



Geografia per l'inclusione

Partecipazione attiva
contro le disuguaglianze

A cura di
Daniela Pasquinelli d'Allegra, Davide Pavia,
Cristiano Pesaresi



FrancoAngeli
OPEN ACCESS



Tratti geografici

MATERIALI DI RICERCA E RISORSE EDUCATIVE



OPEN ACCESS



PEER REVIEWED SERIES

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

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

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

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 rigorosità 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.

Geografia per l'inclusione

Partecipazione attiva
contro le disuguaglianze

A cura di

Daniela Pasquinelli d'Allegra, Davide Pavia,
Cristiano Pesaresi

FrancoAngeli

Copyright © 2017 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia*
(CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

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

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

Indice

Introduzione, di *Daniela Pasquinelli d'Allegra*,
Davide Pavia e Cristiano Pesaresi pag. 7

Prima parte **Contro le disuguaglianze. Le analisi teoriche**

Disuguaglianze e diversità nell'era della globalizzazione,
di *Gino De Vecchis* » 11

L'educazione geografica per l'inclusione,
di *Maria Prezioso* » 32

Il ruolo dell'educazione geografica nella riduzione delle
disuguaglianze economiche e sociali, di *Cristiano Giorda* » 46

Istruzione e accesso al sapere: opportunità e limiti
della didattica delocalizzata, di *Monica De Filpo* » 56

La mobilità sanitaria tra diritto alla salute,
divari regionali ed equità, di *Valentina Evangelista* » 69

Fra narrativa, resoconto di viaggio e scrittura scientifica:
note per una rilettura de *Il Bel Paese* di Antonio Stoppani,
di *Davide Papotti* » 85

Seconda parte

Geografia per l'inclusione. Le buone prassi

| | | |
|---|------|-----|
| Geografia, scuola e società verso l'inclusione, di <i>Daniela Pasquinelli d'Allegra</i> | pag. | 99 |
| Progettualità mirate e corsi GIS: per un approccio geografico coinvolgente e professionalizzante, di <i>Cristiano Pesaresi e Davide Pavia</i> | » | 110 |
| Geografie adolescenti a Torino. Il progetto Teencarto, di <i>Giacomo Pettenati ed Egidio Dansero</i> | » | 125 |
| La geografia attraverso i fumetti: il Medioriente raccontato da Zerocalcare, di <i>Cecilia Lazzarotto e Anna Maria Pioletti</i> | » | 141 |
| Per un'educazione interculturale alla scala di quartiere nella città di Foggia, di <i>Anna Bozzi</i> | » | 160 |
| Alta formazione, accessibilità e inclusione: gli spazi universitari nelle rappresentazioni degli studenti con disabilità, di <i>Rosa Bellacicco</i> | » | 172 |

Introduzione

di Daniela Pasquinelli d'Allegra, Davide Pavia e Cristiano Pesaresi

Il volume raccoglie i contributi pervenuti in seguito all'invito rivolto (in occasione del 59° Convegno nazionale AIIG svoltosi dal 29 settembre al 3 ottobre 2016 presso la Facoltà di Lettere e Filosofia della Sapienza Università di Roma) non solo a geografi, ma anche a coloro che operano in settori strettamente collegati alla geografia (docenti dei vari ordini scolastici e dell'università, ricercatori, operatori nel campo della progettazione territoriale ecc.); tali contributi offrono diversificate interpretazioni dell'importanza di azioni concrete contro le disuguaglianze e per l'inclusione, così come per un coinvolgimento attivo e rigoroso verso temi di interesse sociale.

Sulla base dei materiali che hanno superato il referaggio in doppio cieco, si è ritenuto opportuno articolare il volume in due parti: la prima accoglie le riflessioni teoriche e la seconda gli spunti legati alla prassi didattica.

Nella prima parte, dopo l'introduttiva disamina di Gino De Vecchis – che fornisce un quadro esaustivo di varie accezioni della disuguaglianza (geografica, ambientale, economica, sociale, culturale...), delle diversità a scala globale, delle cause e dei possibili rimedi –, il ruolo insostituibile dell'educazione geografica per la riduzione delle disuguaglianze e per l'inclusione è marcatamente sottolineato dagli interventi di Maria Prezioso, con un ampio sguardo internazionale, di Cristiano Giorda, attento ai documenti ministeriali sottesi alla più aggiornata progettualità didattica, di Monica De Filpo, che passa a considerare vantaggi e limiti della didattica delocalizzata, di Valentina Evangelista, che affronta l'inclusione da un altro punto di vista, ovvero nell'ottica del diritto alla salute e dell'equità nelle prestazioni sanitarie, analizzando i flussi interregionali italiani di "mobilità sanitaria". Chiude la prima parte il contributo di Davide Papotti, il quale focalizza la sua attenzione sulla rilettura di un'opera letteraria di fine Ottocento, *Il Bel Paese* di Antonio Stoppani, che per più di mezzo secolo ha rappresentato il

«punto di riferimento implicito dell'autocoscienza territoriale e spaziale degli italiani»); nell'attuale contesto storico il libro potrebbe, tra l'altro, favorire il confronto dell'identità della popolazione residente con quella dei nuovi venuti, secondo quanto afferma Gino De Vecchis nel suo iniziale contributo: «Se è impossibile un'identificazione non è da escludere un'accettazione della memoria culturale, all'interno della quale persone estranee possono trovare spunti di confronto e opportunità inclusive».

La seconda parte ospita alcune valide proposte per tradurre le teorie inclusive nella prassi didattica. Dopo l'intervento introduttivo di Daniela Pasquinelli d'Allegra, che fa il punto sul percorso dell'inclusione nella scuola italiana offrendo esempi di didattica inclusiva in prospettiva verticale, viene presentato il risultato di lavori dai quali i docenti possono trarre efficaci spunti per la riproduzione in altre realtà scolastiche e universitarie. Si trovano qui, infatti: il contributo di Cristiano Pesaresi e Davide Pavia, i quali evidenziano l'importante apporto dei GIS a una didattica che sviluppi competenze geografiche professionalizzanti e coinvolgenti secondo prassi e linee guida specificamente scandite; la ricerca svolta a Torino da Giacomo Pettenati ed Egidio Dansero sugli spazi *degli* adolescenti e *per* gli adolescenti; la proposta di affrontare, con allievi della secondaria di secondo grado, le ardue tematiche dell'infuocata situazione mediorientale attraverso i fumetti di Zerocalcare (contributo di Cecilia Lazzarotto e Anna Maria Pioletti); l'Unità di Apprendimento, realizzata in Puglia a Foggia da Anna Bozzi e anch'essa riproducibile in altre realtà urbane, che considera a scala locale il fenomeno migratorio facendo comprendere ai ragazzi come «il territorio possa essere espressione di uno spazio di relazioni e di affermazione per i gruppi umani che lo abitano e lo caratterizzano»; il contributo di Rosa Bellacicco, che ha spostato il focus sull'università con una indagine sull'accessibilità ai disabili e l'inclusività degli spazi universitari condotta nell'Ateneo di Torino, che potrebbe essere riproposta in tutte le realtà italiane dedicate all'alta formazione.

Si auspica che il volume possa contribuire a diffondere la conoscenza delle enormi potenzialità che la geografia possiede e offre a tutti gli operatori dell'educazione e del territorio, anche sotto l'irrinunciabile profilo di una reale inclusione.

Prima parte

*Contro le disuguaglianze.
Le analisi teoriche*

Disuguaglianze e diversità nell'era della globalizzazione

*di Gino De Vecchis**

1. Sensi e significati di disuguaglianza e diversità

La crisi economica che, iniziata nel 2007 negli Stati Uniti d'America, ha coinvolto gran parte della popolazione mondiale, ha prodotto una serie di cambiamenti, anche profondi, negli atteggiamenti mentali e nei comportamenti di singoli individui e di intere collettività. Gli aspetti sociali, ma soprattutto gli effetti economici – con i loro impatti a volte così rilevanti da turbare in profondità le coscienze delle persone – hanno accresciuto la consapevolezza di ingiustizie intollerabili, fino a esasperare divisioni e contrasti. Sono entrati, inoltre, in relazione (se non in collisione) con le sfere culturali, acutizzando insofferenze e inquietudini da tempo serpeggianti in strati demografici consistenti, soprattutto in quelli più compromessi economicamente.

Si sono prodotti in tale modo cortocircuiti rischiosi sugli stessi assetti strutturali delle società, tanto più che dalle istituzioni ai diversi livelli politico-amministrativi e alle varie scale spaziali non sono stati adottati – o lo sono stati in maniera non adeguata – gli opportuni dispositivi protettivi per affrontare il problema della disuguaglianza e di una più equa redistribuzione della ricchezza: ad esempio attraverso il sostegno dei salari minimi o gli interventi sulle politiche fiscali e sulla spesa pubblica.

Due fenomeni come le disuguaglianze e le diversità, che sempre hanno accompagnato la storia dell'umanità, hanno ormai raggiunto in molti casi livelli deflagranti e conflittuali, sia all'interno dei singoli Stati sia a scala

* Università di Roma "La Sapienza", Dipartimento di Scienze documentarie, linguistico-filologiche e geografiche.

planetaria, legando in un pericoloso circuito vizioso il trauma economico e politico con quello culturale e sociale. Di qui, anche, l'accresciuto interesse per questi temi divenuti progressivamente più popolari, come testimoniato dalla numerosità di summit internazionali che intendono affrontare – almeno nelle intenzioni – sfide mondiali quali la povertà, le migrazioni internazionali, il cambiamento climatico...

Prima di proseguire i ragionamenti possibili su questo percorso, disseminato di tanti rischi e incognite, è bene, però, procedere ad alcuni chiarimenti lessicali, iniziando proprio dalle accezioni dei termini disuguaglianza e diversità, che, presentando un ampio spettro di significati, possono tendere, in alcuni contesti, a una loro progressiva contiguità semantica fino a trovarsi l'uno pressoché sinonimo dell'altro. Va puntualizzato, a scanso di equivoci, che i due vocaboli nelle argomentazioni appresso esposte sono utilizzati in maniera ben distinta, indicando situazioni e prospettive non assimilabili.

Il concetto di disuguaglianza, evidenziando la disparità di condizioni (ad esempio economiche, d'età, di grado), insiste maggiormente sulle differenze di tipo quantitativo, in una relazione comparativa tra grandezze diverse di cui una è maggiore o minore dell'altra. In questo senso la disuguaglianza può implicare forme di staticità e di ingiustizia, laddove la diversità, quando rapportata alla sfera culturale, tende a evidenziare differenze qualitative, con un dinamismo interno, volto alla loro individuazione e (auspicabilmente) alla loro valorizzazione.

Nel contesto lessicale così puntualizzato il termine disuguaglianza va ad assumere connotazioni in prevalenza negative, a differenza del termine diversità che *non dovrebbe* rappresentare un ostacolo da eliminare o superare, ma *potrebbe* costituire una vera risorsa, in attesa di essere valorizzata e dalla quale ricavare vitalità.

Va ribadito – sempre per evitare possibili equivoci – che le interpretazioni dei due vocaboli variano sensibilmente a seconda dei punti di vista impiegati per esaminare i fenomeni da rappresentare¹.

Si aggiunga, infine, che lo studio di disuguaglianze e di diversità, riscontrabili alle numerose scale spaziali, costituisce fondamento essenziale della geografia, che ha una sua ragion d'essere proprio nella lettura e nel-

¹ Non sono mancate, soprattutto nella prima metà del secolo scorso, ricerche che teorizzavano in qualche misura l'effetto benefico delle disuguaglianze, ritenute necessarie in particolare nelle prime tappe dello sviluppo. Queste, lasciate libere di operare grazie all'assenza di interventi sul mercato, avrebbero condotto – dopo una prima tappa di privazioni – a una situazione di maggiore crescita e successivamente di maggiore uguaglianza. Secondo questa teoria la crescita economica da sola sarebbe in grado di risolvere il problema della distribuzione del reddito.

l'interpretazione delle tante varietà presenti nel pianeta, e per di più mutevoli nel tempo, in un mondo – come a tutti è noto – né uniforme né omogeneo. Anzi, l'uguaglianza assoluta – come scrive Armand Frémont (2007, p. 198) – porterebbe alla fine della geografia; è imprescindibile allora interrogarsi sul come e sul perché di disuguaglianze e diversità, nelle loro reciproche relazioni e reazioni, soprattutto per interpretare i processi all'origine di eventuali ingiustizie e di potenziali conflittualità.

La possibilità di poter disporre di strumenti sempre più sofisticati e di fruire di una massa straordinaria di dati (rapidamente elaborabili e di notevole complessità e dettaglio), relativi a fenomeni e fatti economici e sociali, consente, attraverso analisi approfondite impostate su enormi quantità di statistiche, di misurare le disuguaglianze e di relazionarle in stretta corrispondenza fra loro, confrontandole anche in combinazione con concetti valoriali. Alla tradizionale misurazione della disuguaglianza attraverso indici descrittivi da applicare al reddito, alla ricchezza o ad altri caratteri economico-quantitativi si sono in seguito abbinati indici etici più attenti alla perdita di benessere sociale causata da una disuguaglianza o prodotta da una ingiusta distribuzione dei redditi.

Si può facilmente comprendere come il compito della misurazione – arduo per la complessità delle situazioni riscontrabili nel mondo globalizzato – presenti ampie possibilità di comparazioni, soprattutto in ambito demografico, economico e socio-culturale. Si rendono, pertanto, necessarie reinterpretazioni, fondate su nuovi principi, che rivedano le tradizionali antinomie – ad esempio centro/periferia, globale/locale, emarginazione/accolgenza, inclusione/esclusione – le quali, osservate da angolazioni diverse e riconsiderate con differenti metriche, assumono sensi e significati nuovi.

La disuguaglianza economica è materia molto complessa e ricca di molteplici insidie, anche perché i risultati raggiunti dipendono molto dalla tipologia e provenienza dei dati impiegati (fonti ufficiali, fonti private, indagini campionarie ecc.), dalla selezione degli indicatori e degli indici, dalla scelta delle aggregazioni, delle comparazioni e delle scale spaziali e temporali... Ne consegue che, secondo alcuni studi, negli ultimi anni le disuguaglianze sono in crescita, mentre per altri stanno diminuendo o rimangono stazionarie.

2. Squilibri e disuguaglianze nel mondo globalizzato

Negli ultimi decenni la globalizzazione, multipolare nelle sue reti, ha marciato in persistente accelerazione, producendo, nell'evoluzione dei vari processi coinvolti, cambiamenti sempre più rapidi e profondi, sia a scala

locale sia planetaria. Se il risultato generale potrebbe apparire in qualche misura positivo, essendosi innalzato il reddito medio grazie in primo luogo al consistente processo di crescita di alcuni Paesi asiatici “pesanti” per il grandissimo numero di abitanti (Cina e India soprattutto), altrettanto non si può affermare in una visione transcalare, attenta a valutare più dimensioni spaziali; la crescita, infatti, non coinvolge strati demograficamente cospicui di donne, uomini e bambini residenti nelle aree più povere del mondo. A livello globale è in mutazione la geografia della povertà estrema globale (valutata in genere al di sotto della soglia di un dollaro e 90 centesimi USA al giorno), come esito diretto di una crescita economica molto irregolare, che procede a danno soprattutto dell’Africa subsahariana, nella quale vivono più poveri rispetto a tutte le altre regioni del mondo valutate insieme. Si tratta di una trasformazione enorme rispetto al 1990, quando la metà dei poveri viveva ancora in Asia orientale e nell’area del Pacifico (World Bank Group, 2016).

Nello stesso tempo gli squilibri mondiali – identificabili anche in termini di accessibilità, disponibilità e sfruttamento economico delle risorse – si sono approfonditi e moltiplicati, soprattutto perché il sistema di crescita economica non ha prodotto prosperità condivisa ed equità sociale; anzi, comportandosi come congegno di dominazione che risucchia e distribuisce senza criteri perequativi, tale modello ha avvantaggiato in primo luogo i grandi detentori di ricchezza.

Si possono a proposito esaminare le statistiche più diffuse e utilizzate che misurano l’evolversi della situazione attraverso il PNL *pro-capite*, parametro che, malgrado le critiche cui non a torto è sottoposto, rimane comunque rilevante per una prima, seppur sommaria, valutazione sulla condizione economica di un singolo Stato, oltre che per possibili comparazioni tra vari Stati².

Il prodotto nazionale lordo pro capite ad esempio è sottoposto a severe critiche da parte dell’Unicef, che non ritenendolo parametro idoneo a valutare lo sviluppo umano e il progresso di un Paese, lo pospone al tasso di mortalità infantile sotto i cinque anni (TMS5), preferito perché meno passibile di errori di media: «Questo perché la scala naturale non permette ai figli dei ricchi di avere 1000 volte più probabilità di sopravvivere, anche se la scala ‘umana’ consente loro di avere un reddito di mille volte superiore. In sintesi, è molto più difficile per una minoranza ricca incidere sul TMS5 di una nazione; questo indicatore offre quindi una più accurata, anche se

² Un parametro molto utilizzato per la misura delle disuguaglianze nella distribuzione del reddito è rappresentato dal coefficiente di Gini, indicato da un numero compreso tra 0 (cifra che indica l’uguaglianza assoluta tra gli individui di uno stesso insieme) e 1 (un solo individuo con l’intero reddito di tutto l’insieme).

lungi dall'essere perfetta, immagine dello stato di salute della maggior parte dei bambini e della società nel suo insieme» (Unicef, 2013, p. 97).

In realtà le distorsioni nella misura e nella distribuzione della ricchezza non hanno praticamente limiti né sul piano quantitativo né su quello etico, come si può constatare, ad esempio, dal Rapporto Oxfam 2017, che attribuisce alle otto persone più ricche il possesso da sole della stessa ricchezza disponibile per la metà più povera dell'umanità: «Tra il 1988 e il 2011 i redditi del 10% più povero dell'umanità sono aumentati di meno di 3 dollari all'anno mentre quelli dell'1% più ricco sono aumentati 182 volte tanto» (Rapporto Oxfam, 2017, p. 12). Non a caso nell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* uno degli Obiettivi (il numero 10) sostiene la necessità di «ridurre la disuguaglianza all'interno di e fra le nazioni»³. Lo stesso Forum economico mondiale (*Forum di Davos*) ha ravvisato più volte negli ultimi anni i pericoli per la stabilità e per la sicurezza sociale prodotti da una disuguaglianza economica in costante crescita e senza controlli. Se gli intenti di questo e di altri organismi internazionali potrebbero essere ritenuti apprezzabili, si deve rimarcare tuttavia come le risposte concrete non appaiano adeguate, anche perché sono volte a rincorrere la crescita del PIL e soprattutto dei profitti individuali o delle grandi aziende, senza preoccuparsi in maniera sufficiente di altri aspetti sociali che riguardano le persone, comprese quelle più deboli ed esposte, spesso «invisibili» per le politiche degli Stati e degli stessi organismi internazionali.

Molto hanno contribuito alla disuguaglianza sia il capitalismo azionario ipertrofico sia alcune grandi imprese multinazionali, che, nella loro volontà di ricerca di alti profitti, da una parte impoveriscono i lavoratori e dall'altra ricorrono con tutti i mezzi possibili a pratiche di elusione fiscale, per pagare il minimo di imposte che, se entrassero in un circolo virtuoso, potrebbero portare benefici a tutta la collettività e in particolare alle popolazioni più indigenti. Un equilibrato sistema di imposizione tributaria, basato su principi di equità, sarebbe essenziale per il conseguimento di un'economia a «dimensione umana», anche se la semplicità e libertà di spostamento del capitale da parte di grandi imprese e di persone fisiche con entrate di notevole consistenza nei paradisi fiscali non rende agevole una impostazione giusta e solidale, specialmente in mancanza di intese a livello internazionale.

Non meraviglia, quindi, che il problema delle disparità (economiche soprattutto, ma non solo), sia all'interno del singolo Stato sia a livello internazionale, abbia sempre maggiore rilevanza, producendo trasformazioni

³ In particolare nell'Obiettivo 10.1 è scritto che è necessario: «Entro il 2030, raggiungere progressivamente e sostenere la crescita del reddito del 40% della popolazione nello strato sociale più basso ad un tasso superiore rispetto alla media nazionale» (*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*).

nelle stesse strutture sociali con risvolti che – come già accennato – possono assumere aspetti di grave pericolosità, anche perché generatori di conflittualità.

Le disuguaglianze, tra l'altro, sono evidenziate e messe a confronto stretto dalla generale dinamicità del sistema e dallo sviluppo delle tante e diverse mobilità, materiali e virtuali, che vanno a moltiplicare (spesso a stressare) i confronti tra individui e tra gruppi. L'esito prodotto da questo diffuso sbilanciamento – per cui ricchezza sostiene ricchezza mentre miseria riproduce miseria – è visibile con chiarezza nelle profonde emarginazioni ed esclusioni socio-spaziali, a mano a mano più gravi e mutevoli, che coinvolgono miliardi di persone.

Lo squilibrio, che a scala planetaria è individuabile in prima battuta nella tradizionale, seppure un po' semplicistica, distinzione tra le popolazioni ricche del Nord e quelle povere del Sud del Mondo⁴, ha tante radici e coinvolge tutti gli altri aspetti della vita, in particolar modo quelli sociali e culturali. Le disuguaglianze, infatti, si manifestano nella loro violenta iniquità di fronte alla nascita e alla morte, alle malattie e al cibo, all'istruzione e alla fruizione del tempo libero. Le persistenti disparità di reddito vanno analizzate, quindi, nelle loro possibili combinazioni ed effetti, variabili ormai in tempi rapidissimi (perché plurimi e instabili sono i fattori che entrano in gioco) e calcolabili nella popolazione mediante indicatori di varia natura, come ad esempio la speranza di vita. Quest'ultimo parametro assume particolare significato per una valutazione delle disuguaglianze sia tra Stati sia all'interno dei vari Stati, compresi quelli economicamente più prosperi dove spesso si verificano differenze profonde tra i quartieri più ricchi e quelli più poveri. A livello di Stati le situazioni più gravi si riscontrano nell'Africa subsahariana dove la speranza di vita è a 59 anni, con picchi negativi nello Swaziland (49 anni), in Sierra Leone (51), in Ciad (52), in Angola e Nigeria (53), in Mozambico (55). I valori più elevati si segnalano in Giappone (84 anni), in Australia (83), in Corea del Sud (82) e in alcuni Paesi europei (tra cui l'Italia, 83 anni). L'andamento diacronico – ad esempio nel confronto tra Italia e Nigeria – rivela l'acuirsi delle disuguaglianze, riscontrabile non tanto nell'incremento del numero di anni che è lo stesso, quanto nel fatto che un anno aggiuntivo a valori alti pesa molto di più rispetto a valori bassi.

⁴ Un esempio di questi squilibri è dato dalle speculazioni sulle materie prime e sui generi alimentari primari, che, falciando i miseri bilanci degli strati sociali poverissimi residenti nel Sud del mondo e in particolare nell'Africa subsahariana, produce effetti sociali destabilizzanti, dai quali non è esente la crescente massa di disoccupati e precari nei Paesi industrializzati (Lettieri e Raimondi, 2015, p. 46).

Tab. 1 – *Speranza di vita a confronto tra Italia e Nigeria negli anni 1970, 1990 e 2015.*

| | 1970 | 1990 | 2015 |
|---------|------|------|------|
| Italia | 71 | 77 | 83 |
| Nigeria | 41 | 46 | 53 |

Occorre quindi confrontare l'antinomia uguaglianza/disuguaglianza con tanti altri concetti – tra i quali quelli basilari di libertà, responsabilità, solidarietà ed equità – da collocare in una dimensione etica. Costituisce, ad esempio, grave mancanza di responsabilità l'egoismo dominante, che fa prevalere l'interesse di singoli (Paesi, enti o individui) rispetto a beni di vantaggio collettivo, in un quadro generale dove la disuguaglianza, costituendo un presupposto della crescita economica, non risponde a esigenze etiche e dove l'efficienza del sistema prevale sulla giustizia del sistema. Non meraviglia che, in un simile quadro, una crescita veloce sia assolutamente preferibile a un'economia più giusta ma rallentata da ostacoli.

È una contrapposizione che si può caricare di aspetti deflagranti perché sia la crescita eccessiva del settore finanziario sia il mercato, lasciati senza controllo e condizionati da corruzione e clientelismo, hanno portato le disuguaglianze a livelli estremi, rendendole sempre più insopportabili, soprattutto se innestate in società culturalmente disposte o rassegnate a giustificare il pericoloso binomio scarto (culturale) e spreco (economico): due facce, spesso della stessa medaglia, che possono anche reciprocamente rinforzarsi in una spirale viziosa.

Lo scarto, infatti, riguarda il rifiuto, inteso come esito di una scelta che considera una persona scadente e di qualità inferiore e come tale da emarginare. La frammentazione del tessuto sociale e l'esclusione – con conseguenti disuguaglianze rispetto a diritti fondamentali – costituiscono risultati devastanti prodotti da simili processi.

La cultura dello scarto, infatti, può portare anche al rifiuto delle diversità, fino alla rinascita di nuove forme di schiavitù e di lavoro forzato con milioni di lavoratori immigrati privi di diritti civili e libertà.

Lo spreco, derivando da un consumo eccessivo e fuori controllo, e comunque non adeguato rispetto a giusti fini perseguibili, si configura come un uso scorretto – quando non addirittura immorale – delle risorse. Le proporzioni degli sprechi presenti in alcune società sono tali che una loro diffusione generalizzata produrrebbe la distruzione del pianeta.

3. Disuguaglianze ambientali

Nel novero delle disuguaglianze geografiche che producono gravi e rischiose disparità di condizioni un posto di tutto rilievo va riservato anche a quelle ambientali, preoccupanti per gli alti costi finanziari, per le distorsioni nella crescita economica, per gli enormi oneri sociali, associati spesso a seri danni per la salute.

Il capitolo, vastissimo e sconfinato sia per tipologie sia per scale spaziali, meriterebbe ampia trattazione, che qui si limita soltanto a pochi casi. Ad esempio quanto accaduto al Lago d'Aral, posto al confine tra l'Uzbekistan e il Kazakistan, è emblema dei tanti drammi sociali ed ecologici provocati nel pianeta: segnale terribile di come l'interesse economico possa prevalere sui diritti dell'ambiente e su quelli delle popolazioni. Le acque di due grandi fiumi, Amu Darya e Syr Darya, alimentati soprattutto dalle acque di fusione di ghiacciai e di nevai delle alte montagne del Pamir e del Tien Shan, in seguito a colossali opere di irrigazione sono state deviate per rendere produttive ampie regioni steppiche dell'Uzbekistan, un tempo libero spazio della pastorizia nomade. Tuttavia queste grandi trasformazioni nell'assetto del territorio, realizzate dapprima sotto il regime sovietico ma continuate sotto il nuovo Stato, indipendente dal 1991, se da un lato hanno portato alla costituzione di ricchi comprensori cotoniferi, fonte primaria della crescita economica del Paese, dall'altro hanno ridotto (del 75%, dal 1960 a oggi) il grande lago d'Aral a uno stato residuale in fase di progressivo prosciugamento, lasciando desertificate le sue aree rivierasche in passato densamente popolate. Il Karakalpakistan, la regione gravitante sul lago, tra le zone più depresse dell'ex URSS, ha subito e subisce gli effetti devastanti di questa pianificazione. Dove in passato era acqua oggi è un deserto di sale tossico unito alla sabbia trasportata dai venti, i quali diffondono elementi nocivi alla salute di tutti gli esseri viventi, causando nella popolazione un'alta incidenza di problemi respiratori⁵.

Il caso in sintesi riportato del Lago d'Aral testimonia come l'attenzione prevalente – e specialmente nell'ordine globalizzato – sia volta verso la massimizzazione dei profitti a breve termine, senza quella tensione necessaria per valutare in maniera appropriata le conseguenze a medio e soprattutto a lunga scadenza.

⁵ L'isola di Vozroždenie, nel lago d'Aral, venne trasformata in un importante laboratorio sovietico per effettuare test di guerra batteriologica; buona parte dei contenitori di spore e bacilli non fu immagazzinata o distrutta in maniera corretta. Quando, all'inizio degli anni Novanta dello scorso secolo, il laboratorio fu abbandonato senza utilizzare tutti gli accorgimenti del caso, le conseguenze sono state drammatiche proprio per la dispersione nell'ambiente circostante del pericolosissimo materiale lasciato più o meno incustodito.

Allorché entra in gioco la criminalità organizzata l'ambiente può correre rischi enormi, subendo danni irrimediabili; è il caso dello smaltimento dei rifiuti altamente tossici eseguito in maniera non conforme alle normative di legge per lucrare illeciti guadagni. In Italia ha assunto valore apodittico la Terra dei fuochi, locuzione tanto nota e utilizzata, da essere compresa nel Vocabolario Treccani tra i neologismi: «Vasta area in origine rurale, ma ormai diffusamente urbanizzata, compresa tra Napoli e Caserta, caratterizzata dalla frequente presenza di falò appiccati dai clan camorristici ai cumuli di rifiuti tossici sversati illegalmente, con conseguente dispersione nell'aria di sostanze altamente nocive e inquinanti».

Tra gli esiti di questo sistema squilibrato e indifferente ai diritti dell'ambiente, si può ricordare quanto è comunemente noto: la domanda di risorse del pianeta oltrepassa da tanti decenni ormai le sue capacità rigenerative. L'utilizzo scorretto delle ricchezze della Terra, soprattutto da parte di alcune società multinazionali e di grandi imprese, produce costi enormi che ricadono sulla collettività sotto varie forme: l'inquinamento ambientale innanzi tutto, ma non solo⁶. Numerosi in tale ambito sono i settori coinvolti; come l'estrazione di combustibili fossili da parte delle industrie petrolifere e del gas che, se hanno realizzato enormi profitti con le loro attività altamente inquinanti, in cambio hanno addebitato alla collettività e alle generazioni future costi spaventosi, a partire da quelli derivanti dai cambiamenti climatici.

Altro caso macroscopico di come la globalizzazione dell'agricoltura comporti gravi rischi è costituito dalla mercificazione di aree agricole di grandi dimensioni, le quali, acquisite per gli alti profitti conseguibili da società con consistenti capitali, sono adibite a colture agrarie per scopi commerciali, ma con danni irrimediabili sia per le comunità locali che utilizzavano quelle terre per sopravvivere, sia per la conservazione della biodiversità. In altri termini le colture, ridotte esclusivamente a merci di scambio, non sono considerate – come invece dovrebbero – diritto fondamentale per le popolazioni locali. Il trasferimento di terra da coltivare da piccoli agricol-

⁶ Esemplari, se non altro per il loro alto valore etico, sono le parole dell'Enciclica *Laudato si'* di papa Francesco: «Il sistema industriale, alla fine del ciclo di produzione e di consumo, non ha sviluppato la capacità di assorbire e riutilizzare rifiuti e scorie. Non si è ancora riusciti ad adottare un modello circolare di produzione che assicuri risorse per tutti e per le generazioni future, e che richiede di limitare al massimo l'uso delle risorse non rinnovabili, moderare il consumo, massimizzare l'efficienza dello sfruttamento, riutilizzare e riciclare. Affrontare tale questione sarebbe un modo di contrastare la cultura dello scarto che finisce per danneggiare il pianeta intero, ma osserviamo che i progressi in questa direzione sono ancora molto scarsi» (n. 22). E ancora, nello stesso documento, si legge: «All'interno dello schema della rendita non c'è posto per pensare ai ritmi della natura, ai suoi tempi di degradazione e di rigenerazione, e alla complessità degli ecosistemi che possono essere gravemente alterati dall'intervento umano» (n. 190).

tori e comunità indigene a grandi imprese (ad esempio il fenomeno del *land grabbing*) comporta nei Paesi poveri cambiamenti profondi nella struttura fondiaria e proprietaria con conseguenze gravi sia nella destinazione d'uso dei campi (dall'agricoltura di sussistenza e autosufficienza alimentare all'uso commerciale), sia nella mobilità (migrazioni di milioni di persone verso le baraccopoli delle periferie urbane, espulsioni e trasferimenti forzati), sia nella stessa integrità ambientale e nella complessità degli ecosistemi, oltre alla ricordata perdita di biodiversità, frammentazione ed erosione del suolo.

Non a caso proprio negli ultimi decenni il fenomeno di migrazioni determinate da cause ambientali ha raggiunto soglie di rilevante preoccupazione, attestata anche dall'espressione utilizzata per esprimere il fenomeno: "profughi ambientali e/o climatici". Secondo stime delle Nazioni Unite si prevedrebbe un incremento numerico esponenziale, tanto da raggiungere nel 2050 la cifra di duecento milioni.

È evidente come tale quantità di migranti rappresenti una emergenza difficilmente gestibile, ma in una situazione di generale ingiustizia. Infatti le maggiori conseguenze dovute ai cambiamenti climatici vanno a ricadere sui Paesi poveri, le cui popolazioni, residenti in luoghi soggetti a fenomeni connessi al riscaldamento e fortemente dipendenti dalle riserve naturali e dai cosiddetti servizi dell'ecosistema (come l'agricoltura, la pesca e le risorse forestali), sopportano i danni anche se meno hanno contribuito al fenomeno del riscaldamento globale. È palese, in simile contesto, come la dimensione etica vada ad assumere una rilevanza primaria (De Vecchis, 2014, cfr. pp. 36-37; Marshall, 2015; Brincat, 2015).

L'auspicio per il futuro è una gestione ecologicamente corretta che punti sulla riduzione degli sprechi, oltre che sul riciclo e il riutilizzo delle risorse. Un auspicio che però potrebbe rimanere sulla carta dal momento che le finalità prevalenti dettate dalla società dei consumi procedono in direzione opposta a quelle espresse dalle organizzazioni internazionali. La stessa *Agenda 2030* riconosce che per conseguire uno sviluppo sostenibile occorrono progressi su tre versanti: economico, sociale e ambientale, affrontati simultaneamente e in modo integrato.

4. Progresso e potere della tecnologia

Il sistema di relazioni impostatosi nell'insieme del pianeta è stato possibile in seguito al potenziamento delle tecnologie, il cui progresso, sviluppatosi a partire dalla rivoluzione industriale e dalla simultanea affermazione della borghesia, si è affiancato alla crescita economica, che si è evoluta con ritmi e discontinuità in parte differenziati (e con forti accelerazioni dovute

anche ai suoi legami con la finanza). La rivoluzione industriale, infatti, ha svolto un ruolo di primo piano rispetto alle divergenze dei redditi tra i vari Paesi, portandole a scala mondiale e aprendo nuovi scenari in trasformazione incessante per i progressi tecnologici continui. Gli scambi internazionali, in seguito all'incremento molto sostenuto nella produzione delle merci, diedero ad alcuni Paesi europei – Regno Unito in testa – una ricchezza notevolissima, a discapito di Paesi marginali meno cresciuti economicamente e non in grado di competere.

Le relazioni profonde tra aggravamento delle disuguaglianze ed evoluzione della globalizzazione, però, non sono soltanto questioni di interesse storico, tanto più che le forze agenti nel passato sono attualmente molto più vigorose e invasive. Non vi è necessità di sottolineare quanto le tecnologie innovative rivestano un potenziale immenso in grado di migliorare la qualità della vita; tuttavia anche lo sviluppo tecnologico è guidato, e in qualche modo controllato e governato, per il perseguimento di obiettivi precisi. Le domande da porsi riguardano, quindi, gli obiettivi: quali sono, da chi sono diretti e soprattutto chi ne trae profitto, dal momento che i detentori delle innovazioni tecnologiche – soprattutto quelle ad alto potenziale strategico – posseggono un potere gigantesco. Si aggiunga che i cospicui diritti di proprietà intellettuale permettono la raccolta di consistenti patrimoni, anche sproporzionati rispetto agli stessi investimenti fatti. Di qui l'importanza determinante di impiegare forti investimenti pubblici; i governi dovrebbero essere i primi a intervenire per far sì che i progressi tecnologici contribuiscano a un'utilità sociale, alla riduzione delle disuguaglianze e non siano invece al servizio di pochi privilegiati.

Non si registrano ambiti dove la tecnologia non possa esercitare appieno la sua azione; alcuni di questi però sono cruciali, come l'energetico, il militare, l'alimentare, il sanitario e il farmaceutico. Quest'ultimo assume spesso aspetti di particolare iniquità, escludendo masse di popolazione da possibili cure, perché la domanda di mercato indirizza sperimentazioni e nuovi farmaci verso le popolazioni economicamente ricche piuttosto che fronteggiare le malattie presenti nei Paesi poveri, dove le aspettative del mercato di un farmaco o di un vaccino non sono allettanti per i capitali da investire. Le potenti società multinazionali farmaceutiche orientano le attività di ricerca in prevalenza nei confronti delle malattie che affliggono le popolazioni di Stati che hanno un elevato numero di pazienti potenziali in grado di pagare i nuovi farmaci anche a prezzi elevati. Per certi versi è ancor più grave che i rimedi più efficaci per alcune malattie – come accade per l'Aids – non siano disponibili per tutte le popolazioni colpite.

Il caso ebola è esemplare di come una malattia – da tempo ben nota per la sua pericolosità – attiri l'attenzione dell'opinione pubblica internazionale

e degli organi sanitario-politici competenti solo quando comincia ad attaccare fuori da regioni povere e lontane. L'epidemia di ebola, scoppiata in Guinea nel febbraio 2014, e poi diffusa in Liberia, Sierra Leone e Nigeria, ha iniziato a seminare il panico quando ha colpito anche alcuni individui europei e nordamericani. La società occidentale si è d'improvviso scoperta impreparata nei confronti di una malattia prima osservata con insensibilità in quanto epidemiologicamente prevalente in regioni lontane e marginali.

Uno sviluppo tecnologico ed economico che non lascia un mondo migliore e una qualità di vita integralmente superiore non può considerarsi un reale progresso tecnologico, quanto piuttosto un rischioso potere tecnologico. Si tratterebbe tra l'altro di un progresso della tecnologia che, direttamente o indirettamente, va ad accrescere le disparità. Una tecnologia indirizzata e governata in maniera adeguata, oltre che in grado di abbattere i costi, dovrebbe al contrario tendere a ridurre le disuguaglianze esistenti, ponendosi anche e con varie modalità a favore delle esigenze delle singole persone e delle popolazioni, in particolare di quelle più indigenti e bisognose di aiuto. L'assoggettamento politico a una supremazia del mondo finanziario-tecnologico, con una globalizzazione economica che fa perdere sempre di più il legame spaziale con i luoghi, si manifesta spesso nel fallimento di tanti vertici mondiali.

Nel dibattito sul potere del binomio finanza-tecnologia si è inserita la lettera pastorale (24 maggio 2015) di papa Francesco *Laudato si'*, bersaglio di non poche critiche, più o meno velate, da parte di alcuni ambienti conservatori, anche cattolici, che l'hanno rimproverata, ad esempio, di essere antimodernista e di avversare il progresso e la tecnologia⁷.

5. Valutazione delle diversità culturali

«Signori imperadori, re e duci e tutte altre genti che volete sapere le diverse generazioni delle genti e lle diversità delle regioni del mondo, leggete

⁷ Nell'Enciclica *Laudato si'* la straordinaria importanza della tecnica nel contesto attuale è più volte evidenziata ed esaltata; al contrario è disapprovato il predominio del paradigma tecnocratico, quando tende a esercitare il proprio potere anche sull'economia e sulla politica (De Vecchis, 2016, pp. 450-451). Le parole dette a proposito della biodiversità (Cap. primo, III) esprimono bene l'atteggiamento del documento papale: «Sono lodevoli e a volte ammirabili gli sforzi di scienziati e tecnici che cercano di risolvere i problemi creati dall'essere umano. Ma osservando il mondo notiamo che questo livello di intervento umano, spesso al servizio della finanza e del consumismo, in realtà fa sì che la terra in cui viviamo diventi meno ricca e bella, sempre più limitata e grigia, mentre contemporaneamente lo sviluppo della tecnologia e delle offerte di consumo continua ad avanzare senza limiti. In questo modo, sembra che ci illudiamo di poter sostituire una bellezza irripetibile e non recuperabile con un'altra creata da noi» (n. 34).

questo libro dove le troverete tutte le grandissime meraviglie e gran diversità delle genti d'Erminia, di Persia e di Tarteria, d'India e di molte altre province» (Polo, 2003, p. 3). Con queste parole si apre il Milione di Marco Polo: un libro tanto vario e composito dal quale – come scrive Valeria Bertolucci Pizzorusso nell'Introduzione – «riesce ad emergere ben netta la personalità integra di un uomo di tipica formazione occidentale cristiana (non manca il caratteristico animus contro i musulmani), ma senza che ciò costituisca, questo è il fatto eccezionale, uno schermo alla comprensione del diverso, che quindi può essere raccontato con imparzialità e quando ne sia il caso, con convinta ammirazione» (Bertolucci Pizzorusso 2003³, pp. XIII-XIV). Le molteplici *diversitadi* che il viaggiatore/mercante/geografo veneziano narra in chiave cronologica (le diverse generazioni delle genti) e in chiave antropologica e spaziale (le diversità delle regioni del mondo e le *diversitadi* delle genti) costituiscono un grande affresco narrativo dallo straordinario valore delle differenze presenti nel mondo, ovvero «l'immensa varietà culturale che – per Papa Francesco – è il tesoro dell'umanità» (Enciclica *Laudato si'*, n. 144).

In questo quadro di valori si pone la questione della condivisione delle diversità, riguardanti principalmente il problema dell'immigrazione: ovvero di come si può concretizzare il confronto dei nuovi venuti con la popolazione residente e con le identità di quest'ultima. Se è impossibile un'identificazione non è da escludere un'accettazione della memoria culturale, all'interno della quale persone estranee possono trovare spunti di confronto e opportunità inclusive.

I processi che hanno portato alla valorizzazione delle diversità culturali sono stati lunghi e discontinui, ma soprattutto procedono oggi con percorsi molto differenziati, per qualche verso dissociati, tra l'ambito teorico globale – che si esprime e concretizza in dichiarazioni e documenti ufficiali – e quello pratico locale, che si manifesta quotidianamente, traducendosi a volte in repressioni e reazioni violente nei confronti dei diversi.

Le diversità, infatti, innanzi tutto in prestigiose sedi internazionali, sono considerate una grande ricchezza da tutelare. Questa visione ha riscosso un riconoscimento ufficiale a partire dal Summit della Terra, tenutosi a Rio de Janeiro dal 3 al 14 giugno 1992, che ha affermato il paradigma della tutela ambientale per lo sviluppo. Dopo quella data le dichiarazioni solenni sul tema si sono susseguite sempre più numerose. Si può ricordare, ma solo a titolo esemplificativo, l'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*: un grande programma d'azione per il pianeta e le popolazioni siglato nel settembre del 2015 dai governi di 193 Paesi membri delle Nazioni Unite. Tale *Agenda* ingloba 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile – *Sustainable Development Goals, SDGs* – in un programma d'azione racchiuso in 169 traguardi. È

importante, per sperare che passi in avanti possano compiersi nella direzione auspicata, quanto si legge al § 36: «Ci impegniamo a promuovere la comprensione interculturale, la tolleranza, il rispetto reciproco, insieme a un'etica di cittadinanza globale e di responsabilità condivisa. Prendiamo atto della diversità naturale e culturale del mondo, e riconosciamo che tutte le culture e le civiltà possono contribuire a, e sono attori fondamentali per, lo sviluppo sostenibile».

Si tratta di un'affermazione che non offre troppi varchi a interpretazioni soggettive, anche se purtroppo è smentita dalla realtà quotidiana, sia per l'atteggiamento contraddittorio, se non palesemente ostile, di tanti governi, sia perché forze politiche alternative si muovono con principi e obiettivi in contrasto con questa visione solidale, sia perché la questione dell'integrazione e dell'inclusione è molto lontana dall'essere avviata verso possibili soluzioni. Si pensi, ad esempio, a sobborghi o periferie degradate di grandi città dove, accanto ai residenti che già soffrono di condizioni svantaggiate e di gravi disagi di natura sociale, viene immesso un gran numero di immigrati. In questo modo si destabilizza ancor di più il tessuto di una città in una pericolosa frammentazione del territorio urbano definito in aree riservate – veri e propri recinti spaziali – all'insediamento selettivo (per reddito e professione, etnia, religione...) di determinati gruppi di persone: i recinti dei ricchi e quelli dei poveri. In casi estremi, ma non rari, sono spesso i muri (o altre barriere fisiche) messi a protezione di complessi residenziali a volte protetti da vigili armati: *gated community* o *walled community* (Somma, 2011; Harvey, 2012; Governa, 2014).

6. Disuguaglianze e diversità: re(l)azioni pericolose

L'esempio dei recinti urbani può introdurre bene il problema – nuovo, deflagrante e zeppo di incognite – dovuto alle pericolose combinazioni e reazioni tra disuguaglianze e diversità.

Nelle opinioni complessive riguardo alle disuguaglianze, sociali ed economiche, vi è – come accennato proprio all'inizio di queste riflessioni – una prevalenza di valutazioni negative, che evidenziano, con più o meno forza, la necessità di una loro riduzione, sia per conseguire obiettivi di solidarietà ed equità sia per evitare una deflagrante conflittualità sociale. Il proposito di una maggiore giustizia sociale, tra l'altro, è sostenuto da molti degli organismi internazionali e, a scala locale, da numerosi governi nazionali, anche se in un crescente numero di Stati si sta assistendo, in concomitanza con l'aggravamento delle disuguaglianze, a un prevalere di tendenze ideologiche che respingono diversità.

Al cuore del problema vi sono i variegati atteggiamenti e comportamenti sulla globalizzazione e come questa incida sulle disparità presenti alle diverse scale spaziali, esacerbandole o attenuandole. Pur senza approfondire gli aspetti tecnici ed economici sulle disuguaglianze, sulle quali tanto si è scritto ma che esulano dagli obiettivi di queste riflessioni, va tuttavia accennato almeno a un'argomentazione piuttosto diffusa formulata dai sostenitori di una globalizzazione che, anche come si è andata articolando in questi decenni, sarebbe in grado di favorire la costituzione di un mondo più giusto ed equilibrato. Questa convinzione si fonda su una visione complessiva che non esamina le tante e differenti specificità locali. Molti dei sostenitori convinti di una globalizzazione “positiva” partono dalla cosiddetta curva di Milanović, conosciuta anche, per la sua forma, come “grafico a elefante”. Branko Milanović, tra i maggiori esperti di disuguaglianza economica, ha studiato l'andamento del reddito nel ventennio 1988-2008, e quindi proprio al sorgere della grande recessione mondiale, iniziata nel 2007 negli Stati Uniti d'America per diffondersi e assumere gradualmente caratteri internazionali. Nel grafico in questione, presentato nel 2012, Milanović ha posto in relazione la popolazione mondiale in ordine crescente di reddito con l'incremento del reddito (in percentuale) registratosi nel ventennio citato.

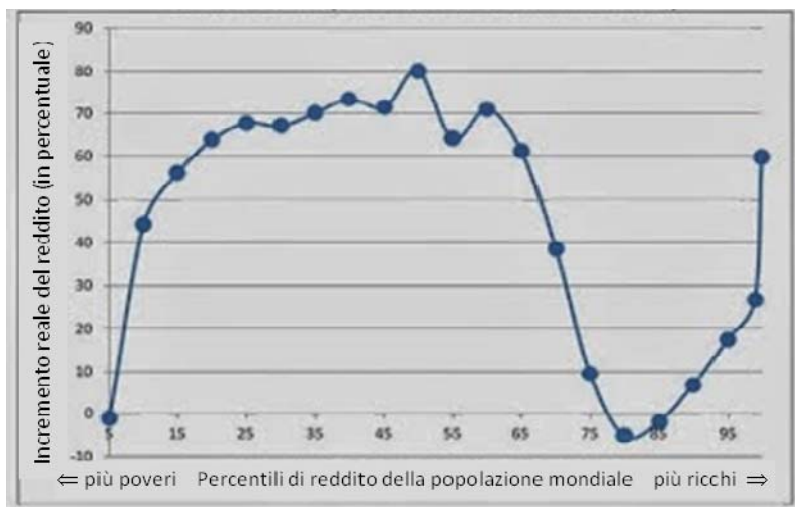


Fig. 1 – Variazione del reddito reale a scala mondiale tra il 1988 e il 2008 (calcolato in dollari internazionali, 2005).

Fonte: Branko Milanovic, Banca Mondiale, 2012.

La ricerca ha evidenziato alcuni aspetti di particolare rilevanza sul piano socio-economico, così sintetizzabili:

- un sensibile aumento di ricchezza (dal 40 fino all'80%) riguardante una fascia di popolazione cospicua, anche perché comprendente gli abitanti di alcuni Paesi emergenti, innanzi tutto due giganti demografici quali Cina e India;
- un regresso, assoluto o relativo, delle classi medie (in Europa e Usa), dovuto a una crescita molto bassa (non superiore al 10%) o addirittura a una riduzione;
- una crescita sostanziosa (tra il 30 e il 60%) relativa al 10% della popolazione, che diviene una vera e propria esplosione dei redditi in una fascia ristrettissima (l'1%) di una popolazione già in precedenza ricchissima;
- una stagnazione dei redditi nella frazione più povera e indigente della popolazione.

Ribadendo ancora che Cina e India (ma anche seppure in minor misura Indonesia e Pakistan), a motivo del loro enorme peso demografico, incidono molto sui risultati numerici complessivi, mutando la carta geografica della povertà estrema mondiale e portando così in alto l'asticella del reddito di masse consistenti di popolazione, appare francamente una forzatura ideologica giungere a conclusioni troppo ottimistiche, come si può leggere in resoconti e in alcuni mezzi d'informazione⁸. Non è di poco conto inoltre rilevare come i dati presenti nella curva di Milanović siano in percentuale, per cui un aumento pur forte su numeri di partenza modesti non significa cambiare in maniera consistente il proprio *status*. D'altra parte un incremento di entrate percentualmente modesto in redditi già molto cospicui fa aumentare in maniera notevole i valori assoluti, accentuando le disuguaglianze fra i tantissimi poveri e i pochissimi ricchi; come è noto le distorsioni e le degenerazioni nella misura della ricchezza risultano senza limiti.

La curva di Milanović, aperta a varie interpretazioni, dipendenti dai diversi punti di vista e da come la disuguaglianza viene calcolata, induce ad alcune osservazioni, tra cui una, di carattere generale, riguarda il fatto che i

⁸ In realtà le interpretazioni ottimistiche, a volte molto ottimistiche, sono assai frequenti nei quotidiani e in genere nei mass-media. Si riportano, a puro titolo esemplificativo, tra i tanti articoli che si possono trovare, alcune righe comparse su *Il Foglio* on line (Luciano Capone, 6 febbraio 2017): «I lettori del Foglio sanno che la più grande fake news, diffusa in modo massiccio dai media mainstream, è quella secondo cui negli ultimi anni sono aumentate la povertà e la disuguaglianza. 'I ricchi sono sempre più ricchi e i poveri sono sempre più poveri', naturalmente per colpa del neoliberalismo selvaggio e della globalizzazione sfrenata. La realtà degli ultimi 25-30 anni è esattamente l'opposto: il mondo è più ricco e più uguale. I dati della Banca mondiale dicono che la percentuale della popolazione mondiale che vive in condizioni di povertà estrema – ovvero con meno di 1,25 dollari al giorno – è scesa per la prima volta sotto il 10 per cento».

Paesi più ricchi sono in genere cresciuti in maniera più rapida rispetto a quelli poveri, mentre le disuguaglianze economiche all'interno di singoli Stati si sono accentuate, riducendo in qualche caso in maniera drastica le classi medie.

La disuguaglianza non è certamente un fenomeno nuovo, ma del tutto inedite sono alcune circostanze verificatesi negli ultimi tempi. Innanzi tutto la terribile deflagrazione dovuta alla grande crisi economica che – producendo una generale insicurezza e un clima di intolleranza nei confronti di quanto percepito come minaccia – ha influenzato la delicata sfera culturale. Sono cambiati, così, i termini della questione che ha raggiunto prospettive di crescente gravità, a causa della combinazione infausta tra disuguaglianze e diversità e delle modalità in cui questi due fenomeni (appunto disuguaglianze e diversità) vanno a interagire in piena globalizzazione. Le situazioni del tutto nuove e di difficilissima gestione, che si registrano nello “spazio globalizzato”, sono favorite dalle vicinanze pericolosamente interagenti; scrive in proposito il filosofo Slavoj Žižek: «Poiché un Vicino è in primo luogo – come ha intuito Freud molto tempo fa – una Cosa, un intruso traumatizzante, qualcuno il cui diverso stile di vita (o meglio, il cui diverso stile di *jouissance*, concretizzato nelle sue pratiche sociali e nei suoi rituali) ci inquieta e quando il Vicino si avvicina troppo, sconvolge l'equilibrio del nostro modo di vita, tutto ciò può anche dar luogo a una reazione aggressiva che ha lo scopo di sbarazzarsi dell'intruso inquietante» (Žižek, 2016, p. 91).

La globalizzazione – o meglio una globalizzazione squilibrata e asimmetrica come si è sviluppata soprattutto negli ultimi tempi – ha reso le disuguaglianze meno accettabili, quando non le ha caricate di aspetti di reazione aggressiva, come appunto scrive Žižek. A questo esito conflittuale può aver contribuito una tendenza generale coincidente con povertà localizzate e ricchezze straordinariamente grandi, e superiori a ogni limite immaginabile, in possesso di poche mani. Ma un problema foriero di conseguenze molto serie e fonte di preoccupazione è quello, già citato, delle disuguaglianze interne anche in molti Paesi economicamente ricchi, dove un'assoluta minoranza di persone detiene una ricchezza crescente, mentre il progressivo impoverimento della classe media, che vede ridursi i margini del benessere acquisito, destabilizza il quadro sociale.

Il problema si presenta in forme a mano a mano più gravi anche in Italia, dove – secondo l'Istat – «dal 2009 al 2014 il reddito in termini reali cala più per le famiglie appartenenti al 20% più povero, ampliando la distanza

dalle famiglie più ricche il cui reddito passa da 4,6 a 4,9 volte quello delle più povere»⁹.

Ma la già evocata combinazione infausta può comportare conseguenze pericolose. Mentre la classe media occidentale (soprattutto europea), impoverita dalla crisi e indebolita da provvedimenti impostati sulla flessibilità lavorativa, ostenta la convinzione di una presunta superiorità dei suoi valori – nell’ambito dei diritti umani e delle libertà generali – unita al timore di una invasione pericolosa di persone culturalmente diverse, molti emigranti stanno maturando sentimenti di frustrazione e di avversione nei confronti del mondo occidentale nel quale non riescono (o non vogliono) per varie ragioni a integrarsi. Nei casi più gravi questi sentimenti degenerano, sfociando in forme di aggressività vendicativa: il desiderio e il sogno d’Occidente muta e si radicalizza in invidia e in disprezzo nei confronti dello stesso mondo occidentale.

Il pericolo più grave, che ha già prodotto guasti e contrasti, si concretizza nella strumentalizzazione delle diversità, prosperante all’interno dell’attuale capitalismo globale, che in molte delle sue manifestazioni alimenta la combinazione disuguaglianze/diversità con ripercussioni socio-culturali e politiche gravissime, tra cui l’affermazione di partiti e movimenti xenofobi, la sconfitta di politiche d’integrazione, le chiusure al commercio e ai liberi scambi, la costruzione di muri, la realizzazione di spazi appositi per rifugiati (nuovi campi di concentramento e forme di apartheid?), il terreno di coltura per il terrorismo.

7. Governo di disuguaglianza e diversità

L’imperativo che s’impone, pur nelle gigantesche difficoltà di attuazione, è quello di riuscire a governare a scala planetaria i molteplici, variegati e complessi processi di globalizzazione. Per il conseguimento di questo fine occorrerebbe, però, la gestione dei due problemi ineludibili fra loro variamente e rischiosamente combinati, quelli relativi alle disuguaglianze e alle diversità.

Nell’attuale contesto generale, però, non sembrano aprirsi, almeno a breve-medio termine, scenari futuri in grado di offrire troppe speranze; è allora legittima la domanda: possono sostenersi disuguaglianze con queste caratteristiche e a questi livelli di ingiustizia in una situazione in cui le diversità non sembrano più confrontarsi in un reciproco arricchimento, ma divengono inte-

⁹ Sito dell’Istituto nazionale di statistica, *Condizioni di vita e reddito* cfr. www.istat.it/it/archivio/193650.

ragenti in maniera pericolosa? Possibili situazioni positive, infatti, dovrebbero fondarsi da una parte su intese internazionali (serie e da osservare) e dall'altra su un equilibrio solidale tra i vari strati sociali all'interno dei singoli Stati, mentre i segnali attualmente riscontrabili poggiano solo di rado su queste premesse di base, condotte nell'interesse generale e a scala planetaria per distribuire in maniera equa i vantaggi della crescita economica, in modo che questa si possa trasformare in reale progresso, dove siano a tutti garantiti i diritti essenziali, come sanità, istruzione, cibo e acqua pulita.

La globalizzazione è un fatto indiscutibile, in quanto praticamente irreversibile, se non altro per il progresso tecnologico che procede in maniera sempre più accelerata, dando alle varie mobilità (soprattutto quelle virtuali) potenzialità straordinarie e in grado di incidere con forza e profondità nella vita quotidiana, mentre, nello stesso tempo, la circolazione e la diffusione di informazioni, idee e conoscenze si fanno sempre più intense.

Gli stessi *movimenti no-global* – costituitisi alla fine degli anni Novanta dello scorso secolo da persone, associazioni e organizzazioni non governative, peraltro molto eterogenee tra loro a parte la forte critica al potere delle multinazionali e al sistema economico vigente – propugnavano una globalizzazione più solidale, che smorzasse lo sfruttamento nei confronti delle popolazioni e dei Paesi più poveri e salvaguardasse il più possibile la molteplicità delle culture¹⁰.

Le attuali spinte a un'apparente “contro globalizzazione” non possono produrre un rivolgimento reale della situazione o una marcia indietro, pur se è vero che alcune decisioni politiche vengono adottate divulgandole come freni nei confronti della globalizzazione imperante; tra quelle a maggior effetto, anche mediatico, possono annoverarsi l'esternalizzazione dei confini, la costruzione di muri e l'adozione di barriere immateriali, ma potenti come il protezionismo commerciale, allo scopo di bloccare il movimento di persone e di merci (pur se nel mondo le merci circolano molto più liberamente delle persone). In realtà, disposizioni di questo tipo, a volte solo minacciate, lungi dal decretare la fine della globalizzazione, ne possono aggravare gli effetti negativi. I muri posti ai confini, ad esempio, accentuano le divisioni culturali, sociali e politiche svilendo le diversità, attribuendo loro contenuti divisivi. Sandro Bonvissuto (2012, pp. 35-36) sottolinea caratteri e caratteristiche di un muro: «Il muro è il più spaventoso strumento di violenza esistente. Non si è mai evoluto, perché è nato già perfetto. E ti accorgi di tutta la sua potenza soltanto quando vedi un muro in funzione... Il muro di recinzione è certo una

¹⁰ La prima apparizione del *Movimento no global* è comunemente considerata quella registrata nel 1999 in occasione della Conferenza di Seattle (indetta dall'Organizzazione mondiale del commercio) a Seattle.

cosa ostile all'umanità. E costruire un muro è fare una cosa contro. E purtroppo non esistono muri fatti contro qualcosa, perché i muri sono sempre fatti contro qualcuno, contro gli esseri viventi». L'assenza di azioni concrete per ridurre le disuguaglianze e ottimizzare le diversità va a rafforzare l'idea di un globo, al cui interno si congegnano chiusure per separare chi è incluso (privilegiato e protetto) da chi è lasciato fuori (svantaggiato e vulnerabile), richiamando l'immagine di immense carceri. Immagine in netto contrasto, se osservata da un altro punto di vista, dove le reti globali presentano porte – senza muri e ampiamente aperte – per agevolare l'ingresso nei cosiddetti paradisi fiscali a flussi ingenti di danaro più o meno leciti. Una miriade di Stati, molti dei quali insulari, costituiscono ottimi rifugi dalla tassazione sui redditi per ricchi e società *offshore*. I “migranti fiscali”, che non sono considerati clandestini, possono disporre di una vasta gamma di destinazioni in tutti i Continenti. La responsabilità degli Stati e dei rispettivi governi è enorme, manifestandosi sia attraverso le loro politiche economiche e fiscali per agire nella distribuzione della ricchezza e quindi sulla disuguaglianza, sia attraverso le loro politiche sociali e culturali, per valorizzare le diversità e per impedire alle diversità di trasformarsi in disuguaglianze.

Nel quadro di mobilità forzata, provocata dalle tante situazioni di disuguaglianza e di conflittualità, neppure è sostenibile una politica che si limiti ad aiuti umanitari per le folle di disperati, di rifugiati e profughi, che sfuggono a guerre o a fame, senza considerare le reali capacità di accoglienza dei vari Paesi e soprattutto, senza eliminare le cause alle radici e le condizioni stesse del fenomeno e senza cercare di ricostruire una società globale più equa risolvendo (o iniziando a risolvere progressivamente) i problemi e le tensioni che obbligano moltitudini di persone a lasciare i loro Paesi in cerca di salvezza. I flussi migratori, tra l'altro, presentano le punte di maggiore entità (e di pericolosità) non tanto tra Paesi poveri e Paesi ricchi quanto tra Paesi poveri e all'interno degli stessi Paesi poveri, che sono frenati nelle loro potenzialità di progresso sociale e di crescita economica da questo fenomeno.

Il problema migratorio, così come sta sviluppandosi, è uno dei principali esiti negativi dell'attuale globalizzazione, che va risolto in primo luogo nei Paesi d'origine, più che in quelli di arrivo o di transito (dove si impiegano ingenti capitali per bloccarli in veri e propri campi di concentramento).

8. Epilogo

Per stigmatizzare, infine, in modo inequivocabile la tragedia in atto, ci si affida alle parole di papa Francesco, che nella lettera inviata al vescovo di Assisi per l'inaugurazione del nuovo Santuario della Spogliazione, denun-

cia la “scandalosa realtà” del «divario tra lo sterminato numero di indigenti, spesso privi dello stretto necessario, e la minuscola porzione di possidenti che detengono la massima parte della ricchezza e pretendono di determinare i destini dell’umanità... siamo di fronte a un fenomeno di inequità globale e di economia che uccide».

Riferimenti bibliografici

- Bertolucci Pizzorusso V. (2003), *Prefazione*, in Polo M., *Milione*, Adelphi Edizioni, Milano.
- Bonvissuto S. (2012), *Dentro*, Einaudi, Torino.
- Brincat S. (2015), “Global Climate Change Justice: From Rawls’ Law of Peoples to Honneth’s Conditions of Freedom”, *Environmental Ethics*, 37, 3: 277-305.
- Capone L. (2017), *Pensare all’elefante: la globalizzazione ci ha fatti più ricchi e più uguali*, Il Foglio on line, 6 febbraio 2017.
- De Vecchis G. (2014), *Geografia delle mobilità*, Carocci, Roma.
- De Vecchis G. (2016), *Relazioni tra società e ambiente nella Laudato si’*, *Enciclica “profetica”*, in Romagnoli L., a cura di, *Studi in onore di Emanuele Paratore. Spunti di ricerca per un mondo che cambia*, Edigeo, Roma.
- Francesco (2015), *Laudato si’*. *Enciclica sulla cura della casa comune*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano.
- Frémont A. (2007), *Vi piace la geografia?*, Carocci, Roma.
- Governa F. (2014), “La città delle differenze e le ‘questioni’ di giustizia (spaziale)”, *Rivista Geografica Italiana*, 12, 4: 347-358.
- Harvey D. (2012), *Rebel Cities. From the Right to the City to the Urban Revolution*, Verso, London, New York.
- Lettieri M. e Raimondi P. (2015), *Il casinò globale della finanza*, Editrice Ermes, Potenza.
- Marshall N. (2015), “Toward Special Mobility Rights for Climate Migrants”, *Environmental Ethics*, 37, 3: 259-276.
- Oxfam (2017), *Un’economia per il 99%*, Oxford, gennaio 2017.
- Polo M. (2003), *Milione*, Adelphi Edizioni, Milano.
- Somma P. (2011), “La città dell’ingiustizia. Politiche urbanistiche e segregazione”, *La Società degli Individui*, 40, 1: 19-27.
- Unicef (2013), *La Condizione dell’infanzia nel mondo 2013 - Bambini e disabilità*, Unicef-Italia, Roma.
- World Bank Group (2016), *Tackling on inequality*, International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, Washington.
- Žižek S. (2016), *La nuova lotta di classe. Rifugiati, terrorismo e altri problemi coi vicini*, Ponte alle Grazie, Milano.

L'educazione geografica per l'inclusione

*di Maria Prezioso**

1. Introduzione

L'educazione geografica è di per sé inclusiva. Lo è per contenuti, teorici e pratici; per metodo, induttivo ancorato alla conoscenza del reale; per natura cognitiva e interdisciplinare.

I fondamenti, che ne fanno una scienza empirica tra quelle umane, aprono ad una vasta gamma di riflessioni e campi di riferimento in relazione al concetto di inclusione, che in questo contributo verrà trattato come oggetto, strumento e processo di una politica educativa che vede al centro la geografia come progetto. Dunque la conoscenza del territorio, presupposto perché si realizzi lo sviluppo.

A questo scopo e per delineare nuove prospettive per un'educazione geografica innovativa che non sia omologante, la relazione inclusione-educazione geografica è ricondotta a pochi e selezionati aspetti: il ruolo di orientamento che questa riveste nel panorama delle policy europee di breve e medio-lungo periodo; il peso nel rafforzamento dei principi di coesione e sostenibilità che spingono verso un'etica laica unificante l'UE; il valore aggiunto costituito dalla *place evidence* geografica verso scelte inclusive basate sulla diversità.

2. Concetti condivisi di un lessico comune

A volte l'interdisciplinarietà è un problema, come nel caso della definizione di inclusione.

* Università degli Studi di Roma "Tor Vergata", Dipartimento di Management e Diritto.

Se si guarda ai documenti europei dal 2000 (Strategia di Lisbona) ad oggi (Europe 2020, 6° Cohesion Report, Cities of tomorrow, ecc.), *social*, riferito al miglioramento delle condizioni socioeconomiche delle popolazioni, è l'aggettivo che più rappresenta l'inclusione. Un'accezione che inganna, portando a credere che esista una politica sociale inclusiva unitaria dell'Unione, dotata di obiettivi, mezzi e strumenti che, come negli stati nazionali unitari, declina l'inclusione in termini welfare, formazione, servizi generali guardando all'occupazione.

Non è così, perché, nonostante le aspettative (Franzer, Marlier, 2010; Vanhercke, 2011) e al di là di quella monetaria, la politica europea non è "socialmente" unitaria; e, anche in materia di inclusione, indirizza, orienta e regola servendosi di metodi di coordinamento aperto che lasciano stati e regioni liberi di interpretare e regolamentare il tema sui propri territori.

Motivo per cui l'inclusione – soprattutto prima della crisi – ha assunto in Europa plurime accezioni: più *culturali*, laddove il welfare era maturo (Baltic macro region); più *economico-finanziarie* (Core, Pentagon); più *istituzionali e riformatrici* (Est e Sud in parte); più *ambientali* (Ovest); più *sociali* (Sud).

Il tentativo di far coincidere il concetto di inclusione con quello di integrazione all'interno della Cohesion Policy (DG Regional and Urban Policy, 2014) e del suo rafforzamento post 2020 attribuisce al termine una valenza soprattutto economica. Destinando a questo scopo una congrua parte dei relativi fondi 2014-2020 (Fig. 1), l'inclusione accompagna e definisce le politiche di accoglienza di migranti e rifugiati, identificandosi con azioni di: *social e affordable housing*, accesso ai servizi di interesse economico generale, benessere e qualità della vita, offerta di lavoro giovanile nelle cd. *inner periphery* (metropolitane e interne).

Includere significa in Europa anche educare giovani, donne, migranti, *practitioner* e *policy/decision maker* ad essere attori decisionali informati e "sensibili": alla coesione, alla sostenibilità, alla cooperazione, alla progettazione e gestione partecipativa dal basso (ESPON, 2013; Prezioso, 2013).

Lo spostamento della ricerca geografica verso approcci più teorici che applicati ha ritardato la comprensione di questo aspetto, cruciale per superare i limiti all'inclusione in paesi come Francia, Germania, Gran Bretagna, Ungheria.

Sul piano formale, il *Regolamento UE* (artt. 9 e 10) stabilisce il nesso tra investimento in inclusione (di contrasto alla povertà e a ogni discriminazione) e formazione – anche professionalizzante –, affidandone il raggiungi-

mento al Fondo Sociale Europeo (FSE)¹, i cui fini vedono insieme occupazione e lotta alla povertà (a cui è destinato almeno il 20%), accesso al mercato del lavoro e acquisizione di competenze. Questo ci dice quanta fiducia si attribuisce al portato riformatore strutturale dell'inclusione riferito ai meccanismi della finanza europea.

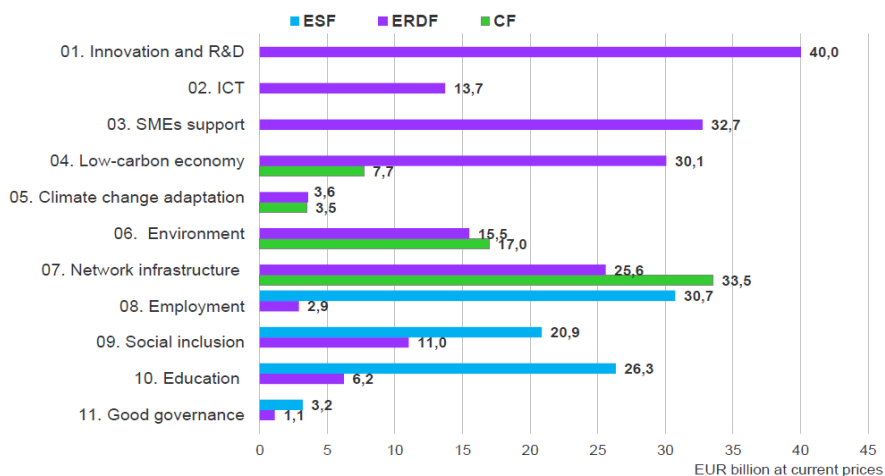


Fig. 1 – *Allocazione dei fondi UE per obiettivo tematico, 2014.*

Fonte: 6° Cohesion Report, July 2014 sulla base del final agreement tra stati, p. 260.

Sul piano sostanziale resta inevasa la questione di come rendere inclusive le diversità geografiche dei contesti di intervento (Prezioso, 2013a), al di là di un costante richiamo alla coesione (Faludi, 2011; Faragó, Varró, 2016) e al suo potere di spinta all'integrazione; ma spiega che c'è differenza tra coesione, integrazione e inclusione: la prima, risultato di un processo, misurabile ex ante ed ex post rispetto a ben identificati parametri e indicatori (Prezioso, 2008); la seconda, un fine²; la terza, un processo progettuale localizzato, su base motivazionale, che produce valore aggiunto sostenibile utile all'implementazione del processo coesivo.

3. Il ruolo politico dell'inclusione

Tralasciando la questione all'origine del rinnovato interesse per l'inclusione nella politica UE 2020, cioè la crisi, già trattata in altri contributi

¹ A cui si aggiungono le risorse del Fondo Europeo per l'Occupazione Giovanile (Garanzia Giovani) e, per la prima volta, il Fondo Europeo di Aiuti agli Indigenti (FEAD).

² Come nel caso della cross-border integration nell'area Schengen (LISER, 2015).

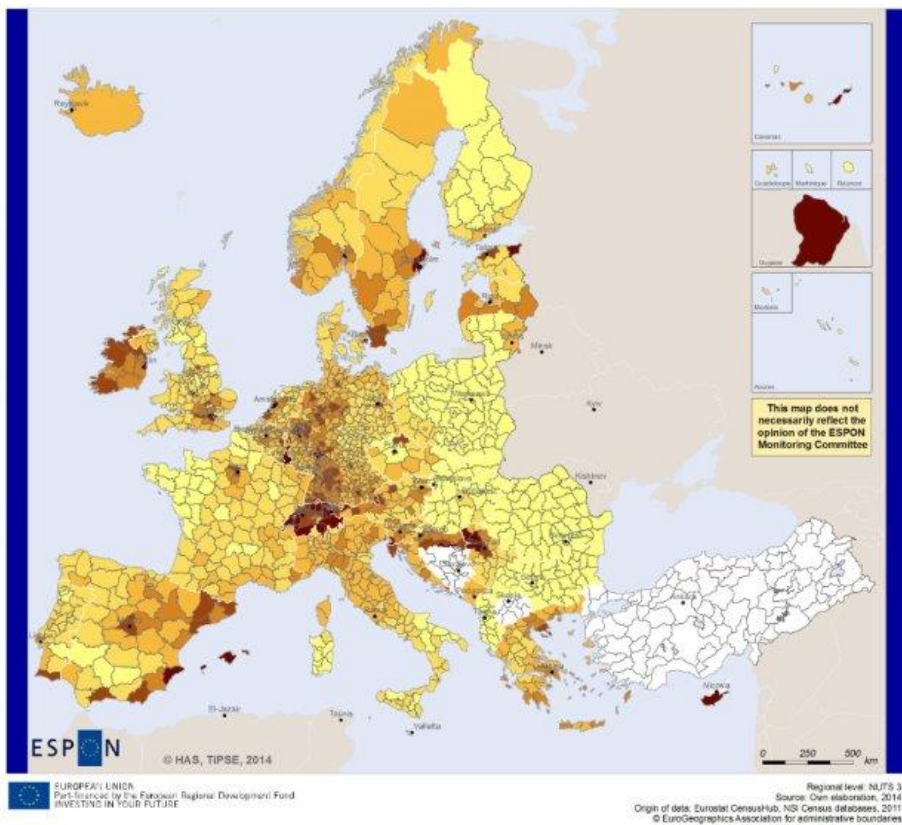
(Prezioso, 2013b; Camagni, Capello, 2015), come pure le dissertazioni socio-antropologiche anche di matrice geografica, è bene ribadire il ruolo progettuale dell'inclusione, che ne fa un forte strumento della politica coesiva di competitività in sostenibilità.

Gli interventi infrastrutturali che aumentano l'accessibilità sono considerati, ad esempio, evidenze inclusive per il miglioramento della qualità della vita, perché capaci di ridurre alcuni aspetti delle disparità socio-demografiche rilevate nelle aree a maggiore isolamento e periferizzazione insediativa e lavorativa, prive di accesso ai servizi, alla casa e alla formazione, a migliori aspettative di vita alla nascita. Queste differenze, già significative in ambito regionale e sub-regionale, diventano enormi tra paesi, penalizzando quelli a bassa coesione dell'Est (ESPON, 2014).

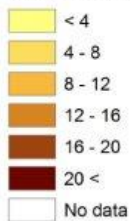
L'inclusione è considerata anche una condizione per "sradicare" la povertà nella visione *green* dell'economia (Conferenza di Rio+20, 2012), a cui rimanda in termini di welfare, occupazione e lavoro definiti "decenti". In questo quadro è stato coniato il termine *econospher*, per ricordare che nella progettazione inclusiva uomo e ambiente sono due entità indissolubili (ESPON, 2014, pp. 60 e 62), la cui sintesi visibile, dicono i geografi, è il paesaggio.

Nei progetti dedicati alle periferie urbane³, l'inclusione diventa processo di rigenerazione urbana, al cui interno, come dichiarano i 12 punti dell'*Urban Agenda for the EU – Pact of Amsterdam* (2016), devono trovare spazio migranti e rifugiati. Evitare "conseguenze contraddittorie" nelle scelte di piano è il messaggio. Confermando che per l'UE il termine inclusione acquista anche una dimensione geopolitica, alla cui base vi è la consapevolezza degli impatti generati dalla migrazione extra-comunitaria sul benessere a scala locale; e della necessità di accogliere e integrare sulla base di 'capienze' territoriali e umane misurate in termini di *housing, cultural, provision of public services, social, spatial segregation* (come nel caso della Svezia, Fig. 2), *education and labour market measures, chances of second-third generations*.

³ Cfr. I progetti del programma URBACT dedicati alla cooperazione transnazionale tra città, e in particolare: URBACT's MILE Network (Managing migration and Integration at local Level) e RE-Block (Reviving high rise Blocks for cohesive and green neighbourhoods).

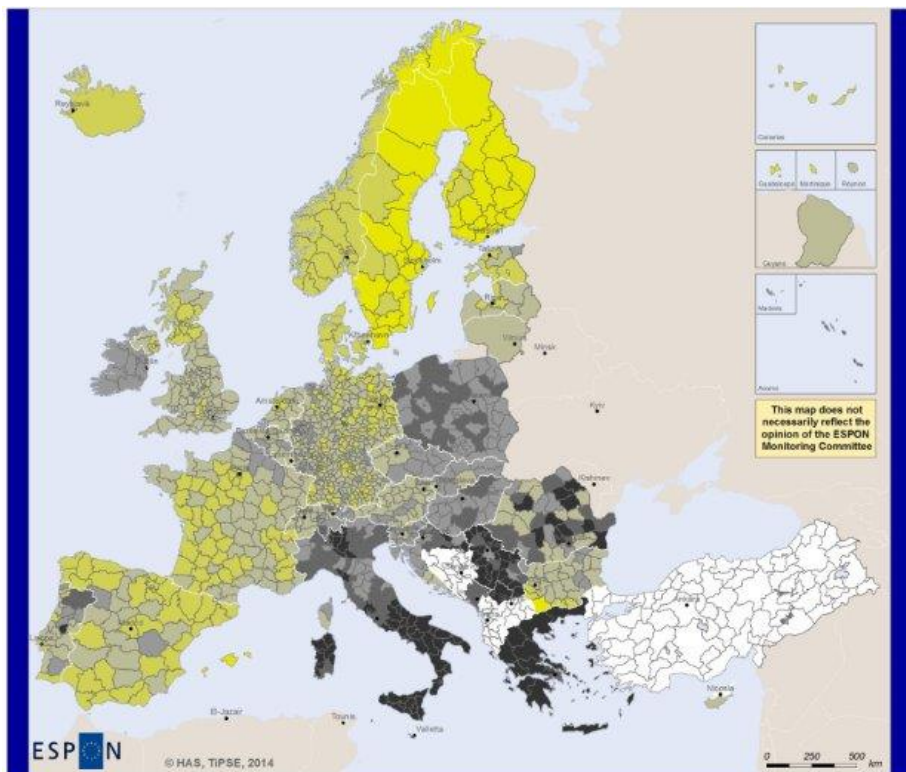


**Ratio of foreign-born population, 2011
(per cent of total population)**



Note:
Data for France corresponds to 2010

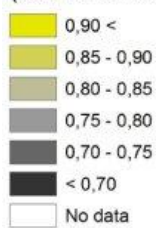
Fig. 2 – Tasso di stranieri extra-europei non nati UE, 2011 (in % sulla popolazione totale).
Fonte: ESPON TISPE, 2014. Final report, Annex 8 Analysis of Conceptual Implications of Social Exclusion Maps, Appendix 2, Social Exclusion Maps, 2011, p. 20 and p. 7, www.espon.eu.




 EUROPEAN UNION
 Part-financed by the European Regional Development Fund
 INVESTING IN YOUR FUTURE

Regional level: NUTS 2-3
 Source: Own elaboration, 2014
 Origin of data: Eurostat, Census2007, NSI Census databases, 2011
 © EuroGeographics Association for administrative boundaries

Activity gender gap, 2011
(ratio of female rate per male rate)



Notes:
 BE, EL, ES03, ES70, LT, and NL are shown at NUTS2 level
 Data for France corresponds to 2010

Fig. 3 – *Gap di genere tra attivi (rapporto tassi femmine/maschi).*
 Fonte: ESPON TISPE, 2014. Final report, Annex 8, Appendix 2, Social Exclusion Maps, 2011, p. 20 and p. 7, www.espon.eu.

Può sembrare strano, ma la povertà non entra direttamente in questa lista. Anzi è trattata a parte e correlata all'esclusione di popolazione che risiede in aree periferiche e marginali. Come a dire che l'inclusione è prima di tutto legalità all'interno di una scelta geopolitica condivisa, e poi inte-

grazione socioeconomica sulla base di soluzioni *place-based* e *people-based* a seguito di un altrettanto condivisa conoscenza geografica del luogo.

In Europa si è molto discusso di quanto basso reddito e povertà siano barriere all'inclusione di donne (anche per motivi di orientamento culturale e religioso), giovani, minori e migranti, i più soggetti alla segregazione etnico-culturale (Fig. 3). Paesi dell'area mediterranea, come Grecia, Italia, Spagna, Croazia sono i più colpiti, mentre stati molto integrati come i Netherlands hanno finanziato nel 2014-2016 misure inclusive sperimentali.

Inclusione significa anche connettività, fisica e immateriale: per le aree rurali isolate, isolane e montane (Norvegia, Danimarca, Finlandia, Croazia); per le regioni metropolitane dove il rischio di povertà è fortemente percepito – reale in Germania e Slovacchia – ma in media del 10%. A quest'ultimo contribuisce il miraggio all'inclusione esercitato dalle capitali, potente in Romania, Croazia, Grecia, Spagna, Portogallo, Irlanda, Danimarca, Finlandia, rispetto all'attrattività esercitata dalle piccole e medie città in Italia, Spagna, Gran Bretagna, le quali, pur offrendo migliori qualità di vita e abitative, sono meno attrattive e capienti quanto a prospettive occupazionali, servizi, connettività relazionale.

Potenziati conduttori teorici di inclusione, le città possono trasformarsi in luoghi di esclusione.

4. Il peso dell'inclusione nel rafforzamento dei principi di coesione e sostenibilità

In quest'ultimo periodo geografi ed economisti regionali hanno discusso in Europa di quanto sia difficile valutare gli effetti geografico-economici della Politica di Coesione a causa della “natura” della materia (RSA, 2015). La posizione non chiara ma rinunciataria propria dei non geografi (Frattesi, 2015) è stata confutata (Prezioso, 2015) partendo dalla inclusione come indicatore di coesione, e dalla constatazione che la sua misura non può che essere localizzata, anche a scala politica nazionale come nel caso del Programma italiano per le aree interne (Dipartimento per le politiche di sviluppo, 2014).

Non è dunque un approccio più o meno econometrico che aiuta a risolvere il problema della mancanza di inclusione⁴. Quella che una volta veniva definita “segregazione spaziale”. Se prendiamo, ad esempio, il 6° *Rapporto*

⁴ Applicando la metodologia STeMA, ad esempio, non è stato difficile inserire in una matrice di correlazione dati territorializzati relativi a indicatori di inclusione (Prezioso, 2011).

di *Coesione 2014*⁵, il suo impatto trasformatore sulla programmazione nazionale e regionale è già un parametro di misura dello stato di *confidence* e *political inclusion* in UE. La quale, tuttavia, continua a servirsi di pochi e semplificati indicatori, come il *PIL pro capite in termini reali*, o l'entità degli *investimenti pubblici* dedicati a questo scopo almeno alla scala urbana e metropolitana; mentre la ricerca invita ad applicare indici molto più complessi, come il BES (indice di Benessere Economico-Sociale sviluppato dall'Istat) per stimare se all'aumentare della coesione migliorano l'inclusione, l'integrazione e la qualità della vita e non solo il PIL; o viceversa.

A questa domanda la geografia economica risponde con valutazioni "non neutrali" rispetto ai modelli econometrici, perché basate sulla conoscenza di specifici e localizzati capitali territoriali, correlando gli indicatori strutturali dell'inclusione, tra cui l'accesso alla formazione e alla R&S.

Da questo punto di vista, coesione e inclusione sono anche sintomi di potenziale competitività di un capitale umano che richiede investimenti in formazione per migliorare le aspettative derivanti dai massicci fenomeni migratori che investono un'Europa "vecchia" e a bassa natalità.

Un buon progetto inclusivo è sempre orientato *dai* e *ai* principi di sostenibilità, rivolti a rafforzare il valore del capitale umano – oltre quello naturale – e la sua capacità di incidere sullo sviluppo (Fig. 4). Perché lo scopo dell'inclusione è di sostenere, nella pratica, l'uscita dalla marginalità e dall'isolamento di specifici contesti socio-demografici attraverso azioni "rigenerative" e di equità nell'accesso e nell'uso delle risorse.

⁵ Si tenga conto che il 7° uscirà nel 2017 e che, al momento, il futuro della Politica di Coesione post 2020 è molto incerto.

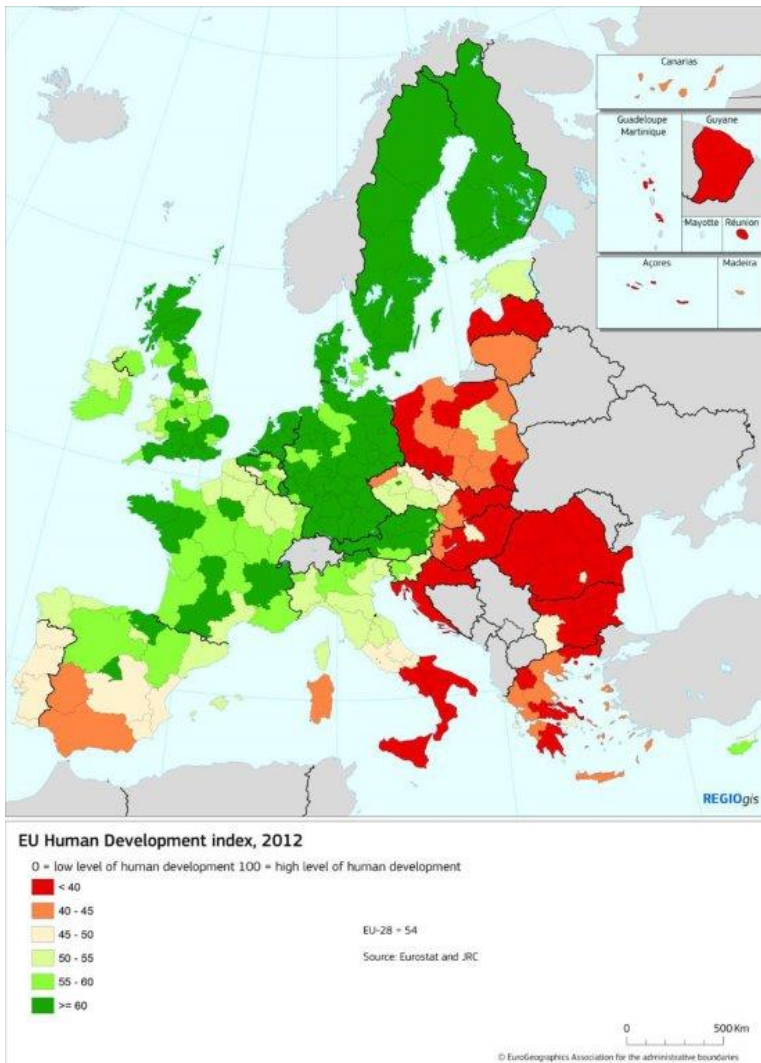


Fig. 4 – *Indice di sviluppo umano UE, 2012.*
Fonte: *DG Regional & Urban Policy, 2014, p. 95.*

L'educazione geografica è fondamentale se si vuole agire inclusivamente nelle periferie urbane e nelle zone interne. Dato l'attuale livello di rischio, le prime sono prioritariamente destinatarie di interventi inclusivi smart (educazione a distanza) rivolti a contrastare fenomeni di abbandono, decremento e sostituzione, invecchiamento della popolazione originaria, afflusso di nuovi migranti extracomunitari nei complessi di edilizia sociale, dove convivono, legalmente o illegalmente, piccola distribuzione commer-

ziale, ciò che rimane dell'artigianato, iniziative di autosostentamento alimentare e riciclo.

Gruppi di Supporto Locale, formati da comitati di quartiere, stakeholder e ricercatori assumono, sempre più spesso, sulla base di esperienze europee, la responsabilità sociale della progettazione inclusiva, mettendo a punto Piani di Azione Locale di Comunità, che solo in un secondo momento vedono partecipare le istituzioni (in Italia ancora in pochi casi).

Le indagini statistico-campionarie condotte sulle periferie urbane romane (Urbact Re-Block, 2015), ad esempio, hanno rilevato che l'isolamento geografico e la mancanza di sicurezza sono considerate le prime condizioni strutturali da investire; cui fanno seguito quello funzionale della mancanza di servizi; quelli economico-sociali della scarsa presenza di poli di aggregazione e centri culturali e ricreativi pubblici dedicati a giovani e adulti, dell'alta disoccupazione e dispersione scolastica, dell'assenza di formazione e accompagnamento al lavoro per i giovani. L'isolamento volontario crescente di giovani residenti migranti di II generazione è un dato in molte capitali europee.

5. Il valore aggiunto costituito dalla *place evidence* geografica: scelte inclusive basate sulla diversità

Le “questioni” dell'educazione geografica in relazione all'inclusione territoriale e alla lotta all'isolamento, anche di genere e intersettoriale, hanno bisogno del sostegno di politiche strategiche integrate che toccano molti e diversi campi (infrastrutture, mercato del lavoro, ICT, stili di vita, ecc.), per generare impatti positivi sulla crescita di capability umane regionali inclusive.

Un primo aiuto viene dalle scelte della Commissione Europea nella Programmazione 2020 (pillar smart, sustainable, inclusive growth e relativi flag di *Europe 2020*). Essa confida nel potere del territorio (*place evidence* e *potential territorial capital*) per affrontare i fenomeni rilevanti messi in luce dalla crisi.

Questo riconoscimento ha fatto affermare in Europa che *Geography matters!* (Faludi, 2009; Prezioso, 2013b), rinforzando l'idea che geografia e processi di decisione politica condividano multidisciplinarietà, flessibilità metodologica e strumentale, capacità sperimentale, induttività.

In controtendenza con la situazione italiana – e più di recente con quella anglosassone – dove sembrano primeggiare teorie e percorsi formativi *solo* economici, *solo* urbanistici, *solo* sociologici, *solo* antropologici, e dove permangono apporti di matrice storica o geostorica, la formazione geografica è

divenuta per l'Unione Europea uno strumento inclusivo di nuove e vecchie generazioni che intendono condividere scelte di economia reale, servendosi di dati, sufficientemente avanzati, certi e accreditati, trasformabili in *place evidence* comparabili.

Nel contesto nazionale vi è solo un labile accenno di questa impostazione, che ha consentito ad esempio di “mappare” la coesione, evidenziando le criticità su cui intervenire in termini strutturali secondo una logica “euro-geografica” (Prezioso, 2016).

La perdita dello “zoccolo duro” della conoscenza geografica – la sua capacità di rappresentare, evidenziare e comparare criticamente fenomeni –, che fino alla fine degli anni '90 del secolo scorso aveva consentito all'Italia di essere riconosciuta in Europa in alcuni settori (studi urbani, sistemi produttivi e distretti, studi ambientali, ecc.), non è comune ad altri paesi. In Francia, Netherlands, Portogallo, ad esempio, le scuole di geografia accompagnano l'obiettivo delle politiche pubbliche, contribuendo a studiarne gli effetti territoriali e gli andamenti, per adeguare (scenari) programmazione, governance e *spatial planning* in campi strettamente correlati ad azioni inclusive municipali.

Una parte della geografia economica e politica italiana è riuscita nell'intento di influenzare gli indirizzi governativi ad acquisire, nella pratica, valenze scientifiche di portata trans-nazionale, gestendo diverse scale sussidiarie di intervento⁶.

Tuttavia, e nonostante gli sforzi, l'impatto della formazione geografica italiana resta basso sul mercato del lavoro che si è aperto in questa direzione, governato da situazioni sempre più competitive, “rigide” e soggette a valutazione di eccellenza, limitando la partecipazione delle nuove generazioni di esperti in geografia alla progettazione di visioni integrate che prescindono dalle divisioni culturali tipiche del nostro Paese.

6. L'impatto innovativo non omologante sui processi di formazione geografica

L'esercizio europeo dell'*arte* del geografo ha toccato, dal 2000 ad oggi, campi occupazionali applicativi e progettuali sempre più complessi, in cui trovano spazio competenze che ruotano intorno alla coesione sociale ed

⁶ Tra i risultati significativi ottenuti in Europa da questa geografia italiana si ricordano l'inserimento del termine “territorial” in sostituzione di quello di “spatial” nel lessico e nell'approccio di policy europea e la diffusione/brevettazione di metodologie innovative di Territorial Impact Assessment.

economica, alla cooperazione trans-regionale, ai modelli di valutazione strategica, a indicatori di dinamica delle strutture regionali, ai GIS, e a molto altro, acquisendo il valore aggiunto prodotto da ricercatori e *practitioner*.

All'educazione geografica italiana si chiede, dunque ed anche, di assumere nuove responsabilità, come quella di includere nel mercato del lavoro un capitale umano capace di rileggere e interpretare le politiche e le riforme nazionali e regionali, ponendo attenzione alla domanda dei territori urbani e rurali di rimuoverne gli ostacoli alla crescita attraverso un approccio integrato territoriale (*Integrated Territorial Investments*. Anche questa è inclusione) nell'uso dei Fondi Strutturali destinandoli ad appropriati progetti.

Per dare avvio alla nuova fase inclusiva dell'educazione geografica nella progettazione serve una contro-teoria di medio-lungo periodo, coerentemente sostenuta, nella fase di start-up, da nuovi principi contenuti, comportamenti, di cui il MIUR, le scuole, le università sono solo gli interlocutori principali funzionali allo scopo di raggiungere i target 2020 in materia di educazione geografica.

Perché, rispetto al livello di istruzione superiore (terziaria) della popolazione compresa tra 25 e 34 anni, il Paese spende ancora poco e non incentiva al conseguimento di un titolo di studio secondario una fascia di età che ne è ancora priva per più del 28%⁷.

Il dato territorializzato diventa realmente preoccupante dal punto di vista dell'inclusione socio-culturale sia della popolazione giovane nel mercato del lavoro europeo, sia della geografia come componente fondamentale delle scienze umane. Nel primo caso, l'attuale posizione è distante più di 12 punti percentuali dalla media europea, che nel 2009 ha raggiunto il 32,2%, come evidenziato in più di un contributo. E se le città metropolitane e le regioni centrali (Lazio, Marche, Abruzzo) hanno recuperato superando la media nazionale (sotto il 20%), la dominanza del maschile sul femminile e un tasso di occupazione degli *early school leaver* inferiore al 50%, non può non ricondurre al peso rilevante che l'assenza di geografia esercita nel comportamento poco place-based delle politiche regionali rivolte allo sviluppo di capability.

Nel secondo caso – cioè quello della geografia come componente fondamentale delle scienze umane – il ruolo di contrasto alla povertà culturale, alla deprivazione immateriale e all'esclusione dalle capability potenziali è indiscusso in Europa. Dove, più di una ricerca è orientata ad indagare se valori di tipo assoluto, come quello di deprivazione materiale, sono l'unico

⁷ Pur registrando nel 2014 qualche miglioramento rispetto al 2010 (quartultimo posto nella graduatoria dell'UE) e al 2013 (19% con un incremento di 0,8 punti rispetto al 2010 ma all'ultimo posto per quanto riguarda la componente maschile: 15% contro il 23% di quella femminile) (OCSE, 2014).

riferimento per spiegare l'incapacità da parte degli individui (e delle famiglie) di immaginare l'accesso a qualcosa che va oltre la materialità, cioè ad attività considerate 'normali' dalla società attuale, come la formazione geografica, per percepire la felicità che l'inclusione porta con sé.

Riferimenti bibliografici

- Camagni R. and Capello R. (2015), "Rationale and design of EU cohesion policies in a period of crisis", *Regional Science Policy & Practice*, 7, 1: 25-47.
- DG Regional and Urban Policy (2014), *6° Cohesion Report on economic, social and territorial cohesion. Investments for growth & jobs: Promoting development and good governance in EU regions and cities*, Bruxelles.
- Dipartimento per le politiche di sviluppo (2014), *Strategia nazionale per le aree interne: definizione, obiettivi, strumenti e governance*, testo disponibile al sito: www.dps.gov.it/opencms/export/sites/dps/it/documentazione/Aree_interne/Strategia_nazionale_per_le_Aree_interne_definizione_obiettivi_strumenti_e_governance_2014.pdf.
- ESPON Programme (2013), *ESPONTrain – Establishment of a transnational ESPON training programme to stimulate interest to ESPON2013 knowledge*, Luxembourg, testo disponibile al sito: <http://espontrain.eu>.
- ESPON Programme (2014), *ATLAS – Territorial Dimensions of the Europe 2020 Strategy*, Luxembourg, testo disponibile al sito: www.atlas.espon.eu.
- Faludi A. (2009), "A turning point in the development of European spatial planning? The 'Territorial Agenda' of the European Union' and the 'First Action Programme'", *Progress in Planning*, 71: 1-42.
- Faludi A. (2011), *Evolution and Future of EU Territorial Cohesion Policy*, in *Crisis y Territorio, Sexto Congreso Internacional de Ordenación del Territorio*, Fundicot, Madrid, pp. 41-54.
- Faragó L. and Varró K. (2016), "Shifts in EU Cohesion Policy and processes of peripheralisation: a view from Central Eastern Europe", *European Spatial Research and Policy*, 23, 1: 5-19.
- Franzer H. and Marlier E. (2010), *Europe 2020: towards a more social EU?*, in Marlier E. e Natali D., eds., *Europe 2020: towards a more social EU?*, P.I.E. Peter Lang S.A., Bruxelles, pp. 15-44.
- Frattesi U. (2015), *Impact Assessment of European Cohesion Policy: Theoretical and Empirical Issues*, in RSA, *Workshop on the EU Cohesion Policy: Focus on The Territorial Dimension*, IGOT, Lisbon.
- LISER (2015), *Opportunities of cross-border cooperation between small and medium cities in Europe*, Report, Dept. of Spatial Planning and Development – Ministry of Sustainable Development and Infrastructure, Luxembourg.
- OCSE (2014), *Uno sguardo sull'Istruzione 2014: indicatori Ocse*, Report, Parigi-Roma.

- Prezioso M. (2008), “Cohesion policy: methodology and indicators towards common approach”, *Romanian Journal of Regional Science*, 2: 1-32.
- Prezioso M. (2011), *STeMA: Proposal for Scientific Approach and methodology to TIA of Policy*, in Farinos Dasi J., ed., *De la valuacion ambiental estrategica a la evaluacion de impacto territorial*, Generalitat Valenciana/PUV, Valencia, pp. 100-130.
- Prezioso M. (2013), *Perché serve creare capacità geografiche*, in Pongetti C., Bertini M.A. e Ugolini M., a cura di, *Dalle Marche al Mondo, percorsi di un geografo. Scritti in onore di Peris Persi*, Sezione Epistemologia geografica, Università di Urbino “Carlo Bo”, Urbino, pp. 171-180.
- Prezioso M. (2013a), “Diversità territoriale: quale ‘evidenza’ per la strategia Europa 2020”, *EYESREG*, 1: 1-5.
- Prezioso M. (2013b), “Geographical and territorial vision facing the crisis”, *Journal of Global Policy and Governance*, 2, 1: 27-44.
- Prezioso M. (2015), *Perspectives for achieving Territorial Cohesion, in Europe*, in RSA, Workshop on the *EU Cohesion Policy: Focus on The Territorial Dimension*, IGOT, Lisbon.
- Prezioso M. (2016), “La rinnovata utilità politica della cartografia. La sfida europea della place evidence”, *Bollettino dell’Associazione Italiana di Cartografia*, 157, 19-26.
- RSA (2015), Workshop on the *EU Cohesion Policy: Focus on The Territorial Dimension*, IGOT, Lisbon.
- Vanhercke B. (2011), *Is the social dimension of Europe 2020 an oxymoron?*, in Degryse C. and Natali D., eds, *Social Developments in the European Union 2010. Twelfth annual report*, ETUI, Bruxelles, 141-174.

Il ruolo dell'educazione geografica nella riduzione delle disuguaglianze economiche e sociali

*di Cristiano Giorda**

1. Introduzione

L'educazione geografica può contribuire alla riduzione delle disuguaglianze economiche, sociali e culturali? Questo scritto tenta di rispondere alla domanda sviluppandone tre aspetti:

1. quale contributo originale venga offerto dalla geografia nell'interpretazione delle diversità e delle disuguaglianze nello spazio geografico;
2. quali obiettivi dell'educazione geografica, a partire da quanto indicato nelle Dichiarazioni Internazionali sull'Educazione Geografica, siano riconducibili al tema del contrasto delle disuguaglianze e come questi obiettivi siano traducibili in conoscenze e competenze per il curricolo;
3. attraverso quali strumenti e metodologie didattiche si possa implementare il potenziale educativo della geografia al fine di creare migliori opportunità di vita e contrastare le disuguaglianze.

Diversità e disuguaglianze sono inscindibili dallo spazio geografico, non solo nel senso che esse sono situate, si possono localizzare e cartografare, ma anche nel senso che sono in qualche modo il risultato di differenze spaziali. Più specificamente, sono un aspetto della differenziazione delle attività umane nei sistemi territoriali. Nella gran parte dei casi possiamo osservare come questi concetti esprimano le due conseguenze prodotte da un determinato processo, organizzazione o sistema, esprimendo una dualità che connota i sistemi di vita sul pianeta: la povertà e la ricchezza se partiamo da un approccio economico, l'esclusione o l'inclusione se partiamo da un approccio sociale o culturale.

Osservando l'organizzazione dell'economia, della società e della cultura umana dal punto di vista della diversità territoriale, la differenziazione è

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

spiegabile come il risultato momentaneo di un continuo processo di adattamento, di trasformazione e di territorializzazione che interconnette i sistemi umani alle diverse scale, da quella planetaria a quella della traiettoria esistenziale del singolo individuo. L'educazione geografica si colloca proprio all'inizio di questa dimensione transcalare, dove lo sviluppo delle competenze personali di cittadinanza entra in interazione, attraverso l'organizzazione sociale, economica e culturale, con individui e comunità che interagiscono a scale sempre più ampie, da quella locale a quella globale. Ciò accade anche nell'ambito di sistemi di relazioni che si distribuiscono spazialmente in modi non necessariamente continui ed accentrati, in particolare dove tali sistemi di interazione siano sostenuti dall'uso delle nuove tecnologie dell'informazione e dalla comunicazione.

2. Una geografia delle diversità e delle disuguaglianze

La varietà spaziale è uno dei temi sempre presenti nella ricerca geografica. Nella geografia tra Ottocento e Novecento un grande sforzo venne dedicato al tentativo di sistematizzare le diversità geografiche negli ambienti terrestri e nelle varie forme di adattamento umano alle condizioni e alle risorse di questi ambienti.

Assistiamo in questa fase a vari tentativi di classificazione dei paesaggi terrestri, della distribuzione delle risorse naturali, della popolazione e dei sistemi politici, sociali ed economici. Lo sviluppo della geografia regionale segue questo schema che vede il mondo come un mosaico di diversità regionali e locali. Emerge dal punto di vista epistemologico un primo problema che contraddistingue il corso del pensiero geografico: la difficoltà nel conciliare la ricerca di grandi sistematizzazioni generali con la consapevolezza della ricchezza delle specificità locali e della loro valorizzazione (Claval, 1985, Capel, 1987). Anche di fronte alla globalizzazione la geografia ha continuato a cercare di dimostrare l'importanza dei sistemi territoriali locali e della diversità che si può identificare anche su aree molto piccole (Dematteis, Governa, 2005). Il tentativo di spiegare le interazioni sistemiche tra scala locale e scala globale è probabilmente uno dei maggiori contributi della geografia umana contemporanea.

La ricerca geografica stessa è da tempo caratterizzata dalla marcata diversità degli approcci, da quello quantitativo a quello qualitativo, da quello legato alla fenomenologia a quello postmoderno, che producono una ricca pluralità di interpretazioni della realtà geografica (Kitchin, Tate, 2000). Gli approcci più recenti, che integrano la teoria geografica con gli approcci del-

la complessità, dei sistemi e dell'autopoiesi, valorizzano ulteriormente l'idea dell'importanza della diversificazione spaziale e della sua riproduzione.

Arriviamo così ad una visione della diversità che include il risultato dei processi di interazione tra uomo e ambiente. La rilevanza data a questo rapporto mi sembra oggi il maggior contributo che dalla ricerca geografica si può trasferire nel campo dell'educazione. Secondo Giuseppe Dematteis (2005, p. 50) «All'origine della biodiversità, come della diversità culturale delle società umane, troviamo processi diversificati di interazione con la varietà geografica degli ambienti naturali». Questa visione, sostenuta anche da studiosi di altre discipline legate all'educazione come Bocchi e Ceruti (2004), porta ad affermare che la ricchezza del patrimonio culturale dell'umanità, ricchezza intesa anche nel senso di elevata diversità culturale, sia il risultato di una differenziazione geografica dei sistemi territoriali che si riproducono continuamente proprio grazie al continuo processo di coevoluzione tra società umane e risorse dell'ambiente. Studiare la diversità degli ambienti e delle culture, allora, diventa la base per comprendere i processi di adattamento che derivano dalla progressiva interconnessione fra i luoghi: una dinamica tendenzialmente omologante, che tuttavia può dare origine a nuove diversificazioni proprio in base alla capacità di adattamento dei sistemi territoriali locali. Più questi sistemi socio-territoriali sono numerosi, più le interazioni con l'ambiente sono geograficamente differenziate, più sarà ricco il patrimonio culturale dell'umanità.

Il tema delle diversità e delle disuguaglianze risulta ancora più rilevante di fronte all'aumento delle disparità in Italia e nel mondo, un fatto sancito dai dati statistici e dagli studi di organismi come Onu, Ocse, Fao, Unicef, Eurostat.

Questa condizione della contemporaneità rende ancora più rilevante il ruolo dell'educazione nella riduzione delle disuguaglianze economiche e sociali e nel reperimento di modalità per realizzare il potenziale educativo al fine di creare migliori opportunità. L'educazione geografica è in questo caso fondamentale per educare a riconoscere le interdipendenze fra ambienti, società e culture, individuando strategie innovative per affrontare gli obiettivi dello sviluppo sostenibile, dell'equità, dei diritti e della giustizia (Giorda, 2014).

Anche il solo studio della diversità spaziale nella distribuzione della ricchezza, delle risorse e delle opportunità di vita è fondamentale per comprendere quanto tutti questi temi abbiano una dimensione geografica e quanto dal cambiamento di questa dimensione spaziale possa dipendere la soluzione dei problemi.

3. L'educazione geografica come strumento per il contrasto delle disuguaglianze e per la tutela delle diversità

Lo sviluppo dei temi legati alla disuguaglianza e alla diversità nel campo dell'educazione geografica coinvolge aspetti legati alle conoscenze, alle competenze e al valore civile dell'insegnamento. Se consideriamo diversità e disuguaglianza come le due facce o possibili interpretazioni di uno stesso processo o di una determinata condizione territoriale, siamo infatti portati ad interrogarci sulle cause e sulle conseguenze delle condizioni che osserviamo, sui cambiamenti che un possibile intervento intenzionale delle comunità umane potrebbero generare e sulle conseguenze politiche, sociali, economiche e culturali, oltre che ambientali, di ogni cambiamento. L'educazione geografica può avvalersi della diversità dei propri approcci di ricerca per affrontare ogni tema da diversi punti di vista, sviluppando così la capacità di integrare visioni diverse e di distinguere criticamente la complessità che ogni problema mette in evidenza.

Affrontando diversità e disuguaglianza con un approccio economico, ad esempio, possiamo osservare con questa lente concettuale la distribuzione e la disponibilità delle risorse, le conseguenze del loro sfruttamento nei sistemi ambientali e umani (Redding, 2004), le potenzialità di un loro diverso utilizzo in un'ottica di sostenibilità ambientale e sociale. Le risorse economiche costituiscono, in molti casi, il più importante fattore in grado di generare disuguaglianze, non solo nel reddito e nella disponibilità economica, ma anche nello sviluppo umano legato alla disponibilità di istruzione, servizi sanitari, sicurezza e qualità ambientale. Allo stesso tempo, è proprio attraverso una gestione democratica e sostenibile delle risorse che si possono sviluppare processi di sviluppo territoriale e di patrimonializzazione in grado di migliorare le condizioni di vita e diminuire le disuguaglianze. La geografia della disuguaglianza è anche, inestricabilmente, una geografia politica (Beramendi, 2012). La presentazione della pluralità di prospettive geografiche diventa il modello metodologico stesso con cui procedere nello studio del mondo attraverso diversità e disuguaglianze. Si possono così integrare efficacemente, come già suggerito da Vallega (2004) le diverse prospettive didattiche che emergono dalle geografie razionaliste e non razionaliste.

Anche partendo da un approccio di geografia culturale dovremmo poter pervenire alle stesse conclusioni e alla stessa comprensione generale del problema, sviluppandone aspetti diversi. Ad esempio, potremmo concentrare l'attenzione sulla distribuzione delle culture e sul valore della loro diversità nel mondo globalizzato, osservando i movimenti e le interazioni culturali in atto, con esempi sulla loro capacità di generare nuove tendenze cul-

turali ma anche tensioni e conflitti. Ne emergerebbe un'immagine nella quale la conservazione e la riproduzione della diversità si contrappongono all'appiattimento delle culture e alla perdita o marginalizzazione di una parte di esse. Torneremmo da un altro punto di vista a utilizzare il concetto di risorsa, che ci consentirebbe di identificare quali elementi delle culture possono essere considerati beni e valori per le comunità umane, a considerare il problema della loro riproduzione (Dematteis, 2008), e ad individuare le criticità che possono generare disuguaglianze socio-culturali sotto forma di marginalizzazione, esclusione, segregazione, repressione o espulsione.

Per argomentare e supportare lo sviluppo del curricolo e della didattica disciplinare in questo complesso sistema interpretativo possiamo fare riferimento a quanto suggerito nel tempo dai diversi documenti internazionali sull'educazione geografica. L'*International Charter on Geographical Education* del 1992 sviluppa in modo dettagliato le competenze dell'educazione geografica. Ad essa possiamo far riferimento concentrandoci in particolare su una serie di affermazioni:

- 1) La Carta identifica le «disuguaglianze socio-economiche» (IGU-CGE, 1992, p. 5) tra le più rilevanti questioni con una marcata dimensione geografica che il mondo contemporaneo deve affrontare. Ampliando lo sguardo, possiamo rilevare che tutte le questioni elencate hanno un ruolo importante nella definizione delle disuguaglianze: citiamo a solo titolo di esempio i problemi della fame, la povertà, i diritti umani, i conflitti etnici e la mondializzazione.
- 2) Quando spiega quali siano le finalità e i metodi dello studio geografico, la Carta del 1992 esplicita due domande centrali nello studio dei fenomeni:
 - quali impatti comporta?
 - come dovrebbe essere gestito per il reciproco vantaggio dell'umanità e dell'ambiente naturale? (IGU-CGE, 1992, p. 7).

Il trasferimento di questa metodologia per domande nella pratica didattica dell'educazione geografica porta l'attenzione sull'ambivalenza di ogni dinamica spaziale, capace di generare impatti positivi, come un aumento del patrimonio ambientale, sociale, economico e culturale, e negativi, come un deterioramento dell'ambiente naturale, un aumento delle disuguaglianze, una perdita di diritti o un aggravarsi delle condizioni di povertà, marginalità ed esclusione sociale. La Carta sottolinea che l'approccio geografico è sempre orientato alla comprensione delle interdipendenze a livello locale, regionale, nazionale e globale. Questa sottolineatura è molto importante proprio per l'educazione geografica, perché evidenzia che un apprendimento geografico non può essere li-

mitato alla localizzazione e alla distribuzione dei fenomeni (al “dove sono”) ma deve arrivare a leggere le relazioni che hanno generato questa diversità spaziale e a interrogarsi sugli impatti e sulla gestione di queste relazioni. Lo studio delle interazioni è necessario per poter arrivare a una comprensione dei fenomeni, senza la quale non potremmo parlare di educazione: «questa comprensione porta (...) a meglio capire la povertà, la ricchezza e il benessere degli uomini» (IGU-CGE, 1992, p. 8). Ecco un altro esempio di quanto afferma la Carta: «Le persone creano vari paesaggi culturali attraverso differenti modelli di attività. (...) essi trasformano lo spazio circostante in ambienti culturalmente differenti, comprendenti sia paesaggi armonici che paesaggi conflittuali. La comprensione di queste complesse interazioni nello spazio fornisce una base importante per pianificare, gestire e proteggere l'ambiente in modo responsabile» (IGU-CGE, 1992, p. 8).

- 3) Nella sezione che riguarda lo sviluppo di atteggiamenti e valori, la Carta del 1992 elenca alcune capacità che hanno chiaramente a che fare con il discernimento fra diversità e disuguaglianze. Due sono particolarmente importanti per l'educazione:
- l'interesse per la varietà delle caratteristiche naturali e umane della superficie terrestre;
 - l'apprezzamento per la bellezza del mondo fisico e delle differenti condizioni di vita dei popoli. È da questa dimensione cognitiva, che coinvolge anche la sfera emozionale, estetica ed etica, che si sviluppa l'idea dell'educazione geografica come strumento per poter affrontare con maggiore efficacia i problemi del mondo contemporaneo.

Quando dettaglia le indicazioni sullo sviluppo del curriculum, la Carta rende evidente che i temi della disuguaglianza e della diversità sono più facilmente riconducibili all'approccio per studi tematici. La Carta esplicita in questo campo dei problemi come le “disparità socio-spaziali”, le “disuguaglianze di razza, sesso e religione”, la “fame nel mondo” e lo “sviluppo sostenibile” (IGU-CGE, 1992, p. 12). Rientrano tutti nell'ambito delle diversità e delle disuguaglianze sociali, economiche e ambientali. Non vuol dire che l'approccio regionale non ne consenta lo sviluppo, ma il partire da una narrazione regionale limita la possibilità di evidenziare le interconnessioni a scale diverse e il rapporto stesso tra i fattori che originano i problemi e la loro diffusione. Mentre la geografia regionale scolastica procede tradizionalmente per suddivisioni politiche, i problemi – perfino quelli geopolitici – non coincidono quasi mai con i confini di stati e nazioni.

Alla Carta del 1992 va aggiunto quanto viene sancito nella nuova *International Charter on Geographical Education*, presentata nel 2016 alla Conferenza dell'Unione Geografica Internazionale di Pechino. Questo documento, più sintetico del precedente, è tuttavia molto importante per confermare l'attenzione dell'approccio geografico alla diversità, al suo ruolo nei sistemi umani ed ambientali e alla necessità di conoscerla e comprenderla per poter agire in modo responsabile ed efficace nel mondo. Vi si afferma esplicitamente, già fra le Dichiarazioni di principio, che «essa è soprattutto la disciplina che si occupa della variabilità 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» (IGU-CGE, 2016, p. 3). Questo principio serve poi a giustificare la necessità di adattamenti locali ad ogni indicazione generale, sia per quanto concerne i modi e le strategie per affrontare i problemi, sia per quanto concerne lo stesso curriculum. La diversità dei sistemi territoriali comprende anche la diversità delle culture e delle modalità di trasmissione del sapere: «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).

A questi documenti possiamo abbinare quanto si afferma in altre due dichiarazioni internazionali, sviluppate con fini più specifici: l'*International Declaration on Geographical Education for Cultural Diversity*, del 2000, e la *Lucerne Declaration on Geography Education for Sustainable Development*, del 2007. La Dichiarazione del 2000 è interamente incentrata sullo sviluppo di competenze per comprendere il valore delle diversità culturali e la loro importanza nella società globalizzata. La geografia culturale è diventata progressivamente uno dei campi di ricerca più importanti della geografia umana, e la Dichiarazione risente dell'interesse crescente verso la conservazione del patrimonio culturale e lo studio delle interazioni personali, sociali e territoriali che i sistemi culturali sviluppano alle diverse scale geografiche. Per questo viene evidenziato il nesso fra conoscenza geografica e cittadinanza, che passa attraverso il cambiamento culturale per includere i temi dell'equità e della giustizia (IGU-CGE, 2000).

Altrettanto rilevante, visti i nessi sistemici che evidenzia tra ambiente, società ed economia, è il tema dello sviluppo sostenibile. La Dichiarazione di Lucerna del 2007, che dettaglia molto le strategie e le competenze geografiche che possono contribuire al conseguimento di questo obiettivo, afferma l'importanza di un cambiamento ecologico nel modo di «considerare come la natura, la società e gli individui siano tra loro interconnessi» (IGU-CGE, 2007, p. 2), e quindi nell'educazione a nuovi stili di vita. Va osservato che manca un riferimento esplicito alla questione della sostenibilità culturale e sociale intesa come riduzione delle disparità e valorizzazione della

diversità. Sviluppare maggiormente la riflessione in questa direzione potrebbe ricollegare maggiormente il tema della sostenibilità alla dimensione spaziale dei sistemi territoriali.

4. Educazione geografica e opportunità di vita: quale curricolo e quali metodologie

Le indicazioni riportate nei grandi documenti internazionali pongono le basi per una didattica dell'educazione geografica che dia ampio risalto alla contrapposizione diversità-disuguaglianza. Lo sviluppo di questa concettualizzazione rende possibile un percorso educativo legato al rapporto fra condizioni di vita ed opportunità di vita. La consapevolezza dell'importanza data dal poter accedere a una serie di risorse materiali e immateriali, accessibili attraverso l'ambiente, la società, l'economia e la cultura, permette di comprendere il ruolo del territorio nella vita degli individui e delle comunità. Grazie all'interconnessione planetaria data dalla globalizzazione e dalle nuove tecnologie, lo spazio vissuto dalle persone si estende potenzialmente al pianeta intero, anche se le relazioni di prossimità fisica continuano in genere ad avere un ruolo preminente. La capacità di pensare il proprio agire spaziale a diverse scale geografiche è quindi oggi una competenza strategica, sviluppata dall'educazione geografica, per comprendere e per affrontare i problemi della vita individuale e delle società, dalla scala della propria vita a quella del destino della specie umana e del suo pianeta.

I temi come quelli del contrasto delle disuguaglianze, dell'esercizio della cittadinanza e delle pari opportunità procedono così in parallelo con quelli della ricerca delle risorse per realizzare il proprio progetto di vita e per conseguire gli obiettivi formativi legati all'identità individuale e territoriale e all'inclusione sociale.

In ambito nazionale, il curricolo geografico costituisce una proposta operativa efficace per affrontare lo scenario educativo delineato dalle Indicazioni Nazionali del 2012, nelle quali sono ben evidenziate le sfide legate ai forti cambiamenti in atto nella società italiana e si esplicitano obiettivi come la valorizzazione delle differenze e la riduzione delle disuguaglianze.

Risulta semplice includere l'approccio sviluppato in questo contributo in ambiti dell'educazione relativi alla cittadinanza, allo sviluppo sostenibile e all'intercultura. Possiamo sintetizzare l'obiettivo generale di questo percorso attraverso le parole utilizzate in un altro importante documento: la Dichiarazione di Roma sull'Educazione Geografica in Europa, proclamata nel Congresso Eugeo (Association of Geographical Societies in Europe) del 2013: «L'educazione geografica fornisce agli studenti elementi chiave es-

senziali, necessari per conoscere e comprendere il mondo. (...) L'educazione geografica fornisce soluzioni concrete. Per esempio (...) per aiutare ad analizzare e risolvere i problemi che riguardano le risorse idriche, il clima, l'energia, lo sviluppo sostenibile, i rischi naturali, la globalizzazione e la crescita urbana. (...) La Geografia si occupa anche dei luoghi e delle condizioni della vita quotidiana dei cittadini, dove sono rilevanti questioni come l'abitazione, l'occupazione, il trasporto, la disponibilità di servizi e di spazi verdi. Tutti questi temi vanno affrontati con una prospettiva integrata, che solo lo studio geografico consente. Il sapere geografico è indispensabile per formare cittadini ben informati, professionisti competenti e responsabili politici» (EUGEO, 2013). Ecco le parole chiave: una prospettiva integrata, che solo lo studio geografico consente. Sta qui la sintesi per il curriculum di tutto il discorso sviluppato in questo contributo: una prospettiva integrata che ci riporta all'approccio sistemico, ma anche alla metodologia didattica basata sulla pluralità dei punti di vista, in particolare agli aspetti legati ai diversi sistemi ambientali e antropici che interagiscono sul pianeta: i cicli e le risorse della natura e le visioni economiche, sociali, culturali e politiche espresse dalle società umane.

5. Conclusioni

L'educazione geografica lavora da tempo con l'obiettivo di formare *global citizen* capaci di "pensare geograficamente": cittadini autonomi e responsabili in possesso delle abilità e delle competenze per rispondere alle sfide che riguardano la vita nel mondo contemporaneo (Butt, 2011). Obiettivi come la sostenibilità, l'equità, la cittadinanza e l'inclusione, con tutti gli aspetti etici ad essi connessi, sono frequentemente discussi (Martin, 2011). Queste sfide ci portano a ritenere molto importante il discorso sui valori, che consideriamo essenzialmente nella distinzione fra diversità, intesa come valore positivo, e disuguaglianza, intesa come disvalore o valore negativo. I principali documenti internazionali sull'educazione geografica ci forniscono un solido appoggio per legittimare questo approccio concettuale e per svilupparlo con una metodologia multiprospettica attenta alle diverse scale spaziali della cittadinanza.

Se la geografia riuscirà a indirizzare il proprio insegnamento in tal senso, migliorando la comprensione dei problemi e sviluppando capacità e competenze per affrontarli, riuscirà ad esprimere al meglio il proprio potenziale educativo.

Riferimenti bibliografici

- Beramendi P. (2012), *The Political Geography of Inequality: Regions and Redistribution*, University Press, Cambridge.
- Bocchi C. e Ceruti M. (2004), *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Butt G. (2011), *Geography, education and the future*, Bloomsbury, London.
- Capel H. (1987), *Geografía Humana y Ciencias Sociales. Una perspectiva histórica*, Editorial Montesinos, Barcelona.
- Claval P. (1985), *L'evoluzione storica della geografia umana*, FrancoAngeli, Milano.
- Dematteis G. (2005), "Geografia della diversità", *Equilibri*, 9, 1: 49-57.
- Dematteis G. (2008), *Luoghi vissuti, luoghi inventati: la diversità geografico-culturale come risorsa rinnovabile*, in Bertocin M. e Paese A., a cura di, *Previsioni di territorio*, FrancoAngeli, Milano, pp. 54-70.
- Dematteis G. e Governa F., a cura di (2005), *Territorialità, sviluppo locale, sostenibilità: il modello SLoT*, FrancoAngeli, Milano.
- EUGEO (2013), *Dichiarazione di Roma sull'Educazione Geografica in Europa*, Roma, testo disponibile al sito: www.aiig.it.
- Giorda C. (2014), *Orientarsi tra diversità e disuguaglianze. Le competenze geografiche per progettare l'educazione allo sviluppo sostenibile*, in Coggi C. e Ricchiardi P., a cura di, *Progettare e valutare nell'educazione allo sviluppo sostenibile e nella solidarietà internazionale*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 97-117.
- IGU-CGE (1992), *Carta internazionale sull'Educazione Geografica*, Washington, testo disponibile al sito: www.igu-cge.org.
- IGU-CGE (2000), *Dichiarazione Geografica sull'Educazione Geografica per la Diversità Culturale*, Seoul, testo disponibile al sito: www.igu-cge.org.
- IGU-CGE (2007), *Dichiarazione di Lucerna sull'Educazione Geografica per lo Sviluppo Sostenibile*, Lucerna, testo disponibile al sito: www.aiig.it.
- IGU-CGE (2016), *Carta internazionale sull'Educazione Geografica*, Amsterdam-Pechino, testo disponibile al sito: www.aiig.it.
- Kitchin R. and Tate N., eds. (2000), *Conducting Research in Human Geography: Theory, Methodology and Practice*, Routledge, London and New York.
- Martin F. (2011), *Global Ethics, Sustainability and Partnership*, in Butt G. (ed.), *Geography, education and the future*, Bloomsbury, London, pp. 206-224.
- MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il Curricolo nella Scuole dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione*, Roma, testo disponibile al sito www.indicazioninazionali.it.
- Redding S. (2004), "Economic geography and international inequality", *Journal of International Economics*, 62, 1: 53-82.
- Vallega A. (2004), "Didattica geografica universitaria: il gioco della multiprospettiva", *Ambiente Società Territorio*, 5: 3-9.

Istruzione e accesso al sapere: opportunità e limiti della didattica delocalizzata

*di Monica De Filpo**

1. Introduzione

Il concetto di uguaglianza costituisce un ideale etico-sociale il quale a partire dalla corrente illuminista trova una sua realizzazione giuridica nella Dichiarazione d'indipendenza degli Stati Uniti d'America e nella Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino. A partire dal Settecento i documenti costituzionali prima americani, poi francesi sino all'attuale Costituzione italiana hanno accolto e promosso lo sviluppo in senso ugualitario della società da un lato eliminando le discriminazioni dei gruppi minoritari, dall'altro garantendo eguali opportunità agli individui:

tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese (Costituzione italiana, art. 3).

In termini di pari opportunità e sviluppo della persona l'accesso all'istruzione riveste un ruolo di primo piano tanto da costituire uno dei diritti fondamentali e inalienabili sanciti dalla Dichiarazione universale dei diritti umani dell'ONU (art. 26):

* Università di Roma "La Sapienza", Dipartimento di Scienze documentarie, linguistico-filologiche e geografiche.

ognuno ha diritto ad un'istruzione. L'istruzione dovrebbe essere gratuita, almeno a livelli elementari e fondamentali. L'istruzione elementare dovrebbe essere obbligatoria. L'istruzione tecnica e professionale, dovrebbero essere generalmente fruibili, così come pure un'istruzione superiore dovrebbe essere accessibile sulle basi del merito.

L'istruzione, oltre ad avere come obiettivo lo sviluppo e l'indipendenza del pensiero critico del singolo individuo, costituisce una *mission* fondamentale della società civile in quanto in grado di instillare nel cittadino quel sistema valoriale essenziale al vivere comune, e a promuovere una coscienza di sé e della propria identità personale all'interno di una collettività. Sostenendo il perfezionamento della società, il superamento di forme di autoritarismo e di iniquità attraverso l'emancipazione, l'educazione costituisce l'elemento promotore del cambiamento. In particolare, i progetti educativi fondati su una *nuova paideia* rappresentano un ideale formativo globale al tempo stesso adattato alle specificità e ai localismi identitari; una pedagogia della differenza, attenta ai bisogni formativi particolari, promotrice di quella cultura democratica che permette il riscatto e stimola il cambiamento (Salmeri, 2013).

Scuole, università e centri di formazione dei paesi a sviluppo avanzato si trovano a fronteggiare la dimensione globale dell'educazione. La sfida consiste nel proporre un sistema educativo al passo con l'epoca storica, in grado di formare cittadini del mondo dotati di responsabilità e valori universali, necessari per superare quelle barriere culturali inadatte alla società della globalizzazione per sua definizione priva di confini territoriali. Si tratta quindi di un'educazione universale, concepita su scala globale e fondata su una cittadinanza plurale, garante delle libertà e dei diritti fondamentali dell'uomo, sostenuta dalla Comunità Europea attraverso il programma di coordinamento ET2020 il quale definisce a livello europeo obiettivi e strategie comuni al fine di garantire un accesso universale, una maggiore apertura verso l'esterno e una migliore qualità dei propri sistemi di istruzione e formazione.

2. I luoghi della didattica

Nei paesi più sviluppati è in atto la tendenza ad avvalersi dei moderni mezzi di comunicazione di massa in risposta alla richiesta sempre maggiore di formazione. La facilità d'accesso e la flessibilità spazio-temporale garantita da tali mezzi ha consentito un ampliamento dell'accesso alla cultura in particolare per quanto riguarda le tappe successive all'istruzione dell'obbli-

go (Pusci, 1997). I mass media sono così divenuti protagonisti attivi nel campo della formazione, facilitati dall'enorme attrattiva che esercitano sulle generazioni *digital natives* e dall'indebolimento sociale e formativo delle istituzioni tradizionalmente deputate all'istruzione.

L'invasione delle moderne tecniche audiovisive ha generato nuovi spazi della didattica acquistando sempre maggiore campo all'interno della formazione universitaria, la quale si è avvalsa di inediti processi educativi più flessibili e dinamici rispetto al modello tradizionale aula-lezione (De Vecchis, 2011; Rivoltella, 2004). Si tratta di un'inversione di tendenza che vede il passaggio dalla «strategia didattica della logica frontale (la lezione e il libro) a quella della logica digitale (i nuovi strumenti e la rete)» (De Vecchis, 2011, p. 182), consentendo di raggiungere un ampio numero di discenti grazie al superamento delle barriere geografiche, sociali ed economiche (Brizio, 2005).

Tali risorse, essendo potenzialmente fruibili su scala globale, costituiscono una ragionevole soluzione per livellare le disuguaglianze culturali e favorire un ampliamento dell'accesso al sapere anche nelle zone geograficamente più remote o economicamente più svantaggiate, con l'auspicio che le sedi tradizionalmente deputate all'istruzione interagiscano e si appropriino di tali mezzi «giovandosi dei molti pregi che questi ultimi producono: democratizzazione della cultura, ricchezza e varietà di informazione, sensibilizzazione nei confronti del mondo» (De Vecchis, 2011, p. 180). In particolare, si ridurrebbe la rigidità e la concezione elitaria dell'istruzione superiore, offrendo risposte flessibili a quelle classi sottorappresentate ai più elevati livelli educativi (Palomba, 1975).

Nonostante le potenzialità che le moderne metodologie educative esprimono è evidente come esse vadano a minare il carattere interattivo della pedagogia la quale «subisce l'invasione delle tecnologie, che rischiano di andare a occupare e a presidiare la sua più intima natura e peculiarità, la dimensione dialogica, indebolendo la sua caratteristica sociale e restringendo, circoscrivendo e limitando la sua attenzione alla differenza» (Salmeri, 2013, p. 63). L'educazione, infatti, non intesa come un processo di assimilazione, piuttosto come un meccanismo di separazione individuale che stimoli la libertà del singolo individuo (Zanniello, 2005), nel momento in cui si trasferisce in rete, va a rinforzare i rapporti virtuali a scapito di quelli reali: il legame tra luogo e individuo si va disgregando così come quello tra individuo e gruppo sociale di appartenenza (Nanni, 2000). All'interno di questo quadro acquista sempre più rilevanza la considerazione che la didattica, elemento essenziale nella scuola e nelle università, rappresenti la scienza della relazione tra insegnante e discente in un determinato contesto; centrale resta quindi la partecipazione sociale, la collegialità, la circolarità e la ne-

goziazione all'interno di spazi e tempi i quali diventano parte attiva nel processo di apprendimento e insegnamento (De Vecchis, 2011; Fiorin, 2004).

Di contro, negli ambienti di apprendimento virtuale si assiste al vuoto di fisicità tipico della spazialità delocalizzata. Questo aspetto rende impossibile la condivisione di quei significati determinati dagli elementi centrali nel processo di apprendimento e insegnamento: l'insegnante e la socialità (Ranieri, 2006). Le ripercussioni da un punto di vista psicologico sono evidenti: le componenti affettive generate dall'interazione con il luogo vengono meno ostacolando la formazione di costrutti quali l'attaccamento al luogo e l'identità di luogo (Bonnes *et al.*, 2012). Tali sentimenti infatti si sviluppano nell'individuo nel momento in cui un determinato contesto spaziale diventa vissuto, creando familiarità con gli spazi, gli oggetti e le persone presenti in quel luogo (Oliverio Ferraris, 2011). In questo senso l'analisi geografica individua l'importanza della formazione dell'identità territoriale, partendo dal presupposto che affermare la propria identità sia un bisogno connaturato all'uomo. A partire dal suo stato autoreferenziale egli avrà come fine ultimo la realizzazione della propria identità attraverso il riconoscimento della propria individualità o integralità rispetto alla società (Aru, 2015; Turco, 1988).

In tale ottica è possibile interpretare i luoghi dove si svolge l'attività didattica secondo un'interazione che non sia semplice trasmissione di sapere ma piuttosto una comunicazione che incoraggi la formazione di un gruppo coeso e del senso di appartenenza (Ranieri, 2006). L'istituto scolastico può essere interpretato come luogo di vita (Oliverio Ferraris, 2011), il quale fornisce riferimenti e simboli, sistemi di regole e modelli, divenendo un contesto socio-spaziale nel quale l'individuo può identificarsi; discenti e docenti si riconoscono in un dato gruppo, dando vita così a sentimenti identitari rispetto al luogo dell'apprendimento.

Nel momento in cui si assiste allo sfaldamento di legami identitari con i luoghi si verificano delle condizioni di crisi nell'individuo oltre al conseguente declino del senso comunitario e di tutti i valori a esso associati. L'indebolimento della forza aggregante propria degli istituti scolastici provoca un calo motivazionale da parte degli allievi e del corpo docente con conseguente aumento di condizioni conflittuali. Il declino dell'educazione formale, alla quale è riconosciuto il compito di «trasmettere tutte le risorse e i risultati di una società complessa» (Dewey, 1988, p. 10), fa parte di un fenomeno più ampio che vede aumentare le distanze tra i luoghi e le persone. Si parla piuttosto di persone che occupano spazi, si insediano su un territorio dove la crescita della popolazione mondiale porta a un consumo di spazio sempre maggiore (Harvey, 2011), un sovraffollamento nei luoghi e

una carenza di spazio ha come conseguenza l'affidarsi in misura sempre maggiore alle nuove tecnologie le quali riproducono spazi.

Nel momento in cui il luogo fisico cessa di essere il contesto esclusivo della socialità, allo stesso modo l'insegnamento si trasferisce e si estende alla realtà virtuale (Castells, 2002). Caratteristico della didattica moderna è il proliferare di corsi di formazione in modalità *e-learning*. Tra i più diffusi i *massive open online courses* (MOOC) propongono dei corsi ad accesso libero ideati per raggiungere sul web un vasto numero di studenti. Tali corsi sono resi disponibili da diverse piattaforme, le quali offrono video lezioni di alta formazione realizzate per lo più da docenti universitari.

Analizzando i meccanismi alla base dell'insegnamento in modalità *e-learning* è evidente come essi non risultino validi per la pratica di alcune attività fondamentali possibili solamente attraverso la compresenza del docente e dello studente; si impiegano piuttosto dei processi d'insegnamento razionali basati sull'uso di un linguaggio specifico in grado di sfruttare le potenzialità del mezzo tenendo conto della monodirezionalità della comunicazione (Ranieri, 2006). Trattandosi di un'offerta formativa pensata su portata massiva essa propone una tipologia d'insegnamento standardizzata, avvalendosi delle medesime metodologie e argomentazioni su scala globale. Ne consegue che l'aspetto della diversificazione e delle specificità culturali non sono considerati, si va a reificare quindi il messaggio tipico delle società capitalistiche attraverso l'omogeneizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Ulteriore aspetto introdotto dal sistema economico di tipo capitalistico è la dominazione e la compressione dello spazio e del tempo che si realizzano attraverso l'abolizione dei luoghi peculiari e l'istituzione di non-luoghi. Tra i *nonluoghi* empirici Marc Augé annovera gli spazi della comunicazione, difficili da situare: si tratta di spazi che mettono in collegamento con il contesto, creando relazioni tra individui che usano gli stessi ambienti comunicativi (Augé, 2011). Si può parlare quindi di un'interattività virtuale la quale ha come scopo l'induzione del senso di appartenenza, applicabile anche nel panorama scolastico laddove l'immagine della scuola si sostituisce alla scuola, restituendo un'imitazione del luogo. Resta da chiedersi se la sottrazione ai rapporti uomo-ambiente renda ugualmente possibile la determinazione dei sentimenti di identificazione nell'individuo (Castells, 2002; Corallo, 1972).

Da un punto di vista geografico è interessante notare come nelle società sviluppate la socialità basata sul luogo, su rapporti di vicinato, di lavoro e di studio, di identità che si costruivano prevalentemente nel locale, oggi avvengono nel globale, per mezzo di Internet, con spiegazioni che risiedono non nella mancanza di radici al luogo, ma piuttosto nella differenziazione e

nella possibilità di scegliere tra diversi modelli di relazioni non uniformi, l'evoluzione sociale si sposta così verso la differenziazione e la selezione sulla base di interessi specifici (Castells, 2002; Morri *et al.*, 2013).

Un nuovo spazio antropologico quindi che ridisegna il luogo della società dell'informazione:

[...] l'età di Internet è stata salutata come la fine della geografia. In realtà, Internet ha una propria geografia, fatta di network e nodi che elaborano il flusso informativo generato e gestito dai luoghi. [...] Il risultante spazio di flussi è una nuova forma di spazio, caratteristica dell'età dell'informazione, ma non è priva di luoghi: essa collega i luoghi attraverso network informatici e sistemi di trasporto informatizzati. Ridefinisce la distanza ma non cancella la geografia. Dai processi simultanei di concentrazione spaziale, decentramento e connessione [...] emergono nuove configurazioni territoriali (Castells, 2002, p. 195).

3. Nuove forme di disuguaglianza: il *digital divide*

Affidare alle moderne tecnologie dell'informazione il superamento delle disuguaglianze relative all'accesso all'istruzione mette in luce l'illusione della democratizzazione del sapere. Sebbene Internet riesca a raggiungere e mettere in contatto un numero ampio di discenti e docenti, esso non può rappresentare uno strumento pedagogico equo in quanto tende ad arricchire le conoscenze di quanti sono già in possesso di un livello culturale medio-alto (Augé, 2011), e a escludere le fasce della popolazione culturalmente ed economicamente più povere, le quali spesso sono afflitte da importanti livelli di analfabetismo informatico oltre che da un limitato accesso alle tecnologie digitali:

la mondializzazione degli scambi, la globalizzazione delle tecnologie, in particolare l'avvento della società dell'informazione, hanno aperto agli individui maggiori possibilità di accesso all'informazione e al sapere. Ma nello stesso tempo questi fenomeni comportano una modificazione delle competenze acquisite e dei sistemi di lavoro. Questa evoluzione ha comportato per tutti una maggiore incertezza, creando per alcuni situazioni intollerabili di esclusione (Commissione Europea, 1995).

Il *digital divide*, ovvero la disuguaglianza nell'accesso a Internet e quindi alle informazioni, è una conseguenza delle differenze socio-economiche individuabili su scala mondiale che di fatto contribuiscono a generare ulteriore disuguaglianza ed esclusione sociale (Pischetola, 2011). Rendere de-

mocratico un sistema educativo basato sul web significherebbe quindi operare profonde modifiche nella società, in riferimento a mezzi tecnici, competenze didattiche e alfabetizzazione informatica.

Ulteriore aspetto da tenere presente è il fatto che il controllo di grosse quantità di dati, del sistema educativo e della produzione culturale rappresenta la nuova frontiera del mercato capitalistico. In questo senso si esplicita il modo in cui la disuguaglianza, le limitazioni nell'accesso a mezzi di comunicazione o di trasferimento di beni, persone o informazioni produca isolamento: la distanza non è più geografica ma tecnologica. Coloro i quali hanno accesso alle *information and communication technologies* si trovano in una posizione di controllo, ricavandone risvolti positivi nell'ambito economico, politico e militare (Harvey, 2011; Massey, 1991); ne consegue un dualismo che genera da un lato lo spazio dei flussi il quale mette in contatto luoghi distanti sulla base del loro valore di mercato, dall'altro lo spazio dei luoghi che invece isola le persone che non possono né accedere a Internet né raggiungere luoghi dai quali poterlo fare (Castells, 2002). Il quadro che ne emerge risulta fortemente sbilanciato in termini di opportunità, portando a considerare una nuova forma di colonialismo, quello elettronico, ovvero il controllo e l'accesso all'informazione alla stregua di una merce e non più di un bene sociale.

Osservando la distribuzione degli utenti che nel 2015 hanno avuto accesso a Internet (Fig. 1) è possibile mettere in relazione tale dato con le differenti condizioni di reddito, d'istruzione, di formazione, di investimenti nelle infrastrutture e nel settore ricerca e sviluppo (Ranieri, 2006). La disuguaglianza dell'accesso a Internet rende infatti esplicito come la rivoluzione informatica abbia interessato una ristretta parte della popolazione portando alla luce l'arretratezza di interi continenti quali Africa e Asia, a vantaggio dei paesi più sviluppati concentrati nell'emisfero settentrionale, ascrivibili principalmente al continente europeo, ma soprattutto a quello nord americano. Sebbene gli utenti Internet dal 2000 al 2015 siano aumentati da 400 milioni a 3,2 miliardi, facendo registrare un incremento del 700%, ben 2 miliardi provengono da paesi in via di sviluppo, mentre tra i paesi con ritardo di sviluppo solamente il 9,5% della popolazione ha avuto accesso a Internet (ITU, 2015).

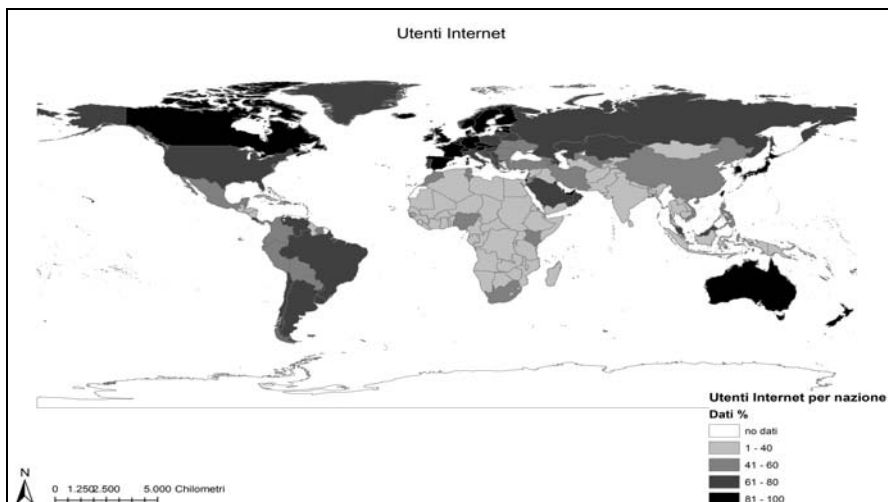


Fig. 1 – Percentuale di individui che usano Internet per stato, riferiti all’anno 2015.
 Fonte: elaborazione su integrazione dati a opera United Nations agency for information and communication technologies (ITU).

Le ICT, quindi, pur diffondendosi in maniera rapida su scala globale «ancorché favorire uno sviluppo sociale ed economico equilibrato, sembrano accrescere la forbice fra Nord e Sud del mondo accentuandone disuguaglianze e conflitto sociale» (Longo e Cannizzaro, 2008, p. 94), delineando la geografia delle reti quale fattore discriminante di inclusione e di esclusione al tempo stesso (Castells, 2002).

Affinché si possa parlare di sviluppo equo i paesi industrializzati dovrebbero attivarsi al fine di estendere le pari opportunità su scala globale; in considerazione della centralità del diritto all’informazione bisognerebbe ragionare in funzione di un’alfabetizzazione informatica e di un’introduzione dell’uso dei computer a scuola (Pischetola, 2011).

4. I MOOC per l’insegnamento della geografia

Recentemente si è verificata una rapida crescita del numero dei corsi MOOC offerti e degli studenti iscritti (Wexler, 2015). Sebbene i MOOC abbiano a lungo trattato l’insegnamento delle scienze dure, negli ultimi anni si è assistito a un drastico aumento di corsi riconducibili a tematiche proprie delle scienze sociali. L’insegnamento geografico, sempre più aperto alle nuove tecnologie (si veda la diffusione dei GIS ad esempio) si è andato avvicinando alla

didattica digitale (Garrison, 2011); in particolare in questo contesto è interessante analizzare l'uso dei MOOC nella didattica della geografia.

Da una rapida rassegna dei corsi proposti dalle principali piattaforme si è notata la presenza di corsi che richiamavano temi marcatamente geografici. Tra questi in particolare si sono selezionati tre corsi offerti da altrettante piattaforme, avviati tutti nell'autunno 2015: il MOOC "Identity, conflict and public space" organizzato dalla Queen's University of Belfast all'interno della piattaforma Future Learn, dalla quale però non è stato possibile ottenere i dati necessari; il corso "Going places with spatial analysis" proposto dalla Esri per la piattaforma Udemy; "Exploring Humans' Space: An Introduction to Geographicity" ideato dall'École Polytechnique Fédérale de Lausanne per la piattaforma edX. Per questi ultimi due è stato possibile analizzare i dati relativi alla provenienza geografica degli iscritti.

Il corso "Going Places with Spatial Analysis" (Fig. 2) riguarda un pubblico totale di 3591 studenti, concentrati prevalentemente negli USA, dove ha sede la società organizzatrice del MOOC, con 1630 iscritti. A seguire vi sono utenti provenienti dai maggiori paesi anglofoni: Regno Unito (235), Canada (204), Australia (104). La Polonia con 97 iscritti è il primo paese non anglofono per numero di iscritti, seguito dai Paesi Bassi, dalla Spagna, dall'India, dalla Nigeria, dalla Romania, dal Kenya, dalla Germania, dalla Colombia, dalla Lituania, dal Brasile, dal Messico, dall'Italia con 32 iscritti, dal Pakistan, dal Sud Africa e dalla Grecia. Osservando la provenienza geografica per numero di iscritti si nota la presenza di paesi in via di sviluppo insieme a paesi già industrializzati, segno dell'efficacia dei MOOC nel fornire istruzione e formazione anche laddove queste non sono garantite dalla politica statale.

Il corso "Exploring Humans' Space: An Introduction to Geographicity" (Fig. 3) riguarda una popolazione di 2314 studenti. Il dato maggiore riguarda gli USA con 472 iscritti, seguono India, Regno Unito, Francia, Spagna, Brasile, Canada, Svizzera, Messico, Germania, Australia, Italia (44), Cina, Colombia, Paesi Bassi, Pakistan, Grecia, Polonia, Russia, Turchia. In questo caso la presenza dei paesi anglofoni è meno evidente, probabilmente da ascrivere all'organizzazione del corso da parte di un'università svizzera la quale ha coinvolto nelle proprie video lezioni professori provenienti da diverse università tra i quali il geografo italiano Franco Farinelli.

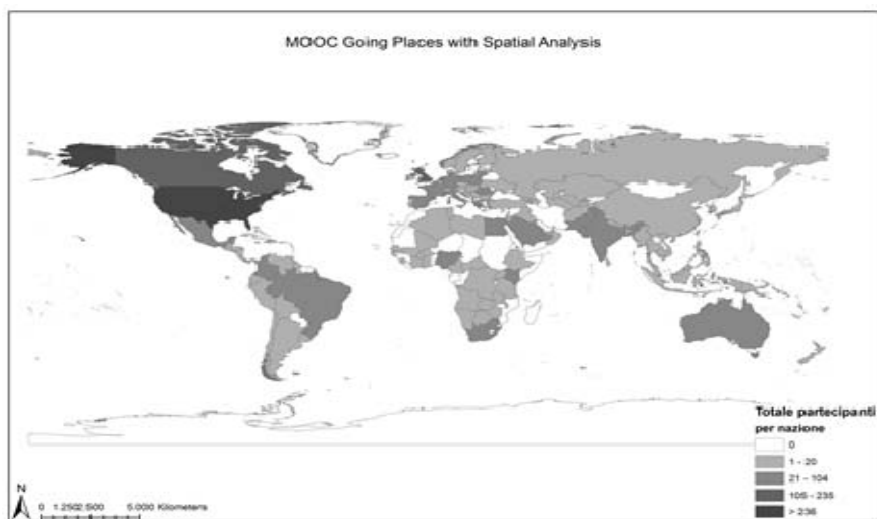


Fig. 2 – Distribuzione geografica degli studenti che hanno partecipato al MOOC Going palces with spatial analysis nell'autunno 2015.

Fonte: dati ESRI.

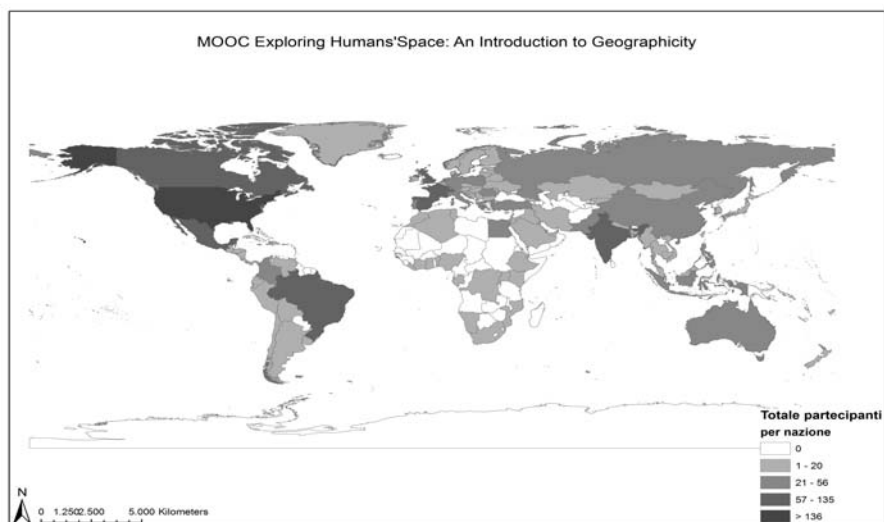


Fig. 3 – Distribuzione geografica degli studenti che hanno partecipato al MOOC Exploring Humans'Space: An Introduction to Geographicity nell'autunno 2015.

Fonte: dati forniti dall'École Polytechnique Fédérale de Lausanne.

Dai dati appena analizzati emerge come le TIC non creino solo divari, ma a livello didattico possano creare diverse opportunità di condivisione e

diffusione delle conoscenze. Le geotecnologie ad esempio costituiscono un importante frontiera per lo sviluppo di conoscenze utili all'analisi e all'interpretazione territoriale (De Vecchis, 2016).

5. Conclusioni

Le criticità esposte denunciano le contraddizioni tipiche della società della globalizzazione, la quale, contraendo le distanze e moltiplicando le opportunità dei paesi sviluppati, va ad aumentare il divario di quanti restano esclusi da tali meccanismi. In quest'ottica la responsabilità che diviene sempre più urgente e attuale è rendere facilmente accessibili a tutti le medesime opportunità intellettuali e tecnologiche. A tal fine si promuove un'azione educativa che non sia subalterna alle leggi del mercato, ma che costituisca la risorsa per il cambiamento anche attraverso l'uso libero e realmente democratico delle nuove tecnologie. Se la globalizzazione riduce gli spazi della pluralità, della creatività e della democrazia, l'educazione espletata e pensata su scala globale rischia di incorrere negli stessi rischi, replicando i medesimi schemi e argomenti, cessando di rappresentare quella forza critica capace di liberare le coscienze, delegittimare il pensiero unico, restituire la dignità di pensiero al Sud e incentivare l'autonomia per affrancarsi da ogni tipo di dipendenza (Nanni, 2000; Petrella, 1997).

La formazione, piuttosto, rappresenta uno stimolo in grado di promuovere la differenza e la soggettività, le quali permettono ai singoli soggetti di prendere coscienza della loro singolarità in virtù della relazione e dell'interazione con l'insieme.

Gli squilibri rilevati a livello mondiale devono essere contrastati promuovendo gli ideali democratici di libertà e giustizia, proprio a intendere la democrazia come forma associativa fatta da interessi comuni, la quale abbatte le barriere e costruisce punti di contatto. In questo senso l'educazione e l'istruzione sono gli elementi cardine della società democraticamente costituita, promotrice dell'emancipazione, della partecipazione attiva alla vita politica e sociale e dell'uguaglianza (Dewey, 1988).

Riferimenti bibliografici

Aru S. (2015), *Identità, spazi e luoghi*, in Alaimo A., Aru S., Donadelli G. e Nebbia F., a cura di, *Geografie di oggi. Metodi e strategie tra ricerca e didattica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 69-75.

- Augé M. (2011), *Straniero a me stesso. Tutte le mie vite di etnologo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Bentivegna S. (2009), *Disuguaglianze digitali. Le nuove forme di esclusione nella società dell'informazione*, Editori Laterza, Roma-Bari.
- Bonnes M., Carrus G. e Passafaro P. (2012), *Psicologia ambientale sostenibilità e comportamenti ecologici*, Carocci, Roma.
- Brizio O. (2005), *L'e-learning come nuova dimensione didattica*, in Favretti R.R., a cura di, *E-learning. Comunicazione mediata e potenziale*, Bononia University Press, Bologna, pp. 125-137.
- Castells M. (2002), *Galassia Internet*, Feltrinelli, Milano.
- Commissione Europea (1995), *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Libro bianco, Bruxelles.
- Corallo G. (1972), *Dewey*, Editrice La Scuola, Brescia.
- De Vecchis G. (2011), *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, UTET De Agostini, Novara.
- De Vecchis G. (2016), *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, UTET De Agostini, Novara.
- Dewey J. (1988), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Fiorin I. (2004), *La relazione didattica. Insegnamento e apprendimento nella scuola che cambia*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Garrison D. R. (2011), *e.Learning in the 21st century: A framework for research and practice*, Routledge, New York.
- Guaran A. (2013), *Ecomusei, didattica geografica ed educazione alla cittadinanza*, in Pongetti C., Bertini M.A. e Ugolini M., a cura di, *Dalle Marche al Mondo. I percorsi di un geografo. Scritti in onore di Peris Persi*, Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo", Urbino, pp. 163-170.
- Harvey D. (2011), *L'enigma del capitale*, Feltrinelli, Milano.
- ITU-International Communication Union (2015), *ICT Facts and Figures*, Ginevra, ITU.
- Longo A. e Cannizzaro S. (2008), *Media e territorio. Reti di comunicazione e divario digitale*, Edizioni Università di Macerata, Macerata.
- Massey D. (1991), "A global sense of place", *Marxism Today*, 6: 24-29.
- Morri R., Maggioli M., Berberi P., Russo R. e Spano P. (2013), *Piazza Tiburtino III*, Società Geografica Italiana, Roma.
- Nanni A. (2000), *Una Nuova Paideia. Prospettive educative per il XXI secolo*, Emi, Bologna.
- Oliverio Ferraris A. (2011), "Le caratteristiche della scuola come luogo di vita", *Psicologia e scuola*, 15: 13-17.
- Palomba D. (1975), *Open University*, La Nuova Italia, Firenze.
- Petrella R. (1997), *Il bene comune. Elogio della solidarietà*, Diabasis, Reggio Emilia.
- Pischetola M. (2011), *Educazione e divario digitale. Idee per il capacity building*, Edizioni Unicopli, Milano.
- Pusci L. (1997), *Apprendere a tutte le età. Le politiche educative formative per il XXI secolo*, Armando editore, Roma.

- Ranieri M. (2006), *Formazione e cyberspazio. Divari e opportunità nel mondo della rete*, Edizioni Ets, Pisa.
- Rivoltella P.C. (2004), *Valutare le attività on line nella didattica universitaria. Problemi e prospettive*, in Scurati C., a cura di, *E-learning/Università. Esperienze, analisi, proposte*, V&P, Milano, pp. 39-76.
- Robinson A. C., Kerski J., Long E. C., Luo H., Di Biase D. and Lee A. (2015), "Maps and the geospatial revolution: teaching a massive open online course (MOOC) in geography", *Journal of Geography in Higher Education*, 39, 1: 65-82.
- Salmeri S. (2013), *Manuale di pedagogia della differenza*, Euno Edizioni, Rende.
- Scurati C., a cura di (2004), *e-learning/Università. Esperienze, analisi, proposte*, V&P, Milano.
- Seamon D. and Sowers J. (2008), *Place and Placelessness (1976): Edward Relph*, in Hubbard P., Kitchen R. and Vallentine G., eds., *Key Texts in Human Geography*, Sage, London, pp. 43-51.
- Turco A. (1988), *Verso una teoria geografica della complessità*, Unicopli, Milano.
- Wexler E. (2015), *MOOCs are still rising, at least in numbers*, in *The Chronicle of Higher Education*, testo disponibile al sito: www.chronicle.com/blogs/wiredcampus/moocs-are-still-rising-at-least-in-numbers/57527.
- Zanniello G. (2005), *L'educazione personalizzata*, Editrice La Scuola, Brescia.

La mobilità sanitaria tra diritto alla salute, divari regionali ed equità

*di Valentina Evangelista**

1. Diritto alla salute, mobilità sanitaria e geografia

L'art. 35 della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea sancisce il diritto di accedere alla prevenzione sanitaria e di ottenere cure mediche alle condizioni stabilite dalle legislazioni nazionali. Il diritto alla salute, posto a garanzia della dignità umana, ed il relativo diritto di accesso, inteso come fattuale capacità di poter veder soddisfatta la domanda di salute, sono dunque posti tra i cardini del sistema di diritto sociale europeo.

Entrambi sono inoltre garantiti, in Italia, dall'articolo 32 della Costituzione: «La Repubblica tutela la salute come fondamentale diritto dell'individuo e interesse della collettività, e garantisce cure gratuite agli indigenti».

Il dettato costituzionale prevede, per la garanzia del materiale esercizio di tali diritti, una peculiare ripartizione di competenze tra Stato e Regioni, frutto di quel lungo processo di decentramento legislativo e regionalizzazione che, per certi versi, è ancora in corso (Castelnovi, 2013). In particolare, alla competenza legislativa esclusiva dello Stato attiene la determinazione dei livelli essenziali per le prestazioni (art. 117 Cost.) – livelli che si traducono, sul piano tecnico, nell'individuazione dei c.d. Livelli Essenziali di Assistenza (LEA)¹ – mentre, alla competenza legislativa

* Università "Gabriele D'Annunzio" di Chieti-Pescara, Dipartimento di Economia.

¹ I LEA sono «una sorta di garanzia che il Sistema Sanitario Nazionale – attraverso adeguate risorse finanziarie pubbliche a tal fine rese disponibili – assicura al cittadino sotto forma di servizi e prestazioni sanitarie identificate in termini quantitativi, qualitativi e tipologici, nel rispetto dei principi della dignità delle persona, del bisogno di salute, dell'equità di accesso all'assistenza, della qualità delle cure e della loro appropriatezza, dell'economicità dell'impiego delle risorse» (Rea, 2006, p. 105).

va concorrente tra Stato e regioni, è attribuita la materiale tutela della salute (art. 118 Cost.).

Nel Sistema Sanitario Nazionale le Regioni assumono dunque un ruolo cruciale nel determinare sul piano quali-quantitativo l'offerta di cure, un'offerta che, pur nel rispetto di obiettivi, parametri e procedure stabilite a livello nazionale, evidenzia – ancora – particolari divari.

Un utile indicatore per comprendere la capacità regionale di auto-contenimento della domanda e dunque l'efficienza delle Regioni nel rispondere alle esigenze del territorio di riferimento è la mobilità sanitaria, definita, sul piano interregionale, come lo spostamento di un paziente dalla Regione di residenza/domicilio verso un'altra Regione per l'ottenimento di cure.

In Italia la possibilità di accedere a servizi sanitari in regime di mobilità è garantita sin dall'istituzione del Servizio Sanitario Nazionale (1978) ma, come afferma Fattore (2012, p. 24), «è solo con la riforma del 92/93 che il tema dello spostamento dei pazienti dai bacini naturali [...] ha assunto dimensioni rilevanti, divenendo un tema critico di politica sanitaria». La mobilità interregionale rappresenta infatti, con le dovute considerazioni relative all'ampiezza del fenomeno, un annoso problema di gestione dei costi e di efficientamento del sistema di cure: la mobilità passiva costituisce una delle principali voci di debito dei bilanci regionali sanitari mentre la mobilità attiva genera un aumento dell'offerta per i non residenti, specie da parte del privato, frustrando la piena soddisfazione della domanda interna (Zuccatelli, 2012).

In sostanza, con l'introduzione di un sistema di quasi-mercato e con l'istituzionalizzazione del principio di libera scelta da parte del paziente, le Regionisi sono trovate a divenire nodi di partenza o arrivo di quei flussi di domanda di salute non soddisfatti a livello locale (Fattore, 2012).

Numerosi sono gli studi geografici che si sono approcciati all'analisi della mobilità sanitaria e delle relative implicazioni di equità (Sala, 1988; Caltabiano, 1995; Riggio, 1995; Gili Borghet, 1998; Brimblecom *et al.*, 2000; Chen, 2011) ma non è, tuttavia, il solo interesse dei geografi a rendere la mobilità un tema di ricerca "geografico" (Evangelista, 2016b). La disponibilità, la localizzazione e l'organizzazione territoriale delle strutture di cura, l'accessibilità a cure altamente specialistiche, la disponibilità sul territorio di poli di eccellenza, la qualità complessiva espressa dai sistemi sanitari regionali e percepita dagli utenti, le specificità demografiche della domanda di salute, il grado di eterogeneità delle esigenze mediche e più ampiamente di cura, le diseguaglianze economico-sociali e, più in generale i divari territoriali, concorrono a delineare il quadro dei fattori che influiscono sui volumi e sulle direttrici di mobilità interregionale, fattori che, a ben guardare, presentano una natura *ontologicamente* geografica. Capovolgen-

do il punto di vista può dirsi che la geografia, per la sua trasversalità, e specie in una prospettiva che può dirsi *attiva* (Evangelista, 2016a), permette di “contenere”, nell’accezione latina del termine, la complessa fenomenologia della mobilità, che si esplica non solo da un punto di vista spaziale ma che necessita considerazioni di carattere demografico, sociale, economico, organizzativo e dunque territoriale (Palagiano, 1989; Barilaro, 1995; Luisi, 1998; Palagiano e Pesaresi, 2011).

Obiettivo del presente contributo è osservare lo Stato dei flussi di mobilità sanitaria interregionali in Italia, cercando di comprendere il ruolo dei divari dell’offerta e offrendo alcuni spunti di riflessione in termini di equità.

2. La mobilità sanitaria interregionale in Italia: un quadro di sintesi

La mobilità sanitaria rappresenta un tema di stretta attenzione per le politiche sanitarie regionali e nazionali: il Ministero della Salute monitora annualmente i flussi di mobilità interregionali distinguendoli sulla base di diversi criteri tra cui la tipologia di attività, tipologia di trattamento e fasce di età.

In Tab. 1 si riportano i saldi della mobilità per tipologia di attività di ricovero (acuti in regime ordinario, acuti in regime di *day hospital*, per riabilitazione, per riabilitazione in regime di *day hospital*, in lungodegenza), i valori assoluti di ricoveri in mobilità passiva ed attiva, ed il loro peso, rispettivamente sul volume totale dei ricoveri di residenti (tasso di emigrazione) e sul volume dei ricoveri complessivamente effettuati nel sistema sanitario regionale (tasso di immigrazione).

In valori assoluti, le Regioni da cui hanno origine i maggiori flussi di ricoveri in mobilità passiva sono la Campania, il Lazio, la Lombardia, la Puglia ed il Veneto mentre tra le Regioni più virtuose apparirebbero la Valle d’Aosta e le Province Autonome di Trento e Bolzano.

Il dato è tuttavia fortemente viziato dai tassi di ospedalizzazione evidenziati da ciascuna popolazione, a loro volta determinati dalle caratteristiche della domanda di salute e dalle peculiarità strutturali dell’offerta.

In tal senso è opportuno considerare il valore della mobilità passiva in funzione del numero di ricoveri di residenti ovunque registrati, in modo da comprendere quale sia la quota di domanda regionale realmente insoddisfatta.

Tab. 1 – Saldo della mobilità per tipologia di ricovero, valori assoluti e relativi dei volumi di ricoveri in mobilità attiva e passiva.

Fonte: Ministero della Salute, 2014.

| Regione | Acuti Ord. | Acuti D.H. | Riab. | Riab. D.H. | Lungo-Deg. | M. passiva | % sui ric. residenti ² | Mob. attiva | % sui ricoveri di effettuati ³ |
|-----------------------|------------|------------|--------|------------|------------|------------|-----------------------------------|-------------|---|
| <i>Piemonte</i> | -4.724 | -5.258 | 2.199 | -94 | 439 | 42.344 | 6,7 | 38.599 | 6,1 |
| <i>Valle d'A.</i> | -916 | -45 | -111 | -20 | -3 | 3.749 | 15,0 | 2.654 | 10,6 |
| <i>Lombardia</i> | 63.322 | 9.651 | 7.476 | -56 | -1.458 | 63.749 | 4,7 | 142.684 | 10,5 |
| <i>P.A. Bolzano</i> | 1.411 | 557 | -26 | -6 | 17 | 3.596 | 4,3 | 5.549 | 6,7 |
| <i>P.A. Trento</i> | -3.009 | -2.146 | 1.020 | -37 | 1.212 | 11.768 | 13,6 | 8.808 | 10,2 |
| <i>Veneto</i> | 5.352 | 1.749 | 1.912 | 262 | -257 | 45.750 | 7,2 | 54.768 | 8,6 |
| <i>Friuli V.G.</i> | 4.374 | 5.002 | -1.058 | -214 | 20 | 11.993 | 6,8 | 20.117 | 11,4 |
| <i>Liguria</i> | -8.745 | 6.179 | -1.934 | 11 | -81 | 35.387 | 12,9 | 30.817 | 11,2 |
| <i>Emilia-Romagna</i> | 47.410 | 10.186 | 5.531 | 1.086 | 1.394 | 42.295 | 6,0 | 107.902 | 15,4 |
| <i>Toscana</i> | 25.280 | 7.359 | -175 | 3 | -311 | 34.223 | 6,5 | 66.379 | 12,6 |
| <i>Umbria</i> | 6.237 | -1.715 | 326 | -13 | -61 | 18.529 | 13,2 | 23.303 | 16,6 |
| <i>Marche</i> | -1.774 | -1.286 | -602 | -105 | 51 | 28.343 | 12,2 | 24.627 | 10,6 |
| <i>Lazio</i> | -4.039 | 17.572 | -955 | 91 | -135 | 69.337 | 7,7 | 81.871 | 9,0 |
| <i>Abruzzo</i> | -9.708 | -2.722 | 71 | -140 | -10 | 36.005 | 16,5 | 23.496 | 10,8 |
| <i>Molise</i> | 2.113 | 846 | 70 | -8 | 43 | 13.375 | 23,1 | 16.439 | 28,5 |
| <i>Campania</i> | -36.649 | -12.812 | -4.228 | -221 | -176 | 77.997 | 7,6 | 23.911 | 2,3 |
| <i>Puglia</i> | -18.656 | -9.426 | -2.267 | -87 | -255 | 56.828 | 8,9 | 26.137 | 4,1 |
| <i>Basilicata</i> | -2.787 | -1.826 | -1.041 | -77 | 21 | 20.520 | 24,4 | 14.810 | 17,6 |
| <i>Calabria</i> | -35.248 | -11.595 | -2.666 | -198 | -229 | 55.780 | 19,8 | 5.844 | 2,1 |
| <i>Sicilia</i> | -22.648 | -7.266 | -2.808 | -108 | -191 | 45.443 | 6,9 | 12.422 | 1,9 |
| <i>Sardegna</i> | -6.596 | -3.004 | -734 | -69 | -30 | 14.171 | 5,2 | 3.738 | 1,4 |

Dall'analisi emerge che circa il 24,4% dei ricoveri di Lucani viene effettuato in Regioni diverse da quella di origine, così come il 23,1% dei ricoveri di residenti in Molise ed il 19,8% dei ricoveri di residenti in Calabria. Se

² Indice di emigrazione.

³ Indice di immigrazione.

Basilicata e Calabria evidenziano un saldo di mobilità negativo per tutte le tipologie di attività, differentemente il Molise evidenzia un saldo di mobilità attiva/passiva positivo (pari a circa 3.000 ricoveri).

Di converso, ben otto Regioni presentano un tasso di emigrazione inferiore al 7% (Piemonte, Lombardia, P.A. Bolzano, Friuli Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Sicilia e Sardegna).

Se tuttavia può ipotizzarsi che nel caso delle Regioni insulari le ragioni di tale relativa *immobilità* derivino dall'oggettiva difficoltà di spostamento e dunque da problemi di accessibilità all'offerta, più complessa è la lettura delle altre specificità: il Friuli Venezia Giulia presenta un saldo di mobilità assoluto decisamente positivo (8.124 ricoveri) che cambia di segno per l'offerta dei servizi di riabilitazione, sia in regime ordinario (-1.058 ricoveri) sia in *day hospital* (-214 ricoveri); il Piemonte che presenta invece un saldo di mobilità, lievemente negativo (circa 3.700 ricoveri), "esporta" i suoi malati per ricoveri in regime ordinario (4.724 ricoveri) e *day hospital* (5.258 ricoveri) ed "importa" malati per le cure di riabilitazione in regime ordinario (2.199 ricoveri).

Sul fronte della mobilità attiva, le Regioni di approdo dei principali flussi risultano la Lombardia (142.684 ricoveri), l'Emilia-Romagna (107.902 ricoveri), il Lazio (81.871 ricoveri) e la Toscana (66.379 ricoveri). Il peso di tali ricoveri sull'attività erogata dalle Regioni in questione (tasso di immigrazione) varia dal 9% del Lazio al 15,4% dell'Emilia-Romagna.

3. Le geografie della mobilità

Nello scenario italiano, come dimostra la Fig. 1, le Regioni presentano una fitta rete di flussi bi-direzionati di mobilità sanitaria che evidenziano, pur nella complessità, delle precise direttrici.

Per offrire un quadro compiuto delle geografie della mobilità si può ricorrere alla tradizionale distinzione tra mobilità di prossimità, ossia tra Regioni confinanti, e mobilità di lunga distanza, ossia tra Regioni non confinanti: se la prima tipologia è generalmente caratterizzata da una domanda di attività sanitarie minori ossia di prestazioni di medio-bassa complessità (ricoveri in *day hospital*, prestazioni ambulatoriali, prescrizioni farmaceutiche), ci si sposta generalmente su lunghe distanze per interventi importanti e per cure di complessità/rarità medio-alta (Cislaghi *et al.*, 2010; Moirano, 2012; Zocchetti, 2012).

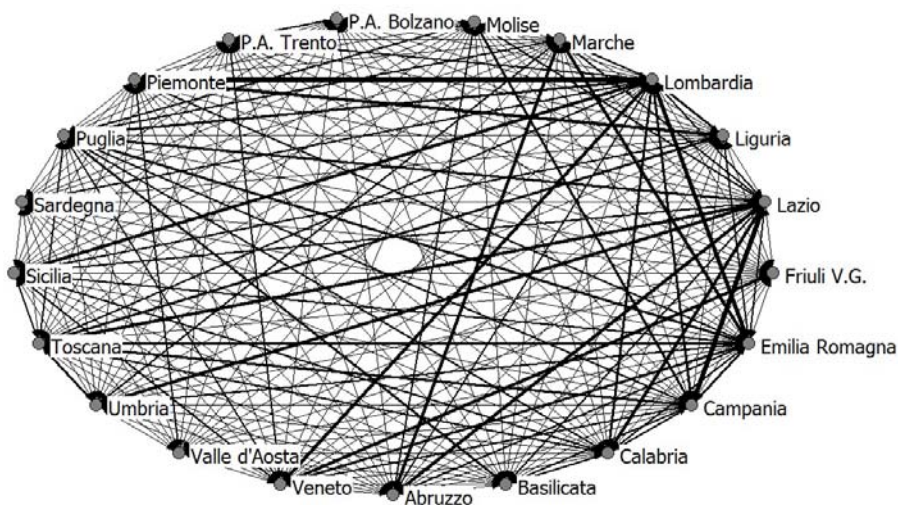


Fig. 1 – *Flussi interregionali di mobilità.*

Fonte: *elaborazione propria su dati Ministero della Salute, 2014.*

Come evidente in Tab. 2 la percentuale di mobilità passiva di prossimità è particolarmente elevata in Umbria (85,5%), Piemonte (84,8%), Emilia Romagna (81%), Veneto (77,4%) e Molise (75,2). La mobilità di prossimità risulta comunque preponderante in tutte le regioni, eccezion fatta che in quelle (Sicilia, Calabria) in cui la mobilità è complessivamente frustrata dalle difficili condizioni infrastrutturali.

Laddove la mobilità passiva rappresenta una quota minima dei ricoveri di residenti (<7%), il peso della mobilità di prossimità risulta particolarmente eterogeneo: se nella P.A. di Bolzano solo il 58,5% del totale della mobilità passiva può dirsi di prossimità, la percentuale sale all'81% nel caso dell'Emilia-Romagna.

Il fenomeno presenta inoltre una certa variabilità anche in funzione dell'attività di ricovero richiesta: in Molise la mobilità di prossimità varia dal 41,4% dei ricoveri per riabilitazione in *day hospital* all'85,9% dei ricoveri per acuti in *day hospital*. In Campania, dove la scelta di Regioni prossime è relativamente contenuta (52,4%), sorprende che pressoché omogeneo sia il fattore vicinanza sui ricoveri di acuti in regime ordinario (48,8%) e di ricoveri in lungodegenza (48,2%).

Tab. 2 – Percentuale della mobilità di prossimità sul totale della mobilità passiva, per tipologia di ricovero.

Fonte: elaborazione propria su dati Ministero della Salute, 2014.

| Regione | Acuti Ord. | Acuti D.H. | Riab. | Riab. D.H. | Lungo-Deg. | M. di prossimità su totale M. passiva |
|----------------------|------------|------------|-------|------------|------------|---------------------------------------|
| Piemonte | 83,0 | 87,0 | 94,5 | 83,5 | 68,0 | 84,8 |
| Valle d'A. | 66,9 | 62,4 | 62,5 | 57,1 | 66,7 | 65,5 |
| Lombardia | 62,3 | 64,8 | 87,5 | 74,3 | 40,9 | 65,4 |
| P.A. Bolzano | 54,3 | 69,6 | 61,0 | 46,7 | 75,0 | 58,5 |
| P.A. Trento | 65,7 | 81,4 | 72,1 | 69,7 | 77,8 | 70,9 |
| Veneto | 77,4 | 83,0 | 53,5 | 85,5 | 47,1 | 77,4 |
| Friuli V.G. | 53,6 | 73,9 | 70,3 | 91,3 | 43,5 | 61,6 |
| Liguria | 64,9 | 72,6 | 52,7 | 76,2 | 75,5 | 65,5 |
| Emilia-Romagna | 81,4 | 77,6 | 89,1 | 76,5 | 61,5 | 81,0 |
| Toscana | 60,0 | 76,4 | 52,4 | 69,5 | 84,5 | 64,4 |
| Umbria | 84,2 | 89,9 | 74,7 | 87,1 | 88,0 | 85,5 |
| Marche | 72,0 | 63,7 | 62,7 | 84,1 | 88,8 | 69,8 |
| Lazio | 62,3 | 71,9 | 53,3 | 27,4 | 48,0 | 64,0 |
| Abruzzo | 61,4 | 76,5 | 44,5 | 30,6 | 59,1 | 65,0 |
| Molise | 72,5 | 85,9 | 48,6 | 41,4 | 56,5 | 75,2 |
| Campania | 48,8 | 67,0 | 29,6 | 34,4 | 48,2 | 52,4 |
| Puglia | 18,3 | 19,5 | 3,8 | 7,6 | 17,1 | 17,7 |
| Basilicata | 55,6 | 57,5 | 49,1 | 62,7 | 36,5 | 55,7 |
| Calabria | 27,1 | 19,5 | 18,6 | 40,1 | 20,2 | 24,9 |
| Sicilia ⁴ | 2,1 | 2,8 | 0,7 | 0,0 | 3,3 | 2,2 |
| Sardegna | N.A. | N.A. | N.A. | N.A. | N.A. | N.A. |

La prossimità, qui intesa esclusivamente in senso fisico-spaziale o, più tecnicamente, in senso “geografico” (Boschma, 2005) quale presenza/assenza di contiguità tra le Regioni di origine e di approdo dei flussi, andrebbe tuttavia “immaginata” (Bertoncin *et al.*, 2014) come una prospettiva più

⁴ Nel caso della Sicilia si è scelto di considerare Regione “di confine” la Calabria.

ampia entro cui poter leggere, interpretare e valutare le implicazioni di carattere familiare, organizzativo e relazionale insite in ciascuna “linea” di mobilità. In altri termini, sebbene la prossimità geografica rappresenti una delle logiche più chiaramente ravvisabili nei flussi di mobilità (Glinos *et al.*, 2010), essa non permette di cogliere *in toto* le dinamiche degli stessi: i pazienti ed i loro famigliari potrebbero scegliere strutture sanitarie in Regioni limitrofe per la presenza di una rete sociale di supporto, per esigenze di sostenibilità economica o perché spinti dall’eccellenza delle strutture di destinazione, solo per fare alcuni esempi. In sintesi, «esistono [...] molte e differenti categorie di migranti in relazione a situazioni “oggettive” di statuti giuridici o di condizioni socio-economiche, o ad altre meno oggettive che potremmo definire “culturali” in quanto legate piuttosto all’informazione e alla consapevolezza, le quali reggono e definiscono il sistema dei valori e degli obiettivi individuali di ciascuna persona» (Gili Borghet, 1998, p. 213).

4. Nuove e vecchie tipologie regionali della mobilità: una difficile sintesi

In un prezioso lavoro di Frova *et al.* (1998) le Regioni italiane venivano distinte, per complessivi flussi di mobilità interregionale, in sei gruppi omogenei: le Regioni di fuga (Basilicata), le Regioni dell’emigrazione (Campania, Calabria e Sicilia), le Regioni a scarsa autosufficienza (Abruzzo, Piemonte, e Valle d’Aosta), le Regioni ad auto-contenimento della domanda (Sardegna e Puglia), le Regioni aventi flussi migratori bilanciati (Molise, Marche e P.A. di Trento), le aree dell’accoglienza (Friuli Venezia Giulia Umbria, Emilia Romagna, Lombardia, Veneto, Toscana, Lazio, Liguria e P.A. di Bolzano).

La classificazione veniva effettuata sulla base del c.d. indice di attrazione, rapporto tra l’indice di immigrazione (% dei ricoveri di non residenti sul totale dei ricoveri effettuati) e l’indice di emigrazione (% dei ricoveri di residenti effettuati in mobilità passiva sul totale dei ricoveri di residenti): «valori maggiori di uno esprimono la capacità della Regione di accogliere individui provenienti da altre Regioni e quindi di assorbire parte della domanda esterna. Valori minori di uno indicano invece un’eccedenza dei flussi in uscita rispetto a quelli di entrata» (Frova *et al.*, 1998, p. 203).

Al fine di comprendere se nel ventennio 1995-2014 siano mutati gli equilibri interregionali della mobilità si è deciso di riproporre la medesima analisi per attrattività. I risultati comparativi sono evidenziati in Fig. 2.

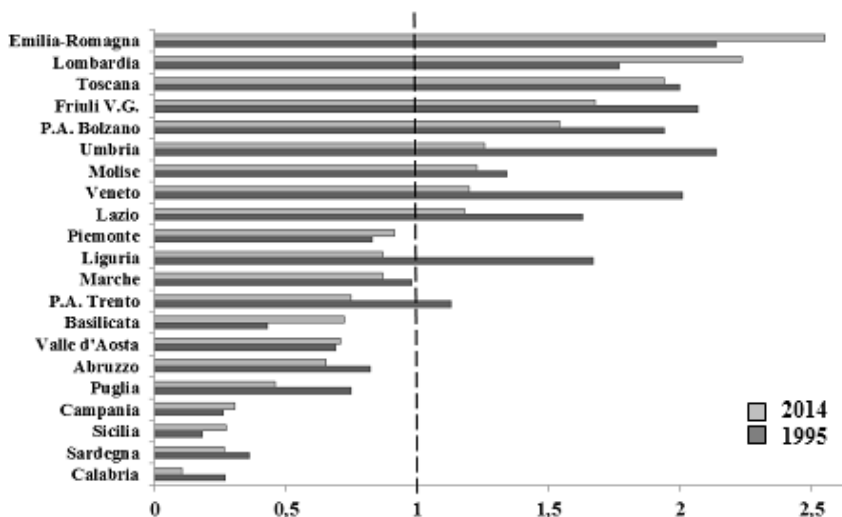


Fig. 2 – *Indice di attrattività 1995-2014.*

Fonte: *elaborazione propria.*

È possibile, ancor oggi, individuare alcune delle tipologie regionali precedentemente individuate dal richiamato studio: la Calabria rappresenta senz'altro l'unica Regione definibile oggi "di fuga" con un indice di attrattività pari a 0,10. Nel novero delle Regioni dell'emigrazione sanitaria si individuano invece Sardegna, Sicilia, Campania, Puglia, Abruzzo con un indice di attrattività inferiore a 0,65.

Una terza tipologia regionale è rappresentata da Valle d'Aosta, Basilicata, P.A. Trento, Marche, Liguria e Piemonte che presentano solo parziali capacità di auto-contenimento della domanda interna e, per certi versi, hanno perso parte della propria storica attrattività. Si tratta di Regioni definibili oggi "a rischio" più che di scarsa autosufficienza poiché la loro posizione in termini di competitività interregionale risulta essere in netto declino.

Lazio, Veneto, Molise, Umbria sono Regioni "a flussi bilanciati" mentre "ad attrattività decrescente" possono dirsi la P.A. di Bolzano, il Friuli Venezia Giulia e la Toscana che, da Regioni ai vertici per i flussi in entrata oggi assumono una posizione più distaccata rispetto alle Regioni "ad attrattività crescente" ossia l'Emilia Romagna e la Lombardia.

Complessivamente, i divari di mobilità tra le Regioni del Nord e quelle del Sud sono vistosamente aumentati, indicando una sostanziale assenza di iniziative ed azioni efficaci per bilanciare i flussi di mobilità e garantire, nelle Regioni di origine, il diritto di accedere alle cure nel proprio territorio. Tali divari, come si vedrà brevemente nel paragrafo che segue, hanno origini complesse, controverse e remote (Morelli, 1978). La stessa istituzione

del Servizio Sanitario Nazionale (Legge n. 833 del 1978) doveva idealmente superare la frammentazione delle cure e l'eterogeneità delle esperienze già presenti a livello territoriale, riconducendo a principi e modalità erogative comuni l'organizzazione dell'offerta di cura, prevedendo un'articolazione delle competenze di programmazione, pianificazione e cura su tre livelli (statale, regionale e locale) e dunque ricucendo quei divari potenzialmente cruciali nel determinare i fenomeni di mobilità. Le successive riforme (D. Lgs. n. 502 del 1992 e D. Lgs. n. 517 del 1993; Legge Delega n. 419 del 1998 e D. Lgs. n. 229 del 1999), ispirate ad obiettivi di regionalizzazione ed aziendalizzazione dell'offerta, hanno spostato il baricentro delle competenze sulla scala regionale e locale, indistintamente rispetto alle esperienze sanitarie maturate nei diversi contesti. Ad oggi nonostante l'introduzione dei LEA (Legge n. 405 del 2001), permangono evidenti difficoltà nel garantire l'effettiva erogazione di prestazioni sanitarie coerenti con i livelli quali-quantitativi previsti (Istat, 2015).

È in sintesi *nella* relazione tra Stato, Regioni ed Asl, tra le scale e la ripartizione delle competenze della programmazione che vanno rintracciate, più puntualmente, le determinanti di tali divari: i problemi alla base della mobilità sanitaria, parafrasando Galluccio (1995, p. 307), hanno natura «squisitamente politica, poiché le istanze che partono da un dato contesto locale vengono viste come peculiari e quindi 'interne' ad un determinato territorio mentre dall'esterno lo Stato programma e decide interventi significativi su quello stesso spazio, che dal legislatore è troppo spesso visto come indifferenziato ed omogeneo».

5. Alle origini della mobilità: tra divari interregionali e tasselli mancanti

L'individuazione delle determinanti della mobilità sanitaria rientra nel più ampio discorso relativo alle determinanti di scelta del paziente, un filone di studi particolarmente trasversale ed in continua evoluzione (Bell *et al.*, 2013).

Si premette dunque che una tassonomia completa delle cause della mobilità è sostanzialmente impossibile: le motivazioni connaturate del fenomeno possono risultare altamente specifiche e contestuali, nonché spesso soggettive ed emozionali.

Tuttavia come osserva Gili Borghet (1998, p. 214) «quando si cerca al di fuori del proprio spazio di relazione una risposta alla propria domanda di salute una forte motivazione [proviene] dall'inadeguatezza dell'offerta del-

l'apparato sanitario locale», inadeguatezza che può tradursi sia sul piano quantitativo sia sul piano qualitativo.

Per tali ragioni si ritiene opportuno individuare alcuni dei principali divari espressi regionalmente dall'offerta sanitaria italiana, pur ribadendo la natura non solo allocativa degli (Istat, 2015).

La spesa sanitaria pro capite oscilla in Italia dai 1.689 euro della Campania ai 2.226 euro del Molise. Tra le Regioni che investono di più in sanità si annoverano la P.A. di Trento, la Valle d'Aosta, la Sardegna e la Lombardia mentre tra quelle che investono meno spiccano la Sicilia, la Calabria, il Friuli Venezia Giulia e l'Abruzzo. Tuttavia in alcune Regioni l'elevata spesa sanitaria si associa a flussi di mobilità passiva contenuti (Lombardia), in altri casi a fronte di un'elevata spesa corrente i flussi di mobilità in questione risultano intensi (Molise). Dunque la spesa sanitaria corrente non sembra spiegare appieno il fenomeno della mobilità passiva.

Altrettanto controversa è la lettura di una correlazione tra dotazione di posti letto e mobilità: il tasso di mobilità passiva dell'Umbria (13,2% dei ricoveri di residenti) che offre oltre 3 posti letto per 1.000 abitanti risulta essere infatti superiore a quello della Campania (7,6%) che tuttavia offre il minor numero di posti letto per 1.000 abitanti (2,7).

La dotazione strutturale dei posti letto e la spesa sanitaria pro capite riflettono oggi non solo le scelte di programmazione e pianificazione sanitaria regionali ed aziendali ma anche (e soprattutto) i tetti e le contrazioni di spesa previste a livello ministeriale per obiettivi di razionalizzazione e dunque la loro variabilità interregionale è piuttosto contratta.

Sicuramente più in linea con i volumi di mobilità passiva è il grado di soddisfazione degli utenti, monitorato nel rapporto ministeriale *Health for All* (HFA)⁵: minori percentuali di persone soddisfatte si rilevano in quelle Regioni in cui il tasso di mobilità passiva o indice di emigrazione è particolarmente elevato (Molise, Calabria, Puglia, Basilicata). Ciò apre alla necessità di monitorare sempre più puntualmente, e possibilmente a scala aziendale, la qualità dell'offerta percepita dall'utenza. Non è infatti casuale che nelle Regioni in questione notevoli sono altresì le percentuali degli utenti che rinunciano alle cure (c.d. *foregone care*) per liste di attesa troppo lunghe e/o per l'insostenibilità economica delle stesse.

Il quadro delle determinanti considerate risulta, come già accennato, necessariamente incompleto.

Si pensi ad esempio al ruolo "polarizzante" dei centri di medicina altamente specialistici (De Santis e Patella Scola, 1995) quali ad esempio l'O-

⁵ Si tratta di un complesso database aggiornato annualmente dal Ministero, che rileva, tra le altre, la percentuale di persone *molto soddisfatte* per l'assistenza medica ospedaliera.

ospedale Pediatrico “Bambino Gesù” di Roma, l’Istituto Neurologico Mediterraneo di Pozzilli o l’Istituto Ortopedico Rizzoli di Bologna che attraggono flussi di pazienti a scala *necessariamente* sovra-locale e sovra-regionale.

Si pensi ancora alla sfiducia generata nell’utenza dai commissariamenti che interessano ancora sette Regioni (Piemonte, Lazio, Molise, Campania, Puglia, Calabria e Sicilia). Al di là delle pur importanti considerazioni di carattere politico, occorre in tale sede sottolineare la portata delle misure previste dai piani di rientro che hanno spesso prodotto sistemi sanitari e reti di cura certamente più sostenibili dal punto di vista finanziario, ma spesso scarsamente “ancorati” rispetto alle reali esigenze locali di cura.

Un altro aspetto che si ritiene utile sottolineare in merito alle determinanti attiene alla diversa articolazione “subregionale” dei flussi di mobilità passiva ed attiva: ci si riferisce al peso dell’organizzazione sanitaria interna alla maglia territoriale disegnata delle unità intermedie aziendali (Galluccio, 1995) e a quelle specificità locali, difficilmente sintetizzate dagli indicatori regionali. Nel caso dell’Abruzzo, ad esempio, oltre un terzo della mobilità passiva extra-regionale complessiva, osservata a livello comunale, proviene dalla Asl coincidente con la partizione provinciale di Teramo, dotata di ben quattro presidi ospedalieri di I livello e caratterizzata da buoni livelli di accessibilità (Evangelista, 2016b).

Futuri studi saranno dunque chiamati a meglio dipanare la matassa delle determinanti che possono altresì configurarsi diversamente non solo a scala interregionale ma anche a scala intraregionale.

6. Una questione di equità

Il fenomeno della mobilità interregionale pone l’accento sulla questione dell’equità, concetto complesso (Joseph and Phillips, 1984; Bloom and McIntyre, 1998; Bloom, 2001) al centro del dibattito sanitario e geografico sanitario internazionale (McIntyre and Gilson, 2002). Se infatti l’equità è da intendersi come l’assenza di differenziazioni non necessarie, evitabili ed ingiuste nelle performance sanitarie (Whitehead, 1992; Braveman and Gruskin, 2003), essa risulta evidentemente frustrata laddove un sistema sanitario, non incontrando le esigenze qualitative o quantitative della domanda, genera flussi passivi di pazienti costretti a rivolgersi ad altri sistemi sanitari per soddisfare le proprie esigenze.

In una lettura geografica l’equità è infatti da intendersi non come l’eguale distribuzione quantitativa di servizi sanitari nei territori (Joseph and Phillips, 1984) quanto come la garanzia dell’accessibilità agli stessi (Exworthy and Peckham, 2006) ossia la possibilità di veder soddisfatta qualita-

tivamente oltre che quantitativamente la domanda di salute nello spazio relazionale di riferimento.

Tab. 3 – *Alcuni indicatori dei divari sanitari interregionali.*
Fonte: *elaborazione propria su dati Ministero della Salute, 2014.*

| | Spesa sanitaria pro capite | Spesa sanitaria su PIL | Posti letto*1000 abitanti | Medici SSN *1000 Abitanti | Soddisfazione |
|----------------|----------------------------|------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------|
| Piemonte | 1.805 | 2,2 | 3,6 | 1,95 | 55,0 |
| Valle d'Aosta | 2.094 | 2,4 | 3,8 | 2,67 | 37,2 |
| Lombardia | 2.014 | 1,9 | 3,6 | 1,29 | 52,4 |
| P.A. Bolzano | 1.842 | 1,6 | 3,7 | 1,78 | 64,6 |
| P.A. Trento | 2.187 | 1,4 | 3,7 | 1,78 | 64,6 |
| Veneto | 1.924 | 1,7 | 4,1 | 1,60 | 52,5 |
| Friuli V.G. | 1.726 | 2,1 | 3,4 | 1,97 | 43,6 |
| Liguria | 1.960 | 2,8 | 3,6 | 1,58 | 47,5 |
| Emilia-Romagna | 1.855 | 2,1 | 4,0 | 1,92 | 50,0 |
| Toscana | 1.832 | 1,9 | 3,2 | 2,16 | 35,7 |
| Umbria | 1.850 | 2,1 | 3,0 | 2,17 | 56,5 |
| Marche | 1.781 | 2,1 | 3,4 | 1,85 | 40,2 |
| Lazio | 1.904 | 1,6 | 3,4 | 1,37 | 42,0 |
| Abruzzo | 1.753 | 2,0 | 3,2 | 2,01 | 28,9 |
| Molise | 2.226 | 2,3 | 3,6 | 1,72 | 23,6 |
| Campania | 1.689 | 2,1 | 2,7 | 1,65 | 28,; |
| Puglia | 1.783 | 2,5 | 3,0 | 1,52 | 28,2 |
| Basilicata | 1.829 | 2,8 | 3,2 | 2,02 | 25,9 |
| Calabria | 1.711 | 2,8 | 2,7 | 2,03 | 32,3 |
| Sicilia | 1.707 | 2,2 | 2,9 | 1,98 | 17,6 |
| Sardegna | 2.041 | 2,3 | 3,4 | 2,50 | 28,2 |

Il problema è destinato ad auto-alimentarsi se non opportunamente fronteggiato, contribuendo a solcare ancor più i divari interregionali esistenti: «Il Mezzogiorno del Paese è l'area che mostra da un lato, indicatori di salute meno favorevoli e, dall'altro, le maggiori limitazioni nell'accessibilità, nella qualità e negli esiti delle cure. [...] allora viaggiare per la salute potrebbe significare non solo la ricerca della soluzione migliore [...] ma anche un meccanismo che aggrava le disuguaglianze di salute» (Costa e Cislighi, 2012, p. 9).

La mobilità interregionale andrebbe dunque opportunamente governata affinché da strumento di perequazione “spontanea” e volontaria dei divari interregionali non diventi ulteriore modalità di aggravamento degli stessi: dunque occorrerebbe mappare compiutamente le determinanti oggettive e soggettive della mobilità e, ove possibile, ridurre i differenziali regionali dell’offerta sanitaria.

A tal fine il legislatore nazionale dovrebbe fornire alle Regioni di fuga ed emigrazione strumenti e direttive per migliorare il proprio sistema di offerta al fine di calmierare gli effetti economici, sociali e sanitari derivanti dagli abnormi flussi di mobilità nonché superare i divari di spesa, di efficienza ed efficacia al fine di garantire quel diritto alla salute sancito nella Carta Costituzionale. A livello intra-regionale gli amministratori dovrebbero quanto meno evitare l’aggravarsi della diversa dotazione di offerta che i territori hanno ereditato, perequando l’accessibilità e potenziando la collaborazione tra i diversi nodi del sistema al fine di sopperire alle lacune locali.

Per concludere, considerare le implicazioni sociali e personali (e non solo economico-numeriche) del fenomeno della mobilità sanitaria, osservare la sostanziale inadeguatezza dei LEA a superare i preesistenti divari regionali, rilevare il ruolo della *territorialità* nella soddisfazione dei bisogni di salute, dovrebbero (tornare ad) essere priorità del dibattito geografico sanitario italiano e delle *politiche* sanitarie, al fine di garantire quel principio di equità, cardine di ogni modello di giustizia sociale, ancora, evidentemente insoddisfatto, nonostante il susseguirsi di iniziative ed interventi.

«Si rielaborano continuamente leggi e programmi, ma i problemi cui essi intendevano rispondere per la maggior parte permangono e ne sorgono dei nuovi, le cui soluzioni rimangono spesso intrappolate nel vicolo cieco degli adattamenti marginali, che impediscono il rilancio di una pianificazione sanitaria» (Barilaro, 1995, p. 415) che possa porsi attivamente, in un dialogo continuo con le esigenze e le pratiche territoriali, come priorità il superamento delle iniquità territoriali.

Riferimenti bibliografici

- Barilaro C. (1995), *Il quadro territoriale dell’offerta sanitaria in Sicilia*, in Palagiano G., De Santis G. e Cardillo M.C., a cura di, *Atti del Quinto Seminario Internazionale di Geografia Medica*, Edizioni Rux, Perugia, pp. 401-416.
- Bell S., Wilson K., Bissonnette L. and Shah T. (2013), “Access to primary health care: does neighborhood of residence matter?”, *Annals of the Association of American Geographers*, 103, 1: 85-105.
- Bertoncin M., Pase A. e Quatrida, D. (2014), *Geografie di prossimità. Prove sul terreno*, FrancoAngeli, Milano.

- Bloom G. (2001), "Equity in health in unequal societies: meeting health needs in contexts of social change", *Health Policy*, 57, 3: 205-224.
- Bloom G. and McIntyre D. (1998), "Towards equity in health in an unequal society", *Social science & medicine*, 47, 10: 1529-1538.
- Boschma R. (2005), "Proximity and innovation: a critical assessment", *Regional studies*, 39, 1: 61-74.
- Braveman P. and Gruskin S. (2003), "Defining equity in health", *J. Epidemiol Community Health*, 57: 254-258.
- Brimblecombe N., Dorling D. and Shaw M. (2000), "Migration and geographical inequalities in health in Britain", *Social science & medicine*, 50, 6: 861-878.
- Caltabiano A. (1995), *Alcune considerazioni geografiche e socio-economiche sulla migrazione sanitaria in Italia, con particolare riguardo alla Sicilia*, in Palagianò G., De Santis G. e Cardillo M.C., a cura di, *Atti del Quinto Seminario Internazionale di Geografia Medica*, Edizioni Rux, Perugia, pp. 568-586.
- Castelnovi M. (2013), *Il riordino territoriale dello Stato. Riflessioni e proposte della geografia italiana*, Società Geografica Italiana, Roma.
- Chen J. (2011), "Internal migration and health: Re-examining the healthy migrant phenomenon in China", *Social science & medicine*, 72, 8: 1294-1301.
- Costa G. e Cislighi C. (2012), "Viaggiare per salute: un fenomeno poco studiato", *I quaderni di Monitor – La mobilità Sanitaria*, 9: 9-10.
- De Santis G. e Patella Scola G. (1995), *Le strutture sanitarie in Umbria*, in Palagianò G., De Santis G. e Cardillo M.C., a cura di, *Atti del Quinto Seminario Internazionale di Geografia Medica*, Edizioni Rux, Perugia, pp. 285-306.
- Evangelista V. (2016a), "La geografia sanitaria: un'area di ricerca in declino?", *Rivista di Studi Geografici*, 123: 55-68.
- Evangelista V. (2016b), "La mobilità sanitaria intra-regionale: il ruolo della prossimità geografica nel sistema sanitario abruzzese", *Semestrale di Studi e Ricerche di Geografia*, 2: 125-149.
- Exworthy M. and Peckham S. (2006), "Access, choice and travel: implications for health policy", *Social Policy & Administration*, 40, 3: 267-287.
- Fattore G. (2012), "La mobilità sanitaria nel breve e nel lungo periodo", *I quaderni di Monitor – La mobilità Sanitaria*, 9: 24-27.
- Frova L., Burgio A. e Marchetti S. (1998), *Le migrazioni sanitarie interregionali e l'offerta di servizi ospedalieri sul territorio*, in Palagianò C., De Santis G. e Castagnoli D., a cura di, *Atti del Sesto Seminario Internazionale di Geografia medica*, Edizioni Rux, Perugia, pp. 199-212.
- Galluccio F. (1995), *La delimitazione territoriale delle USL nel Lazio: criteri di definizione*, in Palagianò G., De Santis G., Cardillo M.C., a cura di, *Atti del Quinto Seminario Internazionale di Geografia Medica*, Edizioni Rux, Perugia, pp. 307-320.
- Gili Borghet A. (1998), *La migrazione sanitaria. Il Piemonte: una Regione che esporta i suoi malati*, in Palagianò C., De Santis G. e Castagnoli D., a cura di, *Atti del Sesto Seminario Internazionale di Geografia medica*, Edizioni Rux, Perugia, pp. 213-226.
- Glinos I. A., Baeten R., Helble M. and Maarse H. (2010), "A typology of cross-border patient mobility", *Health & place*, 16, 6: 1145-1155.

- Istat (2015), *Rapporto Annuale 2015. La situazione del Paese*, testo disponibile al sito: www.istat.it/it/archivio/159350.
- Joseph A. E. and Phillips D. R. (1984), *Accessibility and utilization: geographical perspectives on health care delivery*, Sage, London.
- Luisi G. (1998), *Il servizio sanitario in Puglia nel nuovo piano socio-sanitario regionale*, in Palagiano G., De Santis G. e Castagnoli D., a cura di, *Atti del Sesto Seminario Internazionale di Geografia Medica*, Edizioni Rux, Perugia, pp. 245-255.
- McIntyre D. e Gilson L. (2002), "Putting equity in health back onto the social policy agenda: experience from South Africa", *Social science & medicine*, 54, 11: 1637-1656.
- Moirano F. (2012), "La mobilità sanitaria nel quadro della riorganizzazione della rete ospedaliera", *I quaderni di Monitor – La mobilità Sanitaria*, 9: 7-8.
- Morelli P. (1978), "Sulle differenziazioni strutturali del servizio sanitario ospedaliero nelle regioni italiane", *Notiziario di Geografia Economica*, 1-2: 30-52.
- Palagiano C. (1989), *Geografia della salute in Italia*, FrancoAngeli, Milano.
- Palagiano C., Pesaresi C. (2011), *La salute nel mondo. Geografia medica e qualità della vita*, Carocci, Roma.
- Rea M.A. (2006), *Il modello aziendale in sanità*, Aracne Editrice, Roma.
- Riggio A. (1995), *L'emigrazione sanitaria in Basilicata*, in Palagiano G., De Santis G., Cardillo M.C., a cura di, *Atti del Quinto Seminario Internazionale di Geografia Medica*, Edizioni Rux, Perugia, pp. 555-567.
- Sala A.M. (1988), "Le migrazioni sanitarie", *Bollettino della Società Geografica Italiana*, 5: 445-458.
- Whitehead M. (1992), "The concepts and principles of equity and health", *International Journal of Health Services*, 22, 3: 429-445.
- Zocchetti C. (2012), "Definizione della mobilità sanitaria", *I quaderni di Monitor – La mobilità Sanitaria*, 9: 11-18.
- Zuccatelli G. (2012), "La mobilità sanitaria: un fenomeno da indagare", *I quaderni di Monitor – La mobilità Sanitaria*, 9: 4-6.

*Fra narrativa,
resoconto di viaggio e scrittura scientifica:
note per una rilettura de
Il Bel Paese di Antonio Stoppani*

di Davide Papotti*

Si può egli applicare alle nazioni quell'adagio *nosce te ipsum* (conosci te stesso), che la sapienza dell'antichità ha posto come base della sapienza dell'individuo? L'autore di questo libro crede talmente di sì, che riterrebbe tempo gettato quello che s'impiegasse a dimostrarlo. La cognizione della sua storia, delle sue costituzioni, delle sue leggi, dei suoi diritti, de' suoi doveri, delle sue forze, del suo essere, insomma, forma la sapienza di una nazione (Stoppani A., 1881, p. IX)¹.

Con questo bell'*incipit* si apre la breve ma densa, in concetti ed immagini, nota "agli istitutori" che apre il volume *Il Bel Paese* di Antonio Stoppani. La fortunata formula definitoria de "il bel paese", di ascendenza, si ricordi, petrarchesca², viene così riattivata e portata all'attenzione del pubblico tardo-ottocentesco. Il libro si compone di trentaquattro "serate", ricreazioni per iscritto di immaginarie conversazioni familiari fra il religioso ed i membri della sua famiglia, in particolar modo i prediletti nipoti. L'idea della suddivisione in serate, a sostituire i più consueti paragrafi o capitoli, rappresenta *stricto sensu* una finzione letteraria, ma in realtà affonda in una consuetudine di vita dell'autore stesso. Divulgatore appassionato e conferenziere (a detta dei contemporanei trascinate), Stoppani realmente tenne

* Università di Parma, Dipartimento DUSIC (Discipline Umanistiche Sociali e delle Imprese Culturali).

¹ Si cita in questa sede dalla terza edizione (Stoppani, 1881).

² I versi petrarcheschi «il bel paese / ch'Appennin parte e 'l mar circonda e l'Alpe» (*Canzoniere*, XCVI, vv. 13-14) sono messi in epigrafe a molte edizioni, fra le quali quella da cui si cita. Anche se l'espressione è già dantesca: «Ahi Pisa, vituperio de le genti/ del bel paese là dove 'l si suona» (*Inferno* XXXIII, vv. 79-80).

lezioni e prolusioni nelle località e nelle occasioni più disparate, affrontando argomenti di varia natura legati agli aspetti naturalistici, storici, geologici, botanici, della penisola. Le “serate” rappresentano quindi in verità trascrizioni di esperienze realmente vissute ed attraversate. Il testo uscì in varie puntate sul periodico *Le prime letture* negli anni 1872 e 1873, che vennero infine raccolte in volume nel 1876³.

Il libro ebbe straordinario successo editoriale (più di un centinaio di ristampe fino alla fine del secolo)⁴ e una sostanziale “tenuta culturale” fino alla fine della seconda guerra mondiale. Come afferma Pietro Redondi:

La lunga durata di questa fortuna editoriale sorprende tanto di più trattandosi di un’opera di divulgazione scientifica, per sua natura destinata a invecchiare rapidamente rispetto al rinnovarsi delle conoscenze e anche dei fenomeni geofisici che si erano prodotti in Italia in quegli anni, come l’eruzione del Vesuvio del 1906 o il terremoto messinese di due anni dopo. Eppure, per quanto fosse un libro datato già alla fine del suo secolo, *Il Bel Paese* giunge nel Novecento a superare perfino lo stupefacente numero di centocinquanta tra edizioni e ristampe (2014, p. 126).

In seguito, soprattutto a partire dal secondo dopoguerra, *Il Bel Paese* progressivamente uscì dalle scene editoriali e dal panorama dei lettori⁵. In questa sede, sia pur in maniera sintetica, vorrei suggerire alcuni spunti di riflessione sull’interesse dell’opera dello Stoppani, le cui pagine sono ancora oggi degne di considerazione e di analisi, per quattro principali motivi.

Innanzitutto il valore letterario dell’opera: *Il Bel Paese*, nel suo intento pedagogico e divulgativo, si pone esplicitamente fin dall’esordio questioni di estetica e morale letteraria, ivi inclusi il problema della piacevolezza e dell’importanza dello stile. È un’opera che apertamente vuole raggiungere anche lo *status* di lavoro letterario. La frequentazione di opere che affrontano il problema dell’estetica letteraria come una sola delle variabili e dei valori in gioco, in quanto portatrici al contempo e primariamente di altre istanze informatrici ed educative, può costituire un utile contraltare per la

³ Per le notizie biografiche qui presentate, e per ulteriori approfondimenti, si rinvia a Carranante (1991). Per un inquadramento storico e critico del volume si rimanda a Redondi (2013).

⁴ «Nel XIX secolo era al terzo posto per numero di edizioni preceduto soltanto da *I Promessi Sposi* di Manzoni e *Cuore* di De Amicis» (Pavan, 2010); «Eppure, per quanto fosse un libro datato già alla fine del suo secolo, *Il Bel Paese* giunge nel Novecento a superare perfino lo stupefacente numero di centocinquanta tra edizioni e ristampe» (Redondi, 2014, p. 126).

⁵ Sia pur con qualche lodevole eccezione, come l’edizione del 2009 di Aragno.

verifica “dall'esterno” dei valori dominanti e maggiormente apprezzati, quasi automaticamente associati, all'operazione letteraria⁶.

In secondo luogo, occorre sottolineare il valore documentario dell'opera. A specchio del valore letterario, *Il Bel Paese*, in quanto opera di informazione geografica a grandissima diffusione popolare, si pone a sua volta come sottotesto implicito a molta letteratura coeva e posteriore. Ergendosi a caposaldo dell'informazione geografico-descrittiva per più di mezzo secolo, esso si pone come punto di riferimento implicito dell'autocoscienza territoriale e spaziale degli italiani. Come afferma Giorgio Mangani:

Se il paesaggio storico è un veicolo simbolico, non meno identitario è però quello fisico. Il *Bel Paese* del geologo Antonio Stoppani utilizza anch'esso la struttura retorica del viaggio italiano per raccontare, come accadeva negli itinerari tardo antichi (i vari *De reditu suo*), informazioni scientifiche divulgative ma attendibili cercando di avvicinare con religioso senso positivistico (Stoppani è un prete) i lettori popolari alla “Verità” [...] Nella nuova cultura borghese e industriale del secolo XIX il viaggio è entrato a far parte della vita normale, ma conserva intatta la sua parentela con la meditazione monastica, con la memorizzazione e l'apprendimento: è ancora un artificio retorico (Mangani, 2006, p. 233).

Il Bel Paese costituisce dunque quasi un punto di partenza, una pietra angolare, per qualunque discorso sul paesaggio nell'Italia fra fine dell'Ottocento e metà del Novecento, e in questo senso tutta da indagare mi sembra la sua influenza sulla descrizione paesaggistica contenuta nelle opere di autori più puramente “letterari”.

In terzo luogo, è da menzionare il valore biografico: l'esperienza di vita di Antonio Stoppani è un romanzo di per sé, e una sua conoscenza mi sembra che *Il Bel Paese* possa avere valore letterario intrinseco.

Vediamo dunque di inquadrare l'autore: Antonio Stoppani nasce a Lecco il 15 agosto 1824, di famiglia povera e numerosissima. Assieme ad altri tre fratelli, intraprende la formazione religiosa: entrato ad undici anni nel seminario di Castello, presso Lecco, passa poi a quello di San Pietro Martire e poi di Monza. Nel 1845 viene ammesso al Seminario Maggiore di Milano, dove viene ordinato sacerdote nel 1848. *Annus mirabilis*, che vede il neo-ordinato sacerdote partecipare attivamente alle Cinque Giornate milanesi, impegnato in una squadra di fabbricazione di aerostati che dovevano servire a tenere i collegamenti fra le diverse parti dello schieramento insurrezionale, e soprattutto fra la campagna e la città. Terminata l'esperienza

⁶ Nel caso del lavoro di Stoppani, per un inquadramento storico e culturale si rinvia a Zanoni (2014), Pala (1989), Millefiorini (2015).

sul campo, Stoppani viene destinato al Seminario di San Pietro Martire come insegnante di latino. La vendetta politica per la sua esperienza quarantottina tarda ad arrivare, ma, alla fine, giunge nondimeno, nel 1853, e fa sì che egli venga destituito dall'incarico. Una successiva nomina a vicerettore del Collegio Calchi-Taeggi viene anch'essa fatta annullare dal governo austriaco. A Stoppani rimane la possibilità di entrare come precettore in una casa privata, in questo caso quella dei Conti Porro, prima a Como e poi a Milano. Segue poi una rocambolesca serie di incarichi di breve durata e varia natura: direttore spirituale dell'orfanotrofio di Milano, custode dei cataloghi della Biblioteca Ambrosiana, insegnante al collegio Calchi-Taeggi. Nel 1861, a 37 anni, viene nominato professore all'Università di Pavia in seguito alla pubblicazione dei suoi primi scritti e del suo primo volume di studi geologici e paleontologici, una passione coltivata da dilettante e da quasi autodidatta fin dall'adolescenza. Nel 1863 passa all'Istituto Tecnico Superiore (quello che diventerà il Politecnico), dove insegnerà fino al 1877. Nel 1866, però, nel frattempo, si svolge la seconda parentesi bellica dell'autore. In concomitanza con la terza guerra di indipendenza, egli si arruola nelle ambulanze milanesi della Croce Rossa, seguendo il corpo d'armata del generale Cialdini nella liberazione del Veneto. Rientrato dalla campagna bellica, intraprende un lungo periodo di viaggi e di soggiorni all'estero. Prima con un *Grand Tour* europeo in Francia, Svizzera, Germania, Austria e Gran Bretagna. Poi tenta, nel 1874, un pellegrinaggio via terra in Palestina, che si interrompe però in Siria per la frattura di una gamba. Nel 1878 passa all'Università di Firenze. Nel 1882 ritorna a Milano, sia come insegnante al Politecnico che come direttore del Museo Civico. Nella notte del primo gennaio del 1891 Stoppani muore per *angina pectoris*. La città di Milano gli dedica funerali che ricordano molto da vicino gli omaggi tributati al Manzoni.

Riprendiamo dunque il filo del discorso sopra accennato, analizzando in primo luogo il rapporto autoriale fra la consapevolezza dello scrivere un'opera di divulgazione scientifica e le contemporanee aspirazioni letterarie.

Innanzitutto, Stoppani è ben conscio una distinzione per generi basata su criteri di appetibilità al pubblico:

Non contesta l'autore alle scienze morali e politiche il primo posto nel nobile aringo. Egli sa benissimo che il mondo fisico non caverà una lagrima, non farà perdere un minuto di sonno. Tutti gl'incanti della natura non valgono un affetto: tutta la scienza non vale un atto generoso. Una Lucia inginocchiata ai piedi dell'Innominato; una madre che accomoda colle stesse sue mani sul carro degli appestati il corpo della figlioletta, faranno sempre maggiore impressione di tutte le più belle descrizioni dell'universo; il qua-

dro del lazzeretto colpirà sempre più che tutti insieme i quadri dell'Humboldt (1881, pp. IX-X).

Non è difficile indovinare chi sia per Stoppani il maestro della letteratura per eccellenza, il referente immediato e quasi unico della storia letteraria. Gioca qui un ruolo prioritario anche l'inserimento dello Stoppani in quella linea "lombarda" della letteratura ottocentesca analizzata ed individuata nel campo ottocentesco, sulla scia di Luciano Anceschi (1952), da Dante Isella (1984). All'interno di un contesto culturale peculiarmente interdisciplinare e flessibile quale quello del secondo Ottocento, Stoppani coltivò anche interessi esplicitamente letterari: scrisse diverse poesie, un poemetto didascalico, ed anche un volumetto di biografia intellettuale intitolato *I primi anni di Alessandro Manzoni...*

Così come il campo di inchiesta de *Il Bel Paese* copre tutto il territorio italiano (la serie delle conferenze procede da Nord a Sud, prendendo avvio da Belluno, scendendo fino all'Etna, per poi concludersi quasi circolarmente ancora sugli scenari alpini prediletti dallo Stoppani, peraltro valente alpinista dilettante), così anche la scommessa editoriale dell'autore si iscrive in un tentativo di riappropriazione del paesaggio nazionale. All'indomani dell'unità italiana, il portato culturale ed iconografico relativo alla penisola italiana vive soprattutto dei numerosissimi epigoni della letteratura del *Grand Tour*: l'Italia decantata nelle sue bellezze fisiche – e per di più, secondo lo Stoppani, senza la dovuta precisione scientifica – da stranieri in viaggio. Per usare le sue parole: «Non si sa nulla delle bellezze naturali che presenta quest'Italia nostra, mentre ci ringalluzziamo al sentirla chiamare un giardino»⁷. Lo sforzo di erudizione e di divulgazione compiuto dallo Stoppani si situa in un tentativo di riconquista della coscienza territoriale dei cittadini, parallelo geografico – ed implicitamente letterario – del noto motto politico di Massimo D'Azeglio «abbiamo fatto l'Italia, ora dobbiamo fare gli italiani» (Baffi, 2002). Alla base di un senso nazionale di identità risiede anche, nella lucida mente scientifica dello Stoppani, e nella sua visione etica di religioso, la necessità di recuperare il pacchetto conoscitivo e le conseguenti modalità percettive legate alla disanima ed all'apprezzamento delle ricchezze del paesaggio italico. Ricchezze non solo estetiche, se si vuole. Lo stesso Stoppani, entrato a far parte del comitato di geologi incaricato della stesura della carta geologica nazionale, sarà anche uno dei pro-

⁷ La continuità culturale di questo atteggiamento di apprezzamento estetico di ispirazione borghese (e, attraverso le influenze delle culture europee, in particolar modo lombarda) attraverserà il Novecento, senza sostanziali soluzioni di continuità attraverso istituzioni come il Touring Club Italiano (fondato nel 1894), Italia Nostra (1955), Il Fondo Ambiente Italiano (1975), fino ad arrivare a riviste di straordinario successo come *Bell'Italia* (1986).

motori delle prime ricerche petrolifere in Italia. Il discorso è insieme letterario, etico e politico:

Nelle condizioni politiche che resero per tanto tempo gli italiani stranieri all'Italia, precisamente in un tempo in cui le scienze naturali [...] ebbero tanto incremento al di fuori, siamo arrivati a tale che gl'italiani conoscono assai meglio la costituzione fisica dell'altrui che del proprio paese (1881, p. X).

Si trova poi più volte conferma ne *Il Bel Paese* di una forte autocoscienza letteraria, identificabile ad esempio nel problema della definizione del genere della letteratura popolare. Ancora dalla nota di introduzione a *Il Bel Paese*:

Se non primo, certamente uno fra i pochi libri popolari che abbiano per oggetto la cognizione fisica del nostro paese, gli basterebbe d'esser tale che raccomandasse agli scrittori ed ai lettori questo genere di letteratura, il quale può avere uno sviluppo immenso come quello che attinge alla natura, il cui studio è sorgente inesauribile di cognizioni, di diletto, di pratica utilità (1881, p. X).

I riferimenti culturali di Stoppani assumono anche, come dicevo in apertura, un valore documentario assai utile per la ricostruzione, all'interno di un panorama editoriale attivo e variegato, del clima culturale dell'epoca. E vale, mi sembra, la possibilità di verificare dall'esterno la genesi e la tenuta di concetti che diventano alfieri della discussione all'interno della comunità letteraria, come quello, ad esempio, del dibattito sul verismo, del quale forse è ancora da indagare fino in fondo, in una prospettiva serrata di confronto fra saperi di diverse discipline, il rapporto fra pensiero scientifico e risultante estetico-letteraria:

Vedete quanta ressa di pubblicazioni popolari che hanno per oggetto la storia naturale. Per sventura sono per la massima parte traduzioni di opere straniere, alle quali a mala pena troviamo da contrapporre alcuni libri nostrani [...] e di qualcuno altro troppo meno meritevole di menzione. Ma stranieri o nazionali che siano quei libri, i quali sono ora letti avidamente da tutto il popolo, quanti ne contiamo sull'Italia? L'autore non sa citarne alcuno. Almeno quelli che si pubblicano rispondessero in genere al bisogno di scienza che ha il popolo! Non si vuol negare che ve ne siano di utili; di quelli ove la forma popolare e l'intento di recar diletto non tradiscono il rigore della scienza, la santità del vero. Ma non son tali certamente, per citare un esempio, quelle opere del Verne che hanno inondato l'Italia, e a cui la nostra gioventù e gli stessi uomini seri corrono dietro con sì puerile curiosità (1881, p. XI).

Penso che Stoppani possa in questo senso appartenere, osservando la sua opera a quasi centocinquanta anni di distanza, ad una numerosa schiera di “perdenti” della letteratura, di minori, di appartenenti ad un filone destinato, nel lungo periodo, al fallimento. Si pensi al ruolo posseduto, ancora oggi, dalla letteratura salgariana, con una valorizzazione peculiare e così insistita sugli spazi esotici dell’India e dell’America. Stoppani è ben conscio, nella sua difesa del paesaggio italiano, di dover lottare contro le potenti sirene dell’esotico, dell’orientalismo, del fascino per le terre lontane. In fase di apertura delle narrazioni dialogiche della prima serata, l’autore ritorna sul tema schermandosi di modestia di fronte al suo uditorio:

«Ebbene», scappò a dire Camilla, «narraci qualcosa dei tuoi viaggi» «De’ miei viaggi?... Misericordia!... Credete forse ch’io sia stato tra gl’Indiani che muojono stringendo con gran devozione la coda di una vacca? O tra i groenlandesi che mungono la renna e scavansi nel ghiaccio i palazzi? O tra i Cinesi, che infilzano il riso con due stecchi grano per grano, mentre noi se ne ingolla un centinaio ad ogni cucchiata? Ovvero tra i selvaggi dell’Australia che fanno allessato e arrosto de’ cristiani...?» [*si noti la proiezione sulle popolazioni aborigene delle pratiche carnivore lombarde per eccellenza*] «Eppure tu hai viaggiato; sei sempre in giro» insisté Camilla. «È vero; ma i miei non sono viaggi. Sono d’ordinario corse di pochi giorni, sempre in Italia, e per que’ miei studi, sapete... ai quali non spero che voi pigliate nessun interesse» (Stoppani, 1881, pp. 6-7).

Un po’ di fiducia nell’interesse potenziale delle sue “corse” invero lo Stoppani la deve aver avuta, se poi prosegue per quasi settecento pagine nella descrizione di questi viaggi...

Le riflessioni di Stoppani colgono la tensione della prosa fra narrazione “storica” e narrazione “scientifica” (l’osservazione è a maggior ragione interessante nella sua attualità, se si considera il successo dei romanzi storici nel panorama editoriale contemporaneo):

Al così detto *romanzo storico* si sostituisce il *romanzo scientifico*. Ugual mostruosa miscela di vero e di falso; uguale intento a dilettere l’immaginazione piuttosto che ad arricchire la mente, mentre finora non possiamo dire certamente che il romanzo scientifico abbia trovato il suo Manzoni (1881, p. XI).

Alla fine della brillante nota di *incipit* del libro, Stoppani esemplifica e riassume il suo ideale di letteratura:

Un libro che avesse per fondamento il vero, per pregio la naturalezza, per scopo l’istruzione e il miglioramento morale, e in pari tempo sodisfacesse,

sia pure in minima parte, a un gran bisogno della nazione, e fosse scritto con chiarezza e proprietà, dovrebbe essere un buon libro, n'è vero? Lo sarà poi? Ne giudicherà il lettore. L'autore volle soltanto dargli i termini sui quali possa, se gli piace, determinarsi a leggerlo, per poterlo in seguito giudicare (1881, p. XV).

Passiamo ora ad un esempio diretto tratto dalla prosa stessa dell'autore, per dare un assaggio della qualità propriamente letteraria dell'autore, che farà affermare ad Aldo Sestini, maestro della geografia italiana degli anni Sessanta e Settanta, e a sua volta acuto e brillante scrittore sul tema del paesaggio (Stoppani, 1953, p. 9):

[Il *Bel Paese*] venne a prendere, più che degnamente, il suo posto accanto ai migliori libri di volgarizzazione scientifica di cui erano già dotati alcuni paesi stranieri, ed è rimasto indubbiamente fino ai nostri giorni [*Sestini scrive la sua introduzione in una edizione annotata del volume uscita nel 1953*] ciò che di meglio ha prodotto la letteratura italiana in questo campo.

Lo stesso Sestini definisce la qualità letteraria della prosa dell'abate Stoppani (Stoppani, 1953, p. 9):

Alla vasta erudizione, alla stringente argomentazione, all'ordine logico delle parti, aggiunse uno stile garbato e piacevole, avvivato spesso dalla sua immaginazione grandissima e tuttavia conciliata all'esattezza scientifica.

Scegliamo dunque un'ora topica della descrizione letteraria, ottocentescamente, un notturno. L'autore si è appena lasciato alle spalle Belluno e sta viaggiando nella gola del Cordevole, su una traballante carrozza trainata da un cavallo, a detta dello stesso autore: «[...] fossile, che a vederlo così scheletrito, sembrava proprio uno di quegli anoploteri e paleoteri che il genio di Cuvier trasse alla luce dagli strati ove giacevano sepolti da tante migliaia d'anni». Ecco dunque la descrizione della gola del Cordevole (Stoppani, 1881, pp. 4-5):

Era una bella notte, vedete; una notte cupa, senza lume di luna, ma serena. La lentezza del cavallo ci dava tutto l'agio di contemplare: ed era quello veramente il luogo e l'ora della contemplazione. La valle che si andava sempre più restringendo, disegnava una lista di cielo, tesa sulle cime dei monti a modo di nerissima tela, a lembi fantasticamente frastagliati da rupi così acute che parevano le aguglie del Duomo, e così bianche da crederle illuminate dalla luna [...] La Gola del Cordevole è ugualmente angusta, orrida e cupa; ma tagliata a picco in seno a quelle dolomie di straordinaria bianchezza, sulle quali da tanti secoli si esercita con efficacia sorprendente l'azione multi-

forme dell'atmosfera, prende aspetti così vari e bizzarri, e al tempo stesso è così fredda ed austera (dicevo quasi implacabile), che i suoi contorni si stampano indelebilmente nella fantasia. [...] Le rupi, onde son formate le sue irte pareti, che si vanno sempre più accostando, si sarebbero scambiate per due eserciti di fantasmi giganti, avvolti in immensi lenzuoli cadenti. Ai loro fianchi, ai loro piedi, dappertutto intorno a loro, pallidi mostri, che mutavano forma ad ogni istante. Una tetra scena, tutta dipinta a robuste pennellate di chiaroscuro. D'un tratto... ahimè! La valle si chiude... – dove siamo? Per dove si passa? Non si vede più nulla. – Ma il fiume mugge, sentendo più forte la stretta; la via si serra al fiume; la rupe si addossa alla via. Siamo in una di quelle fenditure alpine, che la parola non si presta a descrivere, perché la fantasia attonita è come sopraffatta da un sonno magnetico [...].

Spero basti l'esempio per dare un'idea del peculiare registro narrativo dell'autore, che, cambiando tono e caratteristiche stilistiche del racconto, coniuga costantemente aspirazioni ad un registro narrativo letterario, stilemi e *topoi* del resoconto di viaggio, pause e indugi descrittivi ed esplicativi della prosa scientifica e delle guide turistiche, in un *mélange* di racconto non privo di un certo caratteristico fascino.

Né mancano, sul versante delle riflessioni esplicite sull'arte del racconto, indicazioni argute sulle difficoltà dell'arte del raccontare, di notevole interesse, in mia opinione, alla luce delle recenti rivalorizzazioni del fecondo rapporto fra arte orale della narrazione e problema della trasposizione su pagina:

Dopo i convenevoli, ecco l'inevitabile: Racconta! Racconta! Raccontarvi?... così subito?... che cosa?... Raccontaci, raccontaci!... E qui chi saltella, chi batte palma a palma, chi ti trascina per la mano, chi per le falde dell'abito. E bisogna sedere e, quel che è peggio, raccontare. L'impresa è difficile. Di solito ti siedi senza nemmeno aver fissato il soggetto della narrazione. Ti vedi dattorno bambini d'ambo i sessi: alcuni appresero appena a distinguere la destra dalla sinistra (a furia di farsi il segno della santa croce); altri invece sanno già coniugarti senza intoppo il verbo cuocere; e ve n'ha taluno che già parteggia per Pompeo o per Caio Cesare. Chi non vuol sentire altro che panzane; chi già sente la smania dell'apprendere e del vederci a fondo. Poi vengono le mamme che, presenti col solo pretesto di far zitto, di correggere le smorfie, di dar sulla voce alle sgarbataggini dei loro bambini, han gusto di udire, pigliano interesse alla narrazione, fanno la loro brava critica se fa d'uopo, costituiscono insomma la porzione esigente del pubblico. Non parlo poi dei babbi e delle altre persone più serie, che ti ascoltano per compiacenza, ma ti obbligano ad ogni tratto, senza avvedertene, a cambiare stile e a dir cose che proprio pei fanciulli non farebbero (Stoppani, 1881, p. 6).

In sede di conclusione, il quarto valore dell'opera di Stoppani mi sembra risiedere in un ruolo di contestualizzazione culturale: nella peculiare facilità interdisciplinare che caratterizza il positivismo ottocentesco credo che *Il Bel Paese* possa rappresentare un ottimo esempio di lavoro divulgativo ed intrinsecamente interdisciplinare. Nel particolare clima culturale dell'immediato periodo postunitario si può individuare un interessante campo di applicazione delle categorie interpretative dei *cultural studies*. L'interpretazione e lo studio di un'opera non immediatamente riconducibile ad un canone letterario specifico ed attivo nella contemporaneità (il "romanzo scientifico", per usare le parole di Stoppani) mi sembra costituire un privilegiato campo di prova di quanto la cultura letteraria, e i suoi campioni *in primis*, circolassero al di fuori della cerchia erudita dei salotti e delle riviste, e di come il patrimonio letterario venisse percepito ed utilizzato dai non "addetti ai lavori". In questo senso credo sia doveroso indagare non solo l'influenza delle discipline scientifiche sulla stesura narrativa dei romanzi tardo-ottocenteschi, ma anche, viceversa, l'influenza dei modelli narrativi del canone letterario sulle opere di divulgazione scientifica.

In questa direzione, *Il Bel Paese* diventa un catalizzatore esterno per una reazione chimica di indagine culturale, alla ricerca di una *koinè* in cui le barriere fra discipline si sciolgono in una vasta circolazione ed apprezzamento delle opere letterarie, che talvolta lasciano e ricevono influenze da campi apparentemente secondari e separati, come, nel caso specifico, quello della divulgazione geografica.

Riferimenti bibliografici

- Anceschi L. (1952), *Linea lombarda*, Magenta, Varese.
- Baffi S. (2002), "Fare gli Italiani": *Il bel paese* d'Antonio Stoppani", *Italies*, 6: 277-299.
- Carrannante A. (1991), *Antonio Stoppani tra scienza e letteratura*, in G. L. Daccò, a cura di, *Atti del Convegno Nazionale di Studi Lecco 29-30 novembre 1991 – Materiali, Monografie Periodiche dei Musei Civici di Lecco*, Lecco, n. 1, pp. 16-197.
- Isella D. (1984), *I lombardi in rivolta. Da Carlo Maria Maggi a Carlo Emilio Gadda*, Einaudi, Torino.
- Mangani G. (2006), "Il paesaggio come risorsa per il turismo di massa. Carte e guide del Touring Club Italiano (1914-1929)", *Geostorie. Bollettino e Notiziario del Centro italiano per gli studi storico-geografici*, 14: 225-237.
- Millefiorini F. (2015), "Il dialogo tra letteratura e altri saperi nel 'Bel Paese' di Antonio Stoppani", *Rivista di Letteratura Italiana*, 33, 3: 35-58.
- Pala M.G. (1989), *Critica letteraria e scienze nelle scuole di fine Ottocento*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli.

- Pavan R. (2010), “*Il Bel Paese e la geografia in Italia*”, *Liguria Geografia*, 12, 9: 6.
- Redondi P., a cura di (2013), *Un best seller per l'Italia unita. Il Bel Paese di Antonio Stoppani*, Guerini, Milano.
- Redondi P. (2014), “*Il Bel Paese di Antonio Stoppani. Le ascendenze svizzere di un libro diventato best seller*”, *Il Cantonetto*, 56, 34: 123-132.
- Stoppani A. (1881), *Il Bel Paese. Conversazioni sulle bellezze naturali, la geologia e la geografia fisica dell'Italia*, Giacomo Agnelli, Milano.
- Stoppani A. (1953), *Il Bel Paese*, con prefazione e note di Aldo Sestini, Vallardi, Milano.
- Zanoni E. (2014), *Scienza, patria, religione: Antonio Stoppani e la cultura italiana dell'Ottocento*, FrancoAngeli, Milano.

Seconda parte

*Geografia per l'inclusione.
Le buone prassi*

Geografia, scuola e società verso l'inclusione

*di Daniela Pasquinelli d'Allegra**

1. La complessa attuazione dell'inclusione

In questi tempi difficili riecheggia sempre più spesso e in diversi ambiti un vocabolo, “inclusione”, che sottende un prezioso significato e un importante spessore sociale e politico, non sempre appieno compreso e valutato. Si definisce meglio il significato di un termine ponendolo in relazione al suo contrario; è infatti più agevole comprendere l'inclusione come opposto di esclusione: di questo secondo termine si ha, nel corso della vita e fin dalla più tenera età (può essere qualche volta capitato di venire esclusi da un gioco, da una festa di compagni di scuola...), esperienza diretta o indiretta, mentre il primo termine rischia purtroppo di restare un vuoto significante in una società come quella contemporanea, che se ne riempie la bocca, ma non la mente e il cuore e quindi non riesce o non vuole passare dalle parole ai fatti.

Se, inoltre, si fa riferimento all'etimologia latina, appare evidente quanto il verbo *in-claudere*, chiudere dentro, si opponga a *ex-claudere* (chiudere fuori, escludere). A ben riflettere, in entrambi i casi si prevede una qualche barriera, un confine dal quale venire esclusi o restare chiusi all'interno. Messa in questi termini, l'inclusione potrebbe evocare un vago senso claustrofobico, una costrizione a rimanere inglobati all'interno di uno spazio, di una società organizzata, assimilati da una cultura cui non si appartiene. Affinché il contrasto dentro/fuori, per quanto sfumata e osmotica possa essere considerata ciascuna linea di demarcazione materiale e immateriale, sia superato, occorre pensare in termini di eliminazione di confini ristretti per arrivare a considerare la scala planetaria: la piena inclusione potrebbe realiz-

* Università Lumsa di Roma, Dipartimento di Scienze umane.

zarsi (e il condizionale purtroppo è d'obbligo) qualora su tutto il pianeta si riuscisse a creare un ambiente idoneo e accogliente per tutti, in cui ciascuno potesse trovare il soddisfacimento dei bisogni primari e la risposta alle proprie esigenze, in cui le disuguaglianze non venissero ritenute condizioni di dominio e di sopraffazione, in cui nessuno dovesse convincersi di "meritare" la disuguaglianza per insufficiente capacità o impegno, per origine etnica o condizione sociale.

Le ultime righe precedenti rappresentano un esempio di come sia facile sul piano teorico cadere in quella che si potrebbe amaramente definire la "retorica dell'inclusione": parole sensibili, prospettive ideali, che però si scontrano con una quotidiana realtà fatta di respingimenti, di muri, di sgomberi con l'uso della forza di case abusivamente occupate da rifugiati e richiedenti asilo senza prima reperire una soluzione alternativa, di campi dei profughi ammassati nella vana attesa di passare le frontiere, dell'assenza di una giustizia distributiva che consista nella «uguaglianza tendenziale nell'allocazione di risorse scarse» (Ferrari, 1995 p. 49). A tal proposito, in modo tanto drammatico quanto realista Colin Crouch, lo studioso che ha dedicato ampie riflessioni all'attuale fase che egli stesso ha definito "postdemocrazia", sostiene che «nelle condizioni in cui la postdemocrazia cede sempre maggior potere alle lobby economiche, è scarsa la speranza di dare priorità a forti politiche egualitarie che mirino alla redistribuzione del potere e della ricchezza o che mettano limiti agli interessi più potenti» (Crouch, 2003, p. 7).

E allora cosa fare? Una strada sicura da imboccare con decisione, anche a livello di sostegno da parte delle politiche economiche degli Stati, è quella dell'educazione/istruzione e, quindi, della scuola e dell'università. Una speranza nel futuro può venire soltanto dalla formazione di generazioni che siano state abituate a convivere in maniera consapevole con persone differenti per etnia, cultura e religione e che siano disposte ad affrontare problemi comuni ricercandone insieme la soluzione.

2. Il lungo iter dell'inclusione scolastica

La scuola dunque. E l'educazione. Al momento, del resto, tra gli unici esempi concreti e pienamente realizzati (almeno in molti casi) di inclusione di persone differenti (per forme di diversabilità, per svantaggi economici e sociali ecc.) vi sono quelli che si riscontrano nell'ambiente educativo e scolastico. La scuola e la cultura offrono ancora una volta l'esempio coerente di cosa significhi e come si possa realizzare nello spazio vicino a ciascuno

un modello di inclusione esportabile su una scala più ampia, al tempo stesso geografica e sociale.

Il cammino legislativo italiano (agganciato in ogni caso, soprattutto negli ultimi decenni, agli importanti input internazionali ed europei di cui per brevità non si tratta in questa sede) verso l'inclusione a scuola di tutti i soggetti, compresi quelli con disabilità e svantaggi, è stato lungo e non scevro di difficoltà; esso è riassumibile in cinque tappe, intercettate da altrettanti termini specifici: separazione-inserimento-integrazione-inclusione.

- a) *Separazione*: questa fase dura dalla Riforma Gentile del 1923 fino alla fine degli anni Sessanta; per ottemperare all'obbligo scolastico gli alunni e le alunne¹ con lievi disabilità (come i bambini con ritardo mentale lieve, ma persino i bambini provenienti da famiglie economicamente e socialmente disagiate o figli di emigrati dalle regioni del Sud che sapevano esprimersi solo nel loro dialetto) vengono mantenuti separati dagli altri, ghettizzati nelle cosiddette "classi differenziali"; la disabilità fisica e psichica grave viene invece affrontata con un approccio prevalentemente medico-riabilitativo in istituti specializzati, dove i casi più gravi sono ospitati per lunghi periodi che li costringono anche alla separazione dalla famiglia.
- b) *Inserimento*: un primo passo avanti si compie all'inizio degli anni Settanta del Novecento (legge 118/1971), quando viene sancito l'inserimento degli alunni con disabilità lieve nelle classi comuni della scuola dell'obbligo. Cosa comporta tuttavia l'inserimento? Non essendo ancora prevista la figura dell'insegnante specializzato per il sostegno né alcun altro supporto dedicato, è l'alunno svantaggiato a trovarsi immesso in una realtà non idonea, scandita dalle prescrizioni di programmi ministeriali ai quali deve adattarsi cercando di non arrecare ritardi all'andamento della classe. La definitiva abolizione delle classi differenziali si deve alla legge 517/1977, che «è incentrata sull'idea di scuola accogliente e partecipata, un luogo di relazioni non burocratiche ma umane, che opera secondo categorie pedagogiche e non meramente efficientistiche [...]. All'interno di questa visione si colloca anche la specifica funzione del sostegno da assicurare a chi si trova in situazione di handicap, ed è significativo notare che la legge non propone la soluzione della delega, né all'insegnante appositamente nominato né ad altri operatori, ma promuove una assunzione collegiale di responsabilità» (Fiorin, 2008, p.

¹ È doveroso precisare che da qui in avanti si è scelto di utilizzare soltanto il maschile, non per una sottovalutazione della parità di genere, ma semplicemente per contenere il numero di battute senza nulla togliere alla comprensione del testo.

52). Il ruolo dell'insegnante specializzato viene poi sancito dalla legge 270/1982.

- c) *Integrazione*: una svolta notevole in questo percorso si compie con la legge-quadro 104/1992, che è considerata la pietra miliare dell'integrazione scolastica dei disabili in tutti gli ordini di scuola e nell'università, prevedendo anche provvedimenti per facilitare l'integrazione sociale. In ogni caso è ancora la parte più debole a doversi integrare in un sistema scolastico e sociale già strutturato per il funzionamento "comune", pur potendo contare su tutte le tutele e i supporti prima inesistenti.
- d) *Inclusione*: una serie di leggi e decreti si succede negli anni, facendo compiere ulteriori passi avanti nell'assicurare «a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze» (art. 2 Legge 53/2003) in una scuola che «accogliendo e valorizzando le diversità individuali, ivi comprese quelle derivanti dalle disabilità, promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità» (D. Lgs. 59/2004).

I principi di una scuola inclusiva vengono enucleati nelle "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione", varate dal Miur nel 2012 e tuttora vigenti. Nel documento introduttivo si legge tra l'altro: «La scuola raccoglie con successo una sfida universale, di apertura verso il mondo, di pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze [...]. La scuola realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi in questa prospettiva, per il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio».

L'ultimo provvedimento in ordine di tempo è un decreto applicativo della legge 107/2015 (legge che, nonostante le molteplici criticità, è stata resa nota come "La Buona Scuola"), che riguardo alla scuola inclusiva recita: «L'inclusione scolastica: a) riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'auto-determinazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita; b) si realizza nell'identità culturale, educativa, progettuale, nell'organizzazione e nel curricolo delle istituzioni scolastiche, nonché attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio» (D. Lgs. 66/2017, art. 1).

La scuola inclusiva è dunque una scuola accogliente, che nella sua globalità (dirigente, docenti, non docenti, famiglie...) crea un ambiente di apprendimento aperto e solidale e, nella sua rete di relazioni con il terri-

torio, si fa comunità educante. Non sono più gli allievi con bisogni educativi speciali a doversi adattare alla scuola, ma è la scuola che si rende idonea a prendersi cura di ciascun allievo con le sue peculiarità e le sue particolari attitudini ed esigenze.

3. L'apporto della geografia all'inclusione

Per preparare le nuove generazioni a costruire una società inclusiva, l'apporto della geografia è senza dubbio fondamentale nell'intero percorso d'istruzione e formazione, ma anche nel corso della vita, al di là degli specifici indirizzi professionali e lavorativi intrapresi, attraverso una sorta di diffuso "aggiornamento" realizzato grazie a una seria divulgazione scientifica. È infatti auspicabile «un più deciso orientamento della sensibilità collettiva verso le tematiche che occupano la scena informativa. Ponendo con forza l'idea che la territorialità è un elemento cruciale del nostro pianeta e che il territorio è il frutto più prezioso del lavoro umano: l'uomo non potrebbe essere quello che è, e, di conseguenza, fare quello che fa, senza il suo impegno nel creare sue proprie geografie, interpretando creativamente i dati di natura e agendo intelligentemente su di essi» (Turco, 2017, p. 53).

A disposizione della formazione continua la geografia mette i suoi metodi di lettura sincronica e diacronica del territorio e il suo codice unico e specifico: il linguaggio cartografico. L'uso di quest'ultimo non si limita all'ottenere la competenza nel leggere e interpretare carte geografiche a varia scala, ma si estende al saper utilizzare grafici per elaborare dati statistici e modelli per l'analisi dei sistemi territoriali. Oggi l'applicazione dei GIS (Sistemi Informativi Geografici) e in genere delle geotecnologie ha fatto compiere alla geografia un balzo in avanti «dando supporto e "freschezza" alla ricerca, e alla didattica, e aprendo un vasto ventaglio di opportunità agli studi interdisciplinari, con la geografia, appunto, a ricoprire il ruolo di interprete e di collettore. L'elaborazione GIS non va intesa come "fine" ma come un "potente mezzo" con il quale scavare in profondità, suscitare pensiero critico, alimentare il confronto scientifico in una concezione di sintesi» (Pesaresi, 2017, p. 19).

L'applicazione didattica della cartografia computerizzata, consentendo una lettura interattiva dei fenomeni fisici e antropici, offre infatti la possibilità di mettere a frutto l'ottica inclusiva nella gestione partecipata e di progettare nuove strategie di redistribuzione territoriale, trovando campo d'esercizio privilegiato in ambiente universitario, ma anche nelle classi della scuola secondaria di secondo grado. Tuttavia in ogni ordine e grado di

scuola molte sono le possibili applicazioni della prospettiva inclusiva in geografia. Tutte partono da un necessario presupposto, insito nel bagaglio valoriale e paradigmatico di questa disciplina: comprendere che l'immagine della realtà risulta dall'insieme dei tanti punti di vista differenti dai quali è possibile osservarla, analizzarla e fornirne numerose, parziali interpretazioni. La conoscenza e il rispetto dei punti di vista altrui sono basilari in ogni forma di integrazione e cooperazione e, quindi, nel cammino verso l'inclusione.

4. Per una didattica inclusiva della geografia: alcuni esempi

Nel transitare dalla teoria alla prassi didattica, di seguito si forniscono alcuni input relativi a possibili approcci tematici, da sviluppare in un curriculum verticale attraverso unità di apprendimento e progetti educativo-didattici adattabili alle varie fasce d'età degli allievi e alle competenze specifiche da raggiungere.

❖ *Uno spazio... per l'inclusione*

Un possibile curriculum verticale di geografia per l'inclusione prende le mosse dagli anni di scuola dell'infanzia e dai primissimi anni di scuola primaria e si realizza inizialmente attraverso l'educazione spaziale e la distribuzione dello spazio dell'aula. Non si riflette forse abbastanza (essendo in genere abituati a pensare soprattutto in termini di tempo e non di spazio) sul fatto che la stessa organizzazione spaziale può creare un ambiente formativo inclusivo o meno. L'inclusione di tutte le differenze va resa visibile già a partire dalla disposizione dei banchi nell'aula: superando l'assetto "classico" delle file di banchi di fronte alla cattedra del docente – sistemazione che prevede un primo e un ultimo banco, con tutte le implicazioni relative agli occupanti delle rispettive postazioni –, una delle "forme" spaziali dell'aula, tra quelle più idonee all'inclusione, dovrebbe essere l'anfiteatro. Nell'aula-anfiteatro (in cui i banchi risultano disposti a semicerchio, in modo tale che nessun alunno si trovi a occupare una posizione arretrata e quindi marginale) di volta in volta possono alternarsi al centro del semicerchio gli allievi che devono relazionare sui risultati di un lavoro di gruppo o su un approfondimento di studio, oppure l'insegnante che introduce l'oggetto di studio e la consegna di lavoro o integra la ricerca con spiegazioni suppletive e con opportuni chiarimenti l'apprendimento di contenuti specifici. Durante l'applicazione del *cooperative learning* (Johnson & Johnson, 1989), uno

degli approcci pedagogici più favorevoli a un'educazione inclusiva, in quanto basato sull'interazione fra pari e sul rispetto e la valorizzazione dei diversi punti di vista, applicabile con successo alla geografia come a qualsiasi altra disciplina (Pasquinelli d'Allegra, 2016, pp.51-52), i banchi vengono raggruppati secondo l'esigenza del momento.

L'educazione spaziale è poi di estrema importanza proprio per cominciare a introdurre, già dalla prima infanzia con il supporto di fiabe e favole e con esercizi-gioco di psicomotricità in palestra, i concetti di confine chiuso e aperto, di margine e di inclusione/esclusione. Si costruisce così, giorno dopo giorno, l'abitudine a percepire la necessità di condivisione pacifica e ugualitaria dello spazio vissuto, in cui tutti siano liberi di muoversi senza prevaricazioni. È il miglior viatico per il più complesso concetto di inclusione che si dovrà acquisire nel tempo.

❖ *A caccia di barriere architettoniche e di soluzioni inclusive*

Una volta compreso che l'inclusione di tutte le persone, comprese quelle con disabilità o con ridotta funzionalità sensoriale, si può realizzare in un ambiente predisposto all'accoglienza, sarebbe opportuno condurre con gli allievi di scuola primaria e di scuola secondaria di primo grado (meglio se attraverso progetti in continuità) una indagine sul territorio vicino (circondario, quartiere, paese) per costruire, sulla base della pianta della zona che verrà fornita agli alunni, una mappatura dei luoghi in cui siano ancora presenti barriere architettoniche che impediscono il libero accesso ai disabili e dei luoghi in cui siano stati attuati espedienti per la loro eliminazione (presenza di scivoli, di percorsi segnalati in rilievo a terra e semafori dotati di segnale acustico per agevolare l'autonomia mobilità dei non vedenti). È questo solo un breve cenno dell'importante lavoro di ricerca-azione: per motivare gli allievi, infatti, si potrebbe agire con l'intento di elaborare un dossier, corredando la mappa anche di fotografie, da consegnare alle istituzioni locali con la richiesta di prendere provvedimenti idonei a sanare le carenze più macroscopiche negli spazi pubblici. Tutto ciò comporta un concreto esercizio di cittadinanza attiva, che si coniuga perfettamente con gli obiettivi della disciplina geografica e con il valore dell'inclusione.

❖ *Emarginazione o integrazione?*

Nelle classi di scuola secondaria di primo e secondo grado il lavoro si estende spazialmente a comprendere un'area più vasta, come quella delle configurazioni territoriali urbane, periurbane e rurali e può affron-

tare tematiche più complesse come l'analisi dei processi di trasformazione avvenuti in seguito alla presenza stanziale di immigrati: gli allievi possono così rendersi conto delle eventuali situazioni di marginalità ed emarginazione dei gruppi etnici confinati nelle periferie e persino in alcune aree urbane centrali, ma anche del possibile superamento di tali concentrazioni per una reale inclusione nel tessuto urbano. Anche in questo caso gli allievi più avanzati in età e competenze, impegnati nella ricerca-azione, possono ideare, con l'ausilio delle geotecnologie, ipotesi progettuali per una riorganizzazione più omogenea di una determinata porzione di territorio, frutto di una realizzata integrazione sociale, tenendo fede alla salvaguardia dell'identità degli immigrati, ma anche della comunità accogliente.

❖ *Marginalità e inclusione: una geografia in prospettiva interdisciplinare*

Nei gradi scolastici più elevati, ma anche in università come lavoro di ricerca e di tesi di laurea, si potrebbe affrontare il tema della marginalità urbana e della conseguente emarginazione sociale attraverso un excursus spazio-temporale. Si suggeriscono a seguire solo alcune delle molteplici piste di ricerca.

- *L'origine del problema dell'inclusione/esclusione*

La fondazione delle città (e i miti collegati) e il primigenio diritto di cittadinanza, con le conseguenze per gli esclusi, a partire dalle prime società organizzate.

- *Le cinte murarie come margini fisici e socio-culturali*

La presenza incisiva delle mura di molti centri abitati, che si estende dall'antichità al periodo medievale e oltre, rivestendosi di implicazioni, significati e riflessi sempre più articolati sul piano territoriale, economico, sociale, culturale, politico e giuridico.

- *Le periferie urbane tra degrado e risanamento*

Indagine sui progetti di risanamento nelle realtà delle periferie metropolitane italiane e sulla situazione di quelle europee e degli altri continenti.

- *Un drammatico esempio di marginalità/emarginazione storica: il vissuto del popolo ebraico*

Percorsi e luoghi della diaspora, emarginazione spaziale nei ghetti; emarginazione sociale e umana con la marcatura e la privazione dei diritti ecc.

Affrontare a scuola, in maniera interdisciplinare, questi delicati e dolorosi argomenti con i ragazzi più grandi è di vitale importanza affinché non abbiano più a ripetersi le mostruosità del passato.

- *Il Mediterraneo al centro: i migranti*

Problema o risorsa? Accoglienza o respingimenti? E il ruolo dell'Europa? E le possibilità di integrazione? E il dovere di assistenza? Tutti interrogativi che possono aprire tra i ragazzi un dibattito acceso e articolato, purché sia condotto perseguendo l'obiettivo formativo consistente nel comprendere che occorre impegnarsi perché si trovino le strade per una integrazione che sia a favore di tutti e a scapito di nessuno.

Un passaggio del testo di una celebre canzone degli U2, *Tomorrow*, recita: «*Outside, somebody's outside, somebody's knocking at the door*». Sì, c'è qualcuno di fuori, qualcuno sta bussando alla porta: chi ritiene, in tutta coscienza, di non doverla aprire?

5. Verso una società inclusiva

Una solida preparazione di anni di formazione a tutti i livelli può garantire che la società sia pronta a realizzare concretamente il principio di inclusione, vincendo le resistenze e le spinte che remano in senso contrario. Se si prova a rapportare alla società le fasi che hanno condotto all'inclusione scolastica di tutte le differenze, è inevitabile riscontrare che in molti casi si è ancora fermi alla prima fase, quella della *separazione*, auspicata da posizioni esasperate a livello nazionale, europeo e mondiale, che trovano il loro fondamento in una diffusa preoccupazione, spesso artatamente alimentata, di vedere minacciati i propri diritti.

Tuttavia molti sono i comuni, in tutta Italia, che, dopo aver assistito all'*inserimento*, da parte delle istituzioni nazionali, di un numero più o meno congruo di immigrati, cominciano ad attuare forme di *integrazione* nel proprio tessuto socio-economico. In alcuni casi gli immigrati stanno contribuendo a rivitalizzare piccoli comuni in zone che in passato avevano subito uno spopolamento, anche in seguito all'esodo dei giovani.

Il problema più delicato, perché si realizzi l'*inclusione*, consiste proprio, come avviene nella scuola, nel creare le condizioni (e questo è anche il compito dei governi dei singoli Stati, che devono adeguatamente supportare la disponibilità della popolazione) favorevoli alla costituzione di un contesto di vita reale e di una comunità in grado di assorbire le fragilità a qualsiasi titolo manifeste, di conservare le identità di ciascuno (compresa quella della comunità accogliente), di farle emergere e valorizzarle nel confronto e non nello scontro. Una inclusione che già sul finire degli anni Novanta Jür-

gen Habermas (1998, p. 55) individua come universalismo che comprenda e rispetti tutte le differenze.

Troppi ostacoli, pregiudizi e nazionalismi ancora si frappongono. Sostiene Gino De Vecchis (2016, p. 157): «L'uomo, ciascun uomo, abita più spazi sociali che di conseguenza dovrebbero comportare più appartenenze. Il problema più controverso, e nello stesso tempo decisivo, è costituito dalle modalità in cui questi spazi plurimi sono vissuti. La base identitaria è rappresentata dall'appartenenza alla comunità locale che, unita per lingua (anche nelle sue espressioni dialettali), cultura e stili di vita, offre protezione e sicurezza e che, infine, costituisce il riferimento fondante della condizione. Questa prima appartenenza, però, se non bene intesa e vissuta, potrebbe comportare pericoli derivanti dalle possibili chiusure, dalla creazione di ritagli – o addirittura brandelli – spaziali praticati in previsione del rifiuto nei confronti degli altri».

Si dovrà inevitabilmente andare nella direzione di una convivenza tra genti di diversa etnia, lingua, religione, cultura, usanze, abitudini alimentari e quant'altro marca le differenze: ma queste differenze andranno intese come risorse e non come disuguaglianze. E la geografia potrà essere la bussola per orientarsi nella conoscenza dell'altro e dell'altrove: per accogliere l'altro, infatti, occorre ascoltare la sua storia, ma anche la sua geografia personale, spesso turbata e inquinata da peregrinazioni coatte.

Ancora una volta ci si rende conto di come, affrontando questi sensibili argomenti, sia facile cadere nella retorica e di quanto invece, alla prova dei fatti, alcuni ostacoli possano apparire insormontabili. Il cambio di mentalità, come Fernand Braudel insegna, prevede un'elaborazione di lunghissima durata. Oggi si sta assistendo alle prime fasi di una sofferta evoluzione, ma si dovrà comunque procedere verso la piena consapevolezza di dover coabitare in questo “villaggio globale”. La formazione e la cultura – non è mai sufficiente ribadirlo –, possono preparare a convivere in quella che Nadia Urbinati definisce “uguaglianza di cittadinanza”, ovvero una uguaglianza stabilita per diritto o per legge tra persone che sono disuguali per caratteristiche e doti individuali, per situazioni economiche, sociali, culturali ecc., ma alle quali deve venir riconosciuta la parità nelle decisioni che riguardano la collettività, anche nel potere politico primario che si sostanzia nell'esercizio del voto: «Ci facciamo uguali in potere politico perché vogliamo che le nostre diversità non siano e non diventino una ragione di dominio di alcuni su altri», considerando quindi «l'uguaglianza per legge come condizione di libertà dal dominio, tenuto conto che siamo diversi» (Urbinati, 2017, p. 42).

6. In conclusione

In estrema sintesi riepilogativa si tratta, seppure tra le mille prevedibili avversità di esperienze nuove e spesso non facili, di tenere fede a un principio che può venire in soccorso nel tracciare e seguire la rotta: non abdicare mai al pieno riconoscimento di quella “persona umana” che è in ciascuno e nell’altro da sé e alla quale fa riferimento l’articolo 3 della Costituzione italiana.

Merita infine citare ancora una volta le Indicazioni nazionali 2012, che sempre nel documento introduttivo riportano, nella stringatezza di una frase di particolare efficacia, quanto si è fin qui illustrato: «Non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme».

Riferimenti bibliografici

- Crouch C. (2003), *Postdemocrazia*, Laterza, Roma-Bari.
- De Vecchis G. (2016), *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, UTET De Agostini, Novara.
- De Vecchis G., Leonardi S. e De Filpo M. (2017), a cura di, *Geografie disuguali*, Carocci, Roma.
- Ferrari V. (1995), *L'impossibile uguaglianza*, in Cottino A. e Sarzotti C., a cura di, *Diritto, uguaglianza e giustizia penale*, L’Harmattan Italia, Torino, pp. 49-59.
- Fiorin I. (2008), *La buona scuola. Processi di riforma e nuovi orientamenti didattici*, La Scuola, Brescia.
- Habermas J. (1998), *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano, trad. it. di L. Ceppa (ed. or.: *Die Einbeziehung des Anderen*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1996).
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1989), *Cooperation and Competition: Theory and research*, Interaction Book Company, Edina.
- Ministero dell’Istruzione dell’Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, disponibile al sito: www.indicazioninazionali.it.
- Pasquinelli d’Allegra D. (2016), *Le competenze geografiche. Presupposti metodologici e costruzione del curriculum*, in De Vecchis G., *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, UTET De Agostini, Novara, pp. 49-67.
- Pesaresi C. (2017), *Applicazioni GIS. Principi metodologici e linee di ricerca. Esercitazioni ed esemplificazioni*, UTET De Agostini, Novara.
- Turco A. (2017), *Geografia. Verso la costruzione di territorialità inclusive*, in De Vecchis G., Leonardi S. e De Filpo M. (a cura di), *Geografie disuguali*, Carocci, Roma, pp. 29-58.
- Urbinati N. (2017), “La (impossibile) giustificazione della disuguaglianza”, *Questione Giustizia*, n. 2, pp. 41-45.

Progettualità mirate e corsi GIS: per un approccio geografico coinvolgente e professionalizzante

*di Cristiano Pesaresi e Davide Pavia**

1. Dal dire... al fare

Già a cavallo degli anni Ottanta e Novanta del Novecento – quando si passò dalla visione dei GIS in tre «componenti chiave»¹ (Dickinson and Calkins, 1988) a quella dei quattro «elementi di base» (Maguire, 1991), in seguito agli intensi sviluppi registrati in termini tecnologici, che portarono a scindere la componente hardware da quella software – venne sottolineato l'avvertito bisogno di puntare in modo deciso su corsi di alta formazione. Emergeva, cioè, l'esigenza di promuovere attività mirate volte a favorire processi paralleli tra i progressi *tangibili* registrati nel campo delle innovazioni geoinformatiche e quelli *necessari* nell'ambito delle capacità di metterli a frutto, mediante competenze e abilità specifiche.

Allora e tanto più oggi: «Risorse tecnologiche e risorse umane [cioè] dovevano, e dovrebbero, crescere di pari passo, in modo da sventare situazioni di ritardo progressivo e creare solide e diffuse basi formative per accogliere le innovazioni con prontezza e rigore, unendo aspetti tecnici a contenuti teorici, abilità pratiche a competenze metodologiche» (Pesaresi, 2017, p. 16).

Del resto, negli stessi anni, sia all'estero (Campbell, 1989, p. 291) sia in Italia (De Vecchis, 1994, p. 252), veniva evidenziato come l'uso dei GIS

* Dipartimento di Scienze documentarie, linguistico-filologiche e geografiche, Sapienza Università di Roma. L'articolo è frutto della collaborazione congiunta degli Autori, ma in particolare C. Pesaresi ha scritto i paragrafi 1, 2 e 6, D. Pavia i paragrafi 3, 4 e 5.

¹ Tecnologia hardware e software; database teso a relazionare e, grazie a una meticolosa e ben pianificata organizzazione, ad avvalorare dati geografici; risorse umane in grado di operare e rispondere alle richieste in maniera pronta ed efficace, utilizzando appieno le nuove funzionalità e possibilità applicative.

avesse palesato sensibili e auspicati sviluppi a livello di ricerca ma altrettanti ritardi in termini di diffusione didattica. La problematica di fondo era (ed è) – al di là delle via via più risolvibili questioni economiche e di dotazione strumentale – quella della mancanza di una consona traduzione nel campo educativo-formativo finalizzata a una propagazione capillare e a un utilizzo metodologicamente corretto dei GIS, in grado di aprire orizzonti inesplorati, o solo toccati in superficie, dagli studi geografici.

Per far ciò e per svelare veramente il volto più fresco delle ricerche geografiche, quello più innovativo e capace di interagire proficuamente con altri settori scientifico-disciplinari, occorre cioè «rischiare», formando docenti e formatori secondo progettualità definite a priori in maniera meticolosa e dando luogo a sistemi di validazione *in itinere* che portino a confezionare pacchetti di lezioni applicative dalle elevate ricadute. Per conferire vitalità e modernizzare un'immagine non idonea e sovente tenuta in posizione marginale, bisogna quindi passare «dal dire al fare», consapevoli della delicatezza e dell'importanza di questo compito.

Alcuni studi, condotti agli inizi del Duemila negli Stati Uniti (Kerski, 2001, 2003), oltre a ribadire il permanere di alcune mancanze strutturali insite nelle strutture scolastiche, evidenziarono che i docenti, pur percependo il notevole valore aggiunto potenzialmente attribuibile all'uso dei GIS, non si reputavano adeguatamente formati per trasmettere e far sviluppare, a loro volta, opportune competenze agli alunni. In più e di conseguenza, partendo da basi poco solide, il tempo ricavabile all'interno delle lezioni per tentare di rendere l'uso applicativo di tali software un elemento integrante e fondante risultava chiaramente insufficiente, scoraggiandone l'impiego. Si tratta di un'immagine forte perché ritrae un volto inaspettato degli Stati Uniti, che condividono con il Canada l'appellativo di Paese di nascita dei GIS. Ma se tali considerazioni erano valide per gli Stati Uniti circa quindici anni fa, sono quanto mai attuali nella realtà italiana, dove spesso ci si ferma al denunciare il problema, a suggerire quanto si dovrebbe fare, senza fornire soluzioni concrete e soprattutto senza avere le capacità di definire e congegnare modelli di riferimento.

In un contesto dove – dal mondo politico-istituzionale a quello dell'istruzione, dai professionisti ai neofiti – quasi tutti dichiarano di possedere la «panacea» per risolvere problemi radicati, in genere senza fornire realmente esemplificazioni innovative e concrete, senza scendere nei particolari e suffragare quanto si afferma con applicazioni e dati validati, risulta sempre più avvertita la necessità di sperimentare soluzioni mirate, volte a trasmettere competenze metodologico-operative secondo modalità «vincenti», che riescano cioè a lasciare il segno nel bagaglio formativo di chi le frequenta per accrescere il proprio *set* di abilità.

In quest'ottica di scommessa e perseguendo simili obiettivi, nel corso del 2016 e del 2017 sono stati tenuti, presso il Laboratorio GeoCartografico del Dipartimento di Scienze documentarie, linguistico-filologiche e geografiche della Sapienza Università di Roma, corsi e attività formative spesso nati per iniziativa e con il supporto dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia – Sezioni di Roma e del Lazio.

Tra questi si annoverano, a titolo esemplificativo, i corsi laboratoriali intensivi:

- *Realizzazione di modelli tridimensionali e animazioni video*, svoltosi il 29 settembre 2016²;
- *Metodologie e strumenti GIS per la georeferenziazione e l'analisi del territorio*, tenutosi il 16, 23 e 24 gennaio e 2 febbraio 2017³;
- *Telerilevamento, fotointerpretazione e applicazioni GIS per l'analisi dei cambiamenti territoriali*, il 3 e 10 aprile 2017⁴.

2. Struttura dei corsi GIS tenuti presso il Laboratorio GeoCartografico

I vari corsi sono stati pianificati e organizzati in base a un obiettivo comune: quello di riuscire a fornire in tempi brevi e con modalità efficaci determinate competenze per saper poi operare autonomamente, adoperando funzionalità ed estensioni *ad hoc*.

Sono stati, cioè, svolti corsi differenti, incentrati su argomenti e strumenti di rappresentazione e analisi diversi, ma sempre tenendo presente l'ottica di fondo: trasmettere, in un numero limitato di ore, conoscenze e abilità mirate che permettessero di «immagazzinare» quanto necessario per padroneggiare la tecnica e la funzionalità portante di ciascun corso (elaborazioni in 3D, georeferenziazione, meccanismi di fotointerpretazione in ambiente GIS), così da fornire mattoni di innovatività nel processo formativo dei frequentanti.

Ogni corso laboratoriale ha, pertanto, avuto l'*obiettivo specifico* di fornire un tassello e l'*obiettivo generale* di comporre un puzzle di competenze applicative per coloro che hanno partecipato a più attività.

² Supervisore scientifico Cristiano Pesaresi; Responsabili Davide Pavia, Diego Gallinelli e Anna Maria Latorraca.

³ Responsabile Davide Pavia.

⁴ Supervisore scientifico Cristiano Pesaresi; Responsabili Davide Pavia e Diego Gallinelli.

Si è trattato di intraprendere e armonizzare una serie di «iniziative scommessa» che hanno registrato importanti *risposte* e *ricadute* positive: risposte perché il numero massimo di iscritti previsto è stato sempre raggiunto in un paio di giorni, con numerosi ammessi con riserva⁵; ricadute poiché le esercitazioni svolte dai frequentanti a fine corso (che talvolta fungono pure da prove di verifica) hanno evidenziato l'acquisizione delle competenze prefissate.

Dal punto di vista strutturale, i corsi sono stati organizzati focalizzando l'attenzione su diversi punti consecutivi essenzialmente riconducibili a:

- rassegna degli obiettivi e delle modalità di svolgimento, dopo una rapida presentazione dei responsabili e dei singoli partecipanti, con il fine di instaurare un'atmosfera partecipativa, «confidenziale» e di creazione di gruppo, in modo da porre basi condivise, accomunate dal desiderio di apprendere e saper operare concretamente;
- breve introduzione mediante slide in PowerPoint, con l'obiettivo di entrare gradualmente nella parte applicativo-laboratoriale, dopo aver fissato alcuni elementi portanti in termini teorici, di metodologie, di modalità operative ecc.;
- fase dimostrativo-esplicativa, da ritenere il *core* del corso, giacché – grazie anche ai dati, alle immagini e alle basi territoriali precedentemente organizzati in una cartella da distribuire in seguito – si mostra in diretta come lavorare, traducendo sul piano concreto quanto prima illustrato in chiave concettuale e pertanto occorre trattare tutto con calma e chiarezza, accertandosi che la partecipazione rimanga elevata e condivisa. Da questo punto dipende, infatti, quello successivo e gran parte della riuscita del corso;
- fase dell'esercitazione guidata (e di verifica)⁶, ossia il momento di massima produzione personale e di gruppo, in cui – utilizzando i materiali predisposti nella cartella di riferimento – vengono ripercorsi i passi precedentemente compiuti dai responsabili, che in questa fase si occupano invece di fornire assistenza e di garantire la fluidità dei procedimenti,

⁵ Le iscrizioni sono avvenute tramite mail e i partecipanti hanno in questo modo fornito anche informazioni di massima relativamente al proprio grado di conoscenza, così da poter meglio tarare il corso e le attività. Gli iscritti ammessi a ogni corso sono stati dodici, divisi in gruppi di due, essendoci nello Studio Informatico del Laboratorio – oltre alla postazione del docente, collegata al videoproiettore – sei computer dotati di ArcGIS for Desktop 10.3 ed estensione ArcGIS 3D Analyst.

⁶ Durante i corsi più brevi (uno o due giorni), la fase dell'esercitazione guidata ha costituito anche un momento di verifica *in itinere*; nel caso di corsi più lunghi e articolati, la verifica è avvenuta con una specifica prova finale tenutasi l'ultimo incontro.

- evitando o riducendo rallentamenti eccessivi e l'eventuale senso di frustrazione che potrebbe manifestarsi in caso di intoppi;
- discussione e confronto aperto, in cui vengono commentati i risultati raggiunti, si discute sulle possibili applicazioni e sulla loro utilità, nella didattica e nella ricerca, e si forniscono ulteriori elementi di riflessione su alcune alternative modalità di rappresentazione dei dati.

L'insieme di questi punti ha costituito lo scheletro di una sorta di schema di base, da adattare a seconda delle necessità, dettate ad esempio: dalle ore complessive previste per lo svolgimento del corso; dall'orientativo livello iniziale dei partecipanti e dalla loro numerosità; dalla complessità degli argomenti e delle funzionalità oggetto del corso. Avendo definito questo scheletro di massima, avendo preparato ogni volta un'introduzione attraverso slide in PowerPoint, una cartella di riferimento (con dati, immagini e basi territoriali) e un documento di sintesi e di supporto alla fase dimostrativo-esplicativa, in genere trasmesso a fine corso ai frequentanti come dispensa di supporto e promemoria delle operazioni compiute assieme, sono stati elaborati pacchetti replicabili. Si tratta di pacchetti implementabili e aggiornabili in base alle esigenze, ma che costituiscono una solida base di partenza, già validata, per ricondurre analoghe iniziative sui temi e sulle funzionalità riguardanti estrusione e rappresentazioni in 3D, georeferenziazione della cartografia storica e comparazione con immagini satellitari recenti, fotointerpretazione e analisi delle trasformazioni, mediante applicazioni GIS calate su aree di studio esemplificative.

3. Il corso *Realizzazione di modelli tridimensionali e animazioni video*

Il corso è finalizzato alla realizzazione di un modello tridimensionale di un'area antropizzata, estruso da un modello digitale del terreno e simbolizzato tramite le tematizzazioni disponibili in ArcGIS. Partendo da una prima fase di reperimento dati e informazioni *ad hoc*, l'attività si focalizzerà sui metodi di gestione e organizzazione degli stessi, predisponendo un ambiente adatto alla successiva applicazione di opportuni strumenti di analisi. Infine, il modello verrà inserito all'interno di un'animazione video che ne permetterà l'esportazione in un formato *file* compatibile con i maggiori *software* di riproduzione multimediale.

Il corso, della durata di 4 ore, si è svolto giovedì 29 settembre 2016 nell'ambito del 59° Convegno Nazionale AIIG. L'intento dell'iniziativa, oltre alla semplice realizzazione dell'elaborato tridimensionale, è stato

quello di illustrare le fasi di un progetto GIS, dalla definizione degli obiettivi, spesso condizionati dalla disponibilità dei dati, alla ricerca delle fonti, fino alla successiva elaborazione dello scenario d'analisi.

Nella fase introduttiva, i partecipanti sono stati informati sulle modalità dell'incontro.

Utilizzando una presentazione in PowerPoint, sono stati poi trattati i temi principali, riguardanti:

1. la diffusione dell'informazione geografica;
2. la catalogazione della cartografia nazionale;
3. le caratteristiche dei dati GIS.

Il primo punto ha approfondito i tratti distintivi della direttiva INSPIRE⁷, con una panoramica sullo stato dell'arte italiano nei confronti della diffusione dei dati geografici. Tra le diverse banche dati disponibili, è stato preso in esame, e visto in alcuni dettagli importanti ai fini della successiva applicazione, il contenuto del Geoportale della regione Puglia, utilizzato come fonte dati dell'elaborato.

Il metodo di catalogazione dell'archivio digitale – basato sulla codifica dei fogli della «Serie 50» della «Carta topografica d'Italia» dell'Istituto Geografico Militare – è stato il successivo tema approfondito, nell'ottica di facilitare i partecipanti nella ricerca e nell'interpretazione degli identificativi degli oggetti disponibili all'interno del catalogo.

Utilizzando come esempio il materiale scaricato dal portale – uno *shape file* della Carta Tecnica Regionale (CTR) e un Modello Digitale del Terreno (DTM) – sono state descritte le caratteristiche fondamentali dei dati vettoriali e *raster*, le due macro-tipologie di dati GIS.

Al termine della parte teorica, la fase dimostrativo-esplicativa si è invece concentrata sui seguenti aspetti:

- la predisposizione dell'ambiente di lavoro;
- l'elaborazione del dato di *input*;
- la realizzazione dell'elaborato.

Al fine di disporre di un ambiente di lavoro organizzato e funzionale, il primo passo è stato la creazione di una serie di cartelle, disposte in un'alberatura semplice, ma sufficiente ad effettuare un'iniziale distinzione tra i dati di *input*, ottenuti dalle fonti, e quelli di *output*, elaborati dall'utente. La

⁷ Acronimo di *IN*frastructure for *SP*atial *IN*foRmation in *EU*rope, l'infrastruttura per l'informazione territoriale europea.

root, denominata «Laboratorio», diviene così il contenitore unico di tutti i *file* coinvolti nel progetto, facilitando l'eventuale esportazione del lavoro.

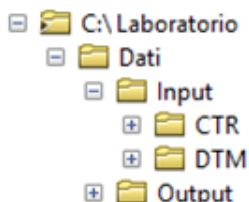


Fig. 1 – Schema dell'alberatura della root «Laboratorio», replicata in ciascuno dei corsi descritti.

Successivamente, è stato dimostrato come elaborare gli attributi della CTR al fine di conoscere l'altezza dell'edificio rappresentato; l'informazione, assente nella tabella attributi originale, risulta infatti indispensabile nella creazione di un modello tridimensionale dell'antropizzato.

Le forme poligonali ottenute, estruse sulla base della loro altezza, sono state posizionate sulla superficie tridimensionale derivata dal DTM, tematizzata con una gamma di colori consona alla rappresentazione dei rilievi.

Tramite gli strumenti della *toolbar* «Animation» di ArcScene, è stata realizzata un'animazione che riproducesse un volo panoramico sullo scenario, salvata sotto forma di filmato per un'eventuale riproduzione esterna.

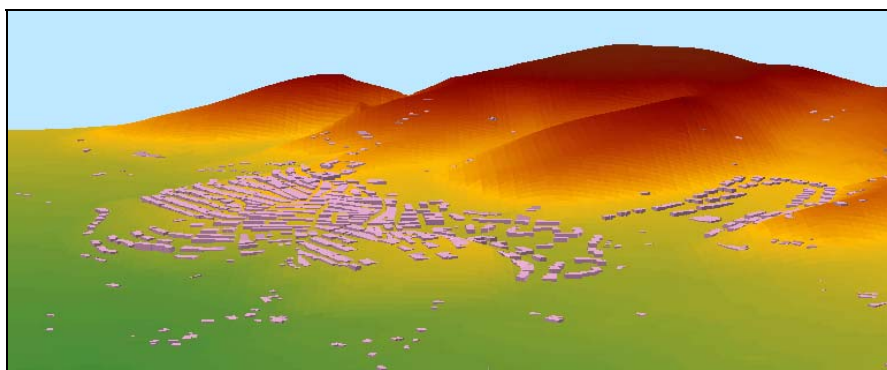


Fig. 2 – Fotogramma dell'animazione realizzata. Elaborazione su base CTR e DTM.

Ciascuno degli *step* operativi è stato replicato dai partecipanti sui computer dello Studio Informatico del Laboratorio, con il supporto e la consulenza dei relatori che, al termine della dimostrazione, si sono messi a disposizione dei presenti. Grazie alla pratica individuale e al lavoro concreto, i

dubbi maturati precedentemente sono emersi chiaramente e si sono materializzati, consentendo ai relatori di colmare di volta in volta le lacune.

Il dibattito conclusivo, concentrato sulle potenzialità dei GIS nella didattica e nella gestione del territorio, ha messo a confronto le opinioni e le esperienze dei presenti, incentivando la condivisione di proposte utili alla ricerca di scenari applicativi diversificati.

4. Il corso *Metodologie e strumenti GIS per la georeferenziazione e l'analisi del territorio*

L'obiettivo del corso è quello di fornire le nozioni basilari relative alla georeferenziazione delle immagini *raster* e all'analisi del territorio tramite la classificazione dell'uso del suolo in classi personalizzate, entrambe applicazioni rilevanti nell'analisi delle componenti di un territorio specifico. Nell'arco delle ore di lezione, si alterneranno la teoria e la pratica dei concetti cardine relativi all'utilizzo di tali strumenti, finalizzati alla realizzazione di una mappa dell'uso del suolo dell'immagine georeferenziata.

Il corso, organizzato in 4 incontri della durata di 4 ore ciascuno, ha approfondito i temi della georeferenziazione e della mappatura di un'immagine, fornendo ai partecipanti gli strumenti volti alla creazione di un elaborato digitale da presentare al termine dell'attività.

Durante il primo incontro, sono stati introdotti i concetti cardine della georeferenziazione di un'immagine, con un richiamo all'importanza dei sistemi di riferimento geografici e dell'ortorettificazione della cartografia di base, entrambe conoscenze necessarie alla diminuzione dell'errore: infatti, la scelta di un sistema di riferimento inadeguato, insieme all'utilizzo di un'immagine distorta, accresce lo scostamento tra l'immagine georeferenziata e la cartografia di base utilizzata per la scelta dei punti di controllo⁸.

Il secondo incontro è stato dedicato alla conservazione dell'integrità dei dati, misura garantita dall'utilizzo di appositi strumenti di controllo: nello specifico, l'utilizzo dei *subtypes*⁹ ha consentito di definire a monte la legenda della classificazione, prevenendo l'eventualità di errori di digitazione dell'utente.

Al termine della fase teorica, ciascuna delle due tematiche è stata concretata dai partecipanti con un esercizio-guida: un'ortofoto della Sapienza Università di Roma, corrispondente ai limiti della Città Universitaria, è sta-

⁸ I *control point*, divisi in *from point* e *to point*, assegnano all'immagine da georeferenziare i valori delle coordinate derivati dalla cartografia di base.

⁹ Caratteristica degli ESRI *Geodatabase*.

ta georeferenziata e successivamente utilizzata come base per la mappatura di elementi-simbolo come i parcheggi, gli edifici e i giardini.

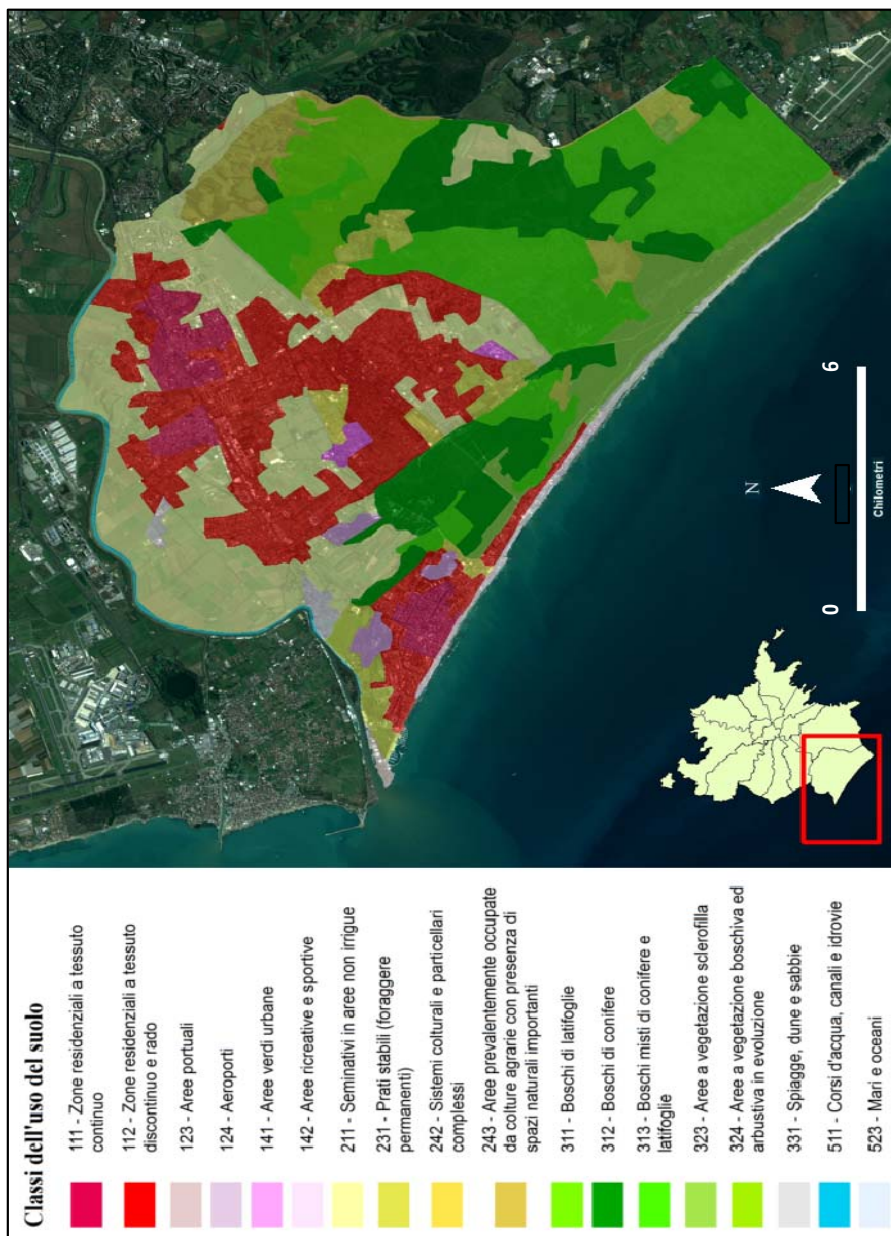


Fig. 3 – Esempio di carta dell'uso del suolo. Elaborazione su base CLC 2012, basi territoriali ISTAT e Città Metropolitana di Roma, basemap ESRI «Imagery».

Grazie all'esperienza maturata nelle prime due giornate, ai partecipanti è stato richiesto di georeferenziare una coppia d'immagini – un'ortofoto aerea e una CTR – su cui mappare la presenza delle classi di primo livello del progetto «Corine Land Cover» (CLC): superfici artificiali, superfici agricole, territori boscati e ambienti semi-naturali, zone umide e corpi idrici.

Durante l'ultimo incontro, ciascuno dei partecipanti ha esposto il proprio elaborato, evidenziando le difficoltà incontrate in corso d'opera: un interesse particolare è stato dimostrato verso i criteri di scelta della geometria – punto, linea, poligono – con cui cartografare il territorio, fornendo l'occasione per approfondire l'argomento in relazione ai risultati presentati: dalla tipologia di geometria dipende infatti il modo in cui l'utente simboleggia, interroga e analizza il dato raffigurato: una scelta che deriva dalla scala di rappresentazione, dalla tipologia degli attributi richiesti e dalla correlazione con il resto degli oggetti di una mappa.

5. Il corso Telerilevamento, fotointerpretazione e applicazioni GIS per l'analisi dei cambiamenti territoriali

L'obiettivo del laboratorio è quello di realizzare una carta dell'uso del suolo di un'area specifica all'interno della piattaforma ArcGIS for Desktop, mediante la fotointerpretazione di un'immagine in falsi colori, composta dai fotogrammi multispettrali del satellite europeo “Sentinel 2”. Il tema dell'incontro verterà sull'utilizzo delle immagini multibanda nella fotointerpretazione di un territorio campione. Nello specifico, verranno approfondite le caratteristiche dei fotogrammi rilevati dal satellite “Sentinel 2”, composti successivamente in un'immagine multispettrale che, visualizzata in falsi colori all'interno di un documento di mappa, permette di facilitare l'interpretazione delle classi di uso del suolo dell'area analizzata.

Sull'immagine così creata, confinata all'interno di un'area di studio tramite gli strumenti dei geodatabase ESRI, verranno digitalizzati dei poligoni basati sulla classificazione del “Corine Land Cover”, la cui misura fornirà il valore della superficie utilizzata da ciascuna classe. Il prodotto della mappatura, inquadrato all'interno di un layout di stampa cartografico, verrà infine comparato con i valori misurati dal “Corine Land Cover” del 1990, determinando i cambiamenti intervenuti nell'arco del tempo.

L'incontro, della durata complessiva di 6 ore, è stato sviluppato in due giornate: la prima, dedicata al telerilevamento e alla fotointerpretazione, ha avuto come scopo la realizzazione di un'immagine multispettrale, delimitata entro i confini comunali di Roma; nella seconda giornata, l'elaborato ottenuto dalla fotointerpretazione dell'immagine è stato incorniciato in un

layout di stampa, dotato dei riferimenti relativi alla legenda e alla scala di visualizzazione.

Il corso ha approfondito l'utilizzo delle immagini multispettrali, strumento di supporto d'eccellenza nell'analisi del territorio, in grado di esaltare la presenza di fenomeni come lo stato di salute della vegetazione o la presenza dell'urbanizzato.

La prima giornata del corso è iniziata con un'introduzione sui principi generali del telerilevamento: ripercorrendo l'evoluzione tecnologica del *remote sensing*, è stato approfondito il metodo di acquisizione delle immagini satellitari, con un inciso sulle diverse tipologie orbitali – geostazionarie ed eliosincrone – e sui parametri di valutazione dei fotogrammi ottenuti (risoluzione spaziale, spettrale, temporale e radiometrica).

In una sintesi sugli aspetti fondamentali dell'elettromagnetismo, è stato definito il concetto di firma spettrale, con un inciso sulle caratteristiche della riflessione vegetale, utile alla successiva selezione dei fotogrammi satellitari necessari alla realizzazione di un'immagine multispettrale in «falsi colori».

L'archivio dati utilizzato è stato quello della missione «Copernicus» dell'Agenzia Spaziale Europea, finalizzata al monitoraggio della superficie terrestre; alla missione appartengono i satelliti della famiglia «Sentinel», dotati di una serie di sensori in grado di captare le frequenze di 13 bande diverse dello spettro elettromagnetico, tra cui l'infrarosso vicino, il rosso, il verde e il blu, utilizzati nell'esercizio seguente.

Un ultimo riferimento teorico è stato dedicato alle caratteristiche dei fotogrammi rilevati, specificando come ciascuna delle celle di un'immagine mono-banda si valorizzi con un numero (*digital number*), corrispondente alla quantità di energia riflessa tradotta nei livelli informativi disponibili per il sensore. Simbologgiata in una scala di colori, l'immagine evidenzia con maggiore intensità le aree dove è forte l'energia riflessa nella banda spettrale rappresentata; grazie alla combinazione di tre immagini mono-banda nei canali RGB, è possibile esaltare la presenza di un fenomeno rispetto al resto degli oggetti che compaiono.

Nella successiva fase dimostrativo-esplicativa, sono stati mostrati gli strumenti necessari alla composizione di immagini a «colori naturali» e in «falsi colori», utilizzate per la successiva attività di mappatura. L'immagine prodotta è stata poi delimitata entro i confini comunali con il «Mosaic Dataset», strumento di visualizzazione delle immagini *raster* degli ESRI *geo-database*.

Il secondo incontro è stato introdotto da un'esposizione sugli obiettivi e sulle specifiche del progetto “Corine Land Cover” (CLC), varato dal Consiglio Europeo nel 1985 con l'intento di dotare i Paesi membri di una banca

dati omogenea sulle caratteristiche ambientali del suo territorio. Le classi principali del CLC, organizzate gerarchicamente in tre livelli di dettaglio, sono servite da modello per il corso, dove i partecipanti hanno mappato il territorio sulla base delle immagini multispettrali precedentemente realizzate.

Al termine della mappatura, è stata dedotta la misura della superficie occupata dalle classi dell'immagine, per poi concludere con la realizzazione del *layout* di stampa, adatto a condividere il cartogramma all'esterno dei *software* GIS.

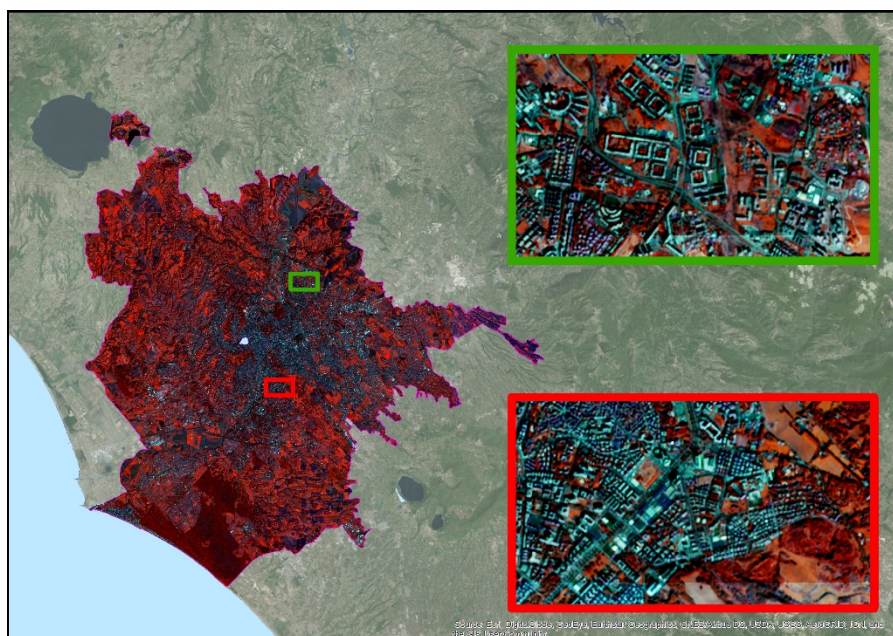


Fig. 4 – Immagine di Roma in «falsi colori», delimitata entro i confini con il «Mosaic Dataset»; a destra, dettaglio del III (riquadro verde in alto) e dell'VIII (riquadro rosso in basso) municipio. Elaborazione su basi territoriali ISTAT, immagini «Sentinel» e basemap ESRI «Imagery».

6. Rischiare con la sperimentazione didattica o continuare a parlare

Come sottolineato circa quarant'anni fa, l'uso in diretta degli strumenti non è semplice, né a livello tecnico né emotivo, e richiede un grosso sforzo di preparazione e un analogo impegno di sperimentazione (Valussi, 1977). Al tempo stesso, però, è un metodo che arriva senza interferenze, un mezzo

quanto mai «persuasivo», se si vogliono scardinare muri statici e colpire nel profondo, mostrando la stretta relazione tra geografia e geotecnologie, tra geografia e attualità, tra GIS e originalità, creando un circolo virtuoso che parta dalla geografia, appunto, prosegua con i GIS e trovi il suo culmine e le sue concrete applicazioni nella didattica laboratoriale e nella ricerca innovativa. È come se ci si trovasse di fronte a un bivio: o si rischia e si investe in direzioni propositive e dalle notevoli ricadute potenziali, o si continua a parlare senza operare, lasciando che quanto realmente realizzabile resti solo sulla carta. Aspetto sicuramente assai impegnativo il primo, ma che apre prospettive molto ampie e che potrebbe tanto ripagare, in termini di gratificazione e rinnovata immagine, qualora il progetto Geografia-GIS venisse realmente sposato dall'alto e su un vasto piano, per un approccio coinvolgente e professionalizzante. Si alimenterebbe, così, un processo di progressiva inclusione geografico-sociale, radicato attorno alle tecnologie geospaziali, capaci di suscitare nuovi interessi e forti stimoli e, contemporaneamente, di spalancare la mente e far sviluppare maggiori capacità di pensiero e molteplici attitudini (Baker and White, 2003; West, 2003).

Organizzati secondo una modalità volta al perseguimento di «obiettivi di classe», i corsi GIS possono, inoltre, acquisire connotati inclusivi per la condivisione e il raggiungimento di competenze il più possibile omogenee. In un ambito di attiva collaborazione orizzontale, in cui i discenti più esperti vengono motivati e responsabilizzati al ruolo di «assistenti», simili corsi possono aprire prospettive didattiche altamente partecipative, a prescindere dall'ordine e dal grado cui sono rivolte.

E, allora, ci si potrà muovere verso una serie di aspetti nodali, che vanno dall'autocostruzione del sapere alla ricerca-azione, dall'approccio cooperativo alla didattica per problemi, dal pianificare e animare contesti e situazioni di apprendimento al pieno coinvolgimento in prospettiva laboratoriale, dal concatenamento con la matrice cognitiva alle successive conoscenze autentiche e alle competenze strumentali concrete, dalla logica di gruppo alla formazione di team di esperti... (Pasquinelli d'Allegra, 2016a, 2016b). D'altronde, nell'ottica della mobilità internazionale, della formulazione di proposte innovative, del rilancio del mercato del lavoro, della riduzione del deficit economico, dell'aumento della competitività e del PIL pro capite, del miglioramento della qualità della vita nel rispetto della sostenibilità ambientale, occorre «creare capacità geografiche» e favorire una formazione caratterizzata da «radici *place-based*, a loro volta ancorate alla programmazione/pianificazione del territorio» (Prezioso, 2013, p. 176). In tutto ciò, un diffuso e corretto uso dei GIS può condurre a un'ampia gamma di vantaggi pubblici, riscontrabili dapprima nella sfera dell'istruzione e della formazione e a seguire in vari piani, quali: «miglioramento delle pratiche so-

ciali; ottimizzazione delle decisioni; facilitazione dei processi di comunicazione; avanzamento delle condizioni d'esercizio della democrazia locale» (Casti, 2010, p. 24). Nella sperimentazione didattica e nell'alta formazione vanno, dunque, riposte la speranza e la consapevolezza di un possibile cambiamento, purché ci si affidi non all'improvvisazione e all'estemporaneità, che originerebbero danni a cascata, ma a una rigorosa e dettagliata progettazione e a una comprovata metodologia scientifica (Montalbetti, 2002, p. 199).

Riferimenti bibliografici

- Baker T.R. and White S.H. (2003), "The Effects of G.I.S. on Students' Attitudes, Self-efficacy, and Achievement in Middle School Science Classrooms", *Journal of Geography*, 102, 6: 243-254.
- Campbell J. (1989), *Introduzione alla cartografia*, Zanichelli, Bologna.
- Casti E. (2010), *Tecnologie cartografiche per la governance territoriale*, in Bozzato S., a cura di, *GIS tra natura e tecnologia. Strumento per la didattica e la diffusione della cultura scientifica*, Carocci, Roma, 21-52.
- De Vecchis G. (1994), *Riflessioni per una didattica della geografia*, Kappa, Roma.
- De Vecchis G. (2011), *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, UTET De Agostini, Novara.
- De Vecchis G. (2016), *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, UTET De Agostini, Novara.
- Dickinson H.J. and Calkins H.W. (1988), "The economic evaluation of implementing a GIS", *International Journal of Geographical Information Systems*, 2: 307-327.
- Kerski J.J. (2001), "A National Assessment of GIS in American High Schools", *International Research in Geographical and Environmental Education*, 10, 1: 72-84.
- Kerski J.J. (2003), "The Implementation and Effectiveness of Geographic Information Systems Technology and Methods in Secondary Education", *Journal of Geography*, 102: 128-137.
- Maguire D.J. (1991), *An Overview and Definition of GIS*, in Maguire D. J., Goodchild M.F., Rhind D.W., eds., *Geographical Information Systems*, vol. 1 (Principles), Longman Scientific and Technical, Longman Group UK, Harlow, 9-20.
- Montalbetti K. (2002), *La pedagogia sperimentale di Raymond Buyse. Ricerca educativa tra orientamenti culturali e attese sociali*, Vita e Pensiero, Milano.
- Pasquinelli d'Allegra D. (2011), *Geografia a scuola. Metodi, tecniche, strategie*, in De Vecchis G., *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, UTET De Agostini, Novara, 49-78.
- Pasquinelli d'Allegra D. (2016a), *Le competenze geografiche. Presupposti metodologici e costruzione del curricolo*, in De Vecchis G., *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, UTET De Agostini, Novara, 49-67.

- Pasquinelli d'Allegra D. (2016b), *Apprendimento autentico in geografia. Le prassi didattiche*, in De Vecchis G., *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, UTET De Agostini, Novara, 69-93.
- Pesaresi C. (2007), *Punti di contatto tra informatica e geografia: approcci e nuovi orizzonti didattici per la scuola*, in Morri R. e Pesaresi C., a cura di, *Innovazione cartografica e geografia*, Semestrale di Studi e Ricerche di Geografia, 1, pp. 9-60.
- Pesaresi C. (2016), *Le geotecnologie per una didattica costruttivista-interdisciplinare e per un approccio cooperativo*, in De Vecchis G., *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, UTET De Agostini, Novara, 113-133.
- Pesaresi C. (2017), *Applicazioni GIS. Principi metodologici e linee di ricerca. Esercitazioni ed esemplificazioni guida*, UTET De Agostini, Novara.
- Prezioso M. (2013), *Perché serve creare capacità geografiche*, in Pongetti C., Bertini M.A. e Ugolini M., a cura di, *Dalle Marche al Mondo. I percorsi di un geografo. Scritti in onore di Peris Persi*, Università "Carlo Bo", Urbino.
- Valussi G. (1977), "Metodi e tecniche nell'insegnamento della Geografia", *La Geografia nelle Scuole*, 1: 2-21.
- West B.A. (2003), "Student Attitudes and the Impact of GIS on Thinking Skills and Motivation", *Journal of Geography*, 102, 6: 267-274.

Geografie adolescenti a Torino. *Il progetto Teencarto*

di Giacomo Pettenati ed Egidio Dansero***

1. Introduzione

Questo contributo presenta una riflessione sul rapporto tra adolescenti e spazi urbani a partire dai risultati di un progetto di ricerca-azione condotto da un gruppo di ricerca dell'Università di Torino¹, in collaborazione con il Piano Adolescenti della Città di Torino². L'obiettivo del progetto, intitolato Teencarto – Mappe della conoscenza territoriale, è stato quello di fare emergere le geografie quotidiane degli adolescenti torinesi, coinvolgendoli in un processo partecipato di autoriflessione guidata sulla propria territorialità all'interno della città, in una prospettiva di dialogo reciproco con le istituzioni. Lo strumento utilizzato per la mappatura è la piattaforma First Life, sviluppata da un gruppo di giovani ricercatori del Dipartimento di Informatica dell'Università di Torino, che può essere descritto sinteticamente come un social network civico che “consente la georeferenziazione di entità diverse (luoghi, eventi, notizie) e prevede la possibilità di arricchire le informazioni mappate con foto e commenti da parte degli utenti”.

Dopo una riflessione teorica sul rapporto tra adolescenti e città, a partire dalla caratterizzazione della territorialità propria di questa fascia d'età, il

* Università di Torino, Dipartimento Culture, Politica e Società.

** Università di Torino, Dipartimento Culture, Politica e Società.

¹ Il progetto è stato condotto dal Dipartimento Culture, Politica e Società (responsabile del progetto: prof. E. Dansero), in stretta collaborazione con il Dipartimento di Informatica (responsabile del progetto: prof. G. Boella), presso il quale è stata sviluppata la piattaforma First Life, utilizzata per la metodologia d'indagine descritta nel paragrafo 3.

² Il progetto ha visto la partecipazione anche dell'AIIG Piemonte, che ha svolto un fondamentale ruolo di intermediario tra il gruppo di ricerca e le scuole.

contributo presenta i risultati della ricerca, soffermandosi sui principali luoghi emersi come tipici della geografia quotidiana degli adolescenti torinesi. In conclusione, si mette in evidenza la discrepanza, emersa dalla ricerca, tra la città *per* gli adolescenti, pensata, progettata e normata dagli adulti per essere fruita dai *teenager*, e la città *degli* adolescenti, effettivamente praticata e fatta propria, materialmente e simbolicamente, dai ragazzi e dalle ragazze.

2. Adolescenti e spazi urbani

Esiste una geografia propria degli adolescenti?

In primo luogo, è necessario mettere in evidenza come l'esistenza dell'età adolescenziale, di transizione tra l'infanzia e l'età adulta, sia una costruzione culturale, connotata storicamente e geograficamente. Ancora oggi, in alcune società del mondo, l'ingresso nell'età adulta è sancito in maniera netta da momenti rituali, che mettono fine all'infanzia, senza prevedere una fase di transizione (Caprara e Fonzi, 2000). Se da un punto di vista fisiologico è evidente l'esistenza di una fase di mezzo tra l'infanzia e l'età adulta, coincidente con lo sviluppo sessuale (la pubertà), la sua esistenza sociale è un'affermazione piuttosto recente.

Tra le ragioni dell'"invenzione dell'adolescenza" nella società occidentale (Savage, 2009) si possono individuare fattori: storico-sociali, come la diminuzione della diffusione del lavoro minorile e l'estensione della scuola dell'obbligo; culturali, con l'accettazione sociale dell'aumento del periodo di dipendenza dei figli dai genitori (Berrini e Cambiaso, 1995); economici e di mercato, in particolare attraverso l'identificazione dei *teenager* come gruppo di consumatori particolarmente sensibili ai richiami del marketing e della giovinezza come fattore comunicativo ampiamente sfruttato dal mercato (Brooks, 2003).

Oggi, nelle società occidentali o occidentalizzate, la fascia di popolazione alla quale appartengono i *teenager* è caratterizzata – e riconosciuta a partire da esse – da alcune caratteristiche proprie, in particolare dal punto di vista psicologico e del ruolo nella società, soprattutto per quanto riguarda la continua tensione nella ricerca di autonomia dalla famiglia nel percorso di costruzione di un'identità individuale collettiva (Avanzini, 2012). Naturalmente, nonostante alcuni tratti comuni, difficilmente quello degli adolescenti può essere trattato come un mondo unitario, nemmeno all'interno delle culture dei paesi economicamente più avanzati. Quello della molteplicità di microculture e dei rapporti (anche spaziali) tra le diverse "tribù"

adolescenziali è infatti uno dei temi centrali degli studi di stampo sociologico e culturale sul mondo giovanile (Skelton and Valentine, 1998).

Alla costruzione culturale e sociale dell'età adolescenziale si associa anche l'attribuzione agli adolescenti da parte della società di uno specifico comportamento spaziale. Massey (1998) ha messo in evidenza come parte della legittimazione della costruzione sociale e culturale dell'identità degli adolescenti passi anche per una costruzione politica, costituita dall'affermazione di relazioni di potere, che definiscono quali siano i comportamenti spaziali accettabili nelle diverse fasce di età della vita, compresa l'adolescenza.

La letteratura suggerisce che le caratteristiche socio-culturali e psicologiche degli e delle adolescenti, per quanto situate culturalmente e politicamente, si traducano effettivamente in modalità specifiche di frequentazione, utilizzo e percezione degli spazi urbani, che costituiscono le basi della *teen geography*, distinta dalla più generale *youth geography* (Weller, 2006).

Matthews *et al.* (1997) hanno effettuato un'utile sistematizzazione di alcune caratteristiche delle micro-geografie degli adolescenti, secondo cui la spazialità dei teenager sarebbe caratterizzata da: elementi come la necessità di crearsi spazi fisici di indipendenza ed esercitare la propria appena conquistata e ancora limitata autonomia; spazi in cui ciascuna microcultura giovanile si afferma e viene riconosciuta, attraverso la creazione di territorialità esclusive; luoghi ordinari o apparentemente marginali, ai quali viene attribuito valore in quanto parte della propria geografia del quotidiano, spesso di piccola scala, a causa della limitata mobilità.

Lieberg (1995) identifica due principali tipologie di luoghi nella geografia degli adolescenti: i luoghi nei quali essi possono stare al riparo dal controllo sociale della famiglia o degli adulti in generale (*places of retreat*) e i luoghi in cui possono mettere in scena pubblicamente il proprio agire e la propria identità sociale, di fronte ai propri pari (*places of interaction*).

Ciò che caratterizza maggiormente il rapporto degli adolescenti con lo spazio è la limitata capacità che essi hanno di intervenire formalmente nelle trasformazioni, considerando che essi raramente sono coinvolti nei processi decisionali e non hanno potere legale di gestire la proprietà privata, diventando così frequentatori e produttori di «*landscapes of powerlessness*» (*ibid.*), che possono cambiare senza che loro abbiano il potere di intervenire, in seguito all'azione di adulti o di altri gruppi di coetanei in grado di esercitare maggior potere.

Lo spazio pubblico è spazio adulto (Collins and Kearns, 2001), nel quale gli adulti riproducono la propria autorità in maniera egemonica e nel quale gli adolescenti mettono in atto una sorta di resistenza (Hil and Besant, 1999).

Due ulteriori aspetti sono determinanti nella definizione delle geografie degli adolescenti: quello del genere e quello dell'etnia. In primo luogo, infatti, è riconosciuto un differente approccio agli spazi urbani tra maschi e femmine fin dall'infanzia (Giorda, 2014), che si accentua nell'età dell'adolescenza, soprattutto in funzione del già citato rapporto tra uso degli spazi e costruzione sociale dell'identità. L'elemento del rapporto tra adolescenti, origini etniche e spazio urbano, sia in merito all'uso degli spazi che alla sua percezione sociale, è oggetto di numerosi studi anche in Italia (Cologna *et al.*, 2010).

Un ultimo elemento di riflessione riguarda il ruolo che le nuove tecnologie hanno avuto nel modificare l'approccio dei giovani con la città e con lo spazio in generale. È evidente che la possibilità di decidere in tempo reale dove incontrarsi, con una telefonata o un messaggio, abbia modificato il senso che i luoghi di ritrovo hanno per i ragazzi e che chat e social network rappresentino luoghi virtuali di incontro sconosciuti a chi era adolescente solo una decina di anni fa. Tuttavia diverse ricerche dimostrano che i luoghi fisici di incontro svolgono ancora un ruolo centrale nella geografia quotidiana degli adolescenti (Martino *et al.*, 2015).

3. La metodologia di ricerca

Tra 2015 e 2016, 620 adolescenti tra i 13 e i 19 anni, provenienti da Torino (63%) e dai comuni della prima e seconda cintura (37%) sono stati coinvolti in un capillare lavoro di costruzione di una mappa dei propri luoghi all'interno della città.

I ragazzi coinvolti provengono da 36 classi di 17 istituti superiori di Torino, distribuiti in tutto il territorio cittadino, con l'obiettivo esplicito di dare voce anche agli studenti delle scuole di periferia³.

All'interno del comune di Torino, la residenza dei ragazzi e le ragazze coinvolti è abbastanza omogenea, fatta eccezione per la scarsa rappresentanza delle aree collinari – meno popolate anche in senso assoluto – e per una concentrazione nelle circoscrizioni 1, 3, 5 e 6 e in particolare nei quar-

³ Il progetto ha coinvolto studenti e studentesse dei seguenti istituti (tra parentesi l'ubicazione del quartiere di ubicazione della scuola): IT Russell-Moro (Vallette); IT Peano (Borgo Vittoria); IP Birago (Barriera di Milano); Liceo Linguistico Berti (Cenisia); IP Plana (San Paolo); Liceo Scientifico Copernico (Mercati Generali); Liceo Scientifico Galileo Ferraris (Crocetta); IT Giulio (San Salvario); IT Avogadro, IT Bosso-Monti, IT Sella, Scuola Secondaria di I grado Convitto Nazionale Umberto I; Engim Artigianelli (Centro); Liceo Scientifico Majorana (Mirafiori Nord); Liceo Scienze Umane Maria Ausiliatrice (Aurora); Liceo Economico Sociale Regina Margherita (Lingotto).

tieri di Barriera di Milano, Madonna di Campagna, Borgo Vittoria e Mirafiori Sud. I ragazzi e le ragazze provenienti dalla provincia si concentrano invece per la maggior parte nei comuni della prima cintura, coerentemente con i flussi di pendolarismo scolastico verso il capoluogo.

Si tratta di un campione non rappresentativo dal punto statistico che tuttavia, per ampiezza e distribuzione geografica e socio-economica (derivando quest'ultimo dato in maniera generale, dall'incrocio tra quartieri di residenza e scuole frequentate) può considerarsi sufficiente per riflessioni generali, seppur non statisticamente fondate, sui rapporti tra gli adolescenti di Torino e gli spazi urbani della propria città.

Il lavoro di mappatura, che si è svolto in classe in orario scolastico, si è sviluppato intorno a tre tematiche principali.

In un primo momento è stato chiesto ai ragazzi e alle ragazze di riflettere su quali sono i luoghi della città che essi frequentano maggiormente (la *città frequentata*), aggiungendoli sulla mappa, attraverso punti corredati dai nomi che essi attribuiscono a quei luoghi (creando così un'interessante toponomastica degli adolescenti), da una descrizione dettagliata e da parole chiave utili per interrogare la carta in un momento successivo. La stessa attività è stata svolta per mappare i vuoti della geografia degli adolescenti torinesi (la *città evitata*), chiedendo loro di indicare quali sono i luoghi che evitano o che non possono frequentare. Un'attenzione particolare è stata infine dedicata alla città che i ragazzi e le ragazze immaginano per il futuro, chiedendo loro di pensare a un progetto puntuale di trasformazione della città (la città *immaginata*).

La mappatura è stata realizzata attraverso la piattaforma First Life, che consente agli utenti di caricare punti su una base cartografica (OSM), ai quali sono associate descrizioni, immagini e commenti da parte degli altri utenti, integrando la prospettiva democratica del *crowdmapping* con il potere relazionale dei social network.

La maggior parte dei quasi 2500 punti caricati sulla carta appartiene alla categoria dei "luoghi di ritrovo"⁴ (27%), a riprova dell'importanza per gli adolescenti di un utilizzo dello spazio urbano fondato sulla possibilità di trascorrere del tempo in compagnia senza svolgere nessuna attività particolare (Vanderstede, 2011). Le altre categorie più ricorrenti sono "hobby e sport" (16%), cibo (10%) e negozi (9%).

⁴ Le dieci categorie previste erano: 1) luoghi di ritrovo; 2) locali serali e notturni; 3) cibo; 4) arte, cultura, intrattenimento; 5) istruzione e formazione; 6) hobby e sport; 7) lavoro; 8) negozi; 9) servizi; 10) io immagino.



Fig. 1 – Esempio della descrizione di un punto sulla mappa di Teencarto (www.teencarto.it).

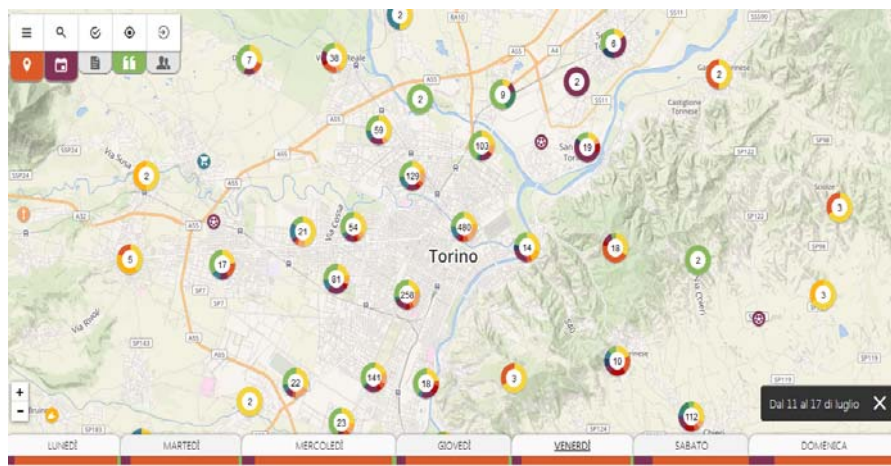


Fig. 2 – Visione d'insieme dei punti raccolti (NB. il numero all'interno di ciascun cerchio indica la quantità di luoghi mappati in quell'area; www.teencarto.it).

4. La città frequentata

Sistematizzando i molti punti che sono stati segnalati come luoghi della vita quotidiana degli adolescenti coinvolti nel progetto, è possibile individuare alcune tipologie ricorrenti.

4.1. Le piazze storiche

Le piazze del centro della città ricoprono un ruolo di primaria importanza nell'utilizzo degli spazi pubblici cittadini anche da parte degli adolescenti. Le principali piazze cittadine (Piazza Castello, Piazza Vittorio, Piazza Statuto ecc.) sono presenti nella mappa mentale e nella rappresentazione della "città frequentata" di un gran numero dei ragazzi coinvolti nel progetto, che attribuiscono ad esse valori fortemente positivi e ne fanno spesso il proprio luogo di ritrovo.

L'esempio più evidente è quello di Piazza Castello, descritta da molti teenager come uno dei luoghi preferiti per incontrarsi con gli amici e trascorrere il tempo libero.

È una delle piazze più belle di Torino [...] È un luogo adatto per incontrarsi con gli amici e passare del tempo in compagnia, nella piazza, i principali punti di incontro per i giovani sono i monumenti e le fermate dei pullman e a pochi passi dalla piazza i giardini reali. Io passo molti sabato pomeriggio qui con i miei amici perché è un punto dove ci sono molti ragazzi e ragazze (Alessandro, 16 anni, Beinasco)⁵.

La frequentazione della piazza da parte di ragazzi di tutta la città, e non solo, porta anche piazza Castello a essere il luogo di incontro e scontro tra le numerose microculture che caratterizzano il mondo giovanile.

Spesso ci giro insieme alle mie compagne o con singole amiche. Mi piace andarci perché c'è vita, anche se ultimamente mi piace un po' meno, perché ci sono sempre tantissimi vip che ti guardano in un modo strano. In piazza Castello ci vado anche solo per fare shopping essendoci molti negozi (Marilena, 17 anni, Centro).

La microgeografia adolescenziale struttura anche la piazza in diversi luoghi, dedicati a diverse attività e frequentati da diversi gruppi. L'esempio più ricorrente è quello del grande monumento dedicato a Emanuele Filiberto Duca d'Aosta, del quale i ragazzi si sono appropriati fisicamente, trasformandolo in uno *skate park* informale.

⁵ Le citazioni presenti in questo paragrafo sono tratte dalle descrizioni dei luoghi caricate dagli e dalle adolescenti coinvolti/e nel progetto sulla mappa di Teencarto (www.teencarto.it). Tra parentesi sono indicati il nome, l'età e il quartiere o il comune di residenza di chi ha descritto il punto.

4.2. Le piazze create

Non in tutti i quartieri della città le piazze esistenti riescono a diventare poli di aggregazione per i giovani. È frequente perciò, soprattutto da parte dei ragazzi e delle ragazze che vivono lontano dal centro, l'“invenzione” di luoghi di aggregazione, di piazze informali, utilizzando parcheggi, slarghi o spazi inutilizzati, che diventano luoghi di ritrovo, nei quali si replicano le dinamiche di creazione di microgeografie e rapporti tra gruppi sociali diversi che sono stati già descritti riguardo alle piazze principali della città.

Uno dei casi più interessanti, emersi dalla mappatura è quello descritto da un gruppo di ragazzi e ragazze che vivono nella periferia ovest della città, in riferimento agli spazi sottostanti a un complesso di edilizia popolare nel quartiere Borgata Paradiso, diventato un frequentato luogo d'incontro.

È un parco. Ci vado tutti i giorni e trascorro i pomeriggi insieme ai miei amici. Mi diverto molto e mi trovo molto bene con il mio gruppo che per me è come una seconda famiglia. Sono molto legata a questo posto e non vorrei che nessun altro, al di fuori del mio gruppo, lo frequentasse (Carlotta, 17 anni, Parella).

La fantasia adolescenziale e il bisogno di ritagliarsi spazi di autonomia in un mondo fortemente normato e sorvegliato dagli adulti portano all'individuazione di luoghi di ritrovo anche originali, come ad esempio il tetto di una palazzina in zona Mirafiori.

Qui non c'è praticamente nulla di speciale ma si può stare veramente in tranquillità. Nonostante le continue rotture di scatole da parte del classico vecchietto da paese che abita nel palazzo lì di fronte, ci si può sdraiare sul tetto di un cortile in santa pace. Non è pericoloso ovviamente (Alessandro, 18 anni, San Paolo).

4.3. Le nuove piazze

L'importanza di luoghi di ritrovo protetti (o percepiti come tali) e consueti è ben presente anche ai progettisti dei grandi centri commerciali cittadini, che hanno creato “nuove piazze”, presto fatte proprie dagli adolescenti, che le vivono però come luoghi di ritrovo, non direttamente collegati alla loro funzione commerciale. Questo accade soprattutto nei quartieri periferici, dove la distanza e l'accessibilità rispetto al centro sono maggiori e in particolare nei mesi invernali, dove è utile la possibilità di ripararsi da pioggia e freddo.

[Le Gru] Un luogo dove trovarsi con gli amici e passare un pomeriggio insieme. Ci sono tanti negozi dove si può trovare tutto ciò di cui si ha bisogno. In inverno c'è una piccola pista da pattinaggio di ghiaccio. Un posto dove ripararsi dal freddo in inverno (Iara, 17 anni, Grugliasco).

[8 Gallery] È un luogo di ritrovo di molti giovani sia per un pomeriggio di shopping che per un pomeriggio di svago con gli amici. Tra il cinema e i negozi è un posto perfetto per dimenticarsi della scuola e di tutto per un paio d'ore (Giulia, 16 anni, Mirafiori Nord).

4.4. Le aree verdi

Tra i luoghi maggiormente frequentati dai ragazzi e dalle ragazze che hanno partecipato al progetto ci sono i grandi parchi della città.

Le ragioni per le quali i ragazzi dichiarano di frequentare i parchi sono diverse e sembrano esserci delle specializzazioni per ciascuna delle aree verdi maggiormente citate.

Alcuni parchi vengono menzionati soprattutto per il loro ruolo di spazi dedicati allo sport all'aria aperta.

Il Parco Ruffini è un grande parco, molto bello e verdeggiante. Al suo interno è presente lo Stadio Nebiolo dove io attualmente pratico l'atletica leggera. Inoltre ci sono anche campi da tennis, da basket e una rampa da skateboard sulla quale mi diverto molto da più piccola. Dato che la maggior parte delle volte che lo frequento è per allenarmi, i ricordi che mi legano a questo luogo sono di fatica, impegno ma anche tanta soddisfazione e divertimento (Chiara, 16 anni).

Attività sportive e di altra natura, come il luna park, attirano invece molti ragazzi e ragazze al parco della Pellerina, descritto come ideale per trovare una pausa dai ritmi e dal rumore della città.

In questo parco prendono posto vari eventi, come per esempio le giostre o il circo. Questo parco mi piace perché oltre ad offrire spazi aperti in mezzo alla natura, offre molto divertimento. Ultimamente ci vado quasi ogni fine settimana con le mie amiche per andare sulle giostre (Madalina, 19 anni, Mirafiori Sud).

Un caso particolarmente rilevante, emerso dalla mappatura, è quello del Parco Dora, aperto da pochi anni e subito diventato uno dei preferiti degli adolescenti torinesi, grazie anche alle attrezzature e agli eventi pensati per

loro, in una non frequente identificazione tra città *per gli* adolescenti e città *degli* adolescenti.

Luogo d'incontro soprattutto per i giovani il divertimento è assicurato. Vi sono diverse strutture per varie attività d'intrattenimento come per esempio rampe per fare skateboard, campi da tennis, basket o calcio e giardini per bambini. Ideale anche per fare delle passeggiate per esempio con amici o parenti ecc. Inoltre in diversi periodi vi sono eventi come per esempio concerti (Imane, 17 anni, Madonna di Campagna).

Alcuni parchi sono tuttavia anche luoghi percepiti come potenzialmente pericolosi, soprattutto nelle ore serali. Tra quelli frequentati dai ragazzi e dalle ragazze, il parco con la fama peggiore sembra essere il Valentino, presumibilmente anche su influenza delle opinioni trasmesse dalle famiglie.

Il parco del Valentino è un luogo che non frequento tanto e ci vado solo di giorno accompagnata da qualcuno. Questo luogo mi sembra pericoloso perché ci sono tante persone che si drogano e bevono in mezzo al parco e visto che è molto grande e ci sono tanti luoghi nascosti non è un luogo consigliato per le persone per bene. Peccato però per la sua bellezza (Denisa, 15 anni, Santa Rita).

4.5. I luoghi dello sport

Se i parchi sono i principali luoghi frequentati per lo sport prevalentemente informale, gli adolescenti hanno dimostrato di frequentare assiduamente anche i luoghi in cui si pratica sport in maniera formale e strutturata, attraverso associazioni e squadre di varia natura. Le strutture maggiormente frequentate sono di conseguenza quelle associate agli sport più frequentati: nuoto, calcio, fitness ecc.

Il molto tempo trascorso dai giovani più sportivi nelle strutture dove si allenano le rende luoghi nei confronti dei quali si sviluppa un forte attaccamento.

L'Aquatica [...] è il luogo più bello, in cui passo 2 ore quasi ogni giorno da quando sono piccolo. Ho visto crescere questa piscina in modo sensazionale ed ora è una delle migliori piscine in Torino anche se non la più conosciuta. [...] Lo consiglio a chiunque stia cercando una bella piscina dove nuotare o chiunque voglia provare ad entrare nel grandioso mondo del nuoto (Davide, 18 anni, Lingotto).

Molti ragazzi – soprattutto maschi – praticano sport di squadra e attività sportive più strutturate anche in contesti informali, spesso negli spazi pubblici a loro disposizione, nella maggior parte dei casi all'interno dei parchi. Questi luoghi diventano spesso spazi contesi tra diversi gruppi e diversi modi d'uso. Contrariamente alle aspettative, infine, sono risultate meno praticate del previsto attività sportive molto citate nel dibattito sul comportamento spaziale degli adolescenti, come lo skateboard e, soprattutto, il parkour.

4.6. I luoghi della movida

Il rapporto degli adolescenti coinvolti nel progetto con la vita notturna appare meno fondato sul consumo di droghe e alcool e la ricerca di comportamenti trasgressivi rispetto a quanto alcune ricerche (Pollo, 2002) e gli allarmismi dell'opinione pubblica lascerebbero presupporre. Non va sottovalutata tuttavia in questo senso l'autocensura che alcuni di essi hanno applicato nell'ambito di un lavoro svolto in ambiente scolastico.

La vita notturna, accompagnata dal consumo di alcool, è comunque presente nella mappa della Torino degli adolescenti, concentrata soprattutto nella zona di Piazza Vittorio, nelle discoteche lungo il Po e nel quartiere di San Salvario. Molti dei ragazzi che descrivono serate a base di alcol sono tuttavia minorenni e ad esse sarebbe teoricamente vietato vendere alcolici. Questo significa che i ragazzi esagerano le proprie "imprese notturne", millantando comportamenti che non mettono in pratica davvero, oppure che i gestori dei locali somministrano alcol a ragazzi anche sotto l'età minima legale.

[Largo Saluzzo] «Sicuramente il miglior luogo per ritrovarsi con gli amici il venerdì e sabato sera e ormai teatro delle più grandi feste e sbronze di Torino, piazza Saluzzo è diventata il luogo di libertà dei giovani, che vengono a festeggiare in questo luogo oramai famoso per le sue frequenti risse e i suoi personaggi mascotte» (Riccardo, 18 anni, Centro).

4.7. La città evitata

La mappatura dei luoghi evitati dagli adolescenti torinesi conferma il ruolo dei pregiudizi e delle percezioni di pericolo nel disegnare le nostre mappe mentali. Nella grande maggioranza dei luoghi mappati perché rite-

nuti pericolosi, infatti, nessuno dei ragazzi e delle ragazze ha mai sperimentato realmente episodi spiacevoli.

La fama di luoghi pericolosi è attribuita soprattutto ad alcune aree verdi, ad alcuni quartieri periferici e ai quartieri multietnici della città, come quello centrale di Porta Palazzo/Piazza della Repubblica

[Piazza della Repubblica] Piazza di Torino che frequento solo per passaggio. Il mercato è a mio parere molto caotico di giorno, senza parlare della gente ubriaca vicino alla fermata molto pericolosa e imprevedibile a parer mio (Adrian, 18 anni, Madonna di Campagna).

Nel definire la presunta pericolosità dei luoghi, della città, i ragazzi e le ragazze si soffermano spesso sulla presenza di soggetti percepiti come ai margini della società e – in quanto tali – visti come pericolosi (es. senza fissa dimora, tossicodipendenti, rom, ecc.). Nella prospettiva di educazione civica che ha caratterizzato il progetto, questo elemento porta alla luce l'esigenza di un intervento da parte della scuola o delle istituzioni per un'educazione alla convivenza, con l'obiettivo di un aumento dell'empatia degli e delle adolescenti nei confronti delle fasce più marginali e bisognose della popolazione.

4.8. *La città immaginata*

La raccolta di progetti di trasformazione della città immaginati dagli adolescenti mette in luce alcuni elementi rilevanti.

Il primo riguarda la grande capacità da parte dei ragazzi di notare i vuoti urbani e le aree dismesse molto presenti in una città in fase di deindustrializzazione come Torino. Le ragioni possono essere diverse, riconducibili sia ai tempi lenti con i quali i ragazzi attraversano la città (soprattutto a piedi o con i mezzi pubblici), sia alla curiosità e alla fantasia che caratterizzano quest'età.

Molti dei luoghi nei quali i ragazzi hanno collocato i punti attribuiti alla categoria "io immagino", infatti, sono aree inutilizzate – vuote o dismesse – che vengono percepite come elementi di degrado e fascino al tempo stesso e che vengono identificate come potenziali risorse per la trasformazione futura della città.

È una scuola abbandonata, con finestre rotte le porte sempre aperte ed è molto sporca, vedere un posto così mi fa venire i brividi. Mi mette la malinconia perché mi chiedo come si possa sprecare così uno spazio pubblico!

Vorrei che da un edificio in decadenza si trasformi in un qualcosa di più costruttivo ad esempio una scuola per le persone che per mancanza di soldi non riescono a comprare il materiale scolastico oppure un centro di raccolta per le persone senza una casa. Basta sprecare posti in questo modo! (Marta).

Un secondo elemento ricorrente è l'espressione della necessità di luoghi in cui ci si possa rifugiare, dalla famiglia, dalla scuola e in generale dalle molte sollecitazioni e aspettative da parte degli altri, che alcuni dei ragazzi percepiscono come stressanti.

Immagino un posto dove si possa andare quando si hanno problemi a casa o con la famiglia, dove chi ha bisogno di aiuto per studiare possa essere aiutato (Rachele, 16 anni, Val della Torre).

Un ultimo elemento ricorrente è il desiderio di avere a disposizione spazi in cui poter esprimere la propria creatività, soprattutto dal punto di vista artistico.

Un luogo in cui i giovani possano ampliare la propria cultura musicale e artistica, soprattutto in una città così ricca d'arte! Ad esempio potrebbero esserci corsi a basso costo di come imparare a suonare degli strumenti musicali, magari tenuti da ragazzi già capaci ai principianti senza bisogno di avere veri e proprio insegnanti così i giovani "talenti" arrotondano le loro entrate economiche esprimendosi come più gli piace e in cambio danno un servizio utile ad altri che come loro sono attratti da quel mondo. [...] Insomma musica e arte come pane quotidiano di giovani ambiziosi, sognatori, idealisti, ma determinati e tenaci (Giulia, 18 anni, Trofarello).

5. Conclusioni

La geografia degli adolescenti che è emersa dalla ricerca Teencarto conferma la maggior parte degli aspetti messi in luce dal dibattito. Gli adolescenti torinesi, di fronte alla possibilità di riflettere insieme alle istituzioni sul proprio ruolo nella città, chiedono di essere trattati come cittadini con un ruolo attivo nella società (Weller, 2006) e chiedono ai policy-maker servizi e luoghi adatti alle proprie reali esigenze.

Molti, inoltre, descrivono la propria città come composta da un arcipelago di luoghi che essi vivono con modalità proprie, che rispondono alle dinamiche culturali, sociali e di potere proprie degli adolescenti, molto più che alle regole d'uso e ai significati che la società degli adulti attribuisce a quegli spazi.

Ciononostante, la componente conflittuale nella relazione tra la territorialità adolescente e quella adulta emerge in maniera molto debole dalla mappatura, probabilmente anche a causa del condizionamento ambientale dato dal fatto che la ricerca è stata svolta in un ambiente controllato come la scuola.

Ciò che emerge con molta chiarezza è una discrepanza tra la città *per* gli adolescenti, costituita dai luoghi che le istituzioni dedicano ai più giovani (es. i Centri del Protagonismo Giovanile di Torino o le aule studio delle biblioteche) e la città *degli* adolescenti, che i giovani frequentano quotidianamente e che quasi mai comprende luoghi istituzionalmente pensati per loro, per mancanza di conoscenza o per non compatibilità tra i servizi offerti e quelli ricercati.

Emerge altrettanto chiaramente il progressivo confondersi dei confini tra funzione pubblica e privata degli spazi urbani. Se le strade e gli spazi pubblici esterni erano lo spazio tipico dell'azione e dell'interazione degli adolescenti nelle aree urbane (Cahill, 2000), la progressiva privatizzazione dello spazio pubblico nella città neoliberale contemporanea e l'emergere di usi pubblici di spazi privati (Mitchell, 1995; Bottini, 2010; Nemeth e Schmidt, 2011) hanno contribuito a una crescita del controllo dei comportamenti negli spazi urbani (Evans, 2008). A seguito del più ampio controllo sui comportamenti negli spazi pubblici, della crescente percezione delle famiglie di una presunta insicurezza delle strade urbane e delle strategie commerciali degli attori privati, gli adolescenti sembrano avere ridotto la propria propensione a utilizzare gli spazi pubblici per trascorrere il proprio tempo in gruppo, a discapito di spazi privati. Ciò avviene non solo nelle città nordamericane, britanniche o australiane, dove questa tendenza è emersa inizialmente (Matthews *et al.*, 2000), ma oggi anche in Italia (Lazzari e Quarantino, 2010).

Questo sintetico resoconto rappresenta una prima riflessione sui risultati di una ricerca che si propone di essere ulteriormente sviluppata e approfondita nella direzione di un ragionamento più ampio relativo al rapporto tra giovani e spazio pubblico nella città contemporanea.

Riferimenti bibliografici

- Avanzini A (2012), *Adolescenza. Viaggio intorno a un'idea*, FrancoAngeli, Milano.
Berrini R. e Cambiaso G. (1995), *Figli per sempre*, FrancoAngeli, Milano.
Bottini F. (2010), *Spazio Pubblico: declino, difesa, riconquista*, Ediesse Editore, Roma.
Brooks K. (2003), *Nothing sells like Teen Spirit: the commodification of youth culture*, in Mallan K. and Pearce S., eds., *Youth Cultures*, Praeger, London, pp. 1-16.

- Cahill C. (2000) "Street Literacy: Urban Teenager' Strategies for Negotiating their Neighbourhood", *Journal of Youth Studies*, 3, 3: 251-277.
- Caprara G. e Fonzi A. (2000), *L'età sospesa. Itinerari del viaggio adolescenziale*, Giunti, Firenze.
- Childress H. (2004), "Teenagers, territory and the appropriation of space", *Childhood*, 11, 2: 195-205.
- Collins D. and Kearns R. (2001), "Under curfew and under siege? Legal geographies of young people", *Geoforum*, 32, 3: 389-403.
- Cologna D., Granata A., Granata E., Novak C. e Turba I. (2010), *La città avrà i miei occhi. Spazi di crescita delle seconde generazioni a Torino*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna.
- Evans B. (2008), "Geographies of youth/young people", *Geography Compass*, 2, 5: 1659-1680.
- Ferrero Camoletto R., Sterchele D. and Genova C. (2015) "Managing alternative sports: new organisational spaces for the diffusion of Italian parkour", *Modern Italy*, 20, 3: 307-319.
- Giorda C. (2014), *Il mio spazio nel mondo*, Carocci, Roma.
- Hil R. and Bessant J. (1999), "Spaced-out? Young people's agency, resistance and public space", *Urban Policy and Research*, 17, 1: 41-49.
- Hodkinson, P. and Deicke W., eds. (2007), *Youth cultures: scenes, subcultures and tribes*, Routledge, London.
- Lazzari M. e Quarantino M. (2010), *Adolescenti tra piazze reali e piazze virtuali*, Sestante, Bergamo.
- Lieberg M. (1995). "Teenagers and public space", *Communication Research*, 22, 6: 720-744.
- Mallan K. and Pearce S. (2003), *Youth Cultures*, Praeger, London.
- Martino S., Perlino A. e Zamengo F. (2015), *I ragazzi del millennio*, Il Mulino, Bologna.
- Massey D. (1998), *The spatial construction of youth cultures*, in Skelton T. and Valentine G., eds., *Cool places: Geographies of youth cultures*, Routledge, London, pp. 121-129.
- Matthews H., Limb M. and Percy-Smith B. (1998), "Changing worlds: the micro-geographies of young teenagers", *Tijdschrift voor economische en sociale geografie*, 89, 2: 93-202.
- Mitchell D. (1995), "The end of public space? People's Park, definitions of the public, and democracy", *Annals of the Association of American Geographers*, 85: 108-133.
- Németh J. and Schmidt S. (2011). "The privatization of public space: modeling and measuring publicness", *Environment and Planning B: Planning and Design*, 38, 1: 5-23.
- Pollo M. (2002), *Eccessiva-mente*, FrancoAngeli, Milano.
- Savage J. (2009), *L'invenzione dei giovani*, Feltrinelli, Milano.
- Skelton T. and Valentine G., eds. (1998), *Cool places: Geographies of youth cultures*, Routledge, London.
- Vanderstede W. (2011). "'Chilling' and 'hopping' in the 'teenage space network':

explorations in teenagers' geographies in the city of Mechelen", *Children's Geographies*, 9, 2: 167-184.

Weller S. (2006), "Situating (young) teenagers in geographies of children and youth", *Children's geographies*, 4, 1: 97-108.

La geografia attraverso i fumetti: il Medioriente raccontato da Zerocalcare

*di Cecilia Lazzarotto e Anna Maria Pioletti**

1. Introduzione

La necessità di conoscere che cosa accade nel mondo è sempre più forte. Quotidianamente riceviamo notizie e aggiornamenti sui conflitti mediorientali, ma spesso questi racconti risultano confusi o danno per assodate informazioni che la maggior parte delle persone non conosce: è il caso delle sigle PKK¹ o PYD², o ancora indicazioni di aree non ancora ufficialmente riconosciute sulle carte. Complesso risulta quindi raccontare in classe la situazione economica e politica in Medioriente. È basilare conoscere le aree geografiche per capire gli avvenimenti e le decisioni che ne scaturiscono e le loro ricadute nella vita di tutti i giorni. La geografia politica è uno strumento che consente di osservare il mondo in modo critico, permettendoci di eliminare i pregiudizi e le interpretazioni date per scontate (Dell’Agnese, 2016). Le problematiche attuali inevitabilmente toccano la sensibilità dei ragazzi, che vogliono conoscere e approfondire molti argomenti. Non sempre i mezzi di comunicazione riescono a fornire un racconto reale ed esauritivo di una realtà complessa come quella mediorientale, proponendo parzialmente le notizie che riguardano le zone di guerra e i flussi migratori che coinvolgono i Paesi dell’Unione Europea (Petrovic, 2016). Per questo motivo per gli insegnanti è fondamentale adottare alcuni strumenti didattici alternativi. Uno di questi, che potrebbe aiutare non solo gli studenti ma anche

* Università della Valle d’Aosta. Benché il saggio sia il frutto di un confronto e di una condivisione degli obiettivi, a Cecilia Lazzarotto si devono i paragrafi 2, 3, 4 e ad Anna Maria Pioletti i paragrafi 1, 3.1 e 5.

¹ *Partîya Karkerên Kurdîstan* – Partito dei lavoratori del Kurdistan.

² *Partiya Yekîtiya Demokrat* – Partito dell’unione democratica.

gli insegnanti, è il fumetto, utilizzabile anche per attività di recupero. In particolare, nel presente saggio si è scelto di utilizzare l'opera *Kobane Calling* di Michele Rech, "Zerocalcare" (Zerocalcare, 2016). L'opera si presenta come un diario di viaggio che descrive l'esperienza dell'autore nella regione della Rojava³. Il linguaggio molto vicino al gergo giovanile e l'uso di una tecnica come il fumetto possono avere un impatto positivo sui ragazzi e diventare uno stimolo per un successivo approfondimento. Per una migliore riuscita del percorso didattico è utile creare un progetto che coinvolga i docenti di storia e geografia.

Le Linee Guida per le scuole secondarie di secondo grado stabiliscono sinergie tra le due discipline, complementari per una proficua lettura degli avvenimenti. Infatti, tra le competenze storiche di base che i ragazzi devono acquisire vi sono: la comprensione del cambiamento e le diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali; la collocazione dell'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente (Miur, 2010, p.30).

2. Ipotesi di lavoro e risultati attesi

L'utilizzo del fumetto all'interno dei programmi di geografia e storia può supportare i docenti nella loro attività di insegnamento. È necessario ricordare che il linguaggio utilizzato da Zerocalcare in *Kobane Calling*, e in generale nelle sue opere, necessita di alcune premesse da parte dei docenti. Far conoscere l'autore agli studenti attraverso la sua biografia e le sue opere è un passo fondamentale. Per questo motivo si suggerisce agli insegnanti di proporre alla classe la lettura di qualche striscia pubblicata da Zerocalcare sul suo blog per avvicinare i ragazzi ad alcuni suoi personaggi, come ad esempio l'Armadillo, e al linguaggio utilizzato. In un secondo momento è opportuno proporre una lettura autonoma dell'opera *Kobane Calling*, per permettere agli studenti di possedere una base comune ed una visione d'insieme delle tematiche affrontate nel volume. Il docente potrà quindi proporre di analizzare le parti individuate come più significative, quali ad esempio: l'analisi geografica dell'area in continua evoluzione (Figg. 1-2), l'analisi storica dell'area mediorientale (Figg. 3-4), il ruolo della donna (Figg. 5-

³ La regione della Rojava, più nota come Kurdistan siriano o Kurdistan occidentale, è situata nel nord e nel nord-est della Siria. Attualmente l'area non è ufficialmente riconosciuta da parte del governo della Repubblica Araba Siriana (Figg. 1-2).

6), le questioni religiose (Fig. 6). Far lavorare gli studenti in piccoli gruppi svilupperà nei ragazzi non solo una solida capacità critica, ma anche competenze di *cooperative working* stimolando il confronto. Parallelamente, l'insegnante avrà il ruolo di regista, cercando di sviluppare negli studenti una capacità di analisi critica dei temi trattati. La didattica legata all'utilizzo del fumetto richiede pertanto che il docente possieda una solida preparazione: «è necessario che gli operatori culturali, prima di iniziare una qualsiasi attività, sappiano da dove viene e dove va il fumetto, conoscano la sua storia e la sua sociologia, la tradizione a cui si riallaccia (...). Insomma, occorre che gli operatori siano prima di tutto seriamente preparati e conoscano le questioni legate al fumetto» (Detti, 2006). Non sempre nelle scuole si utilizza il fumetto come strumento efficace per l'insegnamento, ma, come ricorda Gianna Marrone, si tratta di una lettura impegnata e impegnativa, in quanto prevede di decodificare almeno tre linguaggi principali: immagine, parola scritta e simbologia grafica. Il fumetto può diventare uno stimolo per l'apprendimento, uno strumento didattico utile non solo a favorire, come in questo caso, la conoscenza della geografia politica, ma può diventare anche uno strumento di educazione alla lettura (Marrone, 2005).

3. Geografia politica come strumento di conoscenza

Nel 1885 Pëtr Alekseevič Kropotkin⁴ scriveva, in maniera un po' utopistica:

la geografia deve insegnarci, sin dalla nostra infanzia, che siamo tutti fratelli, a prescindere dalla nostra nazionalità. Nei nostri tempi di guerra, di gelosia nazionalistiche e di odi, abilmente nutriti da gente che ha come obiettivo quello di perseguire i propri egoistici interessi, di classe o personali che siano, la geografia deve essere, sino a che la scuola può fare qualche cosa per controbilanciare le influenze cattive, un mezzo per dissipare i pregiudizi e per creare sentimenti più elevati di umanità (in Dell'Agnese, 2016, p.109).

Parole forti che nella società odierna potrebbero sollevare polemiche o conflitti. Si tratta di affermazioni che risalgono alla fine del XIX secolo, ma ancora oggi attuali e ricche di spunti per far riflettere gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado. Molte volte i ragazzi si chiedono quale sia l'importanza e l'utilità di una materia, perché spesso non riconoscono nella disciplina un legame con la vita quotidiana. Le parole di Pëtr Alekseevič

⁴ Filosofo e geografo russo vissuto tra il 1842 e 1921.

Kropotkin possono, quindi, essere un buon punto di partenza per spiegare l'importanza dello studio della geografia, che non è soltanto lo studio mnemonico delle capitali o l'elenco dei principali corsi d'acqua in Italia. Lo studio della geografia politica, in particolare, può dare ottime risposte ai ragazzi che oggi appaiono sempre più confusi e lontani dagli argomenti affrontati in classe. La geografia, materia interdisciplinare per eccellenza, può aiutare non solo i docenti a trovare un filo conduttore con molti argomenti, ma può stimolare i ragazzi ad una lettura dell'attualità in modo critico e consapevole.

Se le affermazioni di Pëtr Alekseevič Kropotkin possono sembrare quasi un sogno irrealizzabile, in realtà dalle sue parole emerge quello che dovrebbe essere il ruolo della geografia politica all'interno delle istituzioni scolastiche. Uno strumento efficace che possa consegnare nelle mani dei ragazzi le competenze per un'analisi critica delle vicende che caratterizzano non solo il Medioriente, ma anche l'Europa. Alcuni studi internazionali hanno rilevato forti carenze da parte degli studenti in materia di geografia politica. Dai dati forniti dalla *National Geographic Society*, relativi ad un'indagine condotta nel 2006 su un campione di ragazzi americani tra i 18 e i 24 anni, è emerso che 6 persone su 10 non sapessero collocare l'Iraq su una carta del Medio Oriente, nonostante fossero state inviate truppe americane ormai da tre anni (Roper Public Affairs, Final Report, 2006, p.24). In Italia, invece, dallo studio iniziato dalla Caritas nel 2003 "Conflitti dimenticati" è emerso che i mass media, internet, le Istituzioni (italiane ed europee) e in generale la popolazione prestano poca attenzione ai conflitti mondiali, in alcuni casi semplificando e banalizzando situazioni drammatiche. Dai risultati si evince che il 25% delle persone intervistate non sia stata in grado di citare alcun Paese coinvolto in una guerra. Dall'analisi su quattro quotidiani: La Repubblica, Il Corriere della Sera, La Stampa e Avvenire è emerso che alcuni conflitti, le cosiddette "guerre dimenticate" occupano solo il 4,8% dello spazio dedicato all'argomento, confermando che l'attenzione per le guerre geograficamente più vicine sia nettamente superiore, occupando più del 95% dello spazio. Si legge, inoltre, nello studio come la stampa italiana dia maggiore risalto alla cronaca diplomatica e militare, tralasciando, invece, le cause e le conseguenze dei conflitti. Dati molto simili riguardano il web, le radio e la televisione (Caritas, 2003). Lo studio è proseguito negli anni e l'attenzione non è stata posta solamente sulla conoscenza dei conflitti, ma anche sulle questioni ambientali ad essi strettamente legate (Caritas, 2009) o ancora il rapporto tra guerre e problemi alimentari (Caritas, 2015).

Alla luce di questi dati è importante, per i singoli insegnanti, capire quali siano le conoscenze di base dei loro studenti e stimolare la loro curiosità

sulla complessità dello scenario geopolitico attuale, un aspetto bene evidenziato in un'intervista rilasciata a Riccardo Canesi da Carlo Freccero, esperto di comunicazione e consigliere di amministrazione della Rai. Freccero ha sottolineato l'importanza dello studio della geografia politica nelle scuole italiane: «Tutte le ultime guerre, (...), se fossero state spiegate attraverso la geografia politica e attraverso le carte, ci avrebbero fatto capire dove si trovava il petrolio e avremmo avuto subito una chiave interpretativa chiara e semplice di quello che stava succedendo (...). Basterebbe una carta geografica per capire molte cose. In Italia c'è un problema di cultura geografica (...). Anche in Rai non si fa geografia (...) però paradossalmente si fa lo *storytelling* (...), si raccontano delle storie, che chiaramente fanno più audience, però non fanno capire la complessità di alcune guerre, di alcune aree geografiche» (Canesi, 2016).

3.1. La geografia politica nelle Indicazioni Nazionali per le scuole secondarie di secondo grado

L'insegnamento della geografia nelle scuole italiane è previsto nel biennio degli istituti tecnici. Le Linee Guida del MIUR (D.P.R. 15 marzo 2010, art.8, comma 3. pag.55) prevedono che al termine dei due anni di corso gli studenti acquisiscano competenze di base atte a: «comprendere il cambiamento e le diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali»; «osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle varie forme i concetti di sistema e di complessità».

Inoltre, è importante ricordare che gli studenti devono sviluppare «conoscenze relative ai processi e ai fattori di cambiamento del mondo contemporaneo (globalizzazione economica, aspetti demografici, energetici, geopolitici,...) », ma anche acquisire abilità volte ad «analizzare i processi di cambiamento del mondo contemporaneo» e sapere «riconoscere gli aspetti fisico-ambientali, socio-culturali, economici e geopolitici dell'Italia, dell'Europa e degli altri continenti».

Proprio questi ultimi due punti sono significativi per comprendere l'importanza che lo studio della geografia politica deve avere nelle scuole italiane⁵. Infatti, i processi di cambiamento del mondo contemporaneo hanno ricadute non solo a scala globale, ma anche a livello locale. Analizzare i

⁵ Si ricorda anche l'importanza dell'uso della fotografia. Un caso tra i tanti Antonio Otomanelli con il progetto *Collateral Landscape* avviato nel 2009.

processi di cambiamento è fondamentale in una scuola in cui le classi multietniche sono in progressivo aumento. Inoltre, stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali, è un obiettivo imprescindibile anche ai fini della mobilità di studio e di lavoro, come indicato nella relazione adottata dal Consiglio dei Ministri europei dell'Istruzione nel novembre 2015, all'interno del "Quadro strategico: istruzione e formazione 2020" (C.E., 2015).

4. La geografia nei fumetti: Walt Disney e Zerocalcare

I fumetti sono un ottimo punto di partenza per spiegare la geografia nelle classi delle scuole secondarie di secondo grado. Si è passati dagli storici fumetti di Walt Disney che avevano tra i protagonisti "topi" e "paperi" e raccontavano storie di fantasia legate ad eventi realmente accaduti negli Stati Uniti e in Europa, ai fumetti contemporanei che illustrano la quotidianità e a volte vengono utilizzati come strumento di integrazione e di dialogo interculturale. Tale compito, ad esempio, è assolto dalla *Open Society Foundation* che attraverso quattordici storie illustrate da Benjamin Dix e Lindsay Pollock, *Meet the Somalis*, ha voluto raccontare la realtà dei migranti somali in sette città europee: Amsterdam, Copenaghen, Helsinki, Leicester, Londra, Malmö e Oslo (Dix and Pollock, 2013).

Walt Disney aveva tra i suoi collaboratori Carl Barks che negli anni si specializzò nelle storie e nei paesaggi dei "Paperi di Paperopoli". Molte sue storie sono ambientate in «luoghi paesistici celebri, tra sogno percettivo e realtà geostorica» (Manzi, 1997, p. 4). Tra gli artisti disneyani, Barks fu l'unico ad unire i paesaggi realistici alle figure umane e ai "paperi". La fonte principale di informazioni fu per lui la *National Geographic Society*. Lo stesso Barks dichiarò: «Usavo saccheggiare il *Geographic*, è stata la mia fonte migliore. Tuttora possiedo tutte quelle annate; le ho portate con me per anni e anni, trasferendomi da un posto all'altro. Più della metà delle mie storie sono fatte di informazione visiva e se non avessi avuto qualcosa come il *Geographic* per stabilire quali cose dovevano comparire in altri luoghi o tempi, non avrei avuto i mezzi per realizzare cose realistiche» (Manzi, 1997, pp. 6-7). Il primo punto di analisi delle storie di Barks, come per quelle di Salgari, è proprio la sua capacità di disegnare e scrivere di luoghi mai visitati in prima persona. Territori raccontati attraverso lo studio di carte e immagini. La descrizione dei luoghi, per quanto vicina alla realtà, deriva da uno studio approfondito di documentazione scritta e iconografica/fotografica.

A differenza di Barks, Zerocalcare non si è limitato a studiare carte e documenti per realizzare *Kobane Calling*, ma si è recato sul campo. L'autore cerca di sintetizzare in modo semplice, ma efficace, la storia e la geografia della regione della Rojava: «È stato molto difficile trovare un equilibrio nel raccontare: non potevo dare nulla per scontato. Nozioni che magari a me suonavano familiari, perché seguivo la causa curda da molti anni, andavano rispiegate in modo che anche il lettore sedicenne, completamente a digiuno di storia e geografia, potesse entrare nella storia, senza sentirsi tagliato fuori» (Manzon, 2016). Un racconto geograficamente utile per comprendere la divisione dell'area curda in Medioriente e la velocità con cui cambiano i confini, ma ricca di elementi anche sociologici, in quanto fornisce molti spunti di riflessione sulla società curda, non solo dal punto di vista delle/dei combattenti, ma della vita quotidiana nelle città sotto assedio, nei campi profughi, del ruolo della donna e dei bambini. Una visione d'insieme della regione della Rojava resa possibile anche da coloro che hanno accompagnato Michele Rech nel suo viaggio, tra cui Ezel Alcu⁶.

Tra Barks e Zerocalcare cambia anche il linguaggio: quello di Michele Rech, per motivi anagrafici, è decisamente più contemporaneo e in linea con il gergo giovanile. Nei racconti di entrambi gli autori appaiono figure di animali, ma nel caso di Zerocalcare si fa riferimento a persone realmente esistenti e non di fantasia. Lady Cocca, ad esempio, rappresenta la madre dell'autore, mentre per Barks Paperino è un personaggio di pura invenzione che non ha una corrispondenza nel mondo reale.

4.1. L'approccio alla geografia politica attraverso i fumetti: una didattica dalle grandi potenzialità

La rivista di fumetti entra nella quotidianità degli italiani con il Corriere dei Piccoli nel 1908 (Bianchi e Farello, 1997), mentre negli USA si dovrà attendere il 1935. Dagli studi analizzati da Sones è emerso che i linguaggi del disegno e della vignetta sono universalmente comprensibili. Le lingue, la geografia, la storia e le scienze che appaiono nelle strisce sono enfatizzate dalla storia che le accompagna e questo ne facilita la comprensione (Sones, 1944).

⁶ Ezel Alcu è arrivata in Italia dopo essere stata condannata in Turchia ad una pena di 22 anni di carcere per aver manifestato contro il Governo locale. Nel 2009 è stata accolta in Valle d'Aosta dove ha frequentato il liceo e imparato l'italiano. Ad oggi non può tornare in Turchia. Attualmente si è sposata e vive in Piemonte dove continua il suo impegno per difendere la causa curda anche fuori dall'Italia (Redazione 12VdA, 2016).

Il fumetto è ufficialmente riconosciuto come mezzo per facilitare la comprensione, promuovere lo sviluppo di capacità cognitive e comunicative, nonché rafforzare i rapporti interpersonali tra studenti e tra studenti e adulti (Lovato, s.d.). I fumetti possono essere utilizzati come strumento didattico per tutti in tutte le scuole di ogni ordine e grado. Molte associazioni ed organizzazioni europee e statunitensi hanno pubblicato fumetti con scopi didattico-educativi. È il caso della *Open Society Foundation* con *Meet the Somalis*, di cui abbiamo scritto precedentemente, della FAO⁷, che ha realizzato un fumetto scritto e illustrato da ragazzi per i ragazzi (*peer education*) sul diritto all'alimentazione (FAO, 2007). Il fumetto può diventare uno strumento per insegnare la geografia e le geografie.

Il fumetto è intuitivo, in quanto il messaggio non si limita ad un solo codice di trasmissione, facilitando una lettura rilassata. Inoltre, il fumetto è inclusivo, permette, infatti, di cogliere meglio le abilità degli alunni che potrebbero trovare difficoltà nel codice linguistico. Il fumetto è familiare, perché la lingua utilizzata risulta più diretta e quindi semplificata rispetto ad altri testi (Lovato, s.d.).

Se nei bambini dei primi tre anni della scuola primaria il fumetto diventa strumento per imparare a leggere e scrivere, successivamente diventa un mezzo per avvicinarsi alla satira, spesso legata alla realtà sociale, basti pensare alle storie di Lupo Alberto, o alle storie più recenti di Topolino. Dalla scuola secondaria di primo grado fino al primo biennio degli istituti superiori (12-15 anni) i ragazzi cominciano a sentire la necessità di sentirsi grandi e di soddisfare un desiderio di evasione anche attraverso le letture. Iniziano quindi a leggere riviste e giornali che trattano dei loro idoli e cambia anche la scelta della tipologia di fumetti: d'azione o a sfondo sociale, western, horror, fantascienza, sono alcuni generi a cui anche i ragazzi dei primi anni della scuola secondaria di II grado iniziano ad interessarsi (Marone, 2005). *Kobane Calling* rientra in questo contesto e può diventare uno strumento efficace per lo studio delle questioni mediorientali nelle scuole secondarie di secondo grado.

4.2. L'area curda raccontata da Zerocalcare

Il Medioriente ha subito alterne vicende. Sono stati sufficienti cento giorni dallo scoppio della prima guerra mondiale per convincere la Gran Bretagna a stravolgere la geopolitica ed iniziare la suddivisione dell'impero ottomano. «Il Medioriente contemporaneo è figlio dell'ultima opera di in-

⁷ Organizzazione delle Nazioni Unite per l'alimentazione e l'agricoltura.

gegneria coloniale dell'Europa. I suoi autori, però, non disponevano prima delle conoscenze, poi delle risorse e infine della determinazione per imbastirla e governarla» (Petroni, 2015, p.143). Alla fine del primo conflitto mondiale Gran Bretagna e Francia divisero il territorio, senza tener conto degli equilibri locali. Non è mai nato uno Stato curdo, nonostante i curdi fossero stati identificati come gruppo nazionale e il trattato di Sévres prevedesse la creazione di un'area a loro destinata (Petroni, 2014). Data la complessità della storia dei Paesi mediorientali e l'impossibilità di affrontarli tutti all'interno di questo contributo si può fare riferimento all'opera di James L. Gelvin⁸, *Storia del Medioriente moderno*, in cui l'autore si concentra in modo particolare sullo sfaldamento dell'Impero Ottomano e la successiva dominazione coloniale. Per comprendere meglio la questione curda si può leggere l'analisi di Giuseppe Acconcia⁹, comparsa su Limes nell'ottobre del 2015, che delinea in modo sintetico ma efficace l'evoluzione della lotta armata del PKK fondato da Abdullah Öcalan, e il libro di Demir Arzu¹⁰, *La Rivoluzione del Rojava*.

Se analizziamo nello specifico alcune strisce di *Kobane Calling* possiamo trarre spunti interessanti. Tra le numerose immagini dell'opera di Michele Rech, abbiamo deciso di selezionarne alcune, che possono essere utilizzate come punto di partenza nelle classi per una riflessione critica.

Le prime due immagini sono emblematiche per guidare gli studenti nella comprensione della rapidità con cui cambiano i confini in Medioriente. L'autore dimostra quanto la situazione possa cambiare in sette mesi, per far comprendere l'instabilità dei Paesi coinvolti e lo stato d'animo della popolazione. Attraverso queste carte si può approfondire anche il concetto di distanza. Due luoghi apparentemente vicini, ma divisi da posti di blocco o conflitti a fuoco, possono in realtà essere percepiti come distanti. Inoltre, si può parlare dei territori assenti dalle carte geografiche come la Rojava. È importante, però, che gli argomenti trattati vengano affrontati con l'ausilio di carte ufficiali ed aggiornate.

⁸ Docente di storia alla UCLA (University of California, Los Angeles).

⁹ Giornalista e ricercatore, si occupa di Iran e Medio Oriente. Laureato in economia, dal 2005 ha vissuto tra Iran, Egitto e Siria.

¹⁰ Nata a Istanbul, vive in Turchia, dove lavora come giornalista ed è nota per i suoi libri e i suoi reportage dedicati alle più importanti questioni sociali del Medioriente.

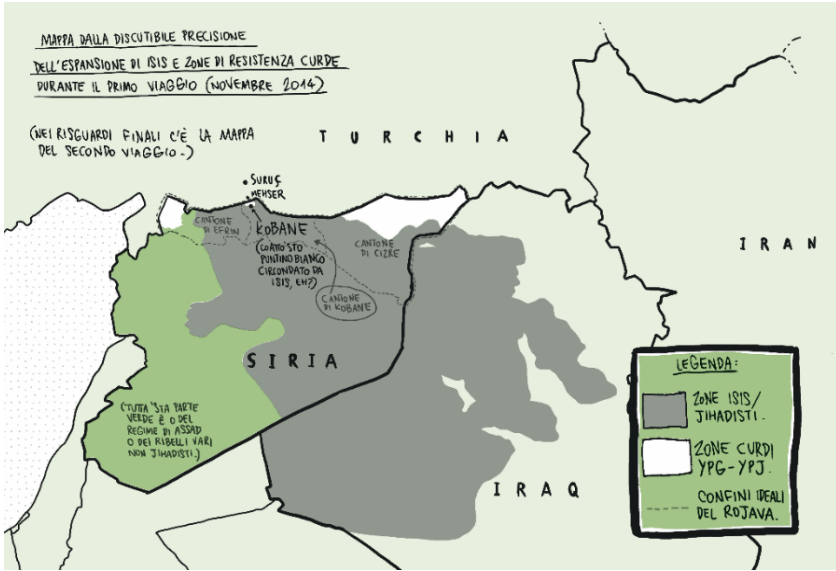


Fig. 1 – Carta area di espansione ISIS e zone di resistenza curda a novembre 2014. Tratto da Kobane Calling, 2016.

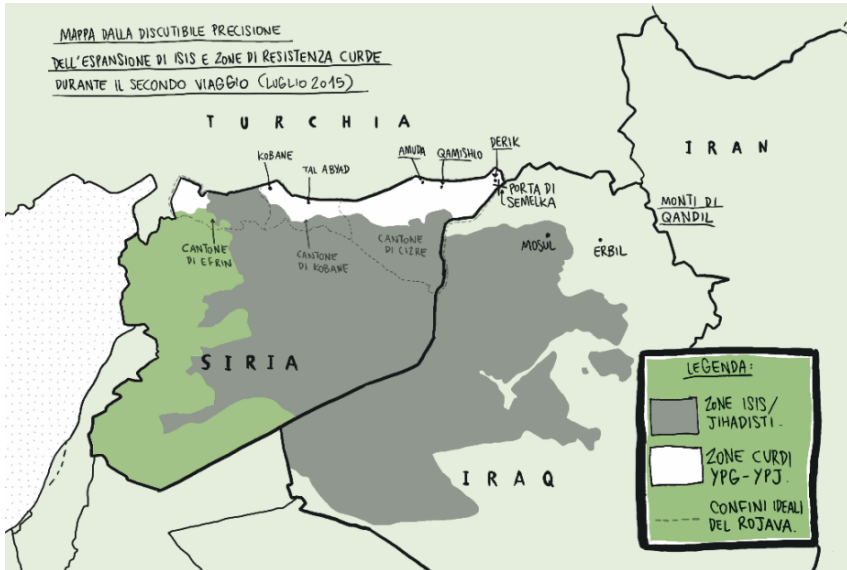


Fig. 2 – Carta area di espansione ISIS e zone di resistenza curda a luglio 2015. Tratto da Kobane Calling, 2016.

OH REGÀ - SCUSATE - GIURO CHE NON VI PRENDO PER COJONI MA UNA VOLTA UNA TIZIA CHE RAPPRESENTERÒ COME UN KOALA MI HA CHIESTO QUESTA COSA QUÀ:



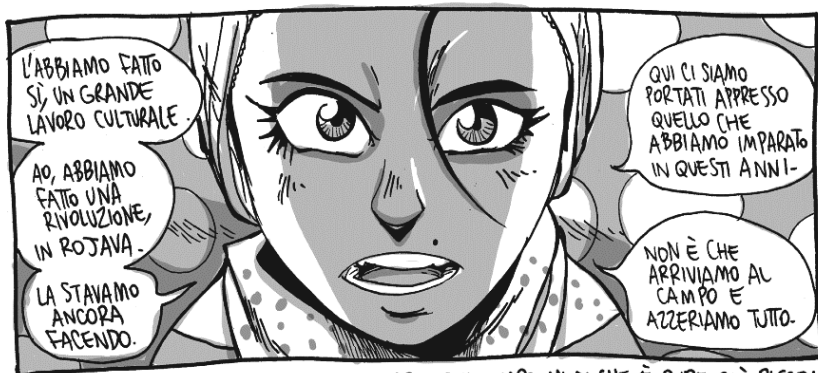
PER QUESTO ORA FACCIO UN BREVE RIASSUNTO - SE SARETE GIÀ TUTTO SKIPPALELO COME LA PUBBLICITÀ PRIMA DEI VIDEO SU YOUTUBE - VI METTO PURE L'ALONE GRIGIO PER AIUTARVI A CAPIRE COSA ZOMPARE -



Fig. 3 – Breve sintesi sulla regione della Rojava (Parte 1). Tratto da Kobane Calling, 2016, p. 8.



Fig. 4 – Breve sintesi sulla regione della Rojava (Parte 2). Tratto da Kobane Calling, 2016, p. 9.



LEI È NEWROZ KOBANE, UNA DELLE RESPONSABILI DEL CAMPO. MI SA CHE È PURE PIÙ PICCOLA DI ME, MA EMANA UN'AUTOREVOLEZZA CHE IO ACCANTO A LEI SEMBRA LA RANA DEI MUPPETS.



(*) IN TURCHIA C'È LA LIRA TURCA, QUINDI L'ESPRESSIONE "NON C'HO UNA LIRA" LI SUONA CORRETTA E NON VINTAGE COME DA NOI.



Fig. 5 – Ruolo della donna a Kobane. Tratto da Kobane Calling, 2016, p. 34.



Fig. 6 – Ruolo della donna a Kobane e la religione. Tratto da Kobane Calling, 2016, p. 35.

MENO MALE CHE QUA NON CAPISCO CHE DICONO-



Fig. 7 – I bambini e la convivenza. Tratto da Kobane Calling, 2016, p. 128.

Nelle figure 3 e 4 i protagonisti sono la regione della Rojava e le lotte dei suoi abitanti. Gli insegnanti possono affrontare il tema della resistenza curda, affiancando la storia recente all'attualità con il supporto di articoli di politica estera tratti dai principali quotidiani italiani e stranieri, con notizie strettamente legate ai fatti di politica estera.

Nelle strisce successive è affrontato il ruolo della donna, nelle città curde e nella religione (Figg. 5 e 6). Possono essere un ottimo spunto di riflessione per raccontare i cambiamenti culturali e il ruolo femminile nei Paesi a maggioranza islamica negli ultimi 50 anni, mettendo a confronto foto e video odierne con quelle degli anni '60 e '70 del secolo scorso. I docenti possono utilizzare fonti quantitative come le statistiche dell'UNICEF, della WHO e della UNDP.

Il fumetto può essere un supporto per l'educazione interculturale a cui le scuole italiane di ogni ordine e grado sono chiamate a lavorare. Nei campi visitati da Michele Rech sono previsti percorsi che coinvolgono intere famiglie finalizzati alla convivenza tra i bambini di diversa origine (Fig. 7). Nelle Linee Guida del Miur dell'ottobre 2007 si legge: «Adottare la prospettiva interculturale, la promozione del dialogo e del confronto tra culture, significa non limitarsi soltanto ad organizzare strategie di integrazione degli alunni immigrati o misure compensatorie di carattere speciale. Insegnare in una prospettiva interculturale vuol dire piuttosto assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze» (Miur, 2007).

5. Conclusioni

La complessità del quadro geopolitico rende difficile disporre di una sintesi che comprenda tutte le sfaccettature dei conflitti mediorientali dalla divisione dell'impero ottomano ad oggi. La situazione, ancora oggi instabile, vede un'evoluzione progressiva dei confini e un susseguirsi di vicende che meriterebbero opportuni approfondimenti, attraverso l'uso di fonti che il docente può utilizzare anche attraverso la consultazione di alcuni siti internet. Gli attacchi terroristici recenti e l'instabilità dell'area accendono negli studenti curiosità e dubbi sull'evolversi di un quadro di forte trasformazione in cui gli equilibri interni ed esterni possono essere garanti di una potenziale tranquillità, sebbene spesso solo temporanea. Per avvicinarsi a temi così complessi l'ausilio del fumetto rappresenta un'opportunità didattica che, se adeguatamente indirizzata, può essere un supporto per il recupero degli studenti poco propensi allo studio della geografia.

L'attentato alle Torri Gemelle ha creato un nuovo equilibrio mondiale facendo emergere paure e insicurezze, che hanno influito anche sulla scelta delle destinazioni turistiche. La necessità di una conoscenza della storia e della geografia delle aree del pianeta aiuta a comprendere gli avvenimenti e permette di possedere gli strumenti per decodificarne le conseguenze. Ciò consente al docente di spiegare e raccontare in modo efficace la geografia politica attuale utilizzando, oltre alle carte, una gamma di tecniche didattiche che possano avvicinare gli studenti al quadro politico ed economico delle aree prese in considerazione, con un occhio critico e attento alla comunicazione e agli effetti degli eventi a scala geopolitica locale e internazionale.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2011), *Atlante geopolitico Treccani*, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani in collaborazione con ISPI, Roma.
- AA.VV. (2015a), *Kobane, diario di una resistenza: racconti di una staffetta di solidarietà*, prefazione a fumetti di Zerocalcare, Edizioni Alegre, Roma.
- AA.VV. (2015b), *Kurdistan-Rojava: viaggio nella rivoluzione delle donne*, Radio Ondarossa, Roma.
- Acconcia G. (2015), "Il Kurdistan non è vicino", *Limes*, 9: 181-188.
- Agnew J.A. (2011), *Fare geografia politica*, FrancoAngeli, Milano.
- Bianchi F. e Farello P. (1997), *Lavorare sul fumetto: unità didattiche e schede operative*, Erickson, Trento.
- Canesi R. (2016), *Carlo Freccero parla dell'importanza della Geografia Politica*, SOS Geografia, testo disponibile al sito: www.youtube.com/watch?v=HD1JLN-KrKs&feature=share, luglio 2016.
- CARITAS Italiana, a cura di (2003), *I conflitti dimenticati*, Feltrinelli, Milano.
- CARITAS Italiana, a cura di (2009), *Nell'occhio del ciclone*, Il Mulino, Bologna.
- CARITAS Italiana, a cura di (2015), *Cibo di guerra. 5° rapporto sui conflitti dimenticati*, Il Mulino, Bologna.
- Caruso A. (2013), "L'immagine geografica. Una prospettiva pedagogica", *Ambiente Società e Territorio*, 59, 2: 3-7.
- Caruso A. (2014), "Il sapere geografico nella formazione del docente ricercatore", *Ambiente Società e Territorio*, 60, 2/3: 32-36.
- Cavedon R. (2016), "Di cosa trattiamo quando parliamo di competenze (in geografia)", *Ambiente Società e Territorio*, 51, 2: 30-33.
- C.E. (2015), *Relazione congiunta 2015 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020)*, Bruxelles, testo disponibile al sito: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=EN), marzo 2017.

- Dacrema E. (2016), *Siria: la nuova fase della “tregua armata”*, ISPI, testo disponibile al sito: www.ispionline.it/it/articoli/articolo/mediterraneo-medio-oriente/siria-la-nuova-fase-della-tregua-armata-14934, luglio 2016.
- Dell’Agnese E. (2005), *Geografia politica critica*, Guerini, Milano.
- Dell’Agnese E. (2016), *What (political) geography ought to be. La geografia politica fra la pace e la guerra*, in Turco A., a cura di, *Intorno alla geografia politica: epistemologia, teoria, analisi empiriche*, Semestrale di studi e ricerche di geografia, N°1, Roma, pp. 109-121.
- Demir A. (2016), *La rivoluzione del Rojava: in diretta dai cantoni di Jazira e Kobane: come e perché la resistenza curda in Medio Oriente sta cambiando lo stato di cose presente*, Red Star Press, Roma.
- Detti E. (1987), *Il fumetto fra cultura e scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- Detti E. (2006), *Per una didattica del fumetto*, testo disponibile al sito: www.treccani.it/scuola/lezioni/in_aula/lingua_e_letteratura/fumetto/2.html, luglio 2016.
- De Vecchis G. (2011), *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, UTET De Agostini, Novara.
- Dix B. and Pollock L. (2013), *Meet the Somalis*, Open Society Foundations, New York, testo disponibile al sito: www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/meet-the-somalis.pdf, luglio 2016.
- Fabietti U. (2002), *L’identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Carocci, Roma.
- FAO (2007), *Il diritto all’alimentazione. Una finestra sul mondo. Un fumetto realizzato dai ragazzi per i ragazzi*, FAO, Roma, testo disponibile al sito: <http://www.fao.org/3/a-a1300o.pdf>, luglio 2016.
- Frappi C. (2016), *Curdi: conflitto nel conflitto*, ISPI, testo disponibile al sito: <http://www.ispionline.it/it/pubblicazione/curdi-conflitto-nel-conflitto-14370> luglio 2016.
- Gavinelli D. e Rossi B., a cura di (2008), *Scienze sociali, geografia e storia nella didattica di un mondo interculturale*, CUEM, Milano.
- Gelvin J.L. (2009), *Storia del Medioriente moderno*, Einaudi, Torino.
- Jelen I. (2012), *Appunti di geografia politica ed economica*, Aracne, Roma.
- Lana M. (2014), “Kobane: scontro di civiltà?”, *I diritti dell’uomo: cronache e battaglie: organo dell’Unione forense per la tutela dei diritti dell’uomo*, 25, 2: 215-223.
- Lovato E. a cura di (s.d.), *Il fumetto: spunti per la didattica. Collegamento tra fumetto e apprendimento della lingua*, s.n., s.l., testo disponibile al sito: <http://ic4barolini.gov.it/wp-content/uploads/sites/123/II-fumetto.-Spunti-per-la-didattica.pdf> luglio 2016.
- Manzi E. (1997), “Duckscapes. I paesaggi di Paperino”, *Rivista Geografica Italiana*, 104, 1: 1-32.
- Manzon F. (2016), “Zerocalcare: «Racconto la lotta curda all’Is con disegni partigiani»”, *Il Piccolo*, testo disponibile al sito: <http://ilpiccolo.gelocal.it/tempo->

- libero/2016/05/31/news/zerocalcare-racconto-la-lotta-curda-all-is-con-disegni-partigiani-1.13578402 luglio 2016.
- Marrone G. (2005), *Il fumetto fra pedagogia e racconto. Manuale di didattica dei comics a scuola e in biblioteca*, Ed. Tunué, Latina.
- MIUR (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, testo disponibile al sito: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento_di_indirizzo.pdf agosto 2016.
- MIUR, D.P.R. 15 marzo 2010, articolo 8, comma 3, testo disponibile al sito: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/fd8ad76e-0e72-4ff2-aeff-0264b98168c3/linee_guida_tec_doc_completo_15_07_2010.pdf luglio 2016.
- MIUR, D.L. 11 settembre 2014, testo disponibile al sito: www.istruzione.it/allegati/2014/dm050914.pdf luglio 2016.
- Nano F. (2010), *Il quadro geopolitico mondiale*, in Giorda C. e Scarpocchi C., a cura di, *Insegnare la geopolitica*, Carocci, Roma.
- Parigi G. (2015), "L'Iraq è diviso in tre parti: Iran, 'Califfato' e Kurdistan", *Limes*, 5: 201-210.
- Petroni F., a cura di (2014), "Conversazione con Eugene Rogan, professore di Storia del Medio Oriente moderno al St Antony's College", *Limes online*, testo disponibile al sito: www.limesonline.com/cosi-noi-europei-inventammo-il-medio-oriente/65558 luglio 2016.
- Petroni F. (2015), "Guerre di successione ottomana", *Limes*, 9: 139-148.
- Petrovic N. (2016), "Niente di nuovo sul fronte orientale", *Limes*, 3: 139-143.
- Pioletti A.M. (2013), *Percorsi di geografia*, Libreria Stampatori, Torino.
- Redazione 12VdA (2016), *È una rifugiata politica "valdostana" l'ispiratrice di "Kobane Calling", il caso editoriale del 2016, realizzato dal fumettista romano Zerocalcare*, 12VdA.it, testo disponibile al sito: www.12vda.it/cultura/media/e-una-rifugiata-politica-valdostana-lispiratrice-di-kobane-calling-il-caso-editoriale luglio 2016.
- Sarno E. e Spinelli G., "L'ora di geografia negli istituti superiori italiani: i risultati di un'indagine esplorativa", *Ambiente Società e Territorio*, 61, 3: 25-28.
- Sones W.W.D. (1944), "The Comics and Indestructural Method", *The Journal of Education Sociology*, 18, n. 4, pp. 232-240.
- Tirocchi S. e Prattichizzo G. (2005), *Nuvole parlanti: insegnare con il fumetto*, Carocci, Roma.
- The National Geographic Education Foundation National Geographic Society (2006), *Final Report National Geographic-Roper Public Affairs 2006 Geographic Literacy Study*, GfK, New York, testo disponibile al sito: www.nationalgeographic.com/roper2006/pdf/FINALReport2006GeogLitsurvey.pdf luglio 2016.
- Zerocalcare (2016), *Kobane Calling*, Bao Publishing, Milano.

Per un'educazione interculturale alla scala di quartiere nella città di Foggia

*di Anna Bozzi**

1. Introduzione

L'Unità di Apprendimento che qui si presenta, nel rispetto delle Indicazioni Nazionali relative alle Linee guida per gli Istituti Tecnici (D.P.R. 15/03/2010, art. 8 comma 3), considera il fenomeno migratorio a scala locale, evidenziando come il territorio possa essere espressione di uno spazio di relazioni e di affermazione per i gruppi umani che lo abitano e lo caratterizzano.

La geografia, con il suo scopo sociale ed educativo, fornisce «una metodologia integrata di strumenti materiali e soprattutto concettuali che consentono a donne e uomini di leggere e interpretare la sempre più complessa realtà territoriale, di decodificarla, di darle un senso, di 'appropriarsene' e, così facendo, di non sentirsi stranieri in casa loro, nel *loro* territorio» (Bisanti, 2005, p. 21).

Inoltre, «studia uno spazio nel quale gli alunni sono inclusi: non uno spazio da osservare dall'esterno, in astratto, ma lo spazio vissuto socialmente con la propria famiglia, i compagni di classe, le persone che vi abitano e che vi lavorano. In questo spazio locale è facile, oggi incontrare oggetti e persone che hanno relazioni con luoghi e culture diversi e lontani. Anche il lontano, vecchio concetto della didattica geografica, non si colloca più in un altrove isolato: se lo individuiamo attraverso le relazioni, è presente anche nello spazio della quotidianità sotto forma di idee, persone, prodotti, espressioni culturali» (Giorda, 2015, p. 1).

* IIS "Giannone-Masi" di Foggia.

Il percorso didattico che qui si riporta considera, appunto, il territorio come uno spazio di inclusione e di riconoscimento reciproco e si propone di perseguire l'obiettivo di educare alla cittadinanza attiva attraverso l'incontro con gruppi umani diversi per origine e cultura che vivono nel vicino vissuto degli studenti.

La scelta di organizzare il nucleo tematico sull'emigrazione partendo dal contesto locale mi è stata sollecitata dalla visione del film *Il villaggio di cartone* (2011) e dalle parole del regista Ermanno Olmi che in occasione della sua presentazione disse «se non apriamo le nostre case, compresa la casa più intima, che è il nostro animo, siamo solo uomini di cartone».

Questo mi ha fatto riflettere sul fatto che il fenomeno migratorio coinvolge ciascuno di noi, è parte del nostro quotidiano, pur se a volte rimaniamo distaccati o indifferenti.

La presenza di studenti stranieri si presta a favorire negli alunni la scoperta dell'*altro*, considerato un valore da conoscere, educando così alla convivenza basata sul reciproco rispetto che non elimina le differenze, ma le integra.

In base ai dati statistici, si nota come la Puglia risulta ancora una meta di passaggio dei flussi migratori che preferiscono per ovvie ragioni il Nord d'Italia e i Paesi europei, ma la presenza di stranieri residenti non è comunque da ignorare. Al 31.12.2015, in base ai dati del XXV Rapporto 2015 della Caritas (2016) in Puglia è presente il 2,4% degli stranieri residenti in Italia (un dato lontano da quello nazionale dell'8,3%), il 2,6% (9,2% su scala nazionale) è rappresentato dagli alunni stranieri iscritti nell'anno scolastico 2014/15. La provincia in cui l'incidenza degli stranieri sui residenti risulta più marcata è quella di Foggia (4,3%), dove prevalgono i cittadini di sesso maschile provenienti da Romania, Albania e Marocco, con età compresa fra i 30 e i 44 anni per lo più impegnati in micro-imprese, soprattutto agricole.

Le donne provengono, a eccezione di una piccola percentuale marocchina, dai Paesi europei come Romania, Albania, Bulgaria, Polonia, Ucraina e sono impegnate in maggioranza in lavori di assistenza domestica e come badanti.

La presenza di alunni stranieri nel comune di Foggia è molto bassa (fatta eccezione degli studenti Rom che si concentrano in un unico Istituto comprensivo).

Le Associazioni di volontariato e la Caritas diocesana operano sul territorio promuovendo il sostegno a favore degli stranieri, offrendo servizi di prima accoglienza, supporto nella ricerca di alloggio e occupazione, integrazione in percorsi formativi rivolti alla conoscenza della lingua e percorsi

educativi di tipo interculturale, come quelli proposti dai Centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti.

La situazione più drammatica è però vissuta dai migranti che vivono a Borgo Mezzanone, una frazione del comune di Manfredonia, a 15 km a nord-est dal centro abitato del capoluogo di provincia.

Qui una serie di containers, dismessi dal centro governativo di prima accoglienza e abbandonati sulla vicina pista di un aeroporto in disuso, sono stati occupati da migranti richiedenti asilo che hanno costituito così un ulteriore campo più degradato, creando disturbo fra i residenti del borgo e nella città di Foggia dove trascorrono spesso il tempo vagabondando per l'intera giornata.

2. L'Unità di Apprendimento

L'Unità di Apprendimento (schematizzata in Tab. 1) è stata progettata per la classe prima del "Giannone-Masi" di Foggia, un Istituto Tecnico Economico a indirizzo Amministrazione, Finanza e Marketing (AFM), in cui sono stata chiamata nell'a.s. 2014-15 a svolgere una supplenza breve e coinvolge le discipline di storia, geografia, religione, matematica (statistica) e informatica; in questa sede ci si sofferma soltanto sulla parte relativa all'insegnamento/apprendimento geografico.

Poiché in un'ottica interculturale i luoghi rappresentano gli spazi della cittadinanza, in cui allacciare legami e favorire confronti, l'Unità di Apprendimento si propone come obiettivo di far osservare i tratti significativi della presenza dei cittadini stranieri in un quartiere della città dove tale presenza è aumentata nel corso degli anni, e di guidare gli alunni a comprendere le relazioni socio-spaziali, in particolare:

- fra i residenti e i cittadini stranieri;
- fra le attività commerciali locali e quelle straniere;
- i tratti culturali principali delle culture diverse.

Tab. 1 – Schema dell'UdA: Per un'educazione interculturale alla scala di quartiere nella città di Foggia.

Fonte: nostra elaborazione, in base a Pasquinelli d'Allegra D. in De Vecchis G., 2011, p. 61.

| | |
|---------------|---|
| Titolo | Per un'educazione interculturale alla scala di quartiere nella città di Foggia. |
|---------------|---|

| | |
|--|---|
| Indicazione dei soggetti impegnati | <u>Allievi impegnati</u> : 25 studenti di una classe I di un Istituto Tecnico Economico a indirizzo Amministrazione Finanza Marketing (AFM), in cui è presente uno studente BES straniero proveniente dal Marocco e con problemi di comprensione linguistica. <u>Docenti impegnati</u> : 5 (cinque) |
| Discipline coinvolte | Geografia, Storia, Religione, Matematica (Statistica), Informatica. |
| Tempi di svolgimento | Un mese. |
| Spazi necessari | Aula scolastica, laboratorio di informatica, aula magna della scuola. |
| Competenze da valutare | Acquisire e interpretare le informazioni spaziali e territoriali. Comunicare le informazioni spaziali attraverso il linguaggio cartografico e le geo-tecnologie. |
| Obiettivi | Osservare l'evoluzione del Quartiere Centro della città di Foggia. Riconoscere le relazioni socio-spaziali fra i residenti e i cittadini stranieri; le attività commerciali locali e straniere. Comprendere i tratti culturali principali di culture diverse. |
| Metodologia di lavoro | Approccio problematico, per analizzare il processo migratorio alla scala locale. Metodologia della ricerca-azione attraverso le tre fasi successive: cognitiva, operativa, metacognitiva. Lavori di gruppo per favorire il <i>cooperative learning</i> e il <i>learning by doing</i> . |
| Nuclei tematici affrontati | Il fenomeno migratorio |
| Sviluppo del compito di apprendimento | Il percorso formativo si articola in quattro fasi. <ol style="list-style-type: none"> 1. Si introduce l'argomento proponendo la lettura di un articolo di giornale che parla della situazione dei migranti nel quartiere. Poi si suggerisce un esercizio allo scopo di far emergere come anche nella situazione vicina agli studenti si possono osservare casi di migrazione familiare. 2. Attraverso una lezione dialogata, si riflette sul fenomeno migratorio, in particolare sulle motivazioni e sul problema dell'accoglienza. 3. Si invita un mediatore culturale per favorire la conoscenza diretta del fenomeno migratorio nel comune di Foggia. Inoltre, si chiede di diventare il tramite per contattare i cittadini stranieri residenti a cui distribuire il questionario preparato per conoscere i migranti che vivono in città" e di collaborare nell'interpretare e sintetizzare le risposte. 4. Si propone il lavoro di gruppo volto a riflettere sui luoghi come risultati delle relazioni interculturali. Il docente divide la classe in cinque gruppi; distribuisce il materiale di approfondimento e attribuisce il compito a ciascun gruppo. Nel seminario finale dal titolo "Una società interculturale, fra confronto e scambio reciproco", da svolgersi nell'aula magna dell'Istituto scolastico, si presentano i risultati e si confrontano con testimoni privilegiati invitati. |

| | |
|---|---|
| Produzione degli allievi | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Un video sullo stile di vita marocchino, attraverso la raccolta di immagini significative. ▪ Una carta tematica del Quartiere Centro degli anni '90 dello scorso secolo, utilizzando lo strumento di <i>Google maps</i>. ▪ Una carta tematica del Quartiere Centro del 2015, utilizzando lo strumento di <i>Google maps</i>. ▪ Una scheda di sintesi sui migranti di sesso maschile residenti nel comune di Foggia. ▪ Una scheda di sintesi sui migranti di sesso femminile residenti nel comune di Foggia. |
| Modalità di verifica e valutazione | <p>In itinere e finale. Il lavoro di gruppo sarà valutato dal docente e auto valutato dagli studenti in base alle griglie di valutazione allegate</p> |
| Note conclusive | <p>Al termine del percorso formativo, alla luce delle valutazioni in itinere e finali, si può affermare che la metodologia della ricerca-azione ha coinvolto il gruppo classe motivandolo a partecipare alle attività proposte in modo collaborativo e propositivo, favorendo un senso critico nella lettura del fenomeno migratorio.</p> |

3. Fasi del laboratorio di ricerca-azione

3.1. Per entrare in argomento

Il docente, prendendo spunto dalla presenza dell'alunno straniero e dalla lettura dell'articolo "Foggia come il Bronx" dell'1.5.2010 pubblicato sul *Quotidiano di Foggia*, propone al gruppo classe di compilare una scheda in cui si chiede il luogo di nascita di ciascun componente della famiglia, includendo anche i nonni paterni e materni, allo scopo di far emergere come anche nella situazione vicina degli studenti si possono osservare casi di migrazione familiare. Successivamente, insieme si raccolgono i dati e si calcola il numero di quanti sono nati nel comune attuale di residenza e quanti vi si sono trasferiti, che vengono presentati in una tabella di sintesi.

3.2. La lezione dialogata

Partendo dai risultati condivisi nell'esercizio introduttivo, in cui emerge come il fenomeno migratorio sia dinamico e nel tempo abbia interessato anche gli italiani e in particolare i loro genitori e/o i loro parenti, si fa soffermare l'attenzione sulle motivazioni che hanno indotto gli spostamenti e sulle difficoltà di integrazione nelle comunità in cui ci si sposta.

Vi sono motivazioni economiche, come la liberazione dal bisogno, la speranza di un lavoro retribuito, l'occupazione, il miglioramento del tenore di vita.

Ma anche motivazioni politiche, come l'esigenza di libertà di pensiero, libertà religiosa, libertà politica, a cui si aggiunge il bisogno di sicurezza che spinge molti a fuggire da situazioni di guerra ritrovandosi a richiedere asilo politico e a diventare profughi nei paesi ospitanti.

Vi sono poi motivazioni ambientali come ad esempio il bisogno di spostarsi a causa dei cambiamenti climatici del pianeta che rendono invivibili le proprie terre.

Spesso i nuovi arrivati trovano difficoltà a inserirsi nei diversi contesti, a causa di abitudini e stili di vita differenti da quelle dei residenti.

L'incontro tra culture diverse può generare diffidenza, rifiuto, emarginazione.

Gli effetti di questi sentimenti sono duplici: nei migranti possono produrre chiusura e ricerca di supporto fra i propri connazionali, nei residenti possono far nascere forme di discriminazione, razzismo e xenofobia.

3.3. Chi sono i migranti a Foggia

Il docente invita un mediatore interculturale per far conoscere la situazione dei cittadini stranieri nella propria città.

Samira Chahbane, residente in Italia dal 2004, di origine marocchina e rappresentante della sua comunità in Capitanata, coniugata con un italiano, è laureata in letteratura araba e in scienza della mediazione linguistica, lavora come mediatrice interculturale presso il CARA di Foggia-Borgo Mezzanone ed è impegnata ormai da molti anni nel sociale promuovendo l'integrazione dei migranti tramite l'associazione Alittihad di cui è presidente dal 2006.

Dopo aver riportato la sua testimonianza, focalizzando l'attenzione sulle differenze culturali, gli usi, i costumi, la religione e sulle problematiche legate all'integrazione nella nostra società occidentale, ricostruisce gli aspetti del fenomeno migratorio nella provincia di Foggia.

Il docente propone agli alunni di conoscere meglio i migranti che si incontrano nel proprio quotidiano, così si chiede al mediatore di fare da tramite con quelli che fanno parte della sua associazione a cui potrebbe consegnare dei questionari (Tab. 2) che serviranno per elaborare una scheda analitica sui cittadini stranieri presenti in città.

3.4. Il lavoro di gruppo

Il lavoro di gruppo si propone di soffermare l'attenzione degli studenti sui luoghi come risultati delle relazioni interculturali. A tal fine ci si sofferma sull'area circostante la stazione di Foggia (Via Monfalcone, Via Podgora, Via Piave, Via Isonzo, Viale XXIV Maggio), dove il cambiamento di questi ultimi anni rappresenta un ottimo esempio per osservare la presenza del fenomeno migratorio nel comune di residenza e analizzare le relazioni fra cittadini stranieri e residenti, fra le attività economiche e i tratti della cultura etnica.

Gli studenti sono divisi in cinque gruppi e a ciascun gruppo è attribuito un compito specifico.

In particolare, dopo aver consegnato il materiale di approfondimento preparato dal docente (stralcio della pianta della città, dati statistici relativi ai dati demografici e all'occupazione, stralcio del XXV Rapporto Immigrazione 2015 della Caritas, elenco delle attività commerciali presenti nel quartiere relativo agli anni 2000 e 2015, fotografie del quartiere Centro di Foggia degli anni 1990-2000-2015) e le risposte delle interviste ai cittadini stranieri (n. 20), revisionate e raccolte dal mediatore interculturale, a ciascun gruppo è chiesto di elaborare uno dei seguenti prodotti finali:

- Realizzare un video sullo stile di vita marocchino, attraverso la raccolta di immagini significative, in modo da integrare lo studente straniero con difficoltà legate alla comunicazione in italiano.
- Elaborare una carta tematica del Quartiere Centro degli anni '90 dello scorso secolo, utilizzando lo strumento di *Google maps*, evidenziando l'ubicazione delle attività commerciali e i servizi, ricavati dalle fotografie.
- Elaborare una carta tematica del Quartiere Centro del 2015, utilizzando lo strumento di *Google maps*, evidenziando l'ubicazione delle nuove attività commerciali, le principali aree frequentate dai migranti, i luoghi di incontro delle associazioni che si occupano del settore di volontariato, i luoghi di culto.
- Elaborare una scheda di sintesi sui migranti di sesso maschile residenti nel comune di Foggia (alla luce delle risposte raccolte dai questionari e dalle informazioni trovate nel materiale di approfondimento).
- Elaborare una scheda di sintesi sui migranti di sesso femminile residenti nel comune di Foggia (alla luce delle risposte raccolte dai questionari e dalle informazioni trovate nel materiale di approfondimento).

Tab. 2 – *Chi sono i cittadini stranieri che vivono a Foggia: schema di intervista.*

| | |
|--|--|
| Qual è il suo Paese di provenienza (indicare la città e lo Stato) | |
| Età | |
| Occupazione | |
| Quali lingue parla | |
| Quale religione pratica, in quale luogo di culto | |
| Da quando tempo è in Italia | |
| Perché? | |
| È solo o con la famiglia | |
| Dove abita? Con chi? | |
| Come ha trovato la sua attuale abitazione? | |
| Come si trova a Foggia? | |
| Cosa fa al di fuori del lavoro? | |
| Dove fa la spesa? | |
| Conosce associazioni sul territorio? | |
| Cosa non le piace di noi italiani e/o di noi foggiani? | |
| Cosa secondo lei sarebbe utile per favorire l'integrazione culturale a Foggia? | |

I risultati del lavoro di gruppo, infine, sono stati presentati in un seminario dal titolo “Una società interculturale, fra confronto e scambio reciproco”, nel quale sono stati invitati il mediatore culturale, il presidente della Caritas diocesana, i genitori dello studente straniero e altri migranti, l'assessore alle politiche sociali del comune e il presidente del comitato “Quartiere Ferrovia”.

Dalla ricerca è emerso come il quartiere della città è abitato da gruppi di migranti con diversa provenienza geografica che si ritrovano in quell'area per incontrarsi con persone della propria cultura e ricostruire un ambiente di vita, che superando la distanza dal luogo di origine può arrivare nel tempo e con l'integrazione alla formazione di una nuova identità etnica.

I ragazzi hanno osservato, fra l'altro, leggendo le carte tematiche, come gli alti costi dei fitti e la crisi economica abbiano portato alla chiusura di molti esercizi commerciali locali che piano piano sono stati sostituiti dai negozi etnici, bazar, call center e macellerie.

Il confronto con gli invitati al seminario finale ha evidenziato come la convivenza risulti a volte problematica, sollecitando la comunità locale a politiche di integrazione sociale basate sull'educazione al dialogo e al rispetto delle differenze come valore. Uno spazio da integrare per non incoraggiare l'isolamento dettato dai pregiudizi e dagli stereotipi che potrebbe portare a ghettizzarli, come purtroppo sta accadendo.

3.5. La valutazione

Al termine del lavoro il docente propone due griglie di valutazione, la prima (cfr. Tab. 3), compilata dal docente, è finalizzata a valutare rispettivamente il lavoro di gruppo e i prodotti finali, nonché l'esposizione dei ragazzi durante il seminario finale.

La seconda, con domande aperte, compilata dal singolo studente, è uno strumento per la fase strettamente metacognitiva (cfr. Tab. 4). Si tratta di ricapitolare in modo critico il percorso compiuto, tenendo conto del riconoscimento delle strategie messe in atto e dell'indagine sulle difficoltà e sui correttivi adottati. Il processo di ricostruzione deve essere, inoltre, associato al processo di giustificazione delle scelte e delle decisioni prese per raggiungere la competenza. È fondamentale quindi, che lo studente sviluppi la capacità di sostenere le proprie idee e di argomentare per giustificare le strategie messe in atto. Questa fase mira alla consapevolezza dell'intera esperienza di apprendimento.

Tab. 3 – Griglia di valutazione del lavoro di gruppo.

Fonte: nostra elaborazione, in base a Dossier Scuola, Inserto n. 17 del 1/5/2011, anno LVI.

| Descrittori | A (eccellente) | B (ottimo) | C (adeguato) | D (sufficiente) | E (basso) |
|--|--------------------------|----------------------|------------------------|---------------------------|---------------------|
| Capacità di agire in modo autonomo (correttezza, capacità di dialogo, rispetto del pensiero altrui, rispetto del compito). | | | | | |
| Capacità di interpretare e sintetizzare le informazioni raccolte. | | | | | |
| Capacità di osservare il cambiamento del quartiere consultando le diverse fonti. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| Capacità di comunicare i risultati con gli strumenti della geografici proposti nell'UdA. | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|

Tab. 4 – Schema di valutazione individuale dello studente.

Fonte: nostra elaborazione su [//www.francadare.it/wp/formato-per-la-redazione-di-unita-di-apprendimento](http://www.francadare.it/wp/formato-per-la-redazione-di-unita-di-apprendimento), maggio 2016.

| | |
|---|--|
| A quale gruppo appartieni | |
| Descrivi sinteticamente le attività svolte. | |
| Illustra cosa ha fatto il gruppo per lo svolgimento del compito e indica il tuo ruolo nel gruppo. | |
| Indica quali difficoltà e/o problemi hai dovuto affrontare e come le hai risolte. | |
| Che cosa hai imparato? | |
| Cosa ti piacerebbe conoscere ulteriormente? | |
| Come valuti in generale il lavoro del gruppo e il lavoro da te svolto? | |

4. Conclusioni

Il percorso formativo proposto ha favorito la conoscenza del fenomeno migratorio su scala locale nel nostro tempo in cui il movimento e i flussi diventano il punto di vista da cui osservare i processi e la chiave di lettura dei progetti di vita e delle relazioni interpersonali.

L'analisi dello spazio vicino, con riferimento alle componenti sociali, religiose ed estetiche, contribuisce a riconoscere e a rispettare la dignità degli uomini anche quando si presenta in modi diversi rispetto a quelli conosciuti.

I luoghi e le regioni geografiche possono svolgere di per sé, per la loro capacità di accoglienza e integrazione che il gruppo umano che li vive manifesta, un ruolo fondamentale come mediatori culturali.

Educare alla cittadinanza diventa un compito primario per la scuola, luogo di relazioni, che educa al confronto con l'altro e all'inserimento attivo e consapevole nella vita sociale, in cui far valere i propri diritti e bisogni

riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole e le responsabilità.

Riferimenti bibliografici

- Bailly A.S., a cura di (1989), *I concetti della geografia umana*, Pàtron Editore, Bologna.
- Besozzi E. (2004), “La scuola ‘laboratorio’ per l’incontro fra culture”, *Ambiente Società Territorio*, 5: 23-26.
- Bissanti A.A. (2005), *Geografia attiva perché e come*, Adda, Bari.
- Brusa C., a cura di (1999), *Immigrazione e multiculturalità nell’Italia di oggi*, FrancoAngeli, Milano.
- Brusa C. (2005), “Reti migratorie e sviluppo locale”, *Ambiente, Società e Territorio*, 4-5: 33-37.
- Brusa C., a cura di (2012), “Immigrazione e processi di integrazione culturale”, *Geotema*, 43-44-45.
- Caritas/Migrantes (2016), *XXV Rapporto, 2015: “La cura dell’incontro”*, Idos, Roma.
- Da Re F. (2014), *Didattica per competenze e inclusione*, Erickson, Trento e in <http://www.francadare.it/wp/formato-per-la-redazione-di-unita-di-apprendimento>, maggio 2016.
- De Vecchis G., (2009), “La geografia nelle “Indicazioni per un’educazione alla cittadinanza””, *Ambiente Società e Territorio*, 3-4: 13-17.
- De Vecchis G., (2011), *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, UTET De Agostini, Novara.
- De Vecchis G., Palagiano C., a cura di (2003), *Le parole chiave della geografia*, Carocci, Roma.
- DOSSIER SCUOLA (2011), *Progettare, insegnare, valutare per competenze*, 17 del 1/5/2011, anno LVI.
- Fiori M., a cura di (2007), *Documenti per l’insegnamento della Geografia. Finalità educative e principi di base*, WIP Edizioni Scientifiche, Bari.
- Fiori M. (2007), “Punti chiave per l’insegnamento/apprendimento della Geografia nella scuola italiana”, *Ambiente Società e Territorio*, 2-3: 3-7.
- Fouberg E.H., Murphy A., De Blij H.J. (2011), *Geografia umana. Cultura società spazio*, Zanichelli, Bologna.
- Frémont A. (2007), *Vi piace la geografia?*, Carocci, Roma.
- Giorda C. (2014), *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell’infanzia e primaria*, Carocci, Roma.
- Giorda C. (2015), “La geografia per educare alla cittadinanza e all’intercultura”, testo disponibile sul sito: www.aiig.it, 20/06/2016.
- Grumo R. (2014), *Geografie, migrazioni e nuove generazioni. Un’indagine in Puglia*, Aracne Editrice, Ariccia (Roma).

- Iarrera F., Pilotti G. (2015), *Geografia Territori e problemi. Italia Europa*, Zanichelli, Bologna.
- ISMU (2016), *Rapporto nazionale a.s. 2014/15. Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*, Ismu, Milano, testo disponibile sul sito: www.ismi.org, 20/06/2016.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2015), *La comunità marocchina. Rapporto annuale sulla presenza di migranti*, testo disponibile sul sito: www.integrazionemigranti.gov.it, 20/06/2016.
- Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (2010), *Linee guida per gli istituti tecnici, disciplina Geografia*, D.P.R. del 15/03/2010, art. 8 comma 3.
- Mortari L. (2007), "Educare alla cittadinanza", *Annali della Pubblica Istruzione*, 4-5, Le Monnier, Firenze.
- Nodari P., a cura di (2004), "L'immigrazione straniera in Italia. Casi, metodi, modelli", *Geotema*, 23.
- Pasquinelli d'Allegra D. (2008), "Per un curriculum verticale di geografia", *Ambiente Società Territorio*, 5: 22-24.
- Portera A. (2005), "L'insegnamento della geografia in ottica interculturale", *Ambiente Società Territorio*, 2: 13-17.
- Rocca G. (2011), *Il sapere geografico tra ricerca e didattica*, Pàtron Editore, Bologna.

Sitografia

- <http://archivio.pubblicaistruzione.it>.
- <http://demo.istat.it/index.html>.
- <http://noi-italia.istat.it>.
- <http://www.cestim.it>.
- <http://www.istat.it/it/files/2011/06/italiaincifre2011.pdf>.
- <http://www.istruzione.it>.

Alta formazione, accessibilità e inclusione: gli spazi universitari nelle rappresentazioni degli studenti con disabilità

*di Rosa Bellacicco**

1. Introduzione

L'approdo delle persone con disabilità all'alta formazione è piuttosto recente. Se, in passato, queste ultime erano considerate una categoria emergenziale e speciale, la loro progressiva crescita nei contesti accademici offre agli atenei nuovi stimoli alla revisione degli aspetti pedagogico-didattico-valutativi e degli spazi fisici nella direzione della progettazione universale, al fine di garantire risposte inclusive. In questa sede, si intende proporre, a partire da una indagine condotta presso l'Università degli Studi di Torino, una riflessione sul tema degli ambienti e degli spazi universitari, così come sono percepiti dagli studenti universitari con disabilità. Il quadro delineato ribadisce, pur a fronte dei progressi compiuti, una difficoltà da parte dell'Ateneo (estendibile anche ad altri atenei italiani) a predisporre ambienti di per sé accessibili a ogni categoria di persone, senza adattamenti speciali. Ciò richiama, da un lato, la necessità di trovare soluzioni personalizzate che consentano nell'immediato la fruizione degli spazi accademici agli studenti con disabilità, dall'altro una sensibilizzazione della comunità accademica e del territorio affinché ricerchino, il più possibile, soluzioni strutturali incardinate nel modello dell'accessibilità totale, veicolo per una partecipazione piena e attiva alla vita universitaria e di comunità.

* Università degli Studi di Torino – PhD in Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione.

2. La disabilità sfida lo spazio dell'alta formazione

Nel secolo scorso i giovani con disabilità sono stati, a livello sia nazionale sia internazionale, soggetti invisibili nell'alta formazione (Beauchamp-Pryor, 2013).

Solo a partire dalla fine degli anni Ottanta, più intensamente nel nostro millennio, una coraltà di organismi – tra cui i principali centri della progettazione economica, culturale e politica mondiale ed europea, come l'OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development), l'UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) e l'Unione Europea – ha riconosciuto alla formazione permanente un ruolo strategico nella realizzazione personale e professionale delle persone, anche di quelle con disabilità. Queste istituzioni, in parallelo, hanno altresì promosso la costituzione di assetti educativi sempre più equi e orientati al rispetto delle diversità culturali, etniche e sociali (UNESCO, 1998, 2004; OECD, 2004, 2012).

Per gli individui con disabilità, il salto di qualità nell'accesso all'istruzione post-secondaria è stato sancito dall'approvazione della *Convenzione per il riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità* da parte dell'Organizzazione delle Nazioni Unite (2006): tale documento rappresenta l'ultima e la più rilevante raccomandazione nella direzione di garantire ai più vulnerabili il pieno godimento, nei diversi ambiti della società, dei diritti umani, tra cui la formazione continua lungo l'arco della vita.

Grazie a questi pronunciamenti e alle legislazioni nazionali¹, che nel tempo si sono allineate ad essi, gli atenei sono diventati qualificati e funzionali ai bisogni differenziati della popolazione studentesca e hanno attivato vari interventi a sostegno del percorso di apprendimento degli individui con bisogni speciali (in genere erogati da un Servizio/Ufficio Disabilità).

Di conseguenza, i soggetti con deficit sono progressivamente cresciuti nei contesti accademici, sia stranieri sia del nostro paese: in Italia, il loro numero è triplicato in un quindicennio, passando da 4.370 unità (a.a. 1999/2000) a 13.614 unità (a.a. 2014/2015, ultimo disponibile; fonte MIUR).

¹ In Italia, la principale norma di riferimento è la Legge 5 febbraio 1992, n. 104, integrata, a fine anni Novanta, dalla Legge 28 gennaio 1999, n. 17.

3. Quale inclusione per l'università?

Così come è avvenuto e ancora avviene con gli studenti di cittadinanza non italiana nelle università (Vaccarelli, 2015), l'inserimento delle persone con fragilità sprona le istituzioni di istruzione superiore a innovare i piani d'azione accademici – l'accessibilità delle strutture; le strategie di insegnamento-apprendimento; l'allocazione delle risorse ecc. –, nella direzione di ridurre il rischio di esclusione di ciascuno (Garbo, 2013). Il ripensamento dei percorsi didattici deve tradursi, ad esempio, in modalità differenziate e personalizzate di insegnamento, che privilegino la diversità interindividuale e rispettino gli stili cognitivi anche di chi presenta un bisogno educativo speciale (Allegri, 2015).

Più in generale, per far sì che i soggetti con disabilità non siano più considerati una presenza emergenziale, risulta quindi imprescindibile non solo erogare risorse aggiuntive, ma soprattutto revisionare strutturalmente le fondamenta dei sistemi universitari (OECD, 2011; Pavone, 2014). Detto in altri termini, un ateneo orientato verso una logica inclusiva non può esimersi dal mettere al centro delle proprie politiche istituzionali la questione dell'accessibilità dei curricula, della didattica e degli ambienti (Ebersold, 2008; Ebersold and Cabral, 2016), in modo che il soggetto con fragilità venga considerato “uno studente” e non un “disabile studente” (Fornasa, 2013, p. 119). In quest'ottica, l'accessibilità degli spazi fisici si configura quale «obiettivo irrinunciabile per la piena partecipazione alla vita universitaria di tutta la comunità accademica» (CNUDD, 2014, p. 8).

4. L'accessibilità degli spazi fisici nel dibattito scientifico internazionale

Un ruolo di riferimento scientifico, culturale ed operativo relativo all'accessibilità degli spazi, a livello internazionale, è attribuibile al modello dello *Universal Design* (UD)/progettazione universale (Tira, 2013). Il termine è stato coniato, alla fine degli anni Ottanta, dall'architetto Ronald Lawrence Mace, fondatore dell'omonimo Center for Universal Design nella North Carolina State University. Il paradigma non si riferisce, nello specifico, ai soggetti con disabilità, ma sollecita «la progettazione di prodotti e ambienti utilizzabili da tutti, nella maggiore estensione possibile, senza necessità di adattamenti o ausili speciali»². Infatti, ciò che risulta progettato –

² Cfr. <http://www.design.ncsu.edu>.

fin dall'inizio e senza adattamenti a posteriori – per gli utenti che presentano delle difficoltà sarà adeguato anche per chi non ha particolari esigenze.

Il valore aggiunto dell'UD è dato dalla modifica dell'idea tradizionale di accessibilità fondata sull'abbattimento delle barriere architettoniche o sull'adattamento dedicato (Marra, 2011): questi interventi rimangono necessari per garantire la parità effettiva delle opportunità *solo* quando non sia possibile applicare i principi della progettazione universale.

Diversi articoli della *Convenzione ONU* (art. 9, 18, 20) – che promuove questo modello – riconoscono nella piena libertà di movimento degli individui con deficit il prerequisito fondamentale per l'esercizio dei loro diritti e per la realizzazione di un autonomo e originale progetto di vita (Mura, 2011). La possibilità di inserirsi appieno nel territorio promuove la partecipazione delle persone e la condivisione della vita di comunità: dovrebbero essere «a tutti accessibili gli ambienti, soprattutto quelli pubblici, con una partecipazione non preclusiva ma attiva, proprio per favorire la socializzazione quotidiana» (De Vecchis, 2014, p. 205).

5. Barriere architettoniche o culturali? Una ricerca all'Università di Torino

Pur a fronte della diffusione – sempre più ampia – delle istanze culturali, scientifiche, etiche appena descritte, la fruizione degli spazi degli atenei da parte delle persone più fragili ancora oggi non risulta piena ed agevole.

Fin dai primi studi di caso – condotti negli anni '90 nelle istituzioni dell'area europea e nordamericana – la questione delle barriere architettoniche viene indicata tra i nodi più problematici per i giovani disabili (Borland and James, 1999; Tinklin and Hall, 1999). Nonostante alcune indagini successive segnalino che si tratti di «un'area in cui sono stati fatti molti passi avanti» (EADSNE, 2006, p. 56), difficoltà nell'accedere agli edifici, specie se antichi, sono rilevate ancora in esplorazioni effettuate pochi anni fa (per esempio, Gilson and Dymond, 2012).

Nel contesto italiano, un *assist* per approfondire il tema è offerto da un video pubblicato nel 2007 su Youtube da parte di una studentessa con disabilità in Erasmus a Bologna, che rievocava le peripezie quotidiane affrontate per muoversi nella città e all'interno del suo Dipartimento. Il dibattito che ne è scaturito ha ridato linfa alla riflessione sulle peculiarità connesse al patrimonio edilizio della maggior parte degli atenei italiani, che risultano spesso dislocati in moltissime sedi e prevedono l'utilizzo di immobili di in-

teresse storico-artistico, messi a disposizione frequentemente da terzi e per periodi limitati³.

Il problema richiama senza dubbio la necessità di fornire risposte adeguate e personalizzate ai bisogni dei soggetti con deficit. Tuttavia, il portato di complessità della questione è notevole. Secondo Canevaro (2016), infatti, se «un palazzo antico diventato sede universitaria deve essere adattato alle esigenze di chi vive in carrozzella, [è anche vero che] non possiamo fare di tutto: dobbiamo rispettare le esigenze di chi è in carrozzella e del palazzo d'epoca. Chi vive in carrozzella entra in una storia che era prima di lui. E noi dobbiamo accompagnarlo in questa storia». Tutto questo ribadisce l'importanza di affrontare il tema in modo ancor più sistematico.

Un'indagine condotta nel 2015 dall'Ateneo di Torino (UniTO) – con il fine di enucleare i fattori che hanno ampliato o ridotto le opportunità dei soggetti con disabilità di partecipare attivamente al percorso accademico – ha esplorato, tra gli altri, il problema dell'accessibilità degli edifici. Oltre a vari testimoni privilegiati (docenti, personale tecnico-amministrativo), lo studio ha coinvolto, mediante focus group, 38 soggetti con deficit, principale popolazione cui si farà di seguito riferimento (Bellacicco, 2017).

Questi ultimi confermano che la questione degli spazi è centrale nelle loro esperienze accademiche. Sono stati i partecipanti stessi ad elaborare – così come previsto dalla metodologia utilizzata nei focus group (Biggeri e Ferrannini, 2014) – una lista di dimensioni prioritarie nella loro vita universitaria. Tra le 9 dimensioni individuate, ben 4 fanno riferimento all'ambito della mobilità e degli spazi⁴.

La prima, definita “accessibilità”, rimanda alla mobilità interna agli edifici universitari. La popolazione intervistata riconosce gli ampi progressi compiuti da UniTO su questo versante, nonostante quest'ultimo si sia ritrovato impossibilitato ad attuare operazioni complesse di messa a norma generale, a fronte dei numerosi edifici posti sotto tutela della Soprintendenza per i beni architettonici.

Gli studenti, in ogni caso, osservano che è stata sempre trovata una modalità per superare gli ostacoli ancora presenti. Ad esempio, nel 2008 è stato realizzato un Censimento, finalizzato al monitoraggio dell'accessibilità degli edifici e alla costruzione di una sorta di *vademecum* che segnala le si-

³ Si fa riferimento ad un'intervista effettuata al prof. Canevaro a seguito della pubblicazione del video. Per approfondimenti, www.superabile.it/web/it/CANALI_TEMATICI/Scuola_e_Formazione/News/info630991228.html.

⁴ Le nove dimensioni analizzate sono: didattica; apprendimento; mobilità; accessibilità; orientamento (in entrata, in uscita, mobilità internazionale); disponibilità e fruibilità degli spazi; accesso alle informazioni; socializzazione; rispetto.

tuazioni di oggettiva problematicità presenti nelle strutture. Di più, per gli studenti con disabilità è previsto l'intervento di tutor alla pari (studenti *senior*) che operano in qualità di accompagnatori all'interno delle sedi accademiche e anche da e verso l'università. Tuttavia, i partecipanti segnalano che le soluzioni per "aggirare le barriere", previste nel Censimento e/o sperimentate con l'accompagnatore, si sostanziano quasi sempre in percorsi alternativi, differenziati, "dedicati a" (itinerari secondari, talvolta lunghi e tortuosi, ascensori ad accesso riservato, ecc.), a discapito della promozione di processi inclusivi. Quindi, sebbene la presenza di barriere non ostacoli l'accesso alla struttura/aula desiderata, può costituire però un impedimento ad una effettiva partecipazione alla vita accademica in condizioni di uguaglianza, elemento fondativo del diritto allo studio.

Un nodo che rimane aperto, individuato dagli studenti con disabilità sensoriale, è poi quello relativo alle barriere percettive. Il problema è articolato ed è stato ancora preso in considerazione parzialmente dall'Ateneo. I soggetti intervistati evidenziano una scarsa diffusione di elementi per loro indispensabili alla percezione spaziale del contesto, come un sistema di segnaletica per ipo/non vedenti o di etichette in braille per identificare i locali. Ne deriva che, soprattutto per gli studenti non vedenti, il supporto di un mediatore personale risulti fondamentale per fruire degli spazi universitari.

La seconda dimensione, individuata come prioritaria dai giovani con disabilità, è relativa alla mobilità da e verso UniTO. Per i partecipanti, le barriere incontrate nei trasporti pubblici e nel territorio cittadino risultano ancor più critiche rispetto a quelle presenti all'interno degli edifici universitari. A questo proposito, gli studenti sottolineano che diviene necessario, in aggiunta al servizio di accompagnamento offerto dall'Ateneo, attivare anche altre risorse per raggiungere le sedi universitarie, quali i familiari e i supporti di educativa territoriale (affidatari, progetti di Vita Indipendente, Associazioni, buoni taxi, ecc.). In vari passaggi, gli intervistati evidenziano che il territorio cittadino presenta degli ostacoli – tra cui mancanza di LOGES alle fermate, di autobus con gli annunci vocali, di semafori sonori – tali da non poter affrontare il tragitto da e verso UniTO senza un sostegno personale/materiale.

Tra le altre dimensioni sottolineate dagli studenti con disabilità vi è poi la disponibilità e fruibilità di spazi per lo studio. In UniTO è presente un salone, attiguo al Servizio Disabilità, "riservato" ai soggetti con deficit e dotato di postazioni informatiche accessibili. Dai protocolli di intervista si evince che tale spazio assume una valenza fondamentale, rassicurante dal punto di vista psicologico e diviene, per alcuni partecipanti, il baricentro del percorso di apprendimento, nonchè veicolo di promozione dell'identità personale e collettiva di studente. «Un gruppo di persone può infatti trovare

(cercare o costruire) tracce della propria identità in alcuni punti dello spazio che per questo motivo sono da considerarsi non meri spazi fisici, ma simboli significativi della storia collettiva» (Aru, 2015, p. 71).

La presenza di uno spazio universitario “dedicato”, separato nell’ubicazione e nelle funzioni dai servizi rivolti alla generalità della popolazione studentesca, pare avere però una doppia valenza: per alcuni genera, come si è detto, senso di appartenenza all’istituzione, per altri sortisce l’effetto di enfatizzare il deficit e di rimarcare la barriera con i pari. La testimonianza dei soggetti non vedenti evidenzia che sarebbe altrettanto importante, in ottica inclusiva, allestire postazioni multimediali, software e ausili specifici anche in altre aule studio/biblioteche dell’Ateneo, in modo che *tutte* le aree di UniTO diventino uno «spazio vissuto» (Frémont, 2011) dalle persone con deficit. È fondamentale promuovere sforzi in entrambe le direzioni: secondo Murgioni (2009), la disabilità va resa visibile il più possibile e deve trovare sia uno spazio di riconoscimento precipuo sia ampliare la propria affiliazione all’intera comunità accademica.

Infine, la dimensione della mobilità internazionale. Sono solo 11 gli individui con deficit che, tra l’a.a. 2009/2010 e l’a.a. 2013/2014, si sono recati all’estero per un periodo di studio. Le difficoltà nello svolgimento di tale esperienza formativa emergono chiaramente nei focus group: la complessità dello studiare all’estero sembra azzerare l’aspirazione stessa ad intraprendere il Programma Erasmus. Una mancanza generale di informazioni ed un supporto limitato nell’organizzazione del soggiorno rappresentano le problematiche più frequenti. È tuttavia imprescindibile che il diritto alla mobilità – dimensione in cui già le differenze di reddito si registrano in maniera sensibile (De Vecchis, 2014) – venga esteso anche alle persone che presentano una condizione di salute compromessa.

6. Conclusioni

Il caso di studio presentato mette in luce che l’Ateneo di Torino – al pari della maggior parte delle università italiane (CENSIS, 2016) – ha attivato soluzioni per compensare/correggere le disuguaglianze nell’accesso alle strutture. È auspicabile, tuttavia, che sforzi maggiori siano compiuti nella direzione di prevedere ambienti accessibili, comprensibili e utilizzabili da tutti, secondo un principio di giustizia (Pavone, 2015). L’accessibilità, infatti, non «è riconducibile/riducibile a una dimensione esclusivamente ‘tecnica’» (Pavone, 2015, p. 335), ma è leva strategica per superare le disuguaglianze nel diritto allo studio e per promuovere l’inclusione sociale.

Posto che il cammino verso la progettazione universale è irreversibile, gli atenei sono in ogni caso chiamati ad attivare, nell'immediato, interventi migliorativi. Come suggerito dalle stesse Linee Guida della CNUDD (2014), sul fronte interno, processi di monitoraggio dell'accessibilità delle strutture, la creazione di mappe che segnalino i percorsi più adeguati e gli ostacoli presenti e, di conseguenza, l'elaborazione di piani di abbattimento delle barriere architettoniche risultano fondamentali. Se una sorta di "libretto dell'accessibilità degli edifici" è già stato redatto da alcuni atenei italiani, più trasversalmente, un progetto simile – esteso a tutte le istituzioni di istruzione superiore europee – potrebbe anche incentivare le esperienze di studio all'estero, a fronte del fatto che, come si è detto, l'acquisizione di maggiori informazioni (concernenti l'accessibilità delle strutture e i servizi attivati) risulta predittiva rispetto alle possibilità di adesione al Programma Erasmus da parte dei soggetti con disabilità⁵.

Il potenziamento della quantità/qualità di questo tipo di interventi è inevitabile, anche se dalla indagine sembra emergere che il problema è anche legato ad un cambiamento della prospettiva culturale da parte della comunità accademica e civile. Su un fronte esterno, ad esempio, diviene fondamentale per gli atenei consolidare sinergie e accordi di sistema con le amministrazioni pubbliche, nell'ottica di collaborare alla realizzazione di ambienti accessibili, nella maniera più naturale possibile. Certo, la sfida che l'UD pone è notevole, a fronte delle caratteristiche del patrimonio edilizio delle università/città italiane: è assodato che sia molto più facile costruire progetti nuovi secondo tale ottica, piuttosto che modificare o rinnovare ciò che già esiste (ECA, 2013).

Tuttavia, l'orizzonte cui mirare non può che essere quello di una progettualità organica e sistemica, premessa e condizione necessaria per una cultura delle pari opportunità (Pepino, 2011). Accessibilità e fruibilità sono, infatti, strettamente interconnesse: un luogo pubblico accessibile deve essere utilizzabile nel suo insieme, sia nella totalità della sua superficie (livello quantitativo) sia nelle possibilità di godimento (livello qualitativo) (De Vecchis, 2014). Per gli studenti con deficit, «non servono spazi *riservati* [...], ma spazi *sufficienti* per tutti (senza preclusioni o impedimenti) nella piena consapevolezza dell'unità sociale del territorio» (De Vecchis, 2014, p. 205).

Lo sviluppo della dimensione spaziale e le norme di uso e di accessibilità degli spazi assumono infatti un ruolo strategico nell'esercizio della cittadinanza attiva per la specie umana (Giorda, 2011); per i soggetti con disabi-

⁵ Cfr. il progetto MapAbility, <http://exchangeability.eu/mapability>.

lità, in particolare, possono essere (o meno) veicolo di inclusione nell'alta formazione e, più ampiamente, nel tessuto sociale della comunità.

Riferimenti bibliografici

- Allegri R. (2015), "Geography and disability: a reflection on opportunities offered by teaching geography to dyslexic students", *J-Reading-Journal of Research and Didactics in Geography*, 2, 4: 85-93.
- Aru S. (2015), *Identità, spazi e luoghi*, in Alaimo A., Aru S., Donadelli G., Nebbia F. (a cura di), *Geografie di oggi. Metodi e strategie tra ricerca e didattica*, FrancoAngeli, Milano, 69-75.
- Beauchamp-Pryor K. (2013), *Disabled students in Welsh higher education: A framework for equality and inclusion*, Sense Publishers, Rotterdam.
- Bellacicco R. (2017), *Università: universo di opportunità per il progetto di vita indipendente. Monitoraggio dell'offerta formativa e dei servizi di UniTO per gli studenti con disabilità*, Tesi di dottorato in pubblicazione.
- Biggeri M. and Ferrannini A. (2014), "Opportunity Gap Analysis: Procedures and methods for applying the capability approach in development initiatives", *Journal of Human Development and Capabilities*, 15,1: 60-78.
- Borland J. and James S. (1999), "The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university", *Disability & Society*, 14, 1: 85-101.
- Canevaro A. (2016), *Abstract presentato al primo Convegno internazionale della Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità*, "UNiversal Inclusion. Rights and Opportunities for Persons with Disabilities in the Academic Context", Torino, 12-14 maggio.
- CENSIS (2016), *Accompagnare le Università verso una più ampia integrazione degli studenti con disabilità e DSA*, presentato al primo Convegno internazionale della Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità "UNiversal Inclusion. Rights and Opportunities for Persons with Disabilities in the Academic Context", Torino, 12-14 maggio.
- CNUDD (2014), *Linee guida*, testo disponibile al sito: www.cruis.it/documenti-pubblici.html, febbraio 2017.
- De Vecchis G. (2014), *Geografie delle mobilità: muoversi e viaggiare in un mondo globale*, Carocci, Roma.
- EADSNE (2006), *Handicap ed Istruzione in Europa. Il sostegno nell'istruzione post-primaria. Pubblicazione Tematica*, testo disponibile al sito: www.european-agency.org, febbraio 2017.
- Ebersold S. (2008), *Adapting Higher Education to the Needs of Disabled Students: Developments, Challenges and Prospects*, in OECD, ed., *Higher Education to 2030. Volume 1: Demography*, OECD Publishing, Parigi.

- Ebersold S. and Cabral L.S.A. (2016), “Enseignement supérieur, orchestration de l’accessibilité et stratégies d’accompagnement”, *Education et Francophonie*, 44, 1: 134-153.
- ECA (2013), *Design for All in Progress, from Theory to Practice*, testo disponibile al sito: [/www.eca.lu/index.php/documents/eucan-documents/29-eca-2013-design-for-all-in-progress-from-theory-to-practice/file](http://www.eca.lu/index.php/documents/eucan-documents/29-eca-2013-design-for-all-in-progress-from-theory-to-practice/file), febbraio 2017.
- Fornasa W. (2013), *Università e “condizione” disabile*, in D’Amico M. e Arconzo G., a cura di, *Università e persone con disabilità. Percorsi di ricerca applicati all’inclusione a vent’anni dalla legge n. 104 del 1992*, FrancoAngeli, Milano.
- Frémont A. (2011), *Vi piace le geografia?*, Carocci, Roma.
- Garbo R. (2013), *Il percorso di studi universitario in un’ottica inclusiva*, in D’Amico M. e Arconzo G., a cura di, *Università e persone con disabilità. Percorsi di ricerca applicati all’inclusione a vent’anni dalla legge n. 104 del 1992*, FrancoAngeli, Milano.
- Gilson C. L. and Dymond S. K. (2012), “Barriers Impacting Students with Disabilities at a Hong Kong University”, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25, 2: 103-118.
- 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*, Carocci, Roma.
- Guaraldi G., a cura di (2009), *Guida per gli Studenti Disabili. Monitoraggio degli ambienti universitari*, testo disponibile al sito: www.asd.unimore.it, febbraio 2017.
- Levi F., Monzeglio E., Perticarò R. e Rolli R. (2008), *Il Censimento delle barriere architettoniche nell’Università degli studi di Torino*, testo disponibile al sito: www.unito.it, febbraio 2017.
- Marra A.D. (2011), Voce “Barriere architettoniche” in *Enciclopedia del Diritto*, Annali, volume 4: 191-216.
- Mura A. (2011), *L’accessibilità: considerazioni teoriche e istanze operative*, in Mura A., a cura di, *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Murgioni N. (2009), *Integrazione, Disabilità, Università. Il tutor didattico: reciprocità tra servizi per gli studenti e ricerca*, Aracne, Roma.
- OECD (2004), *Equity in Education-Students with Disabilities in Mainstream Schools*, OECD Publishing, Parigi.
- OECD (2011), *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment: Education and Training Policy*, OECD Publishing, Parigi.
- OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, Parigi.
- Pavone M. (2014), “Editoriale. Studenti con disabilità all’università: un cantiere in evoluzione”, *L’integrazione scolastica e sociale*, 13, 4: 317-320.
- Pavone M. (2015), “Tecnologie e disabilità in università. Accessibilità, personalizzazione, inclusione”, *L’integrazione scolastica e sociale*, 14, 4: 336-338.

- Pepino A. (2011). *Equipollenza e test di ingresso*, in Valerio P., a cura di, *Il viaggio dell'inclusione*, testo disponibile al sito: www.sinapsi.unina.it/flex/cm/pages/...php/L/.../BLOB%3AID%3D812.
- Tinklin T. and Hall J. (1999), "Getting round obstacles: disabled students' experiences in higher education in Scotland", *Studies in Higher Education*, 24, 2: 183-194.
- Tira M. (2013), *La città accessibile: ricerche ed esperienze*, in D'Amico M. e Arconzo G., a cura di, *Università e persone con disabilità. Percorsi di ricerca applicati all'inclusione a vent'anni dalla legge n. 104 del 1992*, FrancoAngeli, Milano.
- UNESCO (1998). *Higher Education in the Twenty-First Vision and Action*, testo disponibile al sito: www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm, febbraio 2017.
- UNESCO (2004). *Final report of the Meeting of Higher Education Partners*, testo disponibile al sito: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001352/135213e.pdf>, febbraio 2017.
- Vaccarelli A., a cura di (2015), *Studiare in Italia. Intercultura e inclusione all'Università*, testo disponibile al sito: [www.google.it/#q=Vaccarelli%2C+A.+\(2015\).+Studiare+in+Italia.+Intercultura+e+inclusione+all%27Università](http://www.google.it/#q=Vaccarelli%2C+A.+(2015).+Studiare+in+Italia.+Intercultura+e+inclusione+all%27Università), febbraio 2017.



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

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

Per saperne di più:

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

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

Il volume, che raccoglie contributi relativi alla *call for papers* avanzata in occasione del 59° Convegno nazionale dell'AIIG (Roma, Facoltà di Lettere e Filosofia della Sapienza, 29 settembre – 3 ottobre 2016), si propone di sottolineare, attraverso variegate letture e interpretazioni, l'importanza e l'urgenza di mettere in campo azioni concrete contro le disuguaglianze e per l'inclusione.

I contributi teorici della prima parte evidenziano il ruolo insostituibile della geografia per educare alla realizzazione di una comunità umana realmente inclusiva e toccano anche altri temi di forte ricaduta sociale, come quello del diritto alla salute.

Nella seconda parte le teorie inclusive sono tradotte nella prassi didattica. Oltre a suggerire, attraverso linee guida specificamente scandite, l'applicazione e l'uso rigoroso delle geotecnologie, vengono presentati lavori dai quali i docenti possono trarre pratici ed efficaci spunti per la realizzazione di progetti simili in altre realtà scolastiche e universitarie.

L'intento complessivo del volume è quello di fornire una vivace e sfaccettata testimonianza dei valori inclusivi che la geografia è in grado di offrire a tutti gli operatori dell'educazione e del territorio.

Daniela Pasquinelli d'Allegra (1951), geografa, è vicepresidente nazionale dell'AIIG e direttore della collana "Tratti geografici" dell'editore FrancoAngeli. Docente presso l'Università Lumsa di Roma, da oltre trent'anni svolge attività di ricerca nel campo della didattica e dell'educazione geografica, oltre che della geografia urbana.

Davide Pavia (1987), geografo, è dottorando presso il Dipartimento di Scienze documentarie, linguistico-filologiche e geografiche della Sapienza Università di Roma. È un utente certificato associate nell'utilizzo delle applicazioni desktop di ArcGIS ed è consigliere dell'AIIG – sezione di Roma.

Cristiano Pesaresi (1976), ricercatore in geografia, è presidente del Corso di laurea in Scienze geografiche per l'ambiente e la salute presso la Sapienza Università di Roma. È associate editor della rivista *Journal of Research and Didactics in Geography (J-READING)* e consigliere nazionale dell'AIIG, quale responsabile sito web e geotecnologie.