la realtà – tu rendila il più possibile reale; NON si può non rappresentare in scala – usa la scala in modo creativo, disegna cose piccolissime ed elementi grandissimi; NON si può non inserire la legenda – crea una legenda/raccolto; NON si può raccogliere tutti gli elementi presenti – tu scegli un ambiente della tua quotidianità, per esempio la tua stanza, e disegna tutto, ma proprio tutto).
- o) Infine, in uno spazio rimasto, prova a disegnare con i piedi; oppure utilizzando contemporaneamente strumenti diversi (penne, matite, gessetti...).

5.5. Dalle mappe ai coremi

16. (D2; D3; D4) l'insegnante avvia una discussione sulla necessità di produrre una mappatura che renda l'idea del movimento dei suoni del corpo e dei processi ad essi connessi. Una via potrebbe essere il corema. Ricordiamo che Brunet (1980), proprio in risposta alla necessità di esprimere i processi e le distribuzioni dei fenomeni geografici sulla superficie terrestre, propone una mappatura di sintesi chiamata *Chorèmes*, coremi. La parola deriva dal greco *Koré*, regione, spazio geografico con il suffisso -ema. In pratica, sono immagini schematiche che esprimono delle interpretazioni delle dinamiche territoriali, seguendo semplici regole grafiche e concettuali. I coremi sono di diverso tipo, si servono di punti, linee, poligoni e reti per rappresentare movimenti, connessioni e processi. In Figura 5 un esempio di corema della Francia.

La proposta è di partire dagli schemi corporei delineati nell'attività 11 e di definirne all'interno delle aree di "regioni del corpo" (ad esempio quelle rilevate dall'auscultazione, cardiaca, polmonare e intestinale), definirne i punti (origine), i flussi e gli eventuali elementi di rottura, o di passaggio, le variazioni o i gradienti. Volendo essere fedeli alla semiografia corematica si riporta in Figura 6 la tavola di Brunet (1980).

In questa fase l'insegnante accompagnerà i partecipanti all'uso della semiografia che caratterizza un corema e a compiere connessioni sia rispetto ai suoni che hanno mappato sia alla loro modalità di rappresentazione.

Attraverso il corema, nelle aree identificate, è visibile la differente tipologia di suoni (forti, lievi, acuti, gravi ecc.), la loro direzione, il loro movimento e le relazioni esistenti. Con il corema si può quindi produrre una narrazione dinamica dei processi sonori che caratterizzano il nostro corpo ed avvicinarsi, in modo esperienziale e intuitivo, ad una forma narrativa, quella corematica, in grado di sintetizzare e rappresentare i moti, i flussi, le rotture.

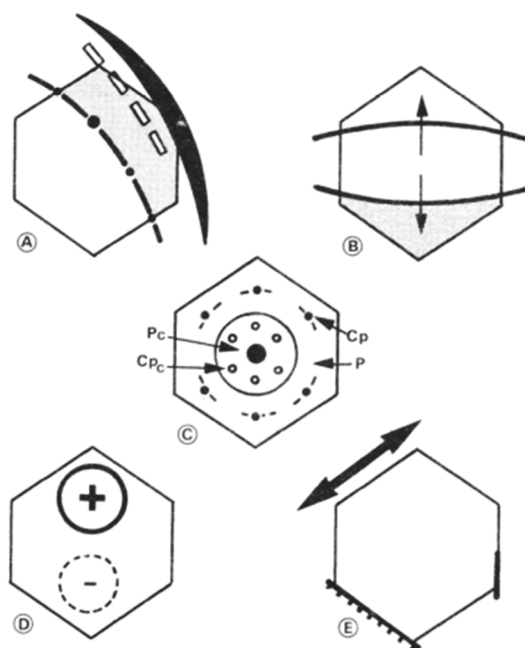


Figura 5 – Esempio di corema. Fonte: *La décomposition en modèles élémentaires du modèle spécifique de l'organisation de l'espace français* (Brunet, 1980, p. 256).

Coremas propostos por R. Brunet

FIGURAS DE BASE

		PONTO	LINHA	ÁREA	REDE	
ESTRATÉGIAS E DINÂMICAS ESSENCIAIS	MALHA					
		capital	limite administrativo	Estado, região	centros, limites e polígonos	
	DISPOSIÇÃO					
		centro de rede entroncamento	vias de comunicação	área de irrigação, drenagem	grafo	
	GRAVITAÇÃO					
		pontos de atração de satélites	linhas de isotropia	órbitas	auréolas	faixas
	CONTATO					
		ponto de passagem, de entrada etc.	ruptura, interface	áreas em contato	regiões avançadas centro de partida	
	TROPISMO					
		centro de atração	linha de partilha	superfície de tendência	dissimetria	
DINÂMICA TERRITORIAL						
	evoluções pontuais	eixos de propagação	áreas de extensão ou de regressão	secúido de mudança		
HIERARQUIA						
	distribuição urbana	relação de dependência	limites administrativos	subconjunto	rede de elos	

FONTE: Adaptado e traduzido de R. Brunet (2001 [1990]) por E. P. Girardi (2008)

Figura 6 – Tavola dei coremi. Fonte: Brunet 1980, p. 257.

5.6. *La carta del Paese di Aptico*

- *L'insegnante invita ora a riflettere sulle diverse emozioni e su come queste fanno "suonare" il nostro corpo in modi diversi.*

14. (D1; D2; D3; D4) Di seguito una lista molto dettagliata di emozioni, questa consente di ampliare il lessico ed aumentare la consapevolezza rispetto alle emozioni che si provano nella quotidianità. È auspicabile stimolare i partecipanti affinché possano familiarizzare con le emozioni ed eventualmente possano contribuire ad ampliare l'elenco.

Al termine si userà il proprio corpo per drammatizzare, in modo cinestetico, l'emozione associandone i suoni. Anche in questo caso ci si renderà conto che ognuno di noi ha familiarità solo con alcune emozioni, che sonorizza in modo diverso. Se sono presenti persone di altre culture sarà possibile avviare un confronto connotando l'emozione in relazione al senso che ciascuno dà.

- *In queste attività le competenze narrative attraverso l'arte del map-pare sono ulteriormente approfondite attraverso la proposta di creare, sulla sagoma del corpo, una mappa delle emozioni e delle sonorità ad esse collegate: la mappa del Paese di Aptico.*

15. (D1; D2; D3) Le attività che seguono si rifanno alla *Carte du Pays de Tendre* e vogliono produrre una cartografia immaginaria dei sentimenti posti in comunicazione con il nostro corpo con l'idea che *I map, therefore I am*.

L'insegnante chiede quindi di compilare la terza colonna della tabella, ovvero di immaginare una forma geografica da associare al sentimento individuato e al suono.

Nel nostro esercizio il paese di partenza potrebbe chiamarsi "Aptico". Ricorda Bruno (2015) che secondo l'etimologia greca aptico significa "entrare in contatto con". La percezione avviene in uno scambio di energia meccanica attraverso il tatto e le informazioni tra il corpo e l'ambiente che lo circonda. In Aptico molte sono le vie che puoi percorrere per muoverti. La radice latina della parola "emozione", derivata infatti da *emuovere*, un verbo attivo composto da "*mo-*

vere” e “fuori”. Il significato di emozione è dunque storicamente associato a “trasloco”, migrazione, trasferimento da un luogo all’altro. Le strade e i fiumi rendono possibili le emozioni.

In questa topografia immaginaria basata su un sistema figurativo, si possono configurare degli itinerari che sintetizzano il movimento (*e-movere*) via terra o via acqua. Di seguito un esempio che descrive un possibile paesaggio che potrebbe portare all’individuazione di una mappatura delle emozioni disegnata in corrispondenza alla regione del corpo e alla sua sonorità: il fiume potrebbe chiamarsi “Gioia” ed attraversare maestoso il centro del nostro corpo a partire dalla bocca in virtù anche della sua sonorità. Verso la sua foce si aggiungono altri due fiumi: quello di sinistra si potrebbe chiamare “Entusiasmo” e quello di destra “Commozione”. Sul primo sorge il paese “Soddisfazione”, sull’altro “Rassegnazione”. Questi fiumi sfociano nel mare “Passione” e la riva oltre quel mare si chiama “Terra sconosciuta”. Per proseguire il viaggio è necessario passare attraverso i piacevoli villaggi (Sincerità, Bontà, Rispetto, Galanteria, Dolcezza, ecc.) che potrebbero situarsi tra le braccia e le mani, ma se si sbaglia strada, anche di poco, si finisce nei paesi della Negligenza, della Leggerezza, dell’Oblio, fino a raggiungere il lago dell’Indifferenza – posti sui fianchi, al confine tra la parte anteriore e quella posteriore. Sulla sponda di sinistra del fiume “Inclinazione” ci sono ancora due strade, una buona (sulla parte sinistra del torace, in corrispondenza del cuore) e una cattiva (sulla parte destra). Quest’ultima passa attraverso i paesi di Indiscrezione, Perfidia, Cattiveria e Orgoglio, per tuffarsi nel mare dell’Inimicizia. La strada buona passa attraverso i paesi di Compiacimento, Sottomissione, Coccole, Assiduità, Prontezza, Sensibilità, Tenerezza, Obbedienza, Amicizia Costante, per arrivare a Tenerezza su Riconoscenza.

Tabella 3 – Come (ri)suona il mio corpo nelle forme del paesaggio.

Emozione	Come suona il mio corpo	Se fosse una forma del paesaggio sarebbe...
Allegria		
Vergogna		
Rabbia		
Collera		
Entusiasmo		
Affetto		
Commozione		
Tristezza		
Colpa		
Piacere		
Irritazione		
Rassegnazione		
Felicità		
Antipatia		
Soddisfazione		
Nervosismo		
Gioia		
Delusione		
Apatia		
.....		

5.7. Valutazione e conclusioni

- Per la valutazione formativa, lungo tutto lo svolgersi delle attività, si userà la rubrica delle competenze nelle dimensioni sollecitate (si veda la tabella 1); ciò per monitorare la progressione e la maturazione individuale.

16. (D1; D2; D3; D4) I momenti importanti nel processo saranno documentati dal portfolio⁴ che, condiviso con i pari, promuove e sviluppa la conoscenza reciproca e diventa un'importante connessione che permette di contestualizzare e trasferire gli apprendimenti nelle altre discipline, ma soprattutto nella professione docente.

Come si osserva, se la rubrica di tabella 3 è declinata come strumento di valutazione per l'insegnante – che chiama in causa le evidenze osservabili volte ad attestare la prestazione del soggetto in rapporto alla situazione problema –, la rubrica di tabella 4 è declinata in termini autovalutativi in modo perfettamente speculare. È così possibile mettere a confronto la valutazione del docente con l'autovalutazione degli studenti. Questo è un esercizio interessante in quanto consente di triangolare le diverse percezioni di performance in un gioco di sguardi utile all'accrescimento della consapevolezza e alla maturazione personale di competenze esperte trasferibili alla futura professione docente.

Per l'etero valutazione, è possibile organizzare uno *speakers corner* in cui ciascun allievo presenta le mappature prodotte e ne propone un viaggio narrando una storia inventata che potrebbe essere anche sonora. Gli altri ascoltano e cercano almeno due elementi di apprezzamento e due di criticità.

Per la valutazione di prodotto l'insegnante raccoglierà tutte le mappe, i coremi, le carte, le narrazioni, le partiture e provvederà a duplicarle in modo tale che ognuno possa avere una copia di questo speciale atlante dei suoni del corpo.

⁴ Sul piano della costruzione del sapere i cartelloni di sintesi (quali archivi della memoria) e il portfolio (in cui si lascia traccia delle conquiste fatte) consentono di mettere in comune le scoperte e di sviluppare una sempre maggiore consapevolezza rispetto alle conoscenze acquisite e agli sviluppi futuri.

A conclusione del percorso, coerentemente con il tema trattato ed in linea con la necessità di avere costanti feedback, è possibile proporre un'attività di gradimento del percorso proposto da realizzare con il corpo.

Si identifica uno spazio all'aperto sufficientemente grande e si propone ai partecipanti di mettersi in cerchio. Si individua il centro del cerchio. Si chiede agli studenti di identificare un'ipotetica scala *likert* da immaginare come distanza fisica tra ciascuno di loro e il centro stesso del cerchio. Il centro corrisponde al punteggio massimo (5) ed evidenzia una “piena accordanza” con l'affermazione proposta; la parte esterna del cerchio ad un punteggio pari a 0 e ne ovvero il “pieno disaccordo”⁵.

Agli studenti si pongono alcune domande di feedback quali ad esempio: “il percorso ti è piaciuto?” se la valutazione è estremamente positiva convergeranno verso il centro, se è estremamente negativa resteranno fermi lungo il cerchio, se si sentono di esprimere una valutazione intermedia si disporranno nella distanza tra il centro del cerchio e l'esterno.

Alcune delle domande utili per avere dei riscontri di miglioramento sul processo attivato, in linea con i principi illustrati nello sviluppo del percorso sono:

- a) Durante tutto lo svolgimento delle attività ti sei sentito coinvolto?
- b) Le attività hanno risposto alle tue aspettative?
- c) Gli obiettivi del percorso erano chiari?
- d) Le consegne nelle diverse attività erano chiare?
- e) Ritieni che il percorso sia stato utile per svolgere la tua professione docente?
- f) Rifaresti le attività?
- g) Suggestiresti ad altri il percorso proposto?

⁵ Questa attività è stata ideata da Elisa Arteta in occasione dell'incontro internazionale: *Soundmapping: A critical history of sonic cartographies An international cooperation project by the Swiss National Science Foundation*. <http://paesaggisonori.www2.dfa.supsi.ch/soundmapping/>.

Tabella 4 – La rubrica autovalutativa delle competenze.

Dimensione	Pienamente raggiunto	Raggiunto	Parzialmente raggiunto
D1. Sento ed osservo in modo consapevole i suoni del mio corpo riportando delle “dense descrizioni”, riconoscendo i ruoli e le funzioni delle cose e degli attori.	Percepisco i suoni del mio corpo in modo consapevole ed approfondito ricostruendo “dense descrizioni” anche dei ruoli e degli attori.	Percepisco i suoni familiari in modo autonomo ricostruendo “dense descrizioni” anche di ruoli e attori.	Riesco a cogliere i suoni del mio corpo ricostruendo semplici narrazioni solo se guidato nel riconoscimento di ruoli e attori.
D2. Riconosco ed esprimo le emozioni suscitate dal sentire, conoscendo ed agendo le mie preferenze.	Riconosco le percezioni sonore in modo autonomo, manifestando un gran numero di emozioni, valutando ed esprimendo le mie preferenze.	Riconosco le percezioni sonore esprimendo le mie emozioni e preferenze solo se guidato.	Riconosco ed esprimo le mie emozioni e preferenze sonore solo se guidato.
D3. Partecipo a produzioni sonore, usando materiali nuovi e insoliti, stabilendo relazioni progettuali con gli altri.	Partecipo attivamente e in modo propositivo a produzioni sonore utilizzando anche materiali nuovi e insoliti, in piena collaborazione con gli altri.	Partecipo a produzioni sonore in modo originale solo se guidato all’uso di materiali nuovi e insoliti anche in collaborazione con gli altri.	Partecipo a produzioni sonore anche in collaborazione con gli altri solo se guidato.
D4. Immagino e rievoco quanto esperito riconoscendo le differenze e manifestazione curiosità.	Immagino e rievoco quanto esperito in modo autonomo apprezzando le differenze e manifestando curiosità.	Rievoco e immagino, solo se guidato, quanto esperito apprezzandone le differenze.	Rievoco e immagino quanto esperito solo se guidato.



Figura 7 – La valutazione con il corpo. Foto di Lorena Rocca, 2018.

Riferimenti bibliografici

- Aidan (2000), *Hand Map*, in Harmon K. (2004), *You are Here*, Princeton Architectural Press, New York, p. 27.
- Bonazzi A. (2011), *Manuale di geografia culturale*, Laterza, Roma-Bari.
- Brunet R. (1980), “La composition des modèles dans l’analyse spatiale”, *Espace géographique*, 94: 253-265.
- Bruno G. (2015), *Atlante delle emozioni*, Johan & Levi editore, Milano.
- Castoldi M. (2007a), “La valutazione delle competenze come problema complesso”, *L’educatore*, 3: 3-7.
- Castoldi M. (2007b), “Le rubriche valutative”, *L’educatore*, 4: 6-11.
- Castoldi M. (2007c), “I compiti autentici”, *L’educatore*, 6: 42-45.
- Castoldi M. (2007d), “La valutazione delle competenze e autovalutazione dell’alunno”, *L’educatore*, 11: 49-53.
- De Scudéry M. (1660), *Clélie*, 10 voll., Augustin Courbé, Paris (trad. it. in Ead. (1973), *Le Grand Cyrus; Clélie, histoire romaine*, Giappichelli, Torino).
- Della Santa C. e Piricò M. (2017), *La situazione-problema*, appunti dal corso di formazione poli Harnos, Ticino.
- Dodge M., Kitchin R. and Perkins C. (2011), *The Map Reader: Theories of Mapping Practice and Cartographic Representation*, John Wiley & Sons, Hoboken.
- Foucault M. (2010), *Eterotopia*, Cronopi, Napoli.
- Harmon K. (2004), *You are Here*, Princeton Architectural Press, New York.

- Harvey D., (2002), *Spaces of Hope*, Edimburgh University Press, Edimburgh.
- Lefebvre H. (1976), *La produzione dello spazio*, Moiozzi, Milano.
- McTighe J. e Wiggins G. (2004), *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma.
- Merleau-Ponty M. (1989), *L'occhio e lo spirito*, SE. Milano.
- Moè A., Pazzaglia F. e Friso G. (2010), *MESI - Motivazioni, Emozioni, Strategie e Insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*, Erickson, Trento.
- Sclavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano.
- Smith K. (2013), *Questo non è un libro*, Corraini Edizioni, Mantova.
- Smith K. (2016), *Piccolo manuale dei grandi sbagli*, Corraini Edizioni, Mantova.
- Smith K. (2017), *Distuggi questo diario*, Corraini Edizioni, Mantova.

7. Esplorare la complessità: alla ricerca di una competenza localizzativa

*di Giacomo Zanolin**

1. La didattica della geografia e il problema della complessità del reale

Nella contemporaneità, globalizzata e informatizzata, si pongono sfide per l'insegnamento e per l'educazione che le scienze sociali e territoriali non possono esimersi dal considerare di propria pertinenza. Di fronte all'emersione di nuove forme di disparità socio-territoriali e culturali, nonché di nuove barriere comunicative di natura tecnologica, anche la geografia si trova quindi nella condizione di dover riflettere con urgenza sui propri obiettivi. Non solo come disciplina singola bensì anche come elemento di un sistema educativo in parte differente rispetto a quello costruito nel XX secolo dagli Stati nazionali allo scopo di rafforzare l'identità e il senso di cittadinanza all'interno dei loro confini. In questa situazione

la scuola e l'università devono perseguire [...] obiettivi che mirano alla costruzione di contesti comuni, in una situazione in cui gli individui sono sempre più diversificati, in cui la multiculturalità è nei fatti prima ancora che nei progetti, in cui le esperienze in rete aumentano la varietà delle aspettative individuali e fanno crescere nuove forme di microculture e talvolta anche nuove appartenenze claniche (Bocchi e Ceruti, 2004, p. XI-XII).

A ciò si aggiunge il fatto che, nel contesto della nascente infosfera globale, all'interno della quale si svolgono relazioni socio-territoriali fondate su una sempre più debole separazione tra vita online e vita

* Università degli Studi di Milano, Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, sez. Milano.

offline (Floridi, 2017) e spazi reali e virtuali, il ruolo della scuola e dell'università sta cambiando. La formazione degli individui non è più appannaggio esclusivo delle istituzioni, di natura pubblica o privata, create a questo scopo. Assumono infatti una crescente importanza canali informali di trasmissione del sapere, che hanno un effetto pervasivo nella formazione delle giovani generazioni. Ci troviamo pertanto in una fase storica caratterizzata da una crescente complessità dei sistemi socio-territoriali di cui gli enti di formazione nel loro complesso non possono non prendere atto, per avviare una seria riflessione sul proprio ruolo educativo. La condizione antropologica che si sta venendo a creare nel variegato quadro della globalizzazione contemporanea e dei nuovi protezionismi è caratterizzata da un irriducibile molteplicità di dimensioni sovrapposte e alternate (Ceruti, 2018). Da ciò deriva la necessità di una duplice consapevolezza, «dell'irriducibile molteplicità delle identità individuali e, nel contempo, [...] della sostanziale unità evolutiva della specie umana» (Bocchi e Ceruti, 2004, p. XV). Educare al tempo della complessità significa pertanto fornire gli strumenti per cogliere l'intreccio tra la dimensione soggettiva e quella collettiva, insegnando a cogliere il valore fondamentale di ciascuno nel molteplice e della molteplicità per ciascuno. Al fine di portare avanti un progetto di questa importanza, occorre un ripensamento generale dei sistemi di formazione e dei modelli di insegnamento delle singole discipline. Fondamentale da questo punto di vista è soprattutto una presa di coscienza dell'inutilità di un ragionamento fondato sull'idea che possano esistere competenze disciplinari insegnabili indipendentemente dalle altre. I problemi non possono infatti essere affrontati nella prospettiva limitata di un singolo insegnamento in quanto, se le società e i territori diventano sempre più liquidi (Bauman, 2011), è implicito che anche i saperi che li analizzano devono imparare a diventare a loro volta più fluidi. Ciò non significa che la specializzazione dei saperi sia di per sé inutile, al contrario può portare a importanti accrescimenti dal punto di vista della conoscenza, ma la loro comunicazione al di fuori degli ambiti ristretti degli specialisti deve essere pensata all'insegna della complessità, ovvero del tentativo di fornire un quadro il più possibile completo degli intrecci tra singolarità e molteplicità.

Rispetto ad altre scienze sociali iperspecialistiche, la geografia contiene in sé un'aspirazione intrinseca alla complessità, essa è infatti una

disciplina sistemica per vocazione. Il confronto nel lungo periodo con la concretezza dei processi ambientali e territoriali l'ha infatti resa consapevole delle relazioni transcalari tra globale e locale, nelle quali agisce in maniera decisiva la percezione soggettiva degli individui che operano nei territori, plasmando i paesaggi e attribuendo significati agli spazi che diventano luoghi soggettivi e collettivi. Fondando la propria essenza sullo studio delle relazioni non solo tra gli individui bensì anche tra essi e il sistema fisico terrestre, la geografia si occupa infatti di «relazioni spaziali che legano tra loro i soggetti umani attraverso i legami che essi hanno con la terra. Sono cioè intersoggettive e territorializzate» (Dematteis, 2017, p. 25). Si tratta dunque di una disciplina che può risultare strategica per imboccare il cammino verso un'auspicabile scuola fondata sull'educazione alla complessità e questo non solo per il suo specifico approccio ai problemi socio-territoriali, bensì anche per la sua aspirazione a educare alla varietà delle esperienze e dei punti di vista individuali.

La recente pubblicazione della Carta Internazionale sull'Educazione Geografica¹ conferma il ruolo potenzialmente decisivo della geografia di fronte alle sfide del XXI secolo e per l'educazione alla cittadinanza globale. In essa si afferma infatti che «la geografia è [...] una materia e una risorsa vitale per i cittadini del XXI secolo che vivono in un mondo sempre più interconnesso. Una disciplina che ci consente di affrontare le domande relative a cosa significhi vivere in maniera sostenibile in questo mondo».

Alla luce di tutto questo, il presente contributo intende proporre una riflessione sul senso di una “competenza localizzativa”, cercando di mettere in evidenza quale ruolo essa potrebbe avere nel contesto più ampio dell'educazione alla complessità e quindi della didattica multidisciplinare a cui si è appena fatto riferimento.

Nelle pagine che seguono proveremo a proporre alcune riflessioni teoriche e una possibile applicazione pratica relative al tema della competenza localizzativa, cercando di evidenziare in che modo essa

¹ La nuova versione della Carta Internazionale sull'Educazione Geografica, del 2016, è stata redatta dal prof. Joop van der Schee e dal prof. John Lidstone a nome della Commissione sull'Educazione Geografica dell'IGU (International Geographical Union). La traduzione in italiano è di Cristiano Giorda e Giacomo Pettenati per conto dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (AIIG).

sia di fondamentale per un sapere che mira ad aiutare i discenti a comprendere il proprio spazio nel mondo (Giorda, 2014), e perciò a insegnare a vivere. Come ci ha ricordato Edgar Morin (2015, p. 47) infatti «al cuore della crisi dell'educazione ci sono i fallimenti nell'insegnare a vivere. Saper vivere, problema di ognuno e di tutti, è nel cuore del problema e della crisi dell'educazione».

2. La necessità di una competenza localizzativa territorializzata

Al fine di educare cittadini consapevoli del proprio ruolo come soggetti e come membri di una comunità, responsabili di conseguenza nei confronti degli effetti nel tempo e nello spazio delle proprie azioni quotidiane, pare indispensabile lo sviluppo di una competenza di tipo localizzativo. Essa è infatti imprescindibile per educare i bambini e le bambine a comprendere il proprio spazio nel mondo (Giorda, 2014) in quanto cittadini attivi, protagonisti dei luoghi che abitano quotidianamente (Malatesta, 2015). La dimensione localizzativa non serve infatti solo per sapere dove si trovano gli oggetti geografici, ma anche per capire in che modo essi sono in rapporto con il soggetto che li osserva e li percepisce, il quale agisce e interagisce con loro attribuendo ad essi significati. Da un punto di vista generale la competenza localizzativa può quindi essere definita come la capacità di attribuire un significato spaziale a oggetti e processi che si svolgono sulla superficie terrestre attraverso l'appropriazione soggettiva o sociale dei significati da essi espressi.

Lo studio di questa competenza costringe a confrontarsi con un problema che affligge la geografia e il suo insegnamento da lungo tempo, ovvero il ruolo delle conoscenze localizzative. Croce e delizia per gli studenti che si avvicinano alla geografia, lo studio delle nozioni relative alla posizione degli oggetti geografici sulla superficie terrestre genera da sempre passione e repulsione al tempo stesso. Lo ha dimostrato alcuni anni fa una ricerca condotta da Andrea Bissanti e Maria Fiori sulle ragioni dell'apprezzamento o del disprezzo nei confronti della geografia da parte di un campione di studenti: alcuni studenti hanno affermato che la geografia «è bella perché insegna dove si trovano le pianure, le montagne e le altre nazioni» (Bissanti e Fiori, 1979, p. 171-172), mentre altri che è «noiosa per via della parte fisica, dove bisogna

imparare a memoria i nomi dei fiumi, dei laghi, delle città, eccetera» (*ivi*, p. 173). In una prospettiva simile, ma in tempi molto più recenti, è stata svolta da Lorena Rocca un'indagine in Veneto per capire cosa i giovani insegnanti pensino della geografia. Anche in questo caso il risultato è stato ambiguo, in quanto la ricerca ha permesso di registrare un'alta considerazione dell'utilità della materia in termini generali, cui però fa da contraltare uno scarso riconoscimento del valore della stessa per la formazione individuale e nella vita quotidiana: «sembra quindi che la Geografia faccia parte di un bagaglio implicito, sviluppato abbastanza piacevolmente più nell'extrascuola che a scuola» (Rocca, 2010, p. 20).

Bisogna ammettere che tutto questo genera un rompicapo dal quale è difficile uscire con lucidità. D'altra parte non si può non essere d'accordo con Giuseppe Dematteis quando afferma: «penso che nella scuola dell'obbligo rimanga necessario acquisire un certo numero di nozioni, senza le quali è impossibile situare alcunché nel mondo, a partire da noi stessi». Egli stesso però precisa anche che «il problema non sono le nozioni, ma il modo più o meno intelligente con cui le facciamo nostre» (Dematteis, 2017, p. 28). L'acquisizione di conoscenze localizzative è quindi fondamentale, ma non è detto che esse debbano essere acquisite per via diretta o mnemonica e qui si gioca la partita della competenza.

La localizzazione può essere insegnata a partire da un approccio costruttivista, cercando di produrre indirettamente l'accumulazione di conoscenze a partire dal rafforzamento di competenze che favoriscono la capacità di attribuire un significato spaziale alle informazioni. Perché ciò avvenga le conoscenze geografiche devono essere territorializzate, ovvero devono essere la risultante di un processo di appropriazione dei contenuti geografici. In questa operazione risiede il senso concreto (ovvero quello effettivamente applicabile in classe) di una competenza localizzativa. Quest'ultima può quindi essere sviluppata educando i discenti ad assumere un senso di responsabilità nei confronti del territorio in cui vivono in quanto cittadini attivi (Molinari, 2018). Al termine del loro periodo di formazione, gli studenti dovrebbero quindi assumere consapevolezza del fatto che ciascun individuo è un *homo geographicus*. Angelo Turco ha usato questa espressione per definire un particolare attore sociale il quale è protagonista del processo di territorializzazione e «pur nella molteplicità dei ruoli che

esplica, in qualche modo on qualche momento: a) produce territorio; b) usa territorio; c) attiva, sviluppa e conclude relazioni con altri attori sociali tramite il territorio» (Turco, 1988, p. 52). Secondo questa prospettiva, il soggetto è quindi protagonista di un processo (la territorializzazione appunto) che «da un lato si confonde con una processualità generatrice di complessità; dall'altro lato, e contestualmente, essa si pone come insieme di procedure di riduzione della complessità» (*ivi*, p. 55). La territorializzazione da questo punto di vista è quindi un processo attraverso il quale gli individui, come soggetti e come gruppi sociali, assumono il controllo della superficie terrestre in tre forme: un controllo simbolico attraverso la denominazione dei luoghi e quindi la gestione semantica, sintattica e pragmatica dei significati condivisi attribuiti ai luoghi stessi; un controllo materiale attraverso la gestione fisica degli spazi e degli elementi naturali presenti sulla superficie terrestre e quindi la reificazione del mondo che consente di adattare il mondo alle esigenze delle comunità umane; infine un controllo organizzativo che regola l'efficacia dell'agire territoriale e quindi nella strutturazione di norme che consentono l'esercizio di diverse forme di potere (Turco, 1988; 2016).

L'educazione geografica finalizzata al rafforzamento della competenza localizzativa dovrebbe quindi essere fondata sull'elaborazione di strategie didattiche volte a favorire la territorializzazione, intesa come appropriazione soggettiva dei fenomeni terrestri. L'azione didattica dovrebbe perciò favorire le condizioni per l'attivazione di tale processo.

Acclarato che non serve a nulla una didattica centrata sulla memorizzazione di segni, simboli e toponimi, non bisogna dimenticare che le informazioni e le nozioni in essi contenuti non possono e non devono essere trascurati. Si generano in questo modo un corto circuito e un problema che paiono insormontabili, ma in realtà la soluzione è semplice: si tratta di passare da una didattica centrata sulle conoscenze localizzative a una orientata al rafforzamento della competenza localizzativa. Tale competenza è innata negli individui, che istintivamente cercano, fin dalla prima infanzia, nello spazio (dapprima vicino e poi sempre più lontano) i riferimenti a cui ancorare le informazioni che l'esperienza quotidiana di relazione con il mondo, con gli altri individui e con se stessi porta all'attenzione di ciascuno. La necessità di dare un ordine spaziale alle cose è quindi strettamente

connessa alla capacità di dare ad esse un senso ed è la base del processo di apprendimento esperienziale che costruisce l'individuo come agente sociale e territoriale.

Il fatto che la localizzazione sia connessa a una capacità innata non significa tuttavia che la scuola non debba farsi carico di stimolare il suo sviluppo e di fornire gli strumenti per rafforzarla. Nella prassi quotidiana la competenza localizzativa è esercitata attraverso un processo di tipo induttivo: a partire dall'esperienza sensibile l'individuo acquisisce conoscenze spaziali e le territorializza, attribuendo ad esse significati soggettivi che possono essere socialmente condivisi. Sulla base di questa consapevolezza, nella prassi didattica dovrebbero essere strutturate adeguate strategie didattiche ed educative. Tutto ciò pone però immediatamente un fondamentale problema legato alla scala. Innumerevoli possono infatti essere le strade percorribili per rafforzare, attraverso approcci di tipo esperienziale (Molinari, 2012), la competenza localizzativa alla grande scala e in luoghi vicini a quello in cui svolge l'attività didattica. Ben più complicato è fare la medesima cosa alla scala regionale o globale, o comunque con riferimento a luoghi lontani. In quest'ultimo caso infatti l'esperienza sensibile non è sempre possibile e risulta difficile stimolare la competenza localizzativa. Non a caso nella prassi didattica si tende spesso ad adottare un approccio basato soprattutto sull'acquisizione di conoscenze localizzative che, svuotate di valore esperienziale e quindi non territorializzate, acquisiscono un'identità essenzialmente mnemonica. In questo modo le informazioni cessano di fatto di essere geografiche, infatti:

perché un discorso sia geo-grafico occorre che esso riguardi qualche legame -diretto o indiretto, esplicito o implicito- con la materialità dello spazio terrestre, cioè le interazioni degli individui e dei gruppi umani, che passano attraverso le componenti naturali (geosfera, biosfera) e umane (tecnosfera, semiosfera) del pianeta (Dematteis, 2017, p. 26).

Non basta quindi che un'informazione sia posizionata in una carta geografica perché essa sia effettivamente e propriamente geografica. Al contrario, perché ciò avvenga essa deve essere messa in relazione con il territorio e ad essa devono essere attribuiti dei significati di tipo soggettivo, sociale o culturale. Il discente ha la necessità di attribuire alle informazioni significati simili a quelli che avrebbe attribuito se gli

fosse stato possibile sviluppare una relazione sensibile. In poche parole, nella didattica della geografia dovrebbe essere favorita l'esplorazione dello spazio cartografabile, individuando strumenti in grado di promuovere la relazione soggettiva, emotiva ed empatica, con gli oggetti su di esso rappresentati. Non si tratta di un obiettivo astratto o eccessivamente elevato, è però necessario trovare i mediatori adatti per stimolare l'esplorazione. Come afferma Armand Frémont (2007, p. 47):

il bambino ama le carte geografiche, tanto da esserne a volte affascinato [...] Il bambino viaggia con la fantasia. La carta gli mostra quel che conosce molto bene, ma anche cose che ignora e che forse un giorno conoscerà. [...] la carta è come un bestiario molto strano, ma anche un mondo che il bambino scopre con tutta la forza della propria intelligenza in via di formazione.

3. Esplorare la complessità per attribuire senso ai luoghi

Le strategie didattiche finalizzate al rafforzamento della competenza localizzativa possono essere diverse, ma in generale esse dovrebbero essere finalizzate a stimolare negli studenti la capacità di comprendere il senso geografico degli oggetti e dei fenomeni con cui entrano in contatto nella propria esperienza di vita. Un tale livello di comprensione dipende dalla capacità di cogliere le connessioni spaziali tra i dati geografici, ma anche dalla capacità di territorializzarli, ovvero di appropriarsi di essi attribuendo loro un significato simbolico e materiale. Si tratta in sintesi di comprendere che la risposta alla domanda localizzativa non si esaurisce nell'individuazione di un punto georeferenziato, bensì si completa attribuendo significato al luogo in riferimento all'esperienza sensibile oppure intellettuale. Imparando a interrogarsi sul "dove" gli studenti possono imparare a ragionare sulla complessa varietà dei significati che possono essere attribuiti al luogo, nella loro dimensione razionalista e cartometrica, così come in quella umanistica e sensibile.

Al fine di raggiungere questo obiettivo, la competenza localizzativa può essere sviluppata a partire da strategie didattiche riconducibili al concetto di "esplorazione". Nel novero delle strategie per una didattica per competenze, l'idea di proporre un'architettura esplorativa è ormai

pienamente riconosciuta in relazione con «l'idea che l'apprendimento sia eminentemente un processo individuale che si attiva e si sviluppa in maniera efficace davanti a situazioni da risolvere» (Bonaiuti, 2014, p. 133). L'idea di fondo è quindi che «lo stimolo derivante dall'esigenza di dare risposta a un problema aperto [...] rappresenta [...] un potente attivatore della motivazione all'azione» (*Ibidem*). L'attività dell'insegnante dovrebbe in questo caso essere volta a creare occasioni per favorire l'impegno diretto degli studenti. Da questa impostazione di fondo traggono origine i modelli di insegnamento fondati sul pensiero costruttivista quali l'apprendimento come scoperta e l'indagine riflessiva, da cui derivano strategie fondate sul metodo dei progetti o sul *problem based learning*².

Con riferimento alla geografia, l'idea di proporre una didattica fondata sull'esplorazione risulta ancora più forte, in quanto direttamente connessa con la natura stessa della disciplina. È vero infatti che «oggi il compito della geografia non è più quello di scoprire o di descrivere terre e popoli nuovi, ma di farci vedere come ciò che sta sulla Terra [...] è reciprocamente connesso, proprio perché sta sulla Terra ed è direttamente o indirettamente legato ad essa» (Dematteis, 2017, p. 30). Tuttavia, sebbene non esistano più terre da scoprire in senso assoluto, non è tramontato il fascino dell'esplorazione, che consente a ciascun individuo di confrontarsi personalmente con lo spazio vicino o lontano, facendolo proprio.

L'ignoto non è più oggettivo, bensì soggettivo ed è nella percezione del singolo individuo che si colloca oggi il senso dell'esperienza esplorativa. L'altrove non è più assoluto, non si colloca più in uno spazio lontano ammantato da un fascino esotico in virtù di una distanza che trascende le possibilità umane e a cui solo pochi possono aspirare. Tutto ciò che si trova sulla superficie terrestre è conosciuto dall'umanità ed è potenzialmente accessibile in maniera istantanea attraverso strumenti digitali, tuttavia continuano ad esistere luoghi sconosciuti ai singoli individui, che possono ancora essere scoperti attraverso forme di esplorazione soggettiva. Essi non devono necessariamente essere lontani e la distanza non è più un discrimine nella ricerca di esperienze paganti dal punto di vista dell'esplorazione.

² Per una trattazione sintetica di tali strategie didattiche si rimanda a Bonaiuti 2014, pp. 134-152.

Nel confronto con la varietà del mondo sta quindi l'essenza dell'esperienza geografica e questo è oggi più facile rispetto al passato. È sicuramente finito il tempo delle grandi scoperte geografiche, ma anche l'attuale epoca globale è più che mai caratterizzata del confronto con l'altrove e dalla ricerca di un'alterità esistenziale (Papotti, 2018). In tale contesto, strumenti euristici e tecnologici facilitano l'esplorazione e rendono possibile il suo utilizzo come strategia per la didattica della geografia e per l'educazione geografica.

3.1. L'esplorazione del territorio e la competenza localizzativa: esplorazioni dello spazio vicino

Come spesso accade quando si propongono riflessioni sulla didattica per competenze, non è facile passare dalla teoria alla pratica. Si tratta tuttavia di uno sforzo necessario, senza il quale l'elaborazione concettuale risulta vana perché priva di ricadute operative. Occorre pertanto a questo punto portare il discorso verso la ricerca di strategie didattiche volte a favorire il rafforzamento della competenza localizzativa a partire dall'esplorazione del territorio.

Come abbiamo già accennato, è relativamente facile proporre esplorazioni relative al territorio vicino, proponendo attività didattiche finalizzate a stimolare la relazione sensibile con lo spazio e con gli oggetti geografici. Da questo punto di vista un supporto fondamentale è offerto dall'uscita didattica. Attraverso di essa, «partendo dallo spazio noto, quello vicino, tangibile e direttamente esplorabile, dando rilievo alle esperienze di analisi e decodifica della realtà circostante, si creano gli utili presupposti per l'acquisizione di uno sguardo più completo e consapevole» (Molinari, 2012, p. 26). L'esplorazione guidata del territorio consente quindi di applicare il metodo scientifico nella didattica e di rafforzare la capacità di analisi critica da parte dello studente, il quale conoscendo per via diretta il territorio, ha modo di attribuire ad esso significati soggettivi. L'uscita didattica rappresenta da questo punto di vista un'occasione unica per valorizzare le potenzialità analitiche transcolari della geografia, educando alla cura dell'ambiente, al vivere in comunità e all'uguaglianza, attraverso metodologie che consentono un coinvolgimento emotivo degli alunni (Horton e

Kraftl, 2006). Un approccio di questo tipo supera per sua natura il nozionismo, senza però limitarsi alla semplice suggestione derivante dal confronto con la varietà terrestre, al contrario può essere la base per rafforzare la capacità di costruire sintesi efficaci e soprattutto utili per l'educazione alla cittadinanza attiva (Molinari, 2018). Attraverso l'uscita didattica è quindi abbastanza facile insegnare che le esplorazioni non servono «per aggiungere tacche al proprio bastone, o unicamente per aggiornare le proprie mappe geografiche, bensì sono una preziosa occasione per capire il tutto, attraverso la conoscenza, per quanto possibile approfondita, di qualche sua parte» (Corna Pellegrini, 2010, p. VIII).

Si tratta di un punto molto importante, necessario per superare una fondamentale criticità, ovvero la gestione del difficile rapporto tra spontaneità, autenticità ed efficacia didattica dell'esperienza esplorativa sul terreno. Come abbiamo già accennato, la vocazione all'esplorazione dello spazio è innata: «senza alcuna sovrastruttura culturale, senza alcuna sollecitazione esterna, i bambini pongono in atto la primordiale strategia di scoperta del mondo, il prototipo di quella che nell'esperienza scolastica si trasformerà in una codificata escursione sul terreno, attraverso l'applicazione della metodologia per eccellenza di ogni educazione geografica e ambientale: l'osservazione diretta» (Pasquinelli d'Allegra, 2016, p. 74). Occorre quindi stimolare negli studenti l'identificazione in una tipologia ben precisa di esploratore, «un modello sano di protagonismo in cui la meta non è più il fine da raggiungere prima e meglio degli altri, ma rappresenta il mezzo con cui innescare processi d'apprendimento sostenuti dalla propria motivazione intrinseca» (Donadelli, 2017, p. 148). Per fare questo occorre esplicitare i mezzi, gli strumenti e l'approccio necessari per interagire in maniera dinamica con il territorio e con il tessuto sociale che agisce su di esso, lo studente deve quindi essere «consapevole del proprio obiettivo e deve essere capace di scegliere e utilizzare gli strumenti adatti a perseguirlo» (*ivi*, p. 148). Favorendo il movimento, l'esplorazione in forma di uscita didattica consente quindi di ricostruire il «legame autentico con il territorio e la cultura nella quale vivono quotidianamente» (*ivi*, p.149).

Durante l'uscita didattica è possibile educare all'osservazione consapevole della realtà, insegnando ad attivare «un'attenzione particolare, orientata a cogliere segnali che provengono da fonti diverse e che

spesso sono difficili da cogliere e da interpretare. Queste tracce permettono di entrare un po' alla volta nelle esperienze di altri esseri umani e di esplorare altri luoghi» (Gilardi, 2012, p. 142). In questo modo si ottiene anche un ulteriore risultato, si riesce infatti a cogliere la pluralità dei possibili punti di vista attraverso i quali è possibile osservare il mondo. Si educa così anche alla relazione con l'alterità e si offrono strumenti utili per contrapporsi alle imperanti tendenze omologanti dell'epoca globale in cui viviamo.

L'uscita didattica consente quindi di collocare in uno spazio soggettivo gli oggetti geografici. Rafforza inoltre la consapevolezza dell'esistenza di infiniti spazi soggettivi e rende possibile insegnare che la rappresentazione topografica del mondo è limitata. Attraverso l'esperienza concreta si può infatti stimolare un'apertura alla complessità e una visione topologica della realtà, che conferma le parole di Bruner (2005, p. 134): «noi conosciamo il mondo in diversi modi e da posizioni diverse; e ciascuno dei modi in cui lo conosciamo produce rappresentazioni e strutture diverse, anzi realtà diverse».

3.2. L'esplorazione del territorio e la competenza localizzativa: esplorazioni dello spazio lontano

Molto più complicata è la strutturazione di strategie didattiche efficaci per lo sviluppo di una competenza localizzativa orientata alla comprensione di concetti geografici alla piccola scala o comunque di luoghi non direttamente esperibili. È vero che l'esperienza diretta può essere un buon mediatore anche per proporre rielaborazioni transcalari di molti concetti vissuti sul campo, tuttavia ciò non è sempre possibile, esistono infatti questioni geografiche che riguardano regioni troppo lontane o alle quali non è possibile giungere per connessione logica.

La competenza localizzativa dovrebbe servire per imparare ad attribuire valore di realtà anche a luoghi lontani, dei quali non è possibile fare esperienza diretta, ma di cui è necessario essere a conoscenza per cogliere la complessità dei sistemi umani e terrestri. Non è facile, tra le quattro mura di un'aula scolastica, proporre esplorazioni alla scala regionale o globale volte a costruire competenze e conoscenze dure relative al significato spaziale degli oggetti geografici.

Ovviamente la carta geografica può essere un ottimo punto di partenza per guidare l'esplorazione della superficie terrestre, infatti come ci ha ricordato efficacemente Antonio Tabucchi³:

La scoperta (e la fascinazione) della letteratura venne con l'adolescenza grazie a un libro "magico" che per me continua ad essere magico, L'isola del tesoro. [...] Seguendo la fantasia, ma confidando nel principio di realtà, cercavo quell'isola sul mio atlante, che fu l'altro libro "magico". Era l'atlante De Agostini. L'unica rappresentazione geografica che fino allora conoscevo era il disegno dell'Italia, lo stivale. Ma ora era diverso, avevo il mondo davanti a me. [...] ho ancora quell'atlante e recentemente m'è capitato di guardarlo. Curioso: è ormai inutilizzabile, come un orario scaduto delle ferrovie; [...] Lo tengo da parte per i miei nipoti affinché non pensino, come pensavo io allora, che il mondo sarà sempre quello che conoscono; affinché si rendano conto che la rappresentazione del mondo è relativa, che i colori delle carte geografiche cambiano, un paese che era colorato di rosso diventa bianco, uno che era giallo diventa verde, uno che era grande diventa piccolo, le frontiere si spostano e i confini sono mobili. Restano il corso dei fiumi, l'altezza dei monti e la linea delle coste, ma se ora appartengono a un paese poi possono appartenere a un altro. Le sole "frontiere" che non cambieranno mai sono quelle del corpo umano e ciò che esso prova se esse sono violate (Tabucchi, 2010, pp. 23-25).

Queste parole ci offrono diversi spunti di riflessione. Da una parte sottolineano ancora una volta il valore della competenza localizzativa, mostrando come essa sia utile per educare a comprendere la dinamicità del mondo in cui viviamo, ovvero a interpretare il senso del cambiamento che è costantemente sotto i nostri occhi.

Nelle prime righe del brano citato, lo scrittore propone di soffermarsi anche su un secondo aspetto, fondamentale per la riflessione sulla competenza localizzativa che si sta proponendo in queste pagine. Egli suggerisce infatti che il punto di partenza per l'esplorazione possa venire da una suggestione artistica, letteraria in questo caso. L'idea che l'atteggiamento esplorativo possa essere stimolato a partire dalla lettura è in realtà comune a molti viaggiatori. Walter Bonatti⁴, per

³ Antonio Tabucchi è un noto viaggiatore e scrittore italiano contemporaneo, autore di numerosi romanzi, racconti, saggi, testi teatrali e reportage di viaggi.

⁴ Alpinista italiano, tra i più importanti al mondo negli anni '50 e '60, ha compiuto alcune delle più importanti ascensioni della sua epoca in diverse catene montuose a tutte le latitudini. A soli 35 anni ha abbandonato l'alpinismo estremo per dedicarsi ai viaggi esplorativi in regioni remote della terra, di cui ha lasciato efficaci reportage.

esempio, in riferimento alla sua seconda vita da esploratore delle regioni selvagge della terra afferma: «Ma come nasceva la mia avventura? Innanzitutto riesumavo le mie fantasie di bambino, le letture fatte da ragazzo e sulle quali avevo tanto sognato. Tutti a una certa età facciamo dei sogni su ciò che leggiamo, e a questi sogni adesso io avrei dato vita, facendone il motivo dei miei viaggi» (Bonatti, 2009, p. 9).

Non è possibile ovviamente proporre uscite didattiche nel Klondike di Jack London o nelle isole Marchesi di Hermann Melville e tuttavia, seguendo l'esempio di Bonatti, lo stimolo letterario può essere un ottimo punto di partenza per esplorazioni dello spazio globale volte al rafforzamento della competenza localizzativa. In effetti, come ci ha ricordato Giuseppe Dematteis (1985, p. 13), «l'unica letteratura geografica che si faccia leggere volentieri è la storia dei viaggi e delle scoperte», pertanto i resoconti di viaggio possono essere gli strumenti attraverso i quali attribuire fascino alla geografia, stimolando l'istinto esplorativo nella prassi didattica.

3.3. L'esplorazione geo-letteraria e la competenza localizzativa

La letteratura offre strumenti importanti per proporre agli studenti esplorazioni di terre lontane pur rimanendo all'interno delle mura scolastiche. La dimensione espressiva dell'opera d'arte letteraria consente infatti di cogliere una serie di aspetti emozionali relativi ai luoghi narrati e di penetrare nei territori, appropriandosi di essi pur senza conoscerli direttamente. Il racconto diventa in qualche misura un *medium* di un processo di comunicazione che consente di conoscere terre lontane e di entrare in relazione con esse; tutto questo può attivare efficacemente la competenza localizzativa. Lo studente può infatti essere stimolato ad approfondire la conoscenza geografica dei luoghi narrati, dando ad essi una collocazione nello spazio. Non si tratta però solo di collocare le informazioni in un sistema di riferimento topografico e oggettivo, per lo studio del quale occorre fare ricorso a un esercizio di memoria. Al contrario è preferibile favorire la localizzazione di tali luoghi in uno spazio relazionale soggettivo, topologico ed emotivo, mediato dalle parole del narratore e interiorizzato dal lettore, che li fa propri e arricchisce la propria carta mentale attraverso la lettura del racconto.

Per svolgere un esercizio di questo tipo, un utile supporto è fornito per esempio dalla letteratura odepórica, la quale più di altri generi letterari è in grado di offrire al lettore immagini che sono il risultato di un confronto diretto con la realtà geografica. L'esperienza di viaggio riportata in questi testi è infatti il risultato di un «raffronto fra immagine posseduta e realtà recepita ed esperita dal soggetto (nelle circostanze specifiche), processo che può portare a risultati anche assai diversi nei diversi casi» (Scaramellini, 2008, p. 36). Seguendo una prospettiva umanistica è quindi possibile utilizzare la letteratura odepórica non solo come fonte di indagine, bensì anche come strumento didattico per studiare le rappresentazioni individuali, collettive o stereotipate dello spazio e quindi per approfondire temi relativi alla relazione emotiva con i luoghi (Tuan, 1990), allo spazio vissuto (Frémont, 2007), al radicamento territoriale, al paesaggio interiore e alla coscienza etnico-territoriale (Lando, 1993). Sono tutti elementi indispensabili nel processo di attribuzione di significato agli oggetti geografici prodotti dalla strutturazione soggettiva dello spazio (Scaramellini, 2008).

Sulla base delle riflessioni teoriche fin qui riportate, possiamo a questo punto proporre un'analisi geo-letteraria di un brano di Byll Bryson⁵, tratto dal libro "Una città o l'altra. Viaggi in Europa"⁶. Si tratta di un testo che riteniamo efficace e utile dal punto di vista esemplare, in quanto permette di esplorare le potenzialità didattiche di un lavoro volto al rafforzamento della competenza localizzativa a partire dal testo letterario.

Nella tabella 1 sono riportati in forma schematica i principali contenuti di tipo geografico potenzialmente estrapolabili da questo testo al fine di lavorare sulla dimensione localizzativa. Il raggiungimento degli obiettivi didattici può essere verificato attraverso compiti di realtà volti a valutare la capacità di mettere in relazione tra loro i diversi temi trattati dal testo, utilizzandoli per esempio come base di partenza per interpretare il senso di temi di attualità relativi alla Turchia e alla città di Istanbul. Proponendo quindi articoli di giornale o video

⁵ Bill Bryson è un giornalista, scrittore e viaggiatore statunitense, autore di numerosi libri di viaggio ricchi digressioni soggettive e caratterizzati da una forte carica autoironica.

⁶ Bryson B. (2004), *Una città o l'altra. Viaggi in Europa*, TEA, Milano, pp. 343-346 (ed. or. 1991).

reportage relativi all'attualità si può verificare la capacità di localizzare i processi all'interno della città e attribuire loro significato in relazione con più ampie problematiche culturali, sociali o politiche.

Il brano offre pertanto numerosi spunti che possono essere utili per un'esplorazione didattica relativa a Istanbul. Attraverso questo breve testo narrativo è infatti possibile guidare gli studenti in un percorso volto alla conoscenza non solo dei principali elementi del patrimonio urbano della città, bensì anche alla riflessione su alcuni stereotipi legati alla cultura asiatica e sul senso dell'esperienza turistica in generale.

Il testo diventa quindi uno spazio cartografico (Fiorentino, 2017) attraverso il quale esplorare significati derivanti dal senso dei luoghi, lasciando che il movimento tra le parole diventi un movimento tra oggetti e soggetti geografici che gradualmente vengono interiorizzati come se si stesse vivendo un'esperienza diretta dello spazio, reso reale grazie al potere espressivo della parola scritta.

Alcune espressioni colorite consentono al lettore di immedesimarsi nel viaggiatore, favoriscono infatti il processo di appropriazione dei valori geografici riportati nel testo attraverso la condivisione empatica dell'esperienza. L'esplorazione geo-letteraria consente quindi di riempire di dati sensibili la carta mentale del lettore (nel caso specifico della città di Istanbul, ma questo in un certo senso è secondario) attribuendo senso ai luoghi citati. Completando eventualmente la lettura con un supporto video, fotografico o cartografico, l'insegnante può molto rapidamente raggiungere un duplice obiettivo altrimenti difficile da raggiungere: non solo la conoscenza dei principali aspetti morfologici e culturali di una città lontana e difficilmente esperibile per via diretta, bensì anche più in generale il rafforzamento della competenza localizzativa, ovvero della capacità di dare senso spaziale alle informazioni ricevute e di collocarle all'interno del proprio bagaglio culturale, al di là del caso specifico studiato. Le informazioni su Istanbul possono quindi essere lo spunto per riflessioni transcalari più ampie relative al rapporto tra occidente e oriente, tra città europee e città mediorientali e molto altro ancora.

Un esercizio di questo tipo può essere efficacemente proposto in una classe terza di un Istituto Tecnico Commerciale Turistico. Attraverso l'analisi di un brano sufficientemente breve da non scoraggiare studenti spesso non particolarmente avvezzi alla lettura, si può così

proporre l'acquisizione sia di conoscenze localizzative, sia lo sviluppo di una competenza localizzativa.

4. La Carta Internazionale sull'Educazione Geografica e l'importanza della competenza localizzativa

La Carta Internazionale per l'Educazione Geografica (2016), può essere descritta come uno strumento volto ad affrontare le sfide di «un sistema-mondo in rapido cambiamento, che oggi affronta nuove e complesse sfide come l'aumento della popolazione, la rapidità del cambiamento climatico, gli impatti della globalizzazione e le conseguenze della crisi» (Bin *et al.*, 2018). Nel documento si afferma che «l'educazione geografica è fondamentale per fornire alle nuove generazioni le conoscenze, le competenze, gli atteggiamenti e le abilità pratiche per valutare le situazioni e prendersi cura del pianeta attraverso decisioni ragionate. Il modo in cui insegnare la geografia a un'ampia gamma di discenti è una questione complessa e profonda che richiede una ricerca significativa e continua» (IGU-CGE, 2016, p. 3).

Dopo alcune enunciazioni di principio e alcune riflessioni di carattere generale, la Carta delinea un piano d'azione internazionale il cui scopo dovrebbe essere di «consentire a tutte le persone di beneficiare di un'educazione geografica di alta qualità» (IGU-CGE, 2016, p. 5). Al primo punto il documento individua alcuni argomenti forti a sostegno dell'educazione geografica, riportiamo di seguito i primi due:

- Il fatto che la localizzazione è un fattore chiave nella vita, specialmente nell'era della globalizzazione e di internet, nella quale la geografia mette a fuoco il ruolo della variabilità spaziale, fornendo competenze pratiche e utili nella vita quotidiana.
- La geografia è la disciplina che fonda le proprie conoscenze sui concetti di localizzazione e di regione. Apprezzare l'unicità dei contesti e delle circostanze, in un mondo interconnesso, consente di aumentare la nostra comprensione della diversità umana (IGU-CGE, 2016, p. 5).

La competenza localizzativa rappresenta quindi per la Carta un aspetto centrale; essa è la base sulla quale costruire una geografia che

«aiuta le persone a sviluppare il pensiero critico su come abitare il pianeta a scala locale e globale in modo sostenibile e su come agire di conseguenza» (IGU-CGE, 2016, p. 5). Si conferma in definitiva la tesi sostenuta in queste pagine, ovvero che la competenza localizzativa sia di fondamentale importanza per la comprensione delle dinamiche globali che caratterizzano il nostro tempo e quindi per rafforzare la consapevolezza della necessità di assumere un comportamento responsabile nelle nostre azioni. Da questo punto di vista, la competenza localizzativa non è basilare solo per la geografia, al contrario rappresenta una delle competenze fondamentali sulle quali sarebbe necessario costruire un sapere educativo fondato sulla consapevolezza della complessità.

Proponendo di porre alla base del discorso sull'educazione geografica la dimensione localizzativa, la Carta offre quindi l'opportunità di riflettere sul tema spinoso delle conoscenze geografiche, portando il dibattito sulla dimensione delle competenze e consentendo di spazzare il campo da quanti ancora oggi continuano a proporre un approccio mnemonico alla geografia. Questo è particolarmente dannoso non solo perché scoraggia gli studenti che si avvicinano alla geografia, ma anche perché trasmette un'idea limitata di una disciplina, nascondendone la vocazione alla complessità.

Gli esempi da questo punto di vista potrebbero essere molteplici, tuttavia uno in particolare ci pare necessario criticare prima di giungere alla conclusione. Ci riferiamo a un evento promosso dall'associazione SOS Geografia, con sede presso l'IIS Zaccagna di Carrara e con il sostegno di AIIG Toscana e Liguria: i Giochi della Geografia. Si tratta di un'esperienza interessante, alla quale pare necessario riconoscere soprattutto il merito di aver riportato la geografia nel dibattito pubblico, dal quale era stata estromessa pressoché totalmente dopo l'intervento normativo promosso con la Riforma Gelmini⁷. I Giochi della Geografia sono quindi stati un'occasione per dare visibilità alla geografia riflettendo sul suo possibile ruolo nella scuola e nella società

⁷ Con questa espressione si intende l'insieme degli atti normativi emanati tra il 2008 e il 2010 dal Governo della Repubblica per la riforma del sistema di istruzione primario e secondario e dell'Università: Legge 6 agosto 2008, n. 133; Legge 30 ottobre 2008, n. 169; Legge 9 gennaio 2009 n. 1; Legge 30 dicembre 2010, n. 240; Decreto ministeriale n. 17 del 22 settembre 2010.

contemporanea⁸. Tuttavia non è possibile omettere alcune riflessioni critiche relative a questo evento, proprio in relazione con il tema della localizzazione. Seppur promuovendo la geografia come disciplina in grado di descrivere i processi che caratterizzano la contemporaneità, i Giochi ne sostengono una definizione come sapere essenzialmente nozionistico. Le attività proposte consistono nella costruzione di puzzle cartografici, nella compilazione di carte mute, nell'interpretazione di coordinate e in giochi informatici di natura essenzialmente mnemonica. Al tempo stesso quindi restituiscono una posizione alla geografia nel dibattito pubblico, ma la portano a ricadere nel più classico degli errori, rimarcano infatti l'anima elencativa della disciplina. Le criticità insite in un simile approccio sono molteplici, soprattutto in relazione con le finalità educative che abbiamo sin qui attribuito al sapere geografico in generale e alla competenza localizzativa nello specifico. Gli studenti vengono infatti coinvolti in attività che portano ad un sapere totalmente acritico e chiuso in se stesso; viene di fatto negato ad essi l'accesso al pensiero complesso che invece la geografia per sua natura agevolerebbe. Insistendo poi eccessivamente sull'importanza della disciplina in sé, si commette un secondo errore, in quanto si confonde il valore del sapere geografico per l'educazione alla cittadinanza e alla vita responsabile nel tempo della complessità e della globalizzazione, con la rivendicazione di un ruolo per una disciplina nel novero delle materie scolastiche. Al centro dovrebbero essere posti i temi, il cuore del dibattito dovrebbe essere portato sull'importanza della geografia nell'ambito della creazione di percorsi educativi alla complessità, non sulla geografia in sé.

In un momento in cui pressoché tutte le informazioni localizzative sono facilmente reperibili in rete o attraverso applicazioni presenti all'interno di apparecchi telefonici che quasi tutti gli individui, fin dalla scuola primaria, hanno in tasca, non pare utile che la scuola si occupi di questi temi. Se la localizzazione è un sapere puramente nozionistico, non è utile compiere uno sforzo intellettuale e impiegare tempo per acquisirla, questo sapere è già presente in una memoria

⁸ A titolo di esempio si veda per esempio il seguente servizio andato in onda sul TG5: <https://www.youtube.com/watch?v=h2YD2fL1zRs>.

O questo sul TGR: <http://www.rainews.it/dl/rainews/TGR/media/Campionati-italiani-della-geografia-CARRARA-2420add8-3771-49d6-a1b9-f0f31b0293b8.html>.

esterna a cui siamo costantemente connessi e a cui possiamo ricorrere ogni volta che ne abbiamo bisogno. Ciò che conta è riflettere sulla natura della conoscenza geografica e valutare se essa abbia potenzialmente un significato più ampio. Da questo punto di vista le riflessioni geo-letterarie sulle potenzialità della competenza localizzativa riportate sopra possono forse offrire un utile punto di partenza. Il resoconto emozionale di un viaggio ci restituisce infatti l'utilità delle conoscenze localizzative nella loro natura di elementi di base di un sapere complesso, la cui essenza è basata sulla transcalarità, ovvero sul continuo movimento dal particolare al generale, allo scopo di comprendere specifiche dinamiche locali e di rapportarle a processi di più ampia portata. Testi come quello di Bill Bryson ci conducono attraverso il senso dei luoghi, insegnandoci la topografia e la toponomastica, attraverso la trasmissione in forma artistica di una *topophilia* (Tuan, 1990). Le emozioni, le esperienze vissute, le divagazioni personali e le digressioni colte si sovrappongono nei testi di questo genere letterario in maniera a volte confusa, ma riescono efficacemente a penetrare nell'essenza di luoghi che non sono mai presentati come oggetti geografici disposti su di una carta muta. Questi testi non ripropongono in maniera acritica un sapere superiore, al contrario propongono di approfondire la conoscenza di soggetti geografici dotati di una natura propria, ma al contempo mutevole e connessa al processo di comunicazione attivato dal testo narrativo. Quest'ultimo nasce dalla percezione soggettiva di chi scrive, assume forma propria nell'atto scrittoria, ma poi acquisisce forme in parte differenti nella mente del lettore che reinterpreta la realtà descritta sulla base delle proprie capacità, della propria esperienza, della propria emotività e della propria fantasia, intesa come capacità di immaginare, interpretare o re-interpretare mondi altri, vicini o lontani noti o ignoti.

La conoscenza localizzativa intesa in questo modo non è quindi un sapere nozionistico, essa non contiene oggetti, bensì soggetti geografici, ovvero luoghi dotati di significati propri. Tali significati possono essere decostruiti, comunicati e trasmessi nella prassi didattica attraverso strategie fondate sulla narrazione del territorio e centrate sul valore (soggettivo o oggettivo) dei luoghi. L'arte può essere un mediatore fondamentale, la letteratura in particolare pare potenzialmente molto efficace. Occorre quindi proporre, saper proporre e promuovere

un uso consapevole delle conoscenze localizzative, finalizzato al rafforzamento di una competenza localizzativa funzionale all'educazione al territorio (Dematteis e Giorda, 2013).

La narrazione del territorio serve a coinvolgere gli studenti, ad attivare in essi la volontà di apprendere attraverso l'attribuzione di valore ai luoghi. Questo processo è fondamentale affinché questi ultimi non siano solo segni astratti sulla carta geografica, bensì soggetti dotati di un valore di realtà. Solo in questo modo essi possono diventare appigli concreti ai quali ancorare discorsi complessi volti a promuovere l'educazione geografica come valore per la cittadinanza attiva.

Tabella 1 – Esempio di esplorazione geo-letteraria di un testo odepórico a scopo didattico. Target: studenti di una classe terza di un Istituto Tecnico Commerciale a indirizzo Turistico. Il brano riportato è tratto da Bryson B. (2004), Una città o l'altra. Viaggi in Europa, TEA, Milano, pp. 343-346 (ed. or. 1991). Elaborazione di Giacomo Zanolin.

Testo di riferimento	Commento
Mentre arrivavo in taxi nelle calde, afose, brulicanti strade di Istanbul, mi chiesi se questa volta il mio stato d'animo mi avrebbe permesso di essere più ricettivo.	Questa notazione iniziale permette al lettore di cominciare a immedesimarsi nell'autore; si rende in questo modo disponibile alla ricezione dei messaggi contenuti nel testo.
Ma l'albergo risultò essere lontano chilometri dal Corno d'Oro e dalla città vecchia.	Una notazione puramente spaziale, dalla quale si possono dedurre riflessioni sulle dimensioni di una città come Istanbul, la più grande d'Europa per popolazione. Sono anche citati due elementi caratterizzanti l'Istanbul turistica, il Corno d'Oro e la città vecchia. Dal punto di vista didattico può essere interessante proporre la loro conoscenza (magari con il supporto di una carta sulla quale tracciare il percorso seguito dall'autore) ma anche una riflessione sulla differenza tra città vecchia e nuova.
La camera era pulita e passabilmente decorosa, ma il televisore non funzionava e, quando andai in bagno per rinfrescarmi, le tubature tremarono ed emisero degli scoppi, come in un film dell'orrore.	Una notazione di viaggio nella quale la dimensione sensibile entra nel racconto stimolando la curiosità e l'attenzione del lettore. Il racconto diventa realistico e il lettore può immedesimarsi nell'esperienza.

	<p>Può anche essere una prima occasione per riflettere sul ruolo delle strutture ricettive nell'esperienza turistica.</p>
<p>Tutto ciò mi costava centocinquanta dollari a notte.</p>	<p>Un possibile spunto per aprire una riflessione sulla dimensione economica nella pratica turistica, vista dal punto di vista del soggetto che compie il viaggio.</p>
<p>Mi sedetti sul water e osservai scorrere l'acqua, riflettendo sulla stranezza del fenomeno turismo. Prendi un aereo per andare in una terra a te sconosciuta, ansioso di lasciarti alle spalle tutti i comfort a cui sei abituato. Poi spendi enormi quantità di tempo e denaro nel tentativo, spesso futile, di riconquistare quei comfort che non avresti perso se te ne fossi rimasto a casa.</p>	<p>Un brano fondamentale per riflettere sul senso dell'esperienza turistica nella contemporaneità. Legata ai due brani precedenti, questo completa una riflessione esposta in maniera sintetica ma efficace ed altrimenti assai difficile da proporre agli studenti fermi nell'aula scolastica.</p> <p>L'esposizione esperienziale permette di cogliere in maniera intuitiva concetti altrimenti difficili da comprendere.</p>
<p>andai alla scoperta di Istanbul</p>	<p>Si apre la dimensione esplorativa e si riporta il lettore vicino all'esperienza sensibile nel territorio mediata dal testo letterario.</p>
<p>È la città più rumorosa, sporca e caotica che abbia mai visto. Il rumore è ovunque [...] E dappertutto c'è un'attività incessante.</p>	<p>Il confronto con l'alterità in molti casi non è positivo, soprattutto quando il viaggiatore di sforza di cercare di comprenderla nella sua autenticità. Il racconto di viaggio permette di penetrare nella fisicità del luogo, andando al di là degli stereotipi e delle narrazioni artificiosamente costruiti dal marketing turistico.</p>
<p>Sul ponte di Galata, brulicante di passanti e portatori, dei pescatori tiravano su con le loro canne i pesci dall'aspetto più malsano che mi sarei mai immaginato di vedere emergere da quelle acque oleose.</p>	<p>Viene citato un luogo simbolo da aggiungere lungo il percorso ma ad esso viene anche attribuito un valore concreto, attraverso la citazione relativa alla presenza dei pescatori, che effettivamente caratterizzano il luogo e contribuiscono a dare ad esso significato.</p>
<p>due uomini attraversavano la strada facendosi largo nel traffico con degli orsi bruni al guinzaglio.</p>	<p>Un passo che apre alla dimensione dell'esotico, a partire dal quale si può avviare un'ulteriore riflessione sul senso del rapporto con l'alterità nell'esperienza turistica.</p>

<p>Istanbul è una di quelle grandi, esilaranti città dove tutto è possibile.</p>	<p>Una sintesi che riguarda non solo la città di Istanbul, ma che può essere usata per riflettere sulla complessità delle megacittà e del fenomeno urbano contemporaneo.</p>
<p>Vagai per un paio d'ore colpito dal tumulto, stupito di vedere che potesse esistere tanta attività concentrata in un solo posto</p>	<p>L'espressione "vagai" riporta il lettore sulla strada, recuperando la dimensione sensibile e quindi mantenendo attivo il processo di appropriazione dei luoghi esperiti attraverso l'esplorazione geo-letteraria.</p>
<p>Oltrepassai la Moschea Blu e quella di Santa Sofia</p>	<p>La carta mentale del lettore del lettore si arricchisce di ulteriori elementi che, disposti lungo il percorso compiuto dall'autore vengono contestualizzati e messi in relazione con il resto della città. Si evita in questo modo di rappresentare didatticamente i monumenti simbolo della città come icone isolate e avulse dal contesto nel quale sono immersi.</p>
<p>Provai a entrare nel Topkapi, che però era chiuso</p>	<p>Un ulteriore luogo simbolo della città. È interessante come nella narrazione esso sia citato quasi per esclusione, il viaggiatore non lo ha visitato, ma fa ugualmente riferimento a esso per dovere di cronaca. In questo caso il lettore ha il privilegio di poter provare a cercare attraverso un'altra fonte le conoscenze che il viaggiatore non ha potuto fornirgli perché sono mancate nella sua esperienza.</p>
<p>Allora cercai di dirigermi verso il Museo Nazionale di Archeologia, ma per qualche motivo non lo notai e mi ritrovai all'entrata di un parco miracolosamente tranquillo, il Gühlame.</p>	<p>L'importanza della dimensione dell'errore e del caso nell'esperienza turistica così come nell'apprendimento. Non è detto che i luoghi più significativi siano necessariamente anche quelli dotati di un riconosciuto valore simbolico. Mancando di visitare due tappe presumibilmente obbligate in un viaggio a Istanbul, l'autore incappa fortuitamente in un parco che altrimenti non avrebbe visitato ma che invece si rivela una piacevole scoperta. L'ego esplorativo è in questo modo pienamente appagato, non solo nell'autore, bensì anche nel lettore, che acquisisce un'informazione originale, scopre qualcosa della città che molti altri non conoscono. È questa l'essenza dell'esplorazione, scoprire luoghi sconosciuti.</p> <p>Lo spazio è "Miracolosamente tranquillo" e questo porta il viaggiatore e quindi il lettore in una nuova dimensione.</p>

<p>In fondo a un viale centrale in lieve discesa, il parco affacciava con un meraviglioso panorama sul Bosforo, blu e luccicante.</p>	<p>Quanto detto sopra viene confermato in questo brano: il percorso nel parco porta il viaggiatore a imboccare un cammino impreveduto che però gli consente di assaporare il fascino di Istanbul l'aggettivo "meraviglioso" compare in sostituzione del rumore, dell'orrore e del disappunto che aveva guidato l'esplorazione fino a questo momento.</p>
<p>Sul fianco della collina marrone di Üsküdar, a circa tre chilometri di distanza</p>	<p>Lo sguardo si allarga al di fuori della città, citando i rilievi che le fanno da sfondo. Con una notazione spaziale relativa alla distanza, l'autore facilita la rappresentazione mentale delle dimensioni della città.</p>
<p>Le auto lontane brillavano sotto il sole forte, mentre i traghetti avanzavano schivandosi su e giù lungo il Bosforo e fuori, fino alle lontane Isole dei Principi. Sembravano dileguarsi alla deriva in una foschia bluastra.</p>	<p>Il viaggiatore è ora più tranquillo e può notare vari particolari descritti con un tono che è molto diverso da quello iniziale, le auto brillano e i traghetti avanzano schivandosi. Il lettore comprende la natura terracquea di questa città e viene avvicinato al senso di un centro abitato tagliato in due dal Bosforo. Ciò è importante dal momento che quest'ultimo non è una presenza secondaria nella città, bensì centrale nelle dinamiche quotidiane e nelle pratiche culturali dei suoi abitanti. Il lettore viene messo a conoscenza della vastità del sistema acqueo in cui Istanbul è immersa con l'ulteriore notazione di un luogo lontano ma legato alla città, le Isole dei Principi. Una notazione dal tono poetico mantiene attiva l'attenzione e l'interesse affascinato.</p>
<p>Era stupendo, un posto perfetto dove fermarsi. Ero proprio arrivato alla fine della strada.</p>	<p>Il luogo comunica con il viaggiatore e di conseguenza con il lettore. Dopo il caos iniziale, la nuova condizione di tranquillità consente una pausa e una digressione riflessiva.</p>
<p>Di fronte ai miei occhi c'era l'Asia. Mi trovavo nel punto più estremo in cui potessi arrivare in Europa</p>	<p>Una notazione geografica relativa ai limiti fisici e politici del continente europeo e di quello asiatico.</p>
<p>Era ora di tornare a casa. [...] Sentivo nostalgia della famiglia e del calore di casa mia. Ero stanco del travaglio quotidiano di trovarmi vitto e alloggio, stanco di treni e corriere, stanco di esistere in un mondo di estranei, stanco di sentirmi costantemente perplesso e</p>	<p>Una digressione sul senso del viaggio e sul rapporto tra abitante e viaggiatore un tema chiave per la geografia umana che può essere sintetizzato nel racconto del desiderio alternato di andare e restare. La stanchezza del viaggiare e la nostalgia di casa fanno emergere l'animo dell'abitante anche nel viaggiatore più esperto.</p>

**perso, stanco soprattutto della
piatta compagnia di me stesso.**

**Quante volte, negli ultimi giorni,
ero stato immobile ad ascoltare i
miei pensieri oziosi e blateranti e
avevo desiderato prendere su e an-
darmene, lasciando lì il mio ego?**

Il viaggiatore riconosce la frustrazione del viaggio e pone in evidenza come il suo scopo principale sia l'appagamento dell'ego individuale; il confronto con l'alterità è secondario: il viaggio è innanzitutto alla scoperta di se stesso; l'esplorazione diventa territorializzazione ovvero appropriazione dello spazio nel momento in cui l'individuo accetta di confrontarsi apertamente con la propria interiorità, per poi aprirsi alla relazione con il mondo.

**sentivo in me un impulso irrazionale
che mi spronava a proseguire.
Viaggiare, in qualche modo, pro-
duce una forza d'inerzia che ti
spinge a continuare, a non fer-
marti mai**

L'ego del viaggiatore non cessa di ripresentarsi e stimola l'irrequietezza necessaria per decidere di continuare a partire, l'esplorazione deve essere alimentata in questo modo, altrimenti la curiosità si spegne e la vocazione alla scoperta geografica viene meno.

**Asia. Il solo pensiero mi pareva in-
credibile. Pochi minuti e l'avrei
raggiunta. Avevo ancora dei soldi.
Un continente inesplorato si esten-
deva davanti ai miei occhi.**

Il fascino dell'esotico emerge in tutta la sua potenza, spingendo il viaggiatore, e quindi il lettore, verso una nuova esplorazione, verso un altro sconosciuto da scoprire.

**Non andai. Ordinai un'altra Coca
e rimasi a guardare le navi.**

L'autore si ferma, il desiderio di viaggiare non è appagato fino in fondo e non deve esserlo, deve rimanere accesa la fiamma dell'irrequietezza e dell'insoddisfazione per lasciare aperta la possibilità di una nuova esplorazione.

Riferimenti bibliografici

- Bauman Z. (2011), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari (ed. or. 1999).
- Bissanti A.A. e Fiori M. (1979), "La geografia vista dagli alunni", *Cultura e scuola*, 71, pp. 169-74.
- Bin S., Donadelli G., Giorda C., Puttilli M. e Zanolin G. (2018), "Verso quale educazione geografica? Idee e proposte per implementare la Carta Internazionale sull'Educazione Geografica", in De Vecchis G. e Giorda C., a cura di, *La Carta Internazionale sull'Educazione Geografica. L'eredità di Andrea Bissanti*, Carocci, Roma, pp. 71-94.
- Bocchi G. e Ceruti M. (2004), *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Bonaiuti G. (2014), *Le strategie didattiche*, Carocci, Roma.

- Bonatti W. (2009), *Un mondo perduto*, Baldini e Castoldi Dalai, Milano.
- Bruner J. (2005), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari (ed. or. 1986).
- Bryson B. (2004), *Una città o l'altra. Viaggi in Europa*, TEA, Milano (ed. or. 1991).
- Ceruti M. (2018), *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Corna Pellegrini G. (2010), *Esplorazioni geografiche e turismo culturale*, Archetipo, Bologna.
- Dematteis G. (1985), *Le metafore della Terra*, Feltrinelli, Milano
- Dematteis G. (2017), “Come vedo la geografia dopo 75 anni che la frequento”, *Ambiente Società e Territorio – Geografia nelle scuole*, 4: 24-30.
- Dematteis G. e Giorda C. (2013), “Territorial values and geographical education”, *J-Reading – Journal of Research and Didactics in Geography*, 1, 2, pp. 17-32.
- Donadelli G. (2018), “Esplorare con la geografia”, in Zanolin G., Gilardi T. e De Lucia R., a cura di, *Geo-didattiche per il futuro. La geografia alla prova delle competenze*, FrancoAngeli, Milano.
- Fiorentino F. (2017), “Introduzione”, in Fiorentino F. e Paolocci G., a cura di, *Letteratura e cartografia*, Mimesis, Milano-Udine, pp. 7-17.
- Floridi L. (2017), *La quarta rivoluzione industriale. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Frémont A. (2007), *Vi piace la geografia?*, Carocci, Roma.
- Gilardi T. (2012), “L'osservazione come strumento per “comprendere” e costruire relazioni geografiche nel corso di un'uscita didattica”, in Gilardi T. e Molinari P., a cura di, *L'uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo. Spunti di riflessione teorici e pratici*, Educatt, Milano, pp. 139-148.
- Giorda C. (2014), *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Carocci, Roma.
- Horton J. and Kraftl P. (2006), “Not just growing up, but going on: Materials, Spacings, Bodies, Situations”, *Children's Geographies*, 4, 3: 259-276.
- IGU-CGE (2016), *Carta Internazionale sull'Educazione Geografica*, online. Testo disponibile al sito: <http://aiig.it/wp-content/uploads/2017/05/Carta-internazionale-sulleducazione-geografica-traduzione-completa-IT-1.pdf>. Data ultima consultazione: 11/02/2019.
- Molinari P. (2012), “Uscita didattica e territorio: riflessi geografici e formazione del cittadino”, in Gilardi T. e Molinari P., a cura di, *L'uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo. Spunti di riflessione teorici e pratici*, Educatt, Milano, pp. 25-52.
- Molinari P. (2018), “Geografia e cittadinanza: rendere consapevole un legame necessario”, in Molinari P. e Riva E., a cura di, *Spazi e tempi della cittadinanza. Idee e percorsi interdisciplinari per la didattica*, Mimesis, Milano-Udine, pp. 17-29.
- Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Papotti D. (2018), “L'altrove”, in Aime M. e Papotti D., a cura di, *Piccolo lessico della diversità*, Fondazione Benetton Studi Ricerche - Antiga Edizioni, Treviso, pp. 25-37.

- Pasquinelli d'Allegra D. (2016), "Apprendimento autentico in geografia. le prassi didattiche", in Devecchis G., *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, Utet, Novara.
- Rocca L. (2010), "Geografia a scuola? Sì grazie", *La vita scolastica*, 13: 19-21.
- Scaramellini G. (2008), *Paesaggi di carta, paesaggi di parole. Luoghi e ambienti geografici nei resoconti di viaggio (secoli XVIII-XIX)*, Giappichelli, Torino.
- Tabucchi A. (2010), *Viaggi e altri viaggi*, Feltrinelli, Milano.
- Tuan Y.-F. (1990), *Topophilia: a study of environmental Perception, Attitudes an Values*, Columbia University Press Morningside Edition, New York (ed. or. 1974).
- Turco A. (1988), *Verso una teoria geografica della complessità*, Unicopli, Milano.
- Turco A. (2016), *Configurazioni della territorialità*, Franco Angeli, Milano.



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 ne massimizza la visibilità e favorisce la facilità di ricerca per l'utente e la 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.

Idee geografiche per educare al mondo vuol essere un contributo al rinnovamento dell'educazione geografica e all'insegnamento della geografia. Tale impegno è particolarmente necessario in un momento storico in cui i processi di globalizzazione culturale stanno creando un contesto socio-territoriale complesso e sempre più difficile da interpretare e da insegnare. Le tradizionali metodologie di insegnamento della geografia, di origine storicista o regionalista, risultano sempre più datate e poco significative. Da qui l'esigenza di percorrere nuove vie in cerca di percorsi didattici alternativi per trasmettere le idee di cui la geografia è portatrice.

Da tanti anni l'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (AIIG) si impegna in un continuo sforzo volto a ribadire l'importanza della geografia nei curricoli scolastici e più in generale nell'educazione di cittadini consapevoli del proprio ruolo nel mondo e responsabili nelle proprie azioni su di esso. Formare cittadini responsabili e consapevoli su scala globale vuole essere l'obiettivo finale di un percorso di comprensione delle relazioni tra società umane e ambienti terrestri che passa per scale locali e regionali diverse, per luoghi ed emozioni, per vissuti e progettualità. Sapere specialistico, abilità individuali, empatia, capacità di assumere punti di vista alternativi e consapevolezza della transcalarità dei fenomeni: sono questi alcuni degli obiettivi fondamentali che i percorsi didattici ed educativi di geografia dovrebbero prefiggersi. Il presente volume prova ad andare in questa direzione, senza pretese di esaustività ma con l'aspirazione di contribuire a un avanzamento teorico e metodologico dell'educazione geografica. Gli autori provano a indicare dei percorsi concreti, basati su esperienze sul campo. Ciascun lettore, se vorrà, potrà trovarvi un'ispirazione in grado di supportare il suo lavoro in aula e sul terreno. Lo invitiamo a sperimentare, ad adattare, a tradire, a ripensare, a ribaltare nell'azione educativa le nostre proposte.

Cristiano Giorda è professore associato di Geografia presso l'Università degli Studi di Torino, dove insegna Geografia umana e culturale e Fondamenti e didattica della geografia. Fa parte del consiglio nazionale dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, dove è responsabile per la formazione dei docenti. È Associate Editor della rivista "J-Reading - Journal of Research and Didactics in Geography". Si occupa in particolare di educazione geografica e didattica della geografia.

Giacomo Zanolin è assegnista di ricerca post-doc presso l'Università degli Studi di Milano, dove è anche professore a contratto. I suoi interessi di ricerca riguardano i processi territoriali nelle aree protette e negli spazi periurbani, il turismo contemporaneo e le nuove strategie di insegnamento in ambito geografico.