

AMBIENTE SOCIETÀ TERRITORIO / 18

Collana dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia

Direttore della collana: Gino De Vecchis

Comitato scientifico: Andrea Bissanti, Giuseppe Dematteis,
Colin Sage, Joseph Stoltman, Colette Vallat



www.aiig.it

La collana “Ambiente Società Territorio”, fondata nel 2005 da Gino De Vecchis, sviluppa, in sintonia con le finalità dell’Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, un progetto geografico incentrato sul binomio ricerca-didattica, organizzato in due canali convergenti: quello della ricerca scientifica, articolata nei diversi settori teorici e applicativi, e quello della ricerca nella didattica della geografia, espressione dell’imprescindibile legame tra università e scuola. La diffusione dei risultati prodotti da entrambi gli ambiti di ricerca conduce a un reciproco arricchimento, promuovendo al contempo il dibattito sul ruolo insostituibile della geografia nella formazione e nella società contemporanea.

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore

Corso Vittorio Emanuele II, 229

00186 Roma

telefono 06 42 81 84 17

fax 06 42 74 79 31

Visitateci sul nostro sito Internet:

<http://www.carocci.it>

Storia e geografia

Idee per una didattica congiunta

A cura di

Cristina Minelle, Lorena Rocca, Francesco Bussi



Carocci editore

Volume realizzato con il contributo del
Dipartimento di Scienze Storiche Geografiche e dell'Antichità

DiSSGeA



all'interno del progetto di Ateneo dell'Università di Padova
Percorsi educativi di storia e geografia per una cittadinanza europea.
Responsabile scientifico del programma di ricerca: Lorena Rocca.

1ª edizione, settembre 2016
© copyright 2016 by Carocci editore S.p.A., Roma

Realizzazione editoriale: Omnibook, Bari

Impaginazione: Luca Paternoster, Urbino

Finito di stampare nel settembre 2016
da Grafiche VD srl, Città di Castello (PG)

ISBN 978-88-430-7631-4

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.

Indice

Introduzione di <i>Lorena Rocca</i>	13
--	----

Parte prima

Storia e geografia: un connubio possibile?

1.	Sulle tracce della storia e della geografia di <i>Francesco Bussi</i> e <i>Cristina Minelle</i>	25
1.1.	Note a margine del riordino del secondo ciclo di istruzione	25
1.2.	L'insegnamento della storia e della geografia	28
1.3.	I profili in uscita dello studente e le caratterizzazioni disciplinari	31
1.4.	Le competenze storiche e geografiche	38
1.5.	Verso alcune ipotesi di lavoro Riferimenti bibliografici	42 43
2.	Sherazade e il valore della geografia come narrazione e come metamorfosi di <i>Cristiano Giorda</i>	45
2.1.	Questioni didattiche e proposte di matrimonio	45
2.2.	Fermare il tempo. Sherazade o della geografia	48
2.3.	Addomesticare il mondo. La geografia come metamorfosi	51

2.4.	Quale passato per la geografia?	53
2.5.	(Parziali) conclusioni. Cosa ha a che vedere tutto questo con l'educazione geografica	55
	Riferimenti bibliografici	57
3.	Costruire e ricostruire mondi di <i>Francesco Bussi</i>	60
3.1.	Parole, opere, mondi	60
3.2.	Modi di fabbricare mondi	63
3.3.	La dimensione narrativa della conoscenza	66
3.4.	La ragione mitica e la ragione positivista	68
3.5.	Tentativi di riduzione a unità o moltiplicazione dei mondi? Dove sta la geografia?	71
	Riferimenti bibliografici	74

Parte seconda

Insegnare la storia e la geografia: come, quando e perché?

4.	Storia e geografia: Giano bifronte di <i>Lorena Rocca</i>	79
4.1.	Il cronotopo: un concetto di collegamento a quattro dimensioni per la didattica congiunta della storia e della geografia	81
	Riferimenti bibliografici	86
5.	Coniugare tempi e spazi di <i>Francesco Bussi e Cristina Minelle</i>	87
5.1.	Tempi, spazi, cronotopi	87
5.2.	Il cronotopo, i linguaggi, i discorsi, le discipline	90
	5.2.1. I cronotopi / 5.2.2. I linguaggi / 5.2.3. I discorsi / 5.2.4. Le discipline	

5.3.	Cronotopi e contaminazioni interdisciplinari a partire dalla letteratura	101
	Riferimenti bibliografici	108
6.	Quanto è bello insegnare la storia e la geografia! <i>di Angelica Moè, Lorena Rocca e Giovanni Donadelli</i>	111
6.1.	La bellezza della storia e della geografia	111
6.2.	Le motivazioni e le emozioni si comunicano e si im- parano	113
	6.2.1. Il contagio emotivo / 6.2.2. La motivazione si trasmette / 6.2.3. Motivazioni ed emozioni rendono l'insegnante soddisfatto	
6.3.	Insegno bene geografia perché mi piace	117
6.4.	Conclusioni: il messaggio da "portare a casa"	120
	Riferimenti bibliografici	121
7.	La dimensione storica del paesaggio nell'educazione geografica: questioni aperte <i>di Benedetta Castiglioni</i>	122
7.1.	Il paesaggio come "dato sensibile": dal concetto ai per- corsi formativi	122
7.2.	La dimensione storica nel paesaggio	126
	7.2.1. Il paesaggio come "forma di equilibrio"? / 7.2.2. Quale scala temporale considerare? / 7.2.3. Fino a che punto possiamo cono- scere i paesaggi del passato? / 7.2.4. Quale ruolo oggi per i paesaggi del passato?	
	Riferimenti bibliografici	132
8.	Geografia, storia, geografia economica: percorsi possi- bili per una cooperazione virtuosa <i>di Renato Cavedon</i>	134
	Riferimenti bibliografici	144

9.	Le uscite sul territorio come strumento di apprendimento storico-geografico di <i>Elena Musci</i>	145
9.1.	Paesaggio e patrimonio, dalla teoria alla didattica	145
9.2.	Il rapporto fra paesaggio e patrimonio	148
9.3.	L'uscita didattica per lo studio del paesaggio e del patrimonio	151
	9.3.1. Il gioco-escursione / 9.3.2. La caccia all'indizio / 9.3.3. Il <i>mystery</i> / 9.3.4. La visita guidata interattiva	
	Riferimenti bibliografici	160
10.	Indicatori per l'insegnamento della geografia e della storia. Una proposta di metodo di <i>Lorena Rocca</i>	162
	Riferimenti bibliografici	170
Parte terza		
Esempi di percorsi educativi		
11.	Riflessioni e proposte per un curriculum verticale di storia e geografia di <i>Nadia Paterno</i>	173
11.1.	Il laboratorio di storia e geografia	173
11.2.	I temi: "i luoghi della vita"	174
11.3.	Qualche esempio a partire dalla scuola dell'infanzia	175
11.4.	Per riassumere e concludere	186
	Riferimenti bibliografici	190
12.	Adria: dal mito alla realtà, attraverso l'archeologia di <i>Antonio Fabris</i>	191
	Riferimenti bibliografici	215

13.	Rappresentare il paesaggio storico. Un progetto di analisi e produzione iconografica di <i>Elena Musci</i>	216
13.1.	Esportare il metodo di lavoro: una visione di sintesi Riferimenti bibliografici	226 228
14.	La formazione geografica e storica attraverso l'uscita didattica: la lettura del paesaggio urbano di Sesto San Giovanni di <i>Dino Gavinelli e Paolo Molinari</i>	229
14.1.	Contro la "neutralità" dello spazio e del tempo: l'uscita didattica e la conoscenza dei luoghi	229
14.2.	Una metodologia di ricerca-scoperta per sviluppare il proprio "sguardo" sulla società	230
14.3.	Geografia e storia: suggestione, metodo e sintesi	232
14.4.	Geografia e storia per una lettura del paesaggio urbano di Sesto San Giovanni	234
14.5.	Spunti di riflessione per un'uscita didattica a Sesto San Giovanni	237
14.6.	Insidie e opportunità nella possibile alleanza tra geografia e storia Riferimenti bibliografici	240 241
15.	Prospettive per l'insegnamento della storia locale: memoria e identità di <i>Eliana Relà e Isabel Cristina Durli Menin</i>	244
15.1.	Le esperienze dei nonni: tra memoria e blog Riferimenti bibliografici	244 250
	Postfazione. Sguardi di confine: dibattiti fuori luogo di <i>Francesco Bussi</i>	251
	Gli autori	257

Introduzione

di *Lorena Rocca*

Geografia e storia sono due discipline con molti elementi in comune – temi, strumenti, concetti – ma è soprattutto la complementarità dei due modelli di organizzazione delle conoscenze (l’ermeneutica, l’epistemologia) che si rivela essere significativa: l’uno non può prescindere dall’altro. Per conoscere l’evoluzione storica dell’uomo non si può fare a meno della sua dimensione spaziale; per comprendere la sua dimensione spaziale non si può fare a meno della sua evoluzione storica. Questo intreccio virtuoso, apparentemente tanto naturale, quando diviene oggetto d’insegnamento mette in luce delle criticità, in particolare:

- a) i fenomeni storici e gli elementi geografici vengono visti come fatti oggettivi da recepire passivamente e da memorizzare e non come parte di un processo attivo di interpretazione della realtà;
- b) la circolarità dei programmi (veicolata dai libri di testo) punta l’attenzione verso “una sola” geografia, spesso ricondotta unicamente alle descrizioni fisiche, politiche ed economico-sociali del territorio;
- c) la visione limitata delle potenzialità della geografia è spesso conseguenza del fraintendimento del lessico di base (ad esempio uso di “spazio”, “territorio”, “ambiente”, “luogo”, “paesaggio”, come sinonimi);
- d) vi è una notevole difficoltà ad analizzare un “fatto” in modo multiscale, sia nella dimensione diacronica che sincronica;
- e) altro elemento deficitario è l’impiego delle carte mentali come quadro di riferimento opportuno per comprendere i processi che si sono succeduti nel tempo e contestualizzare l’apprendimento;
- f) appare frammentario e non coerentemente progettato l’utilizzo della varietà dei linguaggi geo-grafici, funzionali allo sviluppo delle “intelligenze multiple” teorizzate da Gardner;
- g) di conseguenza, anche l’uso dei mediatori didattici (film, narrativa, multimedialità ecc.) e delle opportunità offerte dall’e-learning – che possono essere il veicolo trasversale per delineare percorsi transdisciplinari – è modesto e mal progettato;

h) il contatto con il territorio è assolutamente insufficiente e finisce per trasformare la storia e la geografia in discipline puramente astratte, in cui non è prevista una didattica sul campo, quando invece il territorio è “luogo” privilegiato di una didattica laboratoriale;

g) lo sviluppo di competenze geografico-storiche non è reso orchestrabile e trasferibile in contesti diversi, ma il processo di apprendimento è ancorato alle mere conoscenze rispetto ai singoli contenuti disciplinari.

In realtà l'odierno sistema formativo non può non fare i conti con il concetto di competenza. Secondo Pellerey (2004, p. 12), «nella competenza risiede la capacità di far fronte a un compito, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo».

Le raccomandazioni nazionali e internazionali (Raccomandazione del Parlamento per l'apprendimento permanente del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, 2008/C 111/01; Bergan, Damian, 2010) sottolineano il ruolo chiave del processo di maturazione delle competenze e riconoscono, nella valutazione, l'elemento di maggior criticità e rilevanza. In particolare, come evidenzia Wiggins (1993), nel passaggio da una “scuola delle conoscenze” a una “scuola delle competenze” tutto l'intero sistema di istruzione e formazione è coinvolto – dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo sulle competenze chiave per la cittadinanza attiva al Programma OCSE-PISA. In questo processo «[s]i tratta di accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa» (Castoldi, 2009, p. 32).

Sul tema delle competenze geografiche e storiche sta lavorando da tempo la scuola francese, con particolare attenzione all'integrazione dei quadri epistemologici di matrice storica e geografica (Debray, 2001). Si rileva, inoltre, che il curriculum per competenze è oggi un paradigma predominante anche nell'educazione brasiliana e sudamericana, a partire dalla scuola pubblica di base per giungere all'università. Nel 1996 il ministero dell'Istruzione brasiliana (MEC) con la Legge nazionale 20 dicembre 1996, n. 9394, ha dato avvio alla riforma universitaria impostando il curriculum della formazione degli insegnanti per competenze introducendo l'Esame di certificazione delle competenze dell'educazione dei giovani e degli adulti (ENCCEJA), suddiviso in macroaree scientifiche.

Dal quadro sopra delineato ha preso avvio un processo di riflessione, raccolto in questo volume, con l'obiettivo di affinare, condividere e mettere a disposizione della comunità scientifica e scolastica, strumenti operativi e indicazioni concrete per la didattica congiunta della storia e della geografia.

Un irrinunciabile punto di partenza condiviso da tutti gli autori coinvolti in questo progetto: per poter dar vita a uno sguardo davvero storico-

geografico è necessario che la storia rinunci alla mera scansione cronologica e la geografia abbandoni le descrizioni regionali. Si tratta però di mediare quello che ancora oggi i manuali scolastici propongono, ovvero la storia antica accostata allo studio dei paesi extraeuropei. Da qui parte la sfida: compiere delle scelte contenutistiche, tematiche e metodologiche che siano in grado di dare voce al passato, attraverso il presente con uno sguardo rivolto al futuro e, quindi, alle tendenze coevolutive dei territori. L'insegnante è chiamato a mettere in atto dei processi decisionali consapevoli e in linea con lo sviluppo epistemologico delle due discipline.

A orientamento di questo processo, il capitolo di Francesco Bussi e Cristina Minelle è quanto mai illuminante. Evidenziando l'attualità delle "Indicazioni per i licei" sottolineano come queste offrano spazi di connessione transdisciplinare attraverso l'individuazione di temi e problemi di valore formativo orientati (e qui l'originalità del risultato di apprendimento) allo sviluppo di un "atteggiamento razionale, creativo, procedurale e critico". Gli autori riconoscono nella polisemia della storia (le tante possibili storie) e della geografia (le tante possibili geografie) la capacità di contribuire alla costruzione di un pensiero critico e divergente capace di stabilire relazioni e connessioni inusitate. Tra le vie operative delineate dagli autori, quella del cronotopo (quale «oggetto territoriale» che «condensa un certo tempo e un certo luogo e cristallizza energia e informazione», Bertoincin, 2004, p. 59) permette di operare un processo di costruzione e decostruzione di elementi e processi: interrogando con le "giuste domande" le fonti si innesca infatti un processo dinamico che dal presente porta al passato per giungere a immaginare scenari futuri. In tutto questo, la dimensione del linguaggio verbale nella forma dialogica è fondamentale per maturare un lessico specifico, punto di avvio per qualsiasi concettualizzazione, che acquista ancora più valore se intrecciato ad altre tipologie di linguaggi in grado di personalizzare l'apprendimento e di venire incontro a molteplici intelligenze.

Cristiano Giorda, nell'evidenziare l'importante ruolo che l'educazione geografica ha in un progetto di insegnamento interdisciplinare, sottolinea che il punto di partenza necessario a garantire una proficua collaborazione è il riconoscimento reciproco delle specificità che contraddistinguono le singole discipline. Questo punto di partenza è essenziale per scongiurare il rischio di manipolazione o di ripiegamento di un ambito sull'altro. Come osserva l'autore, in Italia il percorso di integrazione tra la storia e la geografia è stato particolarmente tortuoso a causa dell'organizzazione che contraddistingue il nostro sistema scolastico, ancora ripiegato sulla suddivisione oraria per materie. Molto più virtuosa e innovativa è l'esperienza finlandese che propone lo studio di "argomenti" in grado di catalizzare le

singole discipline. In linea teorica, le indicazioni per il curricolo e l'autonomia degli istituti in Italia potrebbero portare ad adottare l'approccio finlandese, e alcune testimonianze contenute in questo volume sono la prova che questo è un approccio possibile. Restano però due ordini di problemi. Il primo è relativo alla diversità epistemologica che caratterizza lo studio della storia e della geografia; se, da un lato, la storia è orientata a ricercare i nessi causali tra diversi fatti, la geografia è sempre più spinta ad adottare un approccio olistico e sistemico che mette in luce tutte le possibili connessioni che interagiscono nei processi di cambiamento dei territori. Il secondo ordine di problemi è relativo alla diversa modalità didattica che vede la storia fare i conti con la ricerca di una sempre più spinta oggettività (delle fonti, delle narrazioni, dei racconti ecc.), mentre la geografia amplificare le *voci* e le espressioni *altre* in grado di pervenire a narrazioni, anche della mente, non cristallizzate e mai concluse.

Sui possibili discorsi geografici si aggancia il capitolo di Francesco Bussi che, nel sottolineare la pluralità di mondi possibili, evidenzia la strategicità che questi assumono nella prassi didattica: venendo meno la dicotomia tra mondo reale e altri mondi si apre la polifonia dei linguaggi, evitando pericolose prese di posizione monolitiche e unidirezionali. A supporto di tale visione l'autore propone una ricca riflessione sui "modi di fabbricare mondi" centrata sul lavoro di composizione, scomposizione e ricomposizione (che prevede l'ordinamento eliminazione/integrazione ma anche la deformazione che, in modo particolare le arti, riescono a offrire). Nella traduzione in chiave educativa di queste indicazioni, l'autore ricorre alla narrazione come modalità di strutturare la conoscenza in "discorsi inattesi". Questa si differenzia dal discorso scientifico proprio perché non mira a cercare o a dare spiegazioni, attraverso dimostrazioni logiche sottoposte a verifiche o a esperimenti inconfutabili, o a compiere previsioni, bensì intuizioni, storie e metafore in forma euristica narrativa mettono in luce un modello speculativo che si adatta alla natura o viceversa. E sulla metafora l'autore si sofferma. Questa è vista quale luogo di incontro tra razionalità e immaginazione unica, dinamica, soggettiva che va oltre la mera interpretazione.

Riprendendo tale suggestione, la seconda parte del volume, *Insegnare la storia e la geografia: come, quando e perché?*, viene introdotta da Lorena Rocca attraverso una metafora: quella di Giano bifronte. Giano è colui che plasma e governa ogni cosa e presiede a tutti gli inizi, i passaggi e le soglie, ma anche alle imprese, e l'insegnamento congiunto della storia e della geografia, per la realtà italiana, lo è. Inoltre le due facce, quella di un giovane (che si presume rivolga il suo sguardo al futuro) e quella di un vecchio (che guarda al passato) possono essere l'immagine della geografia

la prima, e della storia la seconda. Ma quest'immagine nasconde una terza faccia, che non si vede perché non si può vedere: è il presente e rappresenta la porta attraverso cui il passato transita nel futuro, ossia l'insegnamento congiunto della storia e della geografia.

Per rendere il senso di questa unione tra passato, presente e futuro il concetto di cronotopo, ripreso anche da Francesco Bussi e Cristina Minelle nel CAP. 5, si configura come un mediatore in grado di aprire molteplici narrazioni e possibilità. In modo particolare, la dimensione del comporre e scomporre in chiave processuale i cronotopi nella loro duplice accezione denotativa e connotativa permette di mettere in luce mondi possibili, in una logica che aderisce al superamento dell'ottica positivista a favore della prospettiva critica e pluralista. Anche linguaggi e discorsi vengono coinvolti in questa rivoluzione che segna il passaggio da una visione stereotipata a un processo consapevole di decostruzione di carte, fotografie, immagini che possono produrre, negli studenti, sentimenti di smarrimento o spiazzamento. Come suggerimento di metodo, Minelle e Bussi puntano la loro attenzione ai *discorsi* propri delle discipline – tra tutti, l'interrogazione dei discorsi di ordine epistemologico.

Se è vero che ci si può e ci si deve interrogare sui contenuti e sulle finalità dell'insegnamento/apprendimento, è altrettanto innegabile che il *come* lo si fa assume un'importanza centrale nella relazione educativa: Angelica Moè, Lorena Rocca e Giovanni Donadelli presentano i risultati di una ricerca su ciò che rende (o può rendere) piacevole e appassionante lo studio della storia e della geografia. L'analisi evidenzia la stretta correlazione esistente tra piacevolezza, utilità e importanza della disciplina. Agendo sulla capacità di vivere la geografia (e l'insegnamento congiunto della storia e della geografia), e di farla propria, si accrescono le relazioni tra ciò che è utile e piacevole. Gli autori, riconducendo la riflessione sul ruolo chiave che riveste il docente motivato ed entusiasta, evidenziano come il contagio emotivo abbia un effetto favorevole sulla motivazione ad apprendere: se la disciplina viene presentata con gioia, con emozioni positive e con espressioni di autentico entusiasmo e partecipazione si trasmette motivazione, e anche il processo di apprendimento è favorito.

Benedetta Castiglioni affronta il tema dell'educazione geografica a partire da un argomento tanto caro ai geografi: quello del paesaggio. La riflessione dell'autrice prende avvio dalla focalizzazione del significato di paesaggio e, da questa, l'attenzione si sposta sulla dimensione educativa e didattica. In particolare l'autrice, a partire dalla metafora del «paesaggio come teatro» (Turri, 1998), sottolinea la valenza essenziale del ruolo dell'educazione al «vedere» sia ciò che risulta tangibile, sia ciò che non lo è direttamente perché racchiuso, direbbe Turco (1988), nel serbatoio

metafisico di una determinata società. Nella proposta di un metodo l'autrice delinea quattro possibili percorsi (letture) tra loro complementari e intrecciati in modo ipertestuale: *denotativa*, *interpretativa*, *temporale* e *connotativa*. La dimensione storica del paesaggio è un elemento trasversale alle letture delineate perché in grado di fornire un interessante gioco di equilibri tra la dimensione evolutiva (delineandone possibili vie di continuità) e la scala temporale (i tempi lunghi della geografia fisica in rapporto a quelli relativamente brevi della geografia umana). Infine, l'autrice ricorda il delicato equilibrio tra forme e processi. Le forme sono tangibili sul territorio mediante gli artefatti, mentre i processi sono l'esito anche di percezioni e attribuzioni di significato da parte degli attori (di ieri e di oggi) coinvolti nelle trasformazioni. Così anche i valori estetici di un paesaggio devono trovare una giusta collocazione nel tempo al pari di quelli politici ed economici, così da poter offrire delle riflessioni di sviluppo per domani.

Renato Cavedon affronta il legame tra storia e geografia attraverso la prospettiva economica: l'autore propone la focalizzazione di alcuni snodi della storia dell'antichità (quali, ad esempio, il processo di trasformazione prodotto dal passaggio da gruppi di cacciatori-raccoglitori a comunità via via più articolate) che coinvolgono precise regioni geografiche (Vicino Oriente), e come questa fotografia nel passato possa indurre a riflessioni geografiche nel presente (ad esempio, la contesa di Tigri ed Eufrate coinvolge almeno quattro paesi, Turchia, Siria, Iraq e Iran, area di evidente attualità oggi). L'analisi geoeconomica che scaturisce da queste riflessioni permette una più articolata e consapevole rilevazione delle caratteristiche dei *siti* nelle *situazioni e posizioni assolute e/o relative* che ricoprono i territori.

Lo spostamento di attenzione dalle riflessioni geoeconomiche a scala globale a quelle legate al valore del patrimonio a scala locale avviene grazie a Elena Musci, storica di formazione del gruppo di Antonio Brusa, che riporta l'attenzione sui metodi del lavoro di campo per la valorizzazione del patrimonio, tanto caro anche ai didatti della geografia. In quest'ottica vi è un intreccio tra lo studio delle fonti legate alla storia locale e la lettura e decodifica del patrimonio che caratterizza un determinato paesaggio. Se la metodologia è ludica e di scoperta, l'attività di campo diventa un momento di conquista, divertimento e avventura. Il gioco-escursione, infatti, oltre a sviluppare competenze di lettura di territori e paesaggi, incrementa la conoscenza di concetti artistici, storici e naturali e permette di maturare competenze di riconoscimento del patrimonio come realtà plurale complessa, densa di molteplici significati, la cui multifunzionalità nasce dall'incontro di una pluralità di attori con sguardi spesso differenti nei confronti della stessa risorsa. La consape-

volezza che si viene maturando permette di sviluppare un pensiero divergente, che consente di connettere tracce e indizi (fotografici, verbali, iconici ecc.) anche nascosti all'interno di una cornice misteriosa, che diventa una situazione sfidante in cui connettere e orchestrare differenti competenze nate nelle aule scolastiche.

Il contributo di Lorena Rocca chiude la seconda parte con un quadro di sintesi: la definizione di una rete di elementi significativi per l'insegnamento congiunto della geografia e della storia. Il *pool* di indicatori delineato è generico e si adatta a seconda delle competenze che si vogliono far maturare nei ragazzi attraverso il progetto di apprendimento elaborato dagli insegnanti. Lo schema suggerito parte dall'importante ruolo che ricopre il fatto (geografico/storico) per dare enfasi al farsi (e, quindi, ai *processi* che generano *cambiamenti*) con un atteggiamento di ascolto verso percezioni, sguardi, credenze e modelli degli *attori*. Dal punto di vista metodologico, centrale risulta l'analisi di campo che contempla l'orchestrazione di molteplici linguaggi e strategie didattiche funzionali alla ricognizione dei *processi* che, nel loro svolgersi *temporale*, arrivano a produrre *cambiamento* grazie all'interazione di molteplici *attori* operanti a diverse *scale*. L'attenzione all'inclusione e alla *partecipazione* è alla base dell'attenzione educativa che vede il soggetto come protagonista attivo nella co-costruzione dell'apprendimento, grazie alla presenza del docente che riveste l'importante ruolo di mediatore di processi. Infine, l'attenzione alla molteplicità degli strumenti di rappresentazione consente di porre al centro il binomio costruzione/decostruzione di senso e di significato, producendo un'attenzione particolare per lo sviluppo di competenze di pensiero divergente.

La terza parte del volume offre una carrellata di esempi e percorsi educativi. A partire dalle riflessioni aperte e dalle proposte operative di interconnessione tra storia e geografia, Nadia Paterno fa tesoro di quanto si è realizzato nel laboratorio per insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria di Spinea (VE). Nell'ottica della costruzione di un curriculum verticale l'autrice evidenzia l'importanza di introdurre, già con i bambini della scuola dell'infanzia, percorsi di apprendimento indirizzati a guidare lo sguardo, affinché possa essere allenato ad *accorgersi* delle caratteristiche della quotidianità, una quotidianità che caratterizzava lo svolgersi della vita di ieri, ma che contraddistingue l'esperienza di oggi, fino ad arrivare a immaginare (e desiderare) il domani. L'attitudine a "vedere", leggere e osservare si consolida durante la scuola primaria attraverso l'indagine di campo e il contatto con il territorio. Le esperienze riportate sottolineano l'utilità didattica e anche il livello di efficacia e di gradimento dell'approccio didattico proposto.

Il percorso presentato da Antonio Fabris muove dai reperti archeologici rinvenuti nella zona di Adria (RO) e arriva a “trasformare idealmente la città in un’aula in cui comprendere il presente e il passato”. L’esperienza, riproducibile e adattabile a diversi contesti scolastici, grazie al corredo di schede e materiali di approfondimento presenti nel contributo, narra un caso virtuoso di interdisciplinarietà ben al di là della mera interconnessione tra storia e geografia a inseguire lo sviluppo del pensiero, nella forma olistica che lo contraddistingue.

L’esperienza proposta da Elena Musci è basata sul metodo storiografico di critica delle fonti declinata alla trattazione didattica. Questo prevede un approccio a step successivi che prende avvio dall’applicazione del metodo di lettura delle fonti (le più varie possibili da quelle fotografiche, a quelle iconiche, scritte, orali ecc.) secondo un approccio storiografico per passare, in una fase successiva, al vissuto individuale e, quindi, alla concettualizzazione personale, concludendo con la formalizzazione degli apprendimenti. Gli esempi riportati dimostrano come il metodo sia in grado di catalizzare molteplici sguardi disciplinari secondo un percorso di approfondimento graduale che va dalla lettura all’interpretazione, per dare senso alla rappresentazione anche attraverso le personali rappresentazioni mentali. Mediante l’individuazione di categorie ordinatrici del paesaggio utili a riconoscerlo come storico è stato proposto un compito esperto (la realizzazione di un prodotto multimediale) che ha consentito di valutare l’adeguata orchestrazione delle competenze di lettura del rapporto tra uomo/cultura/storia e ambiente.

Il metodo di ricerca-scoperta proposto da Dino Gavinelli e Paolo Molinari poggia sull’idea che l’uscita sul campo ha ricadute dirette sull’allievo in tutte le sue dimensioni ed è un’occasione per una continua negoziazione di significati. L’uscita sul campo, infatti, permette di praticare e consolidare il metodo scientifico e offre l’occasione per smontare e rimontare metodi e concetti collegando la scuola all’extrascuola. Altro elemento importante è la visione di sintesi che dà l’uscita sul campo, operazione preziosa che collega intuizione e razionalità, offre la possibilità di riflettere sulle ipotesi iniziali e consente di avanzare delle previsioni e delle valutazioni sulle evoluzioni future. L’esempio di studio proposto è una lettura sul campo del paesaggio urbano di Sesto San Giovanni (MI) ed è un’efficace sintesi del “modello cognitivo di sistema informativo storico-territoriale” messo a punto dagli autori.

Il volume si chiude con il capitolo di due storiche brasiliane: Eliana Rela e Izabel Cristina Durli Menin. Le autrici presentano un progetto didattico che vede il coinvolgimento degli studenti delle scuole secondarie superiori di secondo grado del comune di Veranópolis, nel sud del Brasile.

Gli studenti sono stati invitati a raccogliere testimonianze orali in un blog che raccoglieva più temi di indagine. L'accento sui ricordi e sulle memorie (individuali e collettive) evidenzia come questi siano legati alle percezioni personali sul mondo e siano strettamente connessi al senso di identità individuale e collettivo. Dare voce alla memoria individuale è, prima di tutto, dare voce alle esperienze quotidiane di soggetti che hanno costruito in modo collettivo la cultura e le radici di un luogo.

Le conclusioni di Francesco Bussi ribadiscono la volontà degli autori e dei curatori di mantenere il discorso aperto a piste e a sfide sempre basate sul dialogo. Tra queste sfide la formazione degli insegnanti è certamente una questione aperta: da un lato è infatti necessario proporre la conoscenza approfondita dell'epistemologia delle singole discipline per offrire un quadro preciso che permetta ai futuri insegnanti di cogliere e valorizzare le specificità linguistiche, metodologiche e contenutistiche della storia e della geografia ma, allo stesso tempo, dia loro le competenze e la forza per organizzare il curriculum in riferimento a un numero circoscritto di grandi temi, intorno ai quali sviluppare le "narrazioni" transdisciplinari nella piena valorizzazione della complessità di ieri, di oggi e di domani, e nella comprensione multiscalare dei rapporti e dei processi attivati da una molteplicità di attori, oggi sempre più culturalmente rappresentati.

Riferimenti bibliografici

- BERGAN S., DAMIAN R. (eds.) (2010), *Higher Education for Modern Societies: Competences and Values*, Council of Europe Publishing, Strasburg.
- BERTONCIN M. (2004), *Logiche di terre e acque. Le geografie incerte del Delta del Po*, Cierre, Verona.
- CASTOLDI M. (2009), *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma.
- DEBRAY R. (2001), *Les diagonales du médiologue*, Bibliothèque nationale de France, Paris.
- PELLERÉY M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Scandicci (FI).
- TURCO A. (1988), *Verso una teoria geografica della complessità*, Unicopli, Milano.
- TURRI E. (1998), *Il paesaggio come teatro. Dal territorio vissuto al territorio rappresentato*, Marsilio, Venezia.
- WIGGINS G. B. (1993), *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*, Jossey-Bass, San Francisco (CA).

Parte prima

Storia e geografia:
un connubio possibile?

Sulle tracce della storia e della geografia

di *Francesco Bussi e Cristina Minelle*

I.1

Note a margine del riordino del secondo ciclo di istruzione

Questo contributo si basa su un documento la cui prima stesura risale a cinque anni or sono, quando prese avvio il riordino del secondo ciclo d'istruzione.

Quella trasformazione aveva una duplice natura: si basava sul D.L. 25 giugno 2008, n. 112 (convertito con modificazioni dalla legge 6 agosto 2008, n. 133) – che dava ulteriore spinta ai processi di disinvestimento sulla scuola statale – senza però omettere di menzionare le politiche europee in materia di istruzione e formazione.

Del resto, la scuola militante aveva elaborato un patrimonio di cultura metodologica e didattica che aveva largamente segnato il vissuto scolastico di intere generazioni. Accogliere e generalizzare le esperienze di didattica inclusiva, che desse spazio a diverse forme di intelligenza e stili cognitivi, poteva – e può – essere un obiettivo significativo per il sistema scolastico nazionale.

Abbiamo così assistito all'appropriazione (indebita) di pensieri e riferimenti, quali Lorenzo Milani, da parte di formazioni politiche e culturali umanamente – prima ancora che intellettualmente – lontane dall'impegno democratico che ha animato la sperimentazione didattica dei decenni scorsi.

Più di recente, non si può dire che l'iter partecipativo sulla "Buona scuola" abbia suscitato grandi entusiasmi, ma oggi quella proposta ha assunto la veste giuridica della legge 13 luglio 2015, n. 107.

Ora comincia l'iter attuativo, con l'insieme di deleghe al governo che dovranno essere approntate e con il carico di cambiamenti che la norma intende introdurre nel sistema.

Chi non ha passione per il dibattito politico svolto sui social network fatica non poco anche solo a seguire la parvenza di dibattito in corso. Di sicuro sta esplodendo una varietà di modi di intendere la scuola davvero impressio-

nante, presente nel corpo docente e nella società. Ma non sembra una gara a mostrare il meglio che la scuola sa fare o sa dimostrare di essere.

Le autonarrazioni allo sfascio e le narrazioni che i diversi soggetti danno di ciascun altro componente del sistema hanno un forte valore predittivo: a forza di raccontare l'obbrobrio di "dirigenti che non sanno nulla di didattica", di "insegnanti sempre e comunque impreparati e sfaccendati", di "assistenti amministrativi e personale ausiliario inutile", finiremo davvero per vivere nel mondo che ci rappresentiamo. Si tratta di una vera "cospirazione ontologica" che regala insicurezze e istilla dubbi, sfianca il cuore pulsante della scuola e la sua intenzionalità formativa.

Non è molto – nel gioco di tutti contro tutti – confidare che ciascuno sia costretto a ribadire gli elementi costitutivi della propria professionalità e a decidere di difenderli, non svilendo gli altri ruoli, ma sapendosene rappresentare il valore per il funzionamento del sistema¹.

C'è poi da chiedersi, nel rapporto con il contesto politico e sociale, se le cattive performance del paese dentro la crisi siano causa o esito degli scarsi investimenti in cultura e istruzione, Stato sociale, servizi alle persone e diritti dei lavoratori.

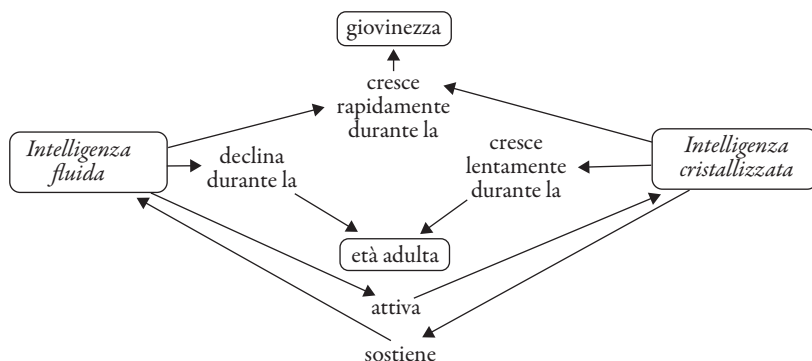
Se alla scuola appartiene un compito civile, questo sta proprio nel suo riuscire a essere "non attuale", non omologata e non omologabile al tempo presente, assumendo un ruolo di *fattore della trasformazione sociale* (Spini, 2005) in opposizione a quello di sistema *society-embedded*, vale a dire «un sistema-scuola che, invece di porsi come *alterità* rispetto al mondo del senso comune, appare sempre più come "colonizzato" da quest'ultimo; "cementat[o] di società", appunto, di cui riproduce acriticamente le logiche di funzionamento» (ivi, p. 209).

Quando funziona, la scuola è sempre "in anticipo" e, contemporaneamente, sempre "in ritardo" rispetto al contesto sociale: usa il sapere cristallizzato delle generazioni passate per attivare l'intelligenza fluida (Cattell, 1987) delle nuove generazioni in modo intenzionale.

1. Citando un commento di Auriemma (2015, p. 9) sul dibattito relativo alla legge 107/2015, «[v]i è dunque da augurarsi che la fisiologia delle discussioni, visioni ed opzioni alternative [...], anche quando siano divisive o laceranti, non spinga la maggior parte del personale scolastico, che è seriamente impegnato nel proprio lavoro, a perdere di vista un obiettivo fondamentale, irrinunciabile. Tale obiettivo [...] sta nel fatto che la "centralità" dei temi riferiti alle conoscenze, competenze ed abilità dei giovani studenti e del modo migliore in cui il Sistema nazionale ne può accrescere la qualità corrisponde ed equivale alla centralità che, di fatto, i giovani assumono per il futuro del Paese, anche nel confronto internazionale che rappresenta cifra innegabile della ancora difficile situazione economica in atto».

FIGURA 1.1

Intelligenza fluida e intelligenza cristallizzata



Indubbiamente la scuola, come istituzione sociale, ha bisogno di essere più aperta al contesto territoriale in cui si colloca e certamente il sistema produttivo e quello sociale (nelle loro concrete articolazioni) – come viene delineato in iterati passaggi riformatori di questi ultimi decenni – possono giocare un ruolo formativo in alleanza con la scuola. Tuttavia, è a quest'ultima che appartiene la ragione sociale di essere intenzionalmente e professionalmente formativa, specialmente nella sua accezione di scuola statale e di scuola laica.

In questo contesto e nel riconoscere questo ruolo civile, l'invito di questo contributo è a guardare a una specifica disciplina, la geografia, come un punto di vista che approccia le vicende della "polis", sfatando le retoriche e i luoghi comuni, analizza il rapporto tra le condizioni culturali, sociali e demografiche della popolazione e le caratteristiche delle imprese, o, ancora, esamina la relazione tra gli aspetti fisico-ambientali e l'uso del territorio. Una geografia civile, affiancata a una storia civile.

Appena più in là c'è un'altra geografia, che scava nella costruzione delle nostre basi culturali: muove dalle percezioni, introduce ai processi condivisi e critici di analisi, riflette sui propri presupposti e si percepisce figlia di una filosofia (o meglio di molte filosofie), sorella della fisica e complice della narrazione che diamo a noi stessi del mondo. Come sempre, una geografia rappresentazione e scrittura del mondo, consapevole che non si descrive, né si narra, se non con strumenti linguistici solidi e raffinati, che scandiscono le profondità delle strutture mentali atte ad accogliere i dati di conoscenza. Soprattutto, mai slegata dall'agire individuale e so-

ziale, dotato oggi di mezzi molto più efficienti che nel passato, sempre al limite tra la liberazione di nuove energie e il radicarsi di nuove forme di appropriazione e sfruttamento delle risorse materiali e umane.

La finalità, in fondo, è una soltanto: contribuire a un pensiero critico e divergente, capace di vedere ciò che nessuno vede, di stabilire relazioni inusitate e – dichiarando senza paura che il “re è nudo” – di lanciare ponti oltre il servilismo conformista che, dalle università ai bassifondi, unifica il paese nel farsi schiavo di chi non esercita la funzione pubblica come un servizio, ma come esercizio di potere o, corrispettivamente, “intraprende” sicuro di poter scaricare su tutti i danni e fruire per intero di profitti e vantaggi indebiti.

I.2

L'insegnamento della storia e della geografia

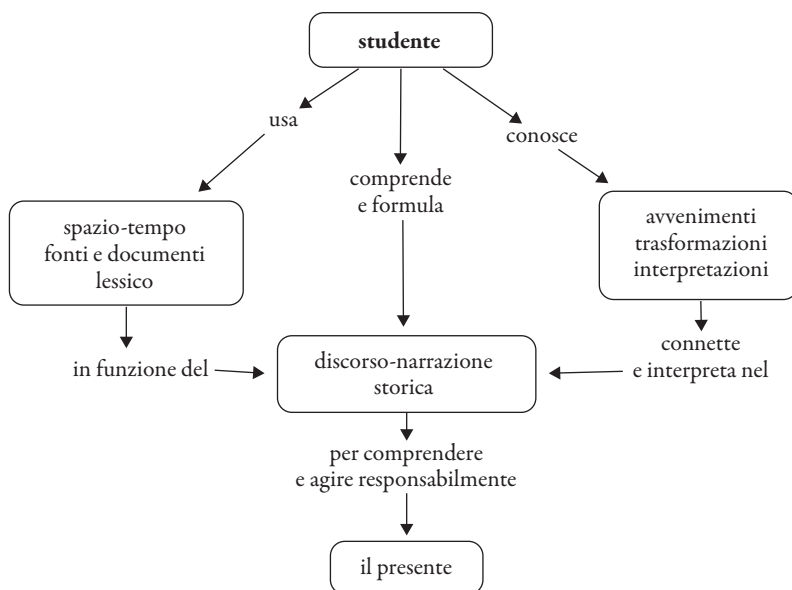
Veniamo quindi a una lettura dei Regolamenti di riordino dei licei, al fine di trovare alcune possibilità concrete di coniugare storia e geografia, previste come unico insegnamento nel biennio dei licei. Più in generale, si intende allargare lo spazio di interazione con i diversi nuclei disciplinari degli assi culturali del D.M. 22 agosto 2007, n. 139, per contribuire all'equivalenza formativa di tutti i percorsi scolastici e formativi, fino al compimento dell'obbligo. È ovvio, dunque, il riferimento almeno agli istituti tecnici e professionali – nei quali la “Geografia generale ed economica” è stata introdotta con il D.L. 12 settembre 2013, n. 104, e le relative Linee guida (D.M. 5 settembre 2014, n. 717).

Il riferimento principale va quindi al biennio iniziale, nel quale le due discipline sono presenti in un unico insegnamento liceale, affidato al docente di lettere, mentre è stato introdotto con un'ora alla settimana in uno solo dei due anni nei tecnici e nei professionali (che non prevedano già nel curriculum la geografia); qui, tuttavia, l'insegnamento è affidato prioritariamente a docenti specialisti della classe di abilitazione A039, anche se poi la realtà dei fatti è che ogni scuola lo affiderà ai docenti di scienze, lettere o materie giuridiche in base al principio di salvaguardia delle cattedre del personale in servizio.

L'attenzione è però rivolta a tutto il percorso secondario di secondo grado, poiché si ritiene utile rintracciare le vie attraverso le quali la geografia può contribuire ad arricchire la dimensione del profilo in uscita dello studente e sostenere una lettura critica delle altre discipline.

Nel delineare alcune prime ipotesi di lavoro ci si è rivolti, tra l'altro, al cammino già compiuto in questa direzione nell'area culturale francese e francofona, da tempo impegnata a far dialogare l'insegnamento scolastico della storia e quello della geografia e, più in generale, attenta alla dimensione interdisciplinare.

FIGURA 1.2
Ruolo formativo della storia



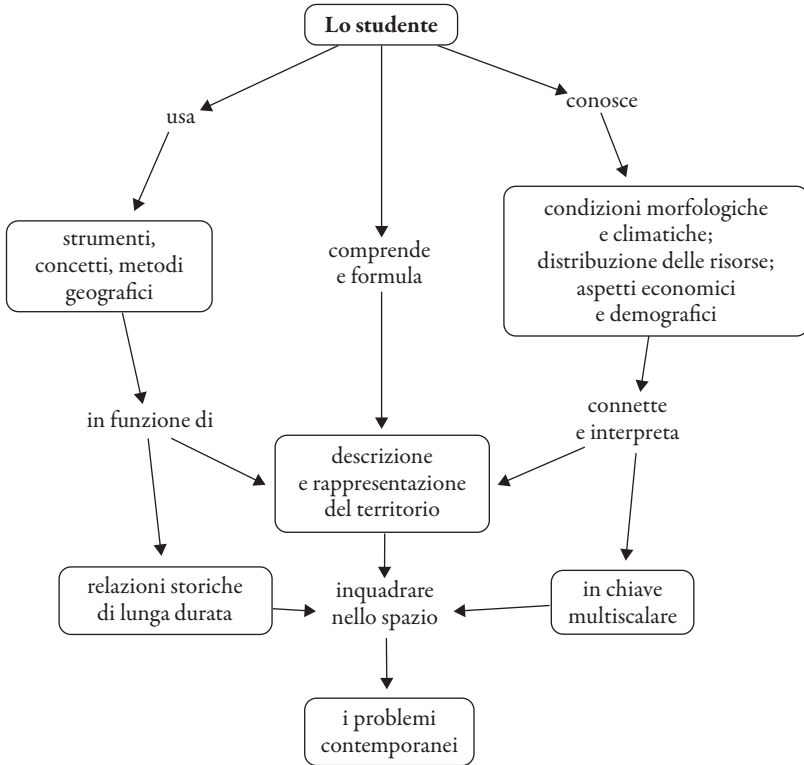
Vale la pena confrontare le mappe concettuali sintetiche del ruolo formativo della storia e della geografia, nella nostra ricostruzione di Indicazioni e Linee guida ministeriali dei diversi ordini scolastici (FIGG. 1.2-1.3).

Non può sfuggire che ad accomunare le due discipline è il riferimento al mondo contemporaneo come complessità problematica che necessita di una continua, innovativa collocazione di fatti, fenomeni, esseri umani nelle molteplici dimensioni di tempo e spazio. Il fine è quello di trovare interpretazioni coerenti per far evolvere il tessuto di valori che fa da substrato metafisico della società contemporanea.

Dematteis (2008) ci ricorda che le immagini del mondo hanno un valore performativo e che l'alternativa è tra lasciarci convincere a pensare ed agire, secondo le «immagini del mondo date», o assumere il compito sociale di contribuire al

miglioramento dei territori [...] sforzandosi di individuare e descrivere, alle diverse scale, le condizioni favorevoli o contrarie a instaurare rapporti coevolutivi virtuosi con la biosfera e, attraverso di essi, rapporti sociali che riducano le enormi disuguaglianze e sprechi di risorse naturali e umane a cui oggi assistiamo.

FIGURA 1.3
Ruolo formativo della geografia



Questo compito socialmente rilevante, che sentiamo parte del nostro *essere nel mondo*, mobilita le nostre risorse e attiva gli impulsi originari dei ragazzi a comprendere, a fare e a produrre.

Dietro al fare scuola vi è un progetto sociale, con tutte le sue componenti esplicite e implicite². In questo senso può essere suggestivo riprendere – con riferimento al “discorso” geografico – il concetto di «cospirazione ontologica», attraverso la lente offerta da Maturana e Dávila (2006, p. 109):

2. Sarebbe fin troppo facile smontare le dichiarazioni in premessa ai nuovi ordinamenti della scuola secondaria di secondo grado e rendere trasparente il fatto, ad esempio, che c'è una smobilitazione del sistema formativo pubblico a favore di un'offerta sussidiaria di altre agenzie, spesso sostenuta dalle stesse risorse economiche pubbliche.

Le conversazioni, in quanto intreccio di emozioni e linguaggio, costituiscono e configurano il mondo in cui viviamo come un mondo di azioni possibili [...]. Di fatto, la nostra unica possibilità di vivere nel mondo che vogliamo vivere è immergerci nelle conversazioni che lo costituiscono come una pratica sociale quotidiana in una continua cospirazione ontologica che lo fa avvenire.

I modi in cui si costruisce la relazione con l'altro rappresentano appunto un progetto personale e sociale – che le Indicazioni nazionali affidano anche alla geografia. La creatività metodologica e didattica consiste nel mettere in sinergia questi fattori.

La proposta che qui viene fatta muove dalla convinzione che l'arricchimento degli strumenti e dei linguaggi, per la comprensione e la rappresentazione del mondo circostante, sia coerente con la tensione a trasformare gli "impulsi originari degli allievi" in competenze, capaci di dare forma a identità personali, aperte agli altri, partecipi quindi dei problemi rilevanti dei contesti di vita a diversa scala. D'altra parte, la ricchezza linguistica e "discorsiva"³ della geografia è componente essenziale della sua storia e dei suoi esiti epistemologici e formativi.

I.3

I profili in uscita dello studente e le caratterizzazioni disciplinari

Non è solo un vezzo pedagogico corrente, ma una necessità costruire un ragionamento a ritroso, partendo dal risultato che si intende ottenere (Castoldi, 2009).

In primo luogo, va esplicitato il ruolo formativo affidato alla storia e alla geografia nel profilo in uscita dello studente⁴: al profilo è necessario fare riferimento, per riconoscere il contributo delle diverse discipline presenti nel curriculum.

3. Sul "discorso geografico", cioè le forme in cui si realizzano le funzioni comunicative dei linguaggi della geografia, in situazione, sono da rivedere le considerazioni di Berdoulay (1991). Come critica fondamentale alle pretese della scienza positivista (e neopositivistica) si rinvia al CAP. 3, di Francesco Bussi.

4. Il profilo in uscita costituisce un elemento di novità dei processi di riforma degli ultimi anni, perché focalizza l'attenzione sugli esiti dell'apprendimento e non chiede di coniugare finalità e obiettivi che hanno natura ontologicamente differente. Il profilo in uscita è uno strumento che inquadra e fornisce il riferimento del processo formativo. Da esso si riconosce la "natura" della scuola, attraverso i risultati attesi.

Il significato essenziale del percorso di studi liceali è contenuto nell'articolo 2, comma 2° del Regolamento di riordino dei licei del 15 marzo 2010. La traduzione in una mappa concettuale permette di rendere visivamente evidenti gli aspetti ritenuti essenziali (ciò comporta, come è ovvio, una interpretazione).

I percorsi liceali forniscono allo studente gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà, affinché questi (in modo coerente con le capacità e scelte personali):

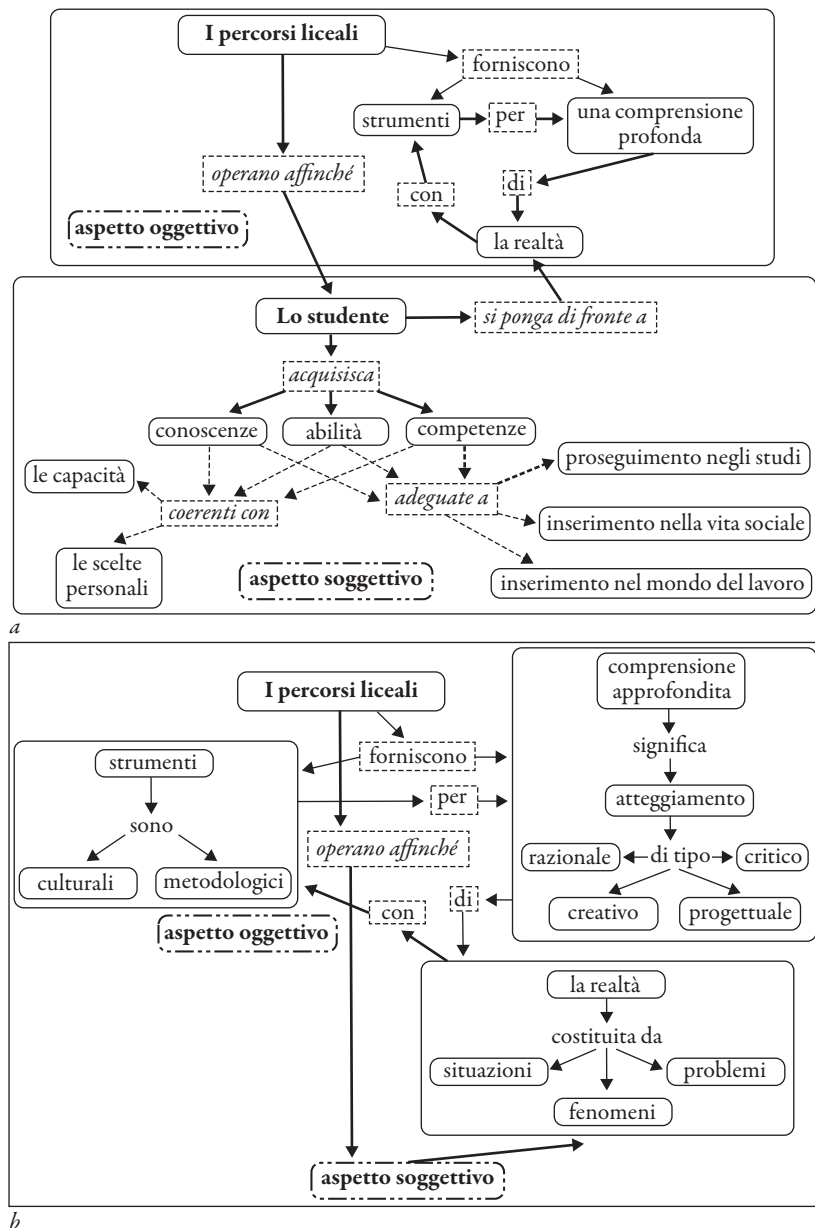
1. si ponga di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi con atteggiamento «razionale, creativo, progettuale e critico»;
2. acquisisca conoscenze, abilità e competenze adeguate a:
 - a) proseguire negli studi superiori;
 - b) inserirsi nella vita sociale;
 - c) inserirsi nel mondo del lavoro⁵.

La struttura della mappa (FIGG. 1.4a-1.4b) evidenzia che il testo del Regolamento individua il liceo come la scuola che promuove una cultura coerente «con le capacità e le scelte personali», il cui esito sarà la possibilità dell'allievo di inserirsi in tutti gli ambiti della vita sociale: una sorta di scuola volta, per eccellenza, a realizzare le competenze di cittadinanza e, nello stesso tempo, un percorso formativo che apre alla prosecuzione degli studi. A questo proposito è da rilevare che il Regolamento richiama, in premessa, il concetto di "competenza" con riferimento alle Raccomandazioni europee⁶.

5. D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89, articolo 2, comma 2°, Regolamento recante "Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133": «I percorsi liceali forniscono allo studente gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà, affinché egli si ponga, con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi, ed acquisisca conoscenze, abilità e competenze coerenti con le capacità e le scelte personali e adeguate al proseguimento degli studi di ordine superiore, all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro».

6. La Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE) e la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2008/C 111/01). L'allegato A del Regolamento precisa che le competenze attese al termine del percorso e gli obiettivi specifici *in itinere* chiariscono la relazione che deve intercorrere tra contenuti e competenze disciplinari, dichiarando, però, che «Va da sé, naturalmente, che competenze di natura metacognitiva (impa-

FIGURA 1.4a e b
I percorsi liceali



Seguendo l'interpretazione offerta dalla mappa concettuale, l'originalità dei licei va cercata nel risultato di apprendimento, l'«atteggiamento razionale, creativo, procedurale e critico». La sequenza corrisponde a una forma specifica di intelligenza – dall'interpretazione all'agire: lo studente si pone in modo razionale di fronte alla realtà, la interpreta in modo creativo, costruisce un progetto su di essa e criticamente verifica i risultati del processo attivato⁷. È una modalità di lavoro e di organizzazione della

rare ad apprendere), relazionale (sapere lavorare in gruppo) o attitudinale (autonomia e creatività) non sono certo escluse dal processo, ma ne costituiscono un esito indiretto, il cui conseguimento dipende dalla qualità del processo stesso attuato nelle istituzioni scolastiche». Una perla della prosopopea della cosiddetta cabina di regia – costituita dall'allora ministro Gelmini che ridusse il dibattito sul raggiungimento delle competenze a un «Va da sé» e le affidava, quindi, gentilmente, al docente che «incarna il sapere». Lavorare espressamente sulle caratteristiche e sui modi della relazione educativa poteva essere una scelta orientata a suggerire e a dar forza alle impostazioni metodologiche e didattiche auspiccate, ma che non sono certo «da sé» presenti nella concreta pratica quotidiana di molta parte della scuola. Troppo difficile scontrarsi con il tradizionalismo dei docenti liceali? Dal 2010 è invalsa la moda delle «cabine di regia». In qualche caso l'etimo aiuta a capire, al di là della volontà di chi usa le parole «regia» da *regère* e «cabina», ossia piccolo spazio angusto. Un piccolo spazio molto ristretto da cui si pretende di governare i processi, invece di condividere apertamente i punti di vista con grande capacità di ascolto. Oggi, per contro, dovremmo aggiungere che il dibattito vasto finisce per buttare tutto in caciara, finché non ci si trova davanti alla necessità di risolvere problemi concreti.

7. Un punto essenziale che sembra assente è il concetto di bisogno (l'aspetto affettivo-relazionale): qual è il bisogno che muove l'alunno ad apprendere? Val la pena di ricordare con Dewey che è significativo apprendere ciò che è socialmente rilevante e che «il bambino è spinto dai suoi impulsi originari a esercitare il proprio potere sulle cose, maneggiandole, modificandole, scoprendone il funzionamento in modo creativo». Una scuola che raccolga tali inclinazioni naturali è dunque un ambiente nel quale non si distribuiscono informazioni ma si stimolano gli studenti a comprendere i nessi tra gli oggetti in modo attivo, attraverso il fare e il produrre. D'altra parte, la riflessione piagetiana potrebbe condurci a dire che la tensione allo sviluppo delle proprie potenzialità, nel rapporto con la realtà fenomenica circostante, è la molla dell'apprendere, nella forma dell'adattamento che si esprime nella dialettica dell'assimilazione e dell'accomodamento. In questo contesto, può risultare interessante ribadire che, al di là delle impostazioni espressamente sostenute nei Regolamenti, sono gli atteggiamenti e i comportamenti, concretamente messi in atto dai docenti e dall'istituzione scolastica, a dare forma alla dimensione motivazionale e affettiva nell'allievo. Dentro la nozione di bisogno ci sono due componenti: una soggettiva e una sociale. Una società aperta sa offrire occasioni di sviluppo adatte a tutti, almeno tendenzialmente, perché ritiene di non poter fare a meno del contributo di nessuno.

mente, per nulla unica, né universale, né necessaria nella sua consequenzialità, puramente sistematica.

Per differenza, la specificità degli istituti tecnici e professionali è focalizzata, nei Regolamenti 88 e 87 del 15 marzo 2010, sull'operatività come momento centrale dell'interpretazione e trasformazione della realtà: un agire razionale che nasce dall'operare. Nei licei, al contrario, sono le singole discipline, come specifiche forme linguistiche, i modi privilegiati di lettura del mondo.

Per un confronto, si riporta la mappa concettuale relativa ai percorsi tecnici (FIG. 1.5).

È solo il caso di rammentare che i decreti per gli istituti tecnici e professionali e quelli per i licei sono stati elaborati da commissioni differenti, secondo stili e impostazioni culturali in parte diversi.

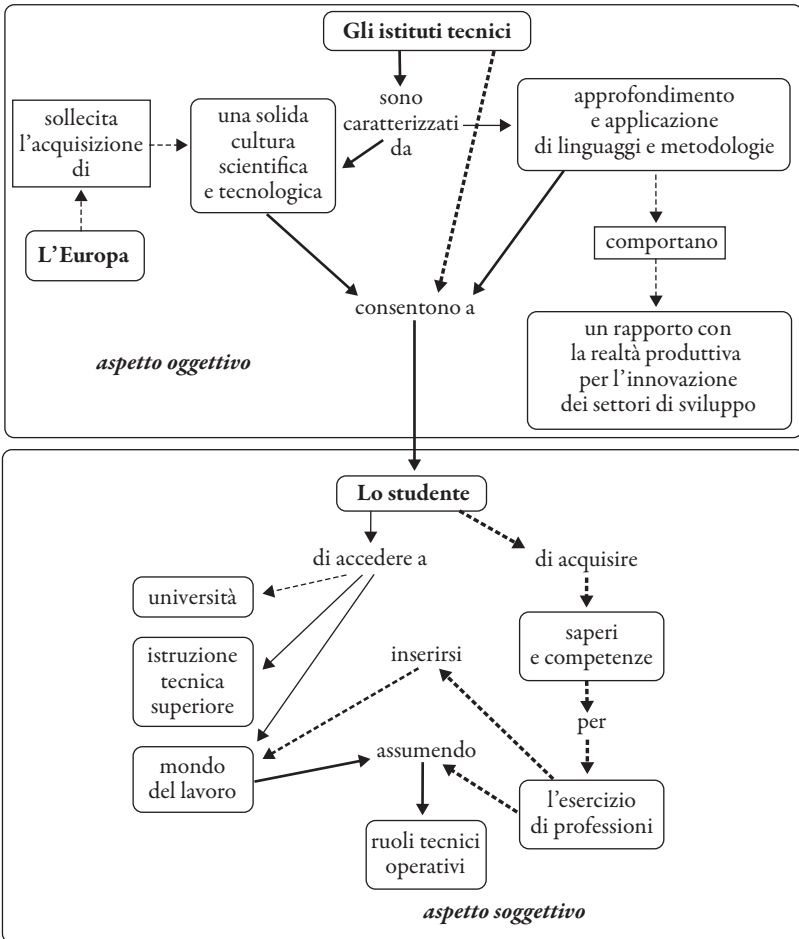
Come si vede l'obiettivo fondamentale è il rapido inserimento nel mondo del lavoro. L'approfondimento e l'applicazione dei linguaggi e delle metodologie sono visti in relazione allo sviluppo dei settori produttivi del paese. In un certo modo, qui sembra svolgersi un percorso inverso a quello della cabina di regia dei licei: un "Va da sé..." implicito resta sotteso al fatto che la realizzazione personale discenda dall'inserimento sociale e lavorativo.

D'altra parte è necessario dare credito che tutti i percorsi scolastici devono ritenersi equivalenti nei risultati in termini di competenze per l'apprendimento permanente, almeno con riferimento al biennio d'obbligo (D.M. 139/2007). La distinzione tra diversi ordini di scuola starebbe quindi sul fatto di essere "strumenti" funzionali a valorizzare forme differenti di intelligenza e non a riprodurre la tradizionale struttura a "canne d'organo" della scuola, cui corrispondono un'impostazione classista e una precisa percezione sociale che il valore del sistema scolastico scada dal vertice dei licei, agli istituti tecnici per arrivare ai professionali, e poi svilirsi nei corsi professionali e nell'apprendistato. Il legislatore avrebbe forse dovuto esercitarsi su questi aspetti più che sulla definizione minuta di molti contenuti disciplinari, caratteristica delle Indicazioni per i licei.

Altro elemento su cui i Regolamenti si impegnano è il concetto di laboratorialità⁸, precisando che non deve intendersi come semplice uso delle aule speciali.

8. Non poteva esserci momento meno favorevole per diffondere pratiche interessanti di laboratori "poveri" o di "esperimenti mentali" – necessari in tutte le situazioni di didattica attiva – del contesto del riordino Gelmini che toglieva, in funzione della riduzione della spesa per l'istruzione, un monte ore significativo soprattutto alle discipline che si svolgevano in aule speciali con la compresenza del docente tecnico pratico. È apparsa fin troppo chiara la strumentalità di certe indicazioni metodologiche.

FIGURA 1.5
Percorsi tecnici



Per parte nostra, noteremo che certamente nelle aule speciali si può fare una didattica di tipo trasmissivo o poveramente applicativa e acritica (in questo senso non laboratoriale). Il laboratorio è il luogo (e il complesso di condizioni) in cui l'allievo è posto in situazione per costruire il "caso critico", per problematizzare la realtà, mettere in azione conoscenze e abilità, in modo aperto e creativo. Questo, però, è un

agire didattico che è, in vario modo, parte della tradizione didattica progressiva da almeno un secolo. Basterebbe ricordare il metodo induttivo di Gabelli (2013)⁹.

Nessuno può negare, tuttavia, che il porre in situazioni concrete, cioè in situazioni laboratoriali, risulterebbe più sensato ed efficace nell'aula speciale, dove la simulazione del caso concreto è meno aleatoria. L'aula speciale, il laboratorio e l'officina sono aspetti essenziali della formazione degli allievi degli istituti tecnici e professionali, affinché le forme dell'intelligenza e il confronto con le situazioni reali costituiscano il riferimento per la costruzione delle personalità degli allievi.

9. «Raccontano che una volta venne da un'Accademia bandito un premio a chi avesse saputo trovar le ragioni, per le quali un pesce morto pesa più di un pesce vivo. [...] e riuscì straordinario il numero di coloro, che con lunghi ragionamenti, movendo da principii ineccepibili e traendone logicamente le più lontane conseguenze, dimostrarono fino all'evidenza le cause di questo fenomeno. Uno solo, un uomo, si capisce, un po' grossolano e di poca fede, prima di cominciare a infilar sillogismi, s'avvisò di mettere sulla bilancia un pesce vivo, poi, avendolo ucciso, ve lo rimise morto, e trovò che vivo e morto pesava egualmente. Accrescere di mano in mano il numero di coloro, ai quali venga in testa di pesare il pesce, innanzi di darsi a credere, nonché a dimostrare, che morto pesi più che non vivo, è il fine principale dell'istruzione. [...] A noi manca [...] il dubbio intellettuale, quello da cui nascono l'esame, la critica, la scoperta e in fine un durevole convincimento. Noi non abbiamo l'abitudine di mettere in certa maniera in contumacia il giudizio degli altri, di rifarci a considerare le cose colla nostra testa, [...]. Ora questa specie di rinuncia anticipata all'indagine propria per cercare il vero, genera l'inerzia, poi di mano in mano la debolezza e l'impotenza del pensiero, il quale impara ad adagiarsi incurvole in ciò che trova, o a rifiutarlo per disprezzo orgoglioso e non per esame. [...] Ma c'è chi crede che la libera osservazione possa generare un'audace licenza di spirito, cui vengano seguaci l'orgoglio, la vanità e infine la ribellione. Più probabile è invece che questi mali nascano dal dogmatismo. La sentenza che lo sterminato mistero dell'universo sia fatto per comodo e diletto dell'uomo e i cieli girino per trastullarlo, questo sfogo smisurato di una vanità che nel suo delirio le compendia tutte, non è uscita dall'osservazione, né dal metodo sperimentale. [...] Al contrario chi è abituato a osservare si accorge presto che c'è qualche cosa che può più di lui, e impara ogni giorno a sue spese la necessità dell'obbedienza e della rassegnazione; è modesto e tranquillo, perché avvezzo a incontrare la resistenza dei fatti ed in certa maniera a portarne il peso. D'altra parte il modo più semplice di riconciliarsi colle cose è quello di intenderne le ragioni. Perciò chi osserva è anche giusto, perché piglia dalla verità esterna, e non dagli inconsci moti dell'animo i motivi del suo giudizio».

I.4

Le competenze storiche e geografiche

Nelle Indicazioni nazionali, il paragrafo delle Linee generali dedicato agli obiettivi e alle competenze di storia e geografia risulta parte dell'area storico-umanistica, una delle cinque in cui viene coniugata la "liceità"; il successivo dettaglio degli obiettivi appare non sempre così congruente con le premesse.

Per avvicinare il significato dell'area storico-umanistica nel contesto della liceità è possibile estrapolarne i contenuti in termini di risultati di apprendimento, distinguendo gli elementi di conoscenza e gli strumenti (in senso lato, ciò che potrebbe avvicinarsi ad abilità) dai risultati di competenza¹⁰.

Quella che viene proposta è, ovviamente, una lettura essenziale del testo delle Indicazioni nazionali, che aiuti a collocare gli esiti di apprendimento secondo lo schema conoscenze, abilità e competenze, presente nei documenti riferiti agli altri ordini scolastici.

Da un lato, si possono collocare i risultati di apprendimento che vengono introdotti da espressioni verbali quali "conoscere", "comprendere", "utilizzare": su questo versante si trovano la conoscenza degli avvenimenti della storia italiana, nel contesto europeo e internazionale, la natura delle istituzioni giuridiche, sociali ed economiche, la tradizione letteraria, artistica, filosofica, religiosa, italiana ed europea, la cultura dei paesi di cui si studia la lingua. Di particolare interesse è l'uso degli strumenti della geografia, per la lettura dei processi storici e per la comprensione della società contemporanea.

Dall'altro, si debbono collocare gli esiti di apprendimento che afferiscono ad abilità più complesse (o a vere e proprie competenze) in cui è meglio esplicitato l'investimento personale dell'allievo in termini di autonomia e responsabilità e di partecipazione. Ritroviamo, quindi, il saper fruire delle espressioni dell'arte, delle arti visive, della musica e dello spettacolo, l'essere consapevoli del patrimonio archeologico, architettonico e artistico italiano, il saper collocare nella storia delle idee lo sviluppo del pensiero scientifico, delle scoperte e delle invenzioni.

All'interno del contesto dell'area storico-umanistica è importante – per questo contributo – dare una lettura degli esiti di apprendimento

10. Si è operato sulla base delle espressioni verbali, talvolta molto variabili, che fanno da connettivi nel testo del Regolamento. Gli estensori affermano, fin da principio, di volgersi al costruito di competenza, senza forzature linguistiche o tassonomiche.

previsti per la storia. La mappa che segue schematizza tali esiti, ponendo lo studente alla partenza dell'agire disciplinare.

Le Linee generali e competenze sono presentate quasi come un diagramma di flusso in cui si propone come punto di partenza la dimensione cronologica e spazio-temporale, per passare ai contenuti principali e, successivamente, introdurre la comprensione della dimensione interpretativa della storia e i modi di costruire il discorso storico.

La storia è vista come interpretazione e come discorso: trova il suo fondamento e il suo itinerario nell'uso articolato e complesso di metodi, concetti, strumenti, analisi critica di fonti e documenti per giungere alla comprensione critica delle ricostruzioni-interpretazioni che si organizzano nel discorso storico.

Anche in questa mappa, con i necessari compromessi, si è cercato di evidenziare in che modo contenuti e strumenti intervengano nella costruzione di abilità più complesse.

Si sottolineano alcuni punti della riflessione sulla storia che successivamente saranno sviluppati in proposte concrete:

1. la ricostruzione degli avvenimenti storici necessita di un preciso riferimento alle coordinate spazio-temporali;
2. la storia è interpretazione che
 - a) si effettua attraverso la scelta di fonti e materiali documentari;
 - b) comporta un atteggiamento critico esercitato attraverso la discussione, l'analisi e la valutazione di documenti e delle fonti;
3. il discorso storico ha carattere espositivo principalmente di narrazione che si decostruisce e ricostruisce;
4. infine, i valori costituzionali e le esperienze attraverso cui si sono positivamente affermati, assieme alla comprensione delle radici del presente, costituiscono lo sfondo etico della disciplina storica.

Per quanto attiene alla geografia, all'interno dell'area storico-umanistica emerge il carattere principalmente strumentale rispetto alla storia. Si deve riconoscere però che, nella definizione generale dell'area stessa, essa si presenta in forma ricca e articolata. È piuttosto nella successiva definizione degli Obiettivi specifici di apprendimento che le sue potenzialità formative vengono, in parte, smarrite. Nella definizione dei risultati di apprendimento si esprimono le potenzialità della geografia.

La geografia all'interno dell'area storico-umanistica, con l'articolata ricchezza di concetti, strumenti e metodi proposti, può andare oltre il solo ruolo di supporto alla comprensione storica. Il Regolamento sottolinea, in questo senso, la molteplicità dei modi in cui debba intendersi l'intersecarsi della dimensione del tempo con quella dello spazio, come reciprocamente necessarie.

FIGURA 1.6
Esiti di apprendimento previsti per la storia

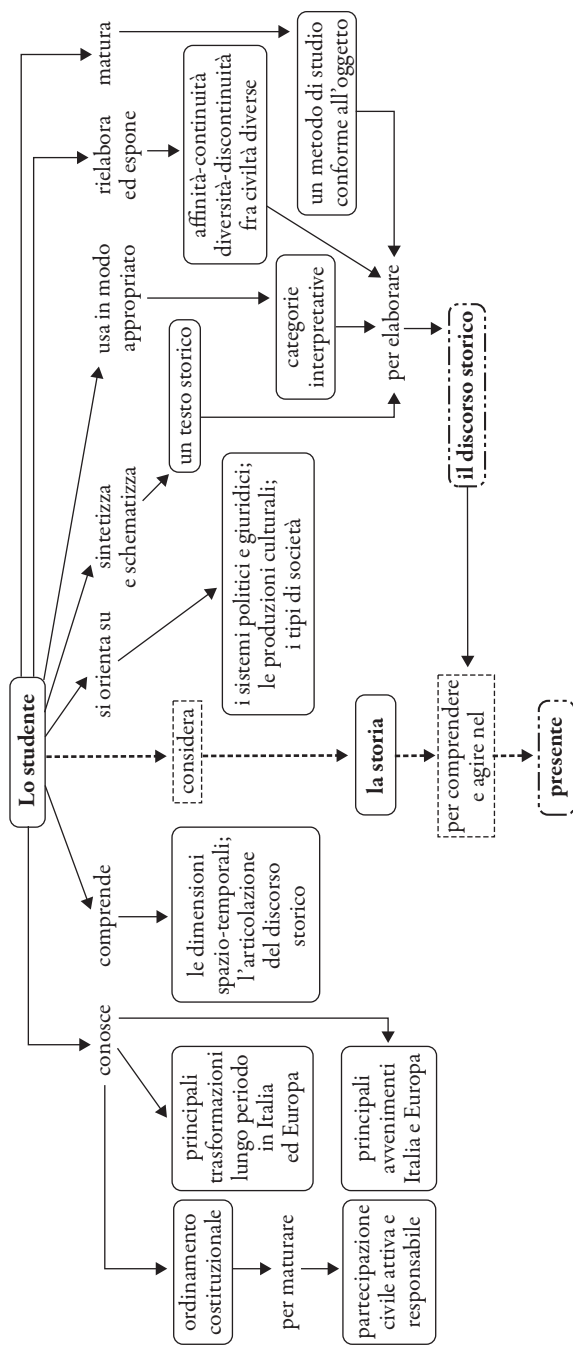
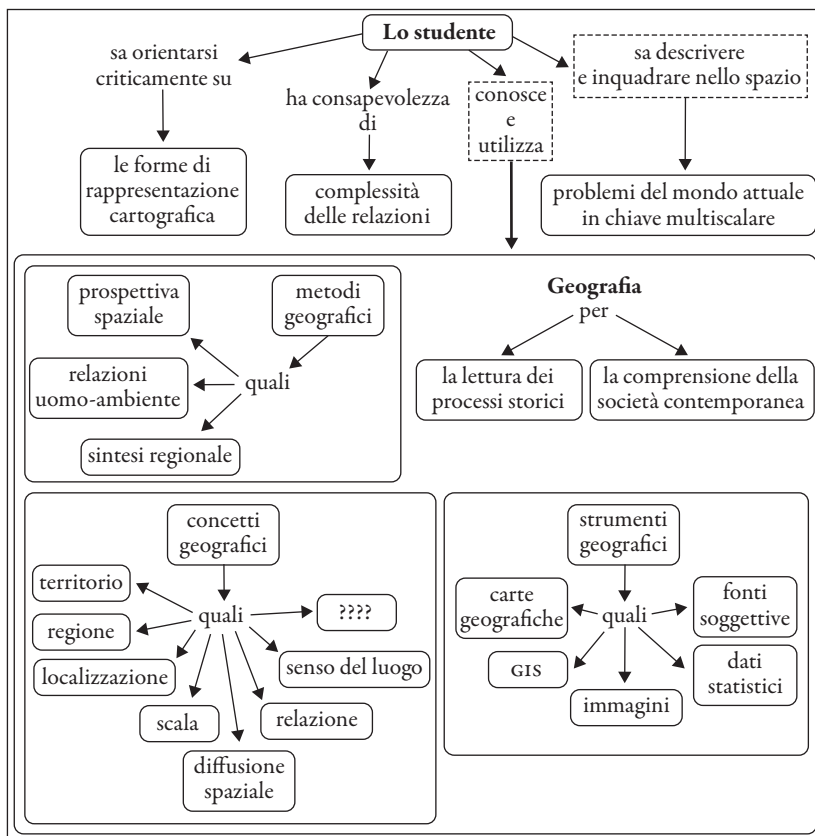


FIGURA 1.7

Contributo della geografia alle competenze dell'area storico-umanistica



Per una corretta lettura, “strumenti, concetti, metodi geografici” sono il riquadro di sintesi della mappa precedente. Il resto dell’articolato si riferisce alla parte Linee generali e competenze del Regolamento.

“Esplorendo” i nodi si intravedono delle possibili sinergie, tali da giustificare l’unione delle due discipline. A titolo di esempio, i problemi del mondo attuale mobilitano le ragioni storiche di lunga durata, richiamano la distribuzione delle risorse materiali, rinviano alle dimensioni economica e demografica. La complessità delle relazioni richiede l’analisi delle condizioni ambientali, coniugate con le caratteristiche socioeconomiche e culturali e con gli aspetti demografici del territorio.

Nella definizione dei risultati di apprendimento, invece, emergono i limiti della visione strumentale della geografia e si limita la portata innovativa nell'ambito della didattica della storia: nel primo biennio si torna alla classica articolazione della storia antica e medievale; per la geografia, i contenuti sono lo studio del mondo contemporaneo, sotto il profilo tematico, per argomenti e problemi, e sotto il profilo regionale. Quindi Italia, Europa, Mondo... in sequenza.

Si richiamano, nella costruzione dei percorsi didattici, il paesaggio, l'urbanizzazione, la globalizzazione, la questione demografica, le relazioni economiche, l'ambiente, la società, lo sviluppo sostenibile. Si consiglia di partire da esempi concreti, di usare la cartografia e le comparazioni a scala diversa, per comprendere i fattori fondamentali dell'insediamento in prospettiva "geostorica". Si riprende il "concetto di confine naturale", seppure in forma dubitativa! Si finisce con la citazione dei dati statistici e della loro rappresentazione. Il tutto appare piuttosto sbrigativo e poco coordinato.

Sostanzialmente nella definizione degli OSA (obiettivi specifici di apprendimento) la scollatura tra le due discipline è ampia. La collaborazione dovrebbe presupporre che gli strumenti geografici, specificamente appresi nel biennio, fossero abitualmente usati nel percorso successivo fino a quando, nel quinto anno, la storia si riavvicinerà al mondo contemporaneo, nel momento in cui anche i contenuti specifici del biennio di geografia potrebbero trovare una sistemazione più compiuta. Ma, nell'articolazione degli obiettivi del secondo biennio e del quinto anno, invece, manca un rinvio forte agli strumenti geografici.

Nelle scelte ministeriali, probabilmente, non è mancata la riflessione che i ragazzi che completassero l'obbligo al sedicesimo anno di età dovevano comunque avere un'immagine accettabile del mondo contemporaneo, al fine di permettere la comprensione di aspetti essenziali del dibattito culturale e politico attuale. Certo che questo sarebbe valso solo per i liceali, dato che nei tecnici e nei professionali la geografia era scomparsa; ripresa nel 2013 con un'ora settimanale in uno solo degli anni del primo biennio con la legge 8 novembre 2013, n. 128 (conversione, con modificazioni, del D.L. 12 settembre 2013, n. 104, *Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca*).

I.5

Verso alcune ipotesi di lavoro

L'obiettivo di questo lavoro è di individuare o immaginare ambiti di cooperazione/convergenza dei due ambiti disciplinari, secondo alcune linee essenziali, pur restando all'interno dei limiti della parte più generale degli allegati al Regolamento.

Per questo si farà riferimento alla impostazione generale dell'impianto liceale e degli istituti tecnici e professionali. In particolare, sembra possibile enucleare alcuni macro ambiti:

1. individuare "cronotopi" dalla cui lettura emergano le attorialità sociali nel loro agire contestuale – sintesi della dimensione sociale nei diversi momenti storici – ma anche come forme culturali soggettive e collettive di partecipazione alle altre dimensioni dello spazio-tempo (luogo, ambiente, paesaggio ecc.);
2. esplicitare le modalità del discorso storico e geografico, in particolare come spazialità, organizzazione territoriale, senso del luogo, espressioni diverse della forma territoriale dell'agire sociale, ma anche forma della concettualizzazione e dell'azione individuale e sociale, formalizzata nel linguaggio e nella dinamica testo/contexto;
3. focalizzare la dimensione spazio-temporale (oggetto interdisciplinare per la storia e geografia, ma certamente anche per filosofia, scienze, matematica e fisica, almeno).

Le possibili interazioni tra storia e geografia danno la misura di una articolazione ragionevole dei due ambiti (all'interno dello stesso insegnamento liceale) e, per la loro valenza nel definire il profilo in uscita, secondo un'ottica costruttivistica del sapere. Per questo si recupera il valore formativo e civile delle discipline, costituendo, da un lato, il risultato del processo, dall'altro il motore etico-affettivo dell'apprendimento della storia e della geografia.

Le riflessioni-proposte, sviluppate nella seconda parte, al CAP. 5, *Coniugare tempi e spazi*, fanno riferimento anche a quanto suggerito dalla Recommendation on History Teaching in Twenty-First-Century Europe (Council of Europe Committee of Ministers, 2001), in considerazione del contesto internazionale in cui sempre più i percorsi d'istruzione italiani si inseriscono.

Riferimenti bibliografici

- AURIEMMA S. (2015), *Prime note su due tracciati di riforme ordinamentali*, Tecnodid, Napoli.
- BERDOULAY V. (1991), *Parole e luoghi. La dinamica del discorso geografico*, ETAS, Milano.
- CASTOLDI M. (2009), *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma.
- CATTELL R. B. (1987), *Intelligence: Its Structure, Growth, and Action*, Elsevier, New York.
- DEMATTEIS G. (2008), *Zeus, le ossa del bue e la verità degli aranci. Biforcazioni geografiche*, in "Ambiente Società Territorio. Geografia nelle scuole", LIII, n.s. VIII, 3-4, pp. 9-13.

- GABELLI A. (2013), *Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari d'Italia (1880)*, http://rscaramuzzino.files.wordpress.com/2013/07/il-metodo-di-insegnamento-nelle-scuole-elementari-d_italia-1880.pdf (consultato il 18 marzo 2016).
- LE BOTERF G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation, Paris.
- MATURANA H. R., DÁVILA X. (2006), *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*, Elèuthera, Milano.
- PELLERER M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Scandicci (FI).
- SPINI A. (2005), *Il management e l'organizzazione scolastica*, in S. Ulivieri (a cura di), *La formazione della dirigenza scolastica*, ETS, Pisa, pp. 207-26.
- VARISCO B. M. (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma.

Normativa

- D.M. 22 agosto 2007, n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.
- D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali*, a norma dell'articolo 64, comma 4, del D.L. 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.
- D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici*, a norma dell'articolo 64, comma 4, del D.L. 2008/112, convertito, con modificazioni, dalla legge 2008/133.
- D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89, *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei*, a norma dell'articolo 64, comma 4, del D.L. 2008/112, convertito, con modificazioni, dalla legge 2008/133.
- Schema di regolamento recante *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento*.
- Legge 8 novembre 2013, n. 128 di conversione, con modificazioni, del D.L. 12 settembre 2013, n. 104 (*Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca*).
- D.M. 5 settembre 2014, n. 717, *Linee guida geografia generale ed economica*.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

Sherazade e il valore della geografia come narrazione e come metamorfosi

di *Cristiano Giorda*

2.1

Questioni didattiche e proposte di matrimonio

In questo contributo si tenterà di affrontare la complessa questione dei rapporti fra geografia e storia, cercando di individuare il valore e il ruolo che l'educazione geografica può portare in un progetto di insegnamento interdisciplinare. Per spiegarlo, farò ricorso alla vicenda di Sherazade, protagonista delle *Mille e una notte*, indicando quante similitudini possano tracciarsi fra il suo modo di descrivere il mondo e quello con cui la geografia cerca a sua volta di indagarlo, descriverlo e rappresentarlo. Potrebbe essere questa un'immagine della "dote" della geografia per un eventuale matrimonio didattico. Uso questa metafora per sottintendere un'idea ben precisa: quella della parità dei diritti e dei doveri, perché il matrimonio deve essere un'unità, ma anche uno spazio in cui ciascuno mantiene la propria individualità; deve offrire vantaggi generali, dati dallo stare insieme, di cui tutti si giovano, e diventare un sostegno per valorizzare le reciproche aspirazioni. In caso contrario, se qualcuno cerca di manipolare l'altro, o di dominarlo, il legame è più debole, può ridursi a una semplice convivenza forzata, ed essere destinato a una rapida separazione o a un doloroso divorzio.

La scuola italiana affronta da tempo l'ambivalenza epistemologica che nasce dalla presenza nello stesso curriculum di discipline con tematiche, metodi e contenuti fra loro sovrapponibili. Che cosa cambia se si affrontano i rischi ambientali e il cambiamento climatico in scienze, in storia o in geografia? E se si affronta la globalizzazione in geografia e in storia? L'interpretazione di documenti come dati statistici, carte geografiche e immagini fa riferimento a una disciplina in particolare? L'evoluzione politica e culturale dell'Asia riguarda storia o geografia? E la morfologia del Mediterraneo? Se il curriculum scolastico fosse organizzato per problemi, non avremmo difficoltà a suggerire quali possano essere i contributi delle diverse scienze e aree disciplinari. Ma il curriculum, così come l'orario scolastico, è costruito per

discipline, che per di più fanno riferimento a Indicazioni nazionali molto generiche e non interconnesse al loro interno. Farle dialogare è appannaggio delle competenze e della buona volontà dei singoli insegnanti.

Le prospettive di un curriculum comune tra storia e geografia si muovono in un percorso accidentato (Giorda, 2012), nel quale gli argomenti culturali e scientifici hanno forse meno peso delle questioni di organizzazione didattica degli istituti e della volontà politica di ridurre i costi della scuola. Chi vuole affrontare questo campo si trova di fronte a una scelta di metodo, le cui conseguenze non sono scontate. I documenti ministeriali, va sottolineato, non si sono mai spinti oltre generici inviti all'interdisciplinarietà e a raggruppamenti di discipline in aree, come quella storico-sociale, che raramente hanno dato origine a esperienze di effettiva integrazione. Perfino nello sviluppo dei prerequisiti e delle conoscenze di base, in particolare nella scuola dell'infanzia e nei primi anni della primaria, non abbiamo a disposizione un numero significativo di esperienze e sperimentazioni valutate scientificamente e utilizzabili come modelli. La ricerca di percorsi didattici e unità di apprendimento inter-, poli- e transdisciplinari è stata appannaggio di poche realtà scolastiche e della buona volontà dei singoli docenti che, anche in base alla possibilità di essere titolari di più discipline, hanno potuto abbinare parti delle programmazioni e integrare fra loro ricerche e tematiche. Non sono però mancate, sia sul versante degli studi storici che di quelli geografici, interessanti analisi e proposte in vista di un possibile maggiore abbinamento (Brusa, 2011; Mattozzi, 2011; 2012; Rocca, 2012). In queste indicazioni emergono due orientamenti di fondo: quello verso il territorio e la ricerca-azione, diretto alla scoperta dello spazio locale e più legato alla geografia (Rocca, 2007), e quello verso l'abbinamento di temi e concetti in unità didattiche interdisciplinari, più funzionale alla storia che cerca di integrare contenuti geografici mantenendo una struttura basata sull'impianto cronologico (Brusa, 2002).

Le esperienze internazionali non aggiungono molto: di norma le due discipline sono insegnate in modo separato (anche in Francia, dove gli studi storico-geografici sono tradizionalmente più collegati). A volte si è sviluppato un ampio dibattito sulla possibilità di aggregarle, come in Australia, ma alla fine si è deciso di mantenerle divise (Taylor *et al.*, 2012). Approcci interdisciplinari molto ampi, come quello della "Big History" (Christian, 1991; 2004; 2010), hanno per ora una diffusione limitata e incentrata sull'insegnamento universitario, per cui risultano modelli affascinanti ma difficilmente adattabili ai curricoli nazionali (Armitage, 2012; Giorda, 2013). L'unica esperienza effettivamente innovativa sembra quella finlandese, dove a partire dai licei si sta sperimentando il superamento delle discipline in favore dello studio per argomenti (Virta, Yli-Panula, 2012).

C'è probabilmente un equivoco di fondo. Storia e geografia basano entrambe il proprio statuto epistemologico su una concezione abbastanza simile dei concetti di tempo e di spazio¹: ciò porta facilmente a riconoscere che lo spazio terrestre, le sue risorse e l'organizzazione politica, sociale ed economica del territorio sono oggetti di studio comuni, e ciò che sembra diversificare le due discipline è la scelta degli organizzatori logici con cui sistematizzare le conoscenze. La geografia si basa sull'organizzazione spaziale, e studia quindi la diversificazione regionale, con una maggiore insistenza sulla contemporaneità e sui suoi problemi. La storia si basa sulla periodizzazione, e tende quindi a organizzare le sue conoscenze in epoche prima che in aree regionali. Andare oltre la rigidità degli steccati epistemologici ha permesso ad alcuni autori di registrare un notevole successo anche fuori dal pubblico degli specialisti. Ne sono un esempio recente i lavori con approccio interdisciplinare di Diamond (1998²; 2005) e Lévy, (2010) sulla globalizzazione, i tentativi di coniugare brillantemente gli approcci e gli strumenti delle due discipline come fatto da Braudel (1953), che parla del Mediterraneo applicando in storia un approccio regionale basato su una forte attenzione alle condizioni geografiche, o Brotton (2013), che ricostruisce situazioni storiche attraverso l'uso di carte geografiche. Non mancano sforzi per applicare parti di questi schemi ad altre discipline, come è accaduto recentemente alla genetica (Cavalli Sforza, Pievani, 2012). Questi lavori, oltre a dimostrare l'efficacia di approcci non rigidamente disciplinari, confermano la bontà dell'intuizione da cui siamo partiti: se guardiamo ai problemi, le distinzioni rigide cessano di essere vincolanti. Per compiere questa operazione culturale nell'insegnamento, però, dobbiamo avere bene in mente le conoscenze e le competenze che stiamo utilizzando, il loro valore educativo e quanto possono essere utili nella formazione della mente e del pensiero critico. Affrontare un problema partendo dalla sua localizzazione, distribuzione e interazione con risorse, luoghi e persone può essere molto diverso dall'affrontarlo nella sua evoluzione storica, per cercare di capire quanto e come ciò che è accaduto in passato ha prodotto ciò che accade oggi. Abbinare i due approcci può però creare una consapevolezza più approfondita e generare vantaggi educativi considerevoli.

1. Questi concetti, in altre discipline, hanno significati e applicazioni anche molto differenti: si pensi alla matematica, alla fisica e alla filosofia.

2. Nella *Prefazione* a Diamond (1998, p. 7), Luca e Francesco Cavalli-Sforza affermano che «Il lavoro di Jared Diamond [...] mostra con chiarezza come le attività umane di cui è fatta la storia siano state rese possibili, in sostanza, dalla geografia e dall'ecologia, che hanno dato un vantaggio di partenza ad alcune regioni particolari».

Fermare il tempo. Sherazade o della geografia

La storia, almeno per quanto riguarda la tradizione della sua divulgazione scolastica, è molto efficace nel definire cause ed effetti, mostrando concatenazioni di idee ed eventi che producono certe conseguenze, generando spiegazioni logiche che connettono i fatti in una narrazione progressiva. La linea del tempo sembra cioè mostrare una concatenazione tra i fatti, indicandoci come ciò che accade sia la conseguenza di una serie di cose accadute in precedenza, che hanno influenzato ciò che poi è accaduto e ciò che accade oggi.

Per la geografia questo procedimento non è affatto scontato. Raccontare le relazioni tra uomo e ambiente in termini di causa ed effetto è come sostenere che l'uno o l'altro fattore determini una certa conseguenza. Ma il determinismo è stato da tempo criticato, decostruito e poi abbandonato dai geografi. L'ambiente dispone delle condizioni, ma è la risposta culturale, politica, economica e umana a decidere che cosa accadrà, e ciò che accadrà dipende più da fattori come le idee, lo sviluppo tecnologico e la conoscenza delle risorse che dal quadro ambientale. In condizioni ambientali simili, possiamo trovare adattamenti umani molto diversificati. Le apparenze ingannano, e una geografia che racconta le cose senza biforcazioni e senza ambiguità può essere perfino pericolosa (Dematteis, 2008).

La geografia ha la sua maggiore efficacia educativa quando riesce a mostrare la complessità dei punti di vista che interagiscono e negoziano scelte e azioni per il cambiamento del territorio, della sua organizzazione e dei possibili modi per abitarlo e trasformarlo. Nello spazio, le linee e le direzioni sono potenzialmente infinite. Anche quando individuiamo bene i nodi e i flussi delle reti che lo interconnettono (ad esempio le città, i luoghi di produzione e le vie di comunicazione), dobbiamo provare a pensare come i sistemi territoriali (e i destini dei luoghi e dei loro abitanti) possano cambiare se chiudiamo delle vie e se ne apriamo altre, se le direzioni dei flussi (di persone, merci, idee, denaro) cambiano, o se cambiano le cose che si spostano, i tempi o i costi di spostamento. La globalizzazione ci mostra oggi come questi fattori possano produrre cambiamenti radicali in tempi molto rapidi, generando diversità e disuguaglianze che continuano a modellare e a trasformare le società umane e i loro rapporti reciproci.

Per il geografo la molteplicità dei possibili scenari è sempre da tenere in considerazione, e la differenza la fa di volta in volta l'adattamento umano, che può variare anche di fronte a condizioni iniziali molto simili. Così facendo, la geografia educa a pensare che ogni problema va interpretato nella sua complessità, e che i cambiamenti non seguono quasi mai un processo

lineare. La rappresentazione cartografica rende ipotizzabili infinite interazioni tra luoghi, indicandoci come ciò che accade è la conseguenza di fattori solo in parte visibili, nei quali entrano in gioco gli attori sociali e politici, gli scenari territoriali, i progetti, le percezioni e le decisioni, le cui conseguenze sono solo in parte prevedibili in anticipo. Questa visione pone la geografia al passo con le teorie più avanzate nel campo delle scienze sociali, come quella del caos e quella della complessità, con l'idea dei sistemi auto-poietici e con le visioni postmoderne della contemporaneità (Dematteis, 2011). Non a caso, la Dichiarazione di Lucerna sull'educazione geografica per lo sviluppo sostenibile propone di insegnare la geografia in un'ottica sistemica, seguendo un paradigma che ci porta a mettere al centro dell'insegnamento le relazioni tra sistemi ambientali e sistemi umani (IGU, 2007).

Nella "vulgata" scolastica questo approccio è ancora poco praticato, oscurato da semplificazioni eccessive che riducono la geografia a descrizione regionale o a sapere elencativo e strumentale. Questo fa parte della cattiva geografia, di cui tanto si è discusso in passato, sulla quale non è il caso di tornare (De Vecchis, 2011). Nei prossimi paragrafi cercherò di portare argomenti a favore del valore formativo dell'approccio sistemico, mostrando perché fa la differenza nel definire l'importanza dell'insegnamento geografico. Lo farò ricorrendo a un modello e archetipo letterario sul quale si basa una lunghissima tradizione della cultura mondiale, parlando della geografia attraverso una metafora che mi pare rappresentare bene la sua attuale identità: quella di Sherazade e della sua costruzione del mondo.

Sherazade è la protagonista del libro *Le mille e una notte*. Questo testo, collocato dagli studiosi nel campo dell'epica popolare (Canova, 1977), ha origine fra le più antiche culture persiana, indiana e araba. Si colloca a monte di ogni storia letteraria, perché non ne conosciamo la data di origine, l'autore e nemmeno la versione originale, che forse non è mai esistita. *Le mille e una notte*, che è una raccolta di racconti, non ha un corpus definito: a seconda delle raccolte, il numero e la scelta delle storie cambiano da una ventina ad alcune centinaia. In ogni raccolta le storie sono narrate in una forma diversa. Si tratta quindi di un libro soggetto a infinite metamorfosi, a un numero inesauribile di varianti di interpretazioni, di suggestioni e di descrizioni, costruzione di una geografia fantastica che tenta senza tregua di indagare i luoghi e i misteri del mondo (Citati, 1996).

In un certo senso, possiamo considerare le *Mille e una notte* come una sorta di continuo, inesauribile racconto di viaggio in territori sconosciuti, un condensato sulla saggezza e sulla debolezza, sull'astuzia e sulla credulità del genere umano, e anche una descrizione di luoghi e di rapporti sociali, un'immagine del mondo e un tentativo di interpretarlo, leggervi un ordine e renderlo comprensibile, svelandone gli aspetti invisibili e

rendendolo immaginabile anche a chi non ne ha fatto esperienza diretta. A legare i racconti, come in molti miti della conoscenza, c'è un tradimento. Per non venire uccisa come le altre mogli, Sherazade racconta al re Sahrigar, ogni sera, una storia. Ed è così che lo conquista e ottiene salva la vita.

L'esperienza di Sherazade è densa di valori simbolici. Il primo è quello dell'intelligenza femminile che doma la violenza maschile. Ma questo è solo il primo livello del simbolo. L'intelligenza femminile è quella della terra contrapposta a quella del fuoco, quella notturna della Luna davanti a quella diurna del Sole. Sono due facce della stessa medaglia, che è poi il mondo rappresentato nelle storie. Ma è la dialettica fra le due facce che rende le storie necessarie, che regge l'esistenza, il significato, del mondo. Sahrigar può credere di controllare il suo territorio grazie a Sherazade che glielo descrive, come la carta geografica illude il viaggiatore o il militare di avere lo spazio sotto controllo, e invece è un'invenzione che lo crea mano a mano che la osserviamo. Anche Sherazade e Sahrigar sono alla fine due parti di un unico soggetto, che è l'umanità stessa con le sue relazioni e i suoi progetti, i suoi sogni e i suoi inganni, e tutto quanto sappiamo e non sappiamo di ciò che accade sotto il Sole o sotto la Luna.

Il secondo è l'idea che la realtà possa ogni volta essere raccontata in un modo diverso, che ne svela alcuni aspetti e permette di acquisire una conoscenza. Pur sapendo che si tratta di una narrazione, in ogni storia il mondo che viene descritto ci appare come vero. La nostra mente si è evoluta imparando a considerare le costruzioni simboliche come reali. Questa è la capacità della mente umana che ci permette di manipolare la realtà come nessun'altra specie sa fare. Crediamo che la carta geografica sia il territorio come crediamo che il disegno di un progetto possa diventare un manufatto reale. E così riusciamo poi a costruirlo, a trovare le soluzioni e le tecnologie per realizzare quanto avevamo immaginato. Ma è anche il motivo per cui la realtà non potrà mai apparirci come unica, come definitiva. Ogni simbolo è già una trasformazione. Anche costruendo una mappa grande quanto il suo impero, l'imperatore sa che non potrà fermare il costante cambiamento sempre in atto, né indirizzarlo completamente. Le *Mille e una notte* ci insegnano che l'unico modo per fermare il tempo è ricrearlo incessantemente, è continuare a disegnarlo e a costruirlo, a immaginarlo e a raccontarlo. Fermare il tempo ci costringe a controllare lo spazio.

Come Sherazade, la geografia si trova a dover unire infiniti racconti, tematici o regionali, diversi fra loro. Anche nella geografia i racconti sono legati da tradimento: quello della carta geografica, che simula di far appartenere tanti luoghi diversi a un'unica vicenda universale, unendoli con linee infinite che non si dirigono verso il futuro, perché ripassano

infinite possibili volte negli stessi punti. Come Sherazade, ogni geografo è così costretto, per rendere credibile la carta geografica, a fermare il tempo e a iniziare ogni giorno un nuovo racconto della Terra, cercando di convincere i suoi Sahrigar che ogni luogo, per esistere, ha bisogno di essere raccontato.

Il terzo valore simbolico rappresentato dalle *Mille e una notte* è l'importanza dell'immaginazione per costruire una cultura. La natura e la società non sono oggetti che esistono di per sé, osservabili sotto un microscopio o dentro un acceleratore di particelle: le relazioni tra comunità umane e spazio terrestre possono esistere solo se l'esperienza del reale viene rielaborata, trasformata in linguaggio, in simboli, in cultura. Ma qui si va oltre, si mostra un livello altrimenti invisibile: la salvezza di Sherazade testimonia che l'elaborazione culturale può trasformare la nostra idea del mondo e, alla fine, le nostre azioni e il mondo stesso. L'idea che la salvezza consista nel continuare a raccontare, vale a dire nel perpetuare l'esistenza della realtà addomesticandola attraverso i simboli, nel controllarla attraverso il linguaggio: le parole, i nomi, la denominazione come controllo della natura e delle cose umane e del mondo.

2.3

Addomesticare il mondo. La geografia come metamorfosi

Sono molti gli specchi attraverso i quali possiamo parlare di geografia attraverso le *Mille e una notte*. Quello più interessante è probabilmente la capacità di vedere ogni volta il mondo da una prospettiva diversa, permettendo di dare un senso alle cose e contemporaneamente rimodellandone la visione, riprendendo il discorso da un nuovo punto di vista, raccontando la stessa storia attraverso gli occhi di un altro attore, scoprendo che ogni luogo cambia a ogni sua rappresentazione. La geografia ha origine, già etimologicamente, come "scrittura" e come "disegno" del mondo, la ritroviamo in versione mitica e prescientifica fra le culture più antiche (Dardel, 1986), tanto da poter affermare che ogni civiltà, ogni cultura, ha avuto una sua geografia: un sistema di orientamento e rappresentazione dello spazio, un corpus di luoghi, di confini, di viaggi, di racconti sul mondo, di idee sull'ambiente e sull'uomo, di rappresentazioni simboliche, di progetti intenzionali di trasformazione dell'ambiente naturale in territorio. Risponde a «uno dei bisogni più essenziali dell'intelletto umano: imporre un ordine e una struttura allo spazio smisurato, apparentemente illimitato» (Brotton, 2013, p. 21). I geografi più antichi si basavano soprattutto sulle testimonianze orali di commercianti, marinai e militari. Il

metodo dell'intervista, diremmo oggi. Ma nell'antichità non esistevano né immagini satellitari, né fotografie, né registrazioni né, spesso, documenti di qualsiasi tipo. Le narrazioni non potevano essere verificate. E il fantastico era una categoria della realtà allora come oggi, senza neppure la rigida dicotomia imposta dal metodo scientifico. Le prime descrizioni geografiche erano esemplari e non meno meravigliose o più realistiche delle narrazioni di Sherazade.

Ma attenti a non confondere, grossolanamente, il simbolico con la mistificazione, la metafora con una diminuzione del criterio di realtà. E a non considerare la varietà come meno importante della regolarità. Anche oggi sappiamo bene che la geografia diventa meno significativa mano a mano che tenta di individuare le uniformità e di fermarsi alle caratteristiche del mondo che sembrano uguali in ogni luogo, e che viceversa diventa tanto più interessante e illuminante quanto più ci informa sulle diversità e le differenze che si susseguono nello spazio, sulla probabilità che battiti d'ala ed eventi minuscoli possano generare una tempesta o un cambiamento globale, o sui muri che sembrano invalicabili e invece c'è chi li attraversa a ogni ora. La molteplicità è ancora oggi il punto di forza della geografia: anche come scienza non può fare a meno di individuare ciò che rende ogni luogo diverso, riconoscere le sue risorse e il suo patrimonio, la sua identità e la sua alterità, i suoi legami con gli altri luoghi e i modi con cui chi lo vede e chi ci vive lo percepisce e lo vuole trasformare. Ma deve farlo senza cristallizzare queste descrizioni, senza renderle "naturali". La scoperta spaventosa della geografia è che i luoghi cambiano costantemente, e non sono mai controllabili (conoscibili) fino in fondo. Ogni risposta geografica sposta in qualche modo la domanda da cui è partita, ma non la esaurisce.

Come le storie delle *Mille e una notte*, le descrizioni e le analisi geografiche sono inesauribili e sono una sorta di continuo viaggio nel mondo, una presa di consapevolezza sull'importanza della diversità e sulla necessità di accettare che lo spazio geografico e le relazioni che vi si sviluppano cambiano incessantemente così come cambiano i luoghi e l'idea che abbiamo di loro. Anche la geografia contemporanea, con il suo linguaggio e i suoi concetti che ovviamente sembrano lontanissimi da quelli con cui disegnava il mondo Sherazade, è un tentativo culturale di addomesticare la violenza, l'arbitrarietà e l'apparente insensatezza della realtà, opponendovi un ordine di idee che può diventare una base comune con cui coabitare con le diversità del mondo, imparare a disporne e a gestirle insieme alla comunità umana. C'è forse di più: imparare a disporre del mondo e a gestirne le risorse è probabilmente il motivo generativo delle comunità umane, lo scopo comune che porta alla formazione del territorio.

2.4

Quale passato per la geografia?

Tutto questo discorso è partito dalla ricerca dell'originalità dell'approccio geografico per fare ipotesi sul contributo che l'educazione geografica può portare (e al quale non può rinunciare) nel campo della didattica scolastica, da sola o (ancor più) se in abbinamento con altre discipline e con i valori formativi che con i loro metodi possono portare. Un po' provocatoriamente, ho affermato che il ruolo di Sherazade, e metaforicamente quello della geografia, è di fermare il tempo affinché lo spazio possa realizzarsi, dispiegandosi con tutte le sue infinite traiettorie e narrazioni.

Questa immagine forte non sottintende che per la geografia il tempo non sia importante. La geografia lo considera in una pluralità di valenze, fra le quali quella cronologica è solo una delle possibili funzioni. Tempo e spazio sono anzi strettamente connessi all'espressione dell'immaginazione geografica (Harvey, 1990). Anche qui dobbiamo intendere il tempo come un operatore logico, una categoria dalle molte sfumature che adottiamo per osservare la realtà da punti di vista diversi e farne emergere nuovi indizi utili a comprenderne la complessità e l'evoluzione. Può diventare un aspetto della percezione, il tempo psicologico, come una misura relativa, il tempo per spostarsi da un luogo a un altro con diversi mezzi di trasporto.

Nella sua funzione più nota, la geografia considera il passato come matrice attraverso la quale interpretare l'impronta data da ciò che è accaduto o è stato fatto alle condizioni attuali dei sistemi territoriali. Il passato è un insieme di matrici, materiali e immateriali, che hanno plasmato, insieme ad altri fattori, il territorio così come oggi si presenta. Un dato contesto (fisico, culturale, economico, politico) è il risultato dei rapporti sociali che in passato hanno guidato le relazioni fra uomini e ambiente. È Sherazade che si ritrova prigioniera nella reggia, dove il re definisce i confini spaziali (e temporali) del suo mondo, su cui esercita il potere di vita o di morte.

In un altro senso, la geografia usa il passato per la costruzione dell'identità territoriale e del sistema istituzionale di norme e valori che la distinguono. Questa è la narrazione della geografia come sostegno di processi di identità nazionale, dei mosaici regionali e dei diversi sistemi di aggregazione sociale, economica e politica, come oggi accade nel processo di formazione dell'identità dell'Unione Europea. Un uso successivo (o parallelo) è quello in cui la geografia utilizza il passato come categoria nell'analisi transcalare, includendo o opponendo dimensioni planetarie, transnazionali, internazionali, nazionali, locali e glocali. Ma se usciamo dal linguaggio accademico, possiamo intuire che il confronto a scale diverse fra luoghi diversi non è altro che l'esperienza del viaggiare e del raccontare, la ricchezza data

dal poter immaginare, comparare, descrivere e quindi controllare lo spazio del mondo nello stesso momento, nello stesso tempo. La dimensione del tempo può assumere una pluralità di sfumature: dalla struttura dettagliata e precisa dei calendari e degli orologi a quella che si annulla nella sfera dei cicli della natura e dell'universo (Vallega, 2003; 2006). In questa dimensione del tempo la distinzione tra passato e presente può annullarsi nel qui e ora di un incessante divenire. È Sherazade che costruisce la propria salvezza costruendo la tela di narrazioni in cui trova il suo posto nel mondo. Sherazade che sospende il tempo, squaderna lo spazio, spezza le catene del potere e prende possesso del mondo che essa stessa ha accomodato.

L'eterno ritorno della geografia alla sua origine fra i miti dell'umanità, non privo di pericoli epistemologici, esprime ben più di una nostalgia pre-scientifica. A un certo livello, questa dicotomia è dannosa alla conoscenza: la geografia ci ricorda che il fantastico e lo scientifico sono entrambi componenti del reale, e che la complessità del mondo ha bisogno di reggersi su entrambi i linguaggi. Abbiamo bisogno di geografie razionali, quantitative, oggettive, che ci permettono di manipolare la realtà sfruttandone le risorse e costruendo progetti realizzabili e sostenibili. Ma abbiamo anche bisogno di geografie emozionali, percettive, soggettive, che ci permettano di annullare la distanza tra i luoghi e il nostro cuore, e di far posto nella nostra mente all'intero universo.

Non si tratta solo di riconoscere le coincidenze tra sviluppo della cultura umana, sistemi simbolici di rappresentazione e controllo dello spazio (Farinelli, 1992; 2003), o di riassorbire la dimensione emozionale della conoscenza dei luoghi nel loro successivo controllo cognitivo attraverso metafore, concetti e visioni scientifiche. Lo spazio geografico sfugge a una definizione riduttiva e univoca come Sherazade sfugge alla morte: ripresentandosi ogni giorno diverso, costringendo i suoi aguzzini a inseguirne le metamorfosi, fino a convincerli che la loro vita stessa dipende dall'incessante mutare. Le visioni del mondo che Sherazade ogni giorno racconta finiscono per diventare, nella mente di chi le ascolta, il mondo stesso. Più che spiegarne il passato, ne illuminano il futuro. Sono le matrici di cui sopra, nella veste dell'immaginario: la predizione che cambia la realtà. Omero che descrive, e forse crea, il Mediterraneo come idea di una rete di possibili viaggi e scambi e battaglie, nella quale ogni orizzonte ne anticipa uno successivo, popolato di altri luoghi e commerci e minacce, non è lontano da quei geografi che oggi ci mettono in guardia dal considerare il territorio come un asino piuttosto che un «soggetto vivente» (Bertoncin, Pase, 2011), o a dare più rilievo a diversità e disuguaglianze che alle regolarità. Anche la decostruzione, nel senso datole dalla geografia post-moderna, può diventare uno strumento di cambiamento: non possiamo

esaurire la descrizione di un singolo luogo soprattutto perché lo estendiamo ogni volta che riprendiamo a osservarlo e a narrarlo. La geografia che sembra sfuggire, per debolezza epistemologica, ai canoni della modernità, è anche quella che della modernità ci permette di comprendere i limiti e la finitezza, abbinando con una veste nuova, sistemica, il soggetto che osserva e la realtà osservata.

2.5

(Parziali) conclusioni. Cosa ha a che vedere tutto questo con l'educazione geografica

Sarebbe bene, a questo punto, poter passare la parola uno storico, e ragionare sulla dote che l'insegnamento della storia, visto anch'esso alla luce del cambiamento epistemologico degli ultimi decenni, può portare nel campo dell'educazione e nella costruzione di percorsi inter- ma anche poli- e transdisciplinari con la geografia e altre materie. E partire da qui per costruire un curriculum che finalmente si sviluppi non intorno alle discipline ma intorno ai problemi, alle situazioni e alle necessità che l'umanità si trova oggi a dover affrontare per migliorare il presente e costruire il proprio futuro.

Una conclusione va però tentata. E riguarda il rapporto fra quanto scritto finora e gli obiettivi dell'educazione geografica così come sono oggi definiti in ambito internazionale. La geografia di cui fin qui abbiamo discusso, con la sua dote complessa e sistemica, antica e attualissima, è adatta a soddisfare quanto ci si aspetta dalla geografia come strumento educativo nei sistemi scolastici contemporanei?

I documenti internazionali sull'educazione geografica³ sono incentrati su tre specifici campi d'azione:

- l'educazione alla cittadinanza, considerata in particolare come formazione di cittadini responsabili, attivi alle diverse scale di appartenenza spaziale (locale, nazionale, europea e mondiale) nella cura dei luoghi e nella partecipazione attiva alla vita comunitaria e ai processi decisionali;

3. Si fa riferimento in particolare a: Carta internazionale sull'educazione geografica (IGU – International Geographical Union, 1992); Dichiarazione internazionale sull'educazione geografica per la diversità culturale (IGU, 2000); Dichiarazione di Lucerna sull'educazione geografica per lo sviluppo sostenibile (IGU, 2007); Dichiarazione di Roma sull'educazione geografica (EUGEO – European Association of Geographical Societies in Europe, 2013); Dichiarazione internazionale sulla ricerca in educazione geografica (IGU, 2015).

- l'educazione all'ambiente e allo sviluppo sostenibile, considerati nei loro aspetti economici, sociali e ambientali e nei loro aspetti di equità inter- e intragenerazionali;
- l'educazione alla diversità culturale, un campo che va dalla valorizzazione dei beni culturali identitari alla capacità di comprendere e apprezzare la diversità culturale e il suo ruolo nelle società contemporanee, includendo in questo ambito il campo dei diritti umani e della convivenza interculturale.

Come si traducono queste ampie indicazioni nella definizione del curriculum, in particolare nella scelta degli argomenti da affrontare e delle abilità e delle competenze da sviluppare? La Dichiarazione di Lucerna sull'educazione geografica per lo sviluppo sostenibile (IGU, 2007) è chiara nel proporre un curriculum basato sull'approccio sistemico che faccia riferimento alle interdipendenze tra i sottosistemi dell'ambiente naturale e quelli delle attività umane. Occorre conoscere i sistemi che forniscono le risorse per la vita sul pianeta e comprendere come attraverso continue interazioni con essi si sviluppino i processi socio-culturali, economici e politici che regolano le società umane e la loro evoluzione. Ne emerge una geografia che insegna a riconoscere il ruolo delle diverse componenti ambientali e umane nell'evoluzione del sistema-Terra e nella diversificazione dei territori, dei paesaggi e delle società umane. Questi sistemi sono alla base della diversità dei luoghi e dei paesaggi terrestri. La loro conoscenza implica la capacità di pensare spazialmente considerando la localizzazione, la distribuzione, le interazioni e i processi che connettono tutto ciò che è presente sul pianeta. Imparare a pensare in modo sistemico vuol dire saper riconoscere e valutare le relazioni tra attività umane e sistemi ambientali, individuandone la reciproca interdipendenza.

Questa competenza si allaccia alla capacità di analizzare i problemi ambientali, sociali, politici ed economici a scale diverse: il risultato adulto del pensiero geografico. Arrivare a questo livello, e alla consapevolezza ecologica e civile che dovrebbe accompagnarlo, significa riuscire a dare un'interpretazione generale sul ruolo dell'ambiente naturale, dell'economia, della società e della cultura nella diversità, nell'identità e nei processi di trasformazione dei luoghi. Siamo ormai lontani dallo sguardo oggettivo che osserva dall'esterno i fenomeni o che li descrive come cose eterne. Conoscere il modo, ci suggerisce la geografia, non può essere scollegato dal pensare a come governarlo per garantirne la continuità, per preservarne le risorse, per diminuirne le disuguaglianze e per migliorarne le condizioni. Sviluppare una visione sostenibile dei luoghi e delle loro risorse naturali e umane coincide con la stessa

descrizione geografica, che implicitamente già contiene una visione al futuro (Dematteis, 1995). Una Sherazade che si è fatta adulta, ma che non ha dimenticato come ha conquistato il suo spazio nel mondo. Perché diventare adulti, oggi, significa diventare consapevoli e responsabili nella gestione delle risorse del pianeta, contribuire alla gestione del mondo contemporaneo e della sua complessità. Per questo l'educazione geografica ha bisogno della conoscenza scientifica come della creatività, dell'intelligenza di fronte alle sfide che mettono a repentaglio la stessa sopravvivenza della specie umana e della capacità di narrare il mondo ogni giorno in modo diverso, scoprendone le infinite metamorfosi. E ha bisogno dell'immaginazione per affrontare le sfide del mondo contemporaneo: migliorare la vita delle comunità umane e preservare i cicli e gli equilibri dei sistemi ambientali. Privata di questa dote, la geografia sarebbe ridotta a una conoscenza sterile, separata dalla sua anima. Chiunque la chieda in sposa, si prepari a valorizzare questa ricchezza, e non dimentichi cosa capitò al re Sahrigar che pensava di possedere l'unico racconto del mondo e fu invece conquistato dai mille e uno racconti di Sherazade.

Riferimenti bibliografici

- ARMITAGE D. (2012), *What's the Big Idea? Intellectual History and the Longue Durée*, in "History of European Ideas", 38, 4, pp. 1-15.
- BERTONCIN M., PASE A. (a cura di) (2011), *Il territorio non è un asino. Voci di attori deboli*, FrancoAngeli, Milano.
- BRAUDEL F. (1953), *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II*, Einaudi, Torino.
- BROTTON J. (2013), *La storia del mondo in dodici mappe*, Feltrinelli, Milano.
- BRUSA A. (2002), *Storia e geografia: qualche proposta di vantaggiosa coabitazione*, in "Geotema", 17, pp. 111-4.
- ID. (2011), *Storia e geografia: tra interdisciplinarietà di facciata e integrazione reale*, in C. Giorda, M. Puttilli (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma, pp. 236-47.
- CANOVA G. (1977), *Gli studi sull'epoca popolare araba*, in "Oriente moderno", 57, 5-6, pp. 211-26.
- CAVALLI SFORZA L. L., PIEVANI T. (2012), *Homo Sapiens. La grande storia della diversità umana*, Museo delle Scienze di Trento-Codice edizioni, Torino.
- CHRISTIAN D. (1991), *The Case for "Big History"*, in "Journal of World History", 2, 2, pp. 223-38.

- ID. (2004), *Maps of Time: An Introduction to Big History*, University of California Press, Berkeley (CA)-Los Angeles (CA)-London.
- ID. (2010), *The Return of Universal History*, in "History and Theory", 49, 4, pp. 6-27.
- CITATI P. (1996), *La luce della notte. I grandi miti nella storia del mondo*, Mondadori, Milano.
- DARDEL E. (1986), *L'uomo e la Terra. Natura della realtà geografica*, Unicopli, Milano.
- DEMATTEIS G. (1995), *Progetto implicito. Il contributo della geografia umana alle scienze del territorio*, FrancoAngeli, Milano.
- ID. (2008), *Zeus, le ossa del bue e la verità degli aranci. Biforcazioni geografiche*, in "Ambiente Società Territorio. Geografia nelle scuole", LIII, n.s. VIII, 3-4, pp. 3-13.
- ID. (2011), *La geografia nella scuola: sapere geografico, territorio, educazione*, in C. Giorda, M. Puttilli, *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma, pp. 23-32.
- DE VECCHIS G. (2011), *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, UTET, Torino.
- DIAMOND J. (1998), *Armi, acciaio, malattie. Breve storia del mondo negli ultimi tredicimila anni*, Einaudi, Torino.
- ID. (2005), *Collasso. Come le società scelgono di morire o vivere*, Einaudi, Torino.
- FARINELLI F. (1992), *I segni del Mondo. Immagine cartografica e discorso geografico in età moderna*, La Nuova Italia, Firenze.
- ID. (2003), *Geografia. Un'introduzione ai modelli del mondo*, Einaudi, Torino.
- GIORDA C. (2012), *Così vicine, così lontane: storia e geografia di fronte a un percorso comune nei curricula scolastici*, in "Ambiente Società Territorio. Geografia nelle scuole", LVII, n.s. XII, 2, pp. 12-8.
- ID. (2013), *Geostoria, Big History, Big Geography. Prospettive della geografia tra ricerca e didattica*, in "Rivista Geografica Italiana", 122, 3, pp. 241-54.
- HARVEY D. C. (1990), *Between Space and Time: Reflections on the Geographical Imagination*, in "Annals of the Association of American Geographers", 80, 3, pp. 418-34.
- IGU (2007), *Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development*, in S. Reinfried, Y. Schleicher, A. Repfler (eds.), *Geographical Views on Education for Sustainable Development, Proceedings of the Lucerne-Symposium, Switzerland, July 29-31 2007*, in "Geographiedidaktische Forschungen", 42, pp. 243-50.
- LÉVY J. (2010), *Re-inventare il mondo. Una geografia della globalizzazione*, Bruno Mondadori, Milano.
- MATTOZZI I. (2011), *Storia e geografia. Discipline complici in un curriculum mirato alle competenze*, intervento presentato alla XVII Edizione della Scuola Estiva di Arcevia, Geostoria e competenze di cittadinanza nel 150° anni-

- versario dell'Unità d'Italia, Arcevia, <http://www.clio92.it/public/documenti/associazione/arcevia2011/arcevia2011mattozzirelazioneislide.pdf> (consultato il 9 settembre 2015).
- ID. (2012), *Geostoria, un concetto generativo*, intervento presentato al Seminario "Facciamo geostoria?"; AIIG-Clio92, Padova, 14 gennaio 2012, <http://www.clio92.it/public/documenti/news/Convegni/ConvegnoPadova2012Mattozzi.pdf> (consultato il 9 settembre 2015).
- ROCCA L. (2007), *Geo-scoprire il mondo*, Pensa multimedia, Lecce.
- ID. (2012), *Uno sguardo storico-geografico alle cinque porte della geografia*, in "Il Bollettino di Clio", 13, n.s. 0, pp. 9-14, http://www.clio92.it/public/documenti/pubblicazioni/bollettino/bollettinonso_maggio2012.pdf (consultato il 9 settembre 2015).
- TAYLOR T. *et al.* (2012), *Place and Time: Explorations in Teaching Geography and History*, Pearson Australia, Frenchs Forest.
- VALLEGA A. (2003), *Geografia culturale. Luoghi, spazi, simboli*, UTET, Torino.
- ID. (2006), *La geografia del tempo. Saggio di geografia culturale*, UTET, Torino.
- VIRTA A., YLI-PANULA E. (2012), *History, Social Science and Geography Education*, in H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi (eds.), *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, Sense, Rotterdam, pp. 189-207.

Costruire e ricostruire mondi

di *Francesco Bussi*

3.1

Parole, opere, mondi

C'è in me e per me una realtà mia: quella che io mi do; una realtà vostra in voi e per voi: quella che voi vi date; le quali non saranno mai le stesse né per voi né per me.

E allora?

[...] bisogna consolarci con questo: [...] che durano un momento così la vostra come la mia.

L. Pirandello, Uno, nessuno e centomila

Il senso di questo contributo è di incrociare alcune prospettive filosofiche e pedagogiche contemporanee con l'ipotesi di lavoro interdisciplinare riferito al costruito del cronotopo e, più in generale, a tutte le forme di collaborazione interdisciplinare che storia e geografia possono intrecciare tra loro e con altri ambiti¹.

L'obiettivo è di rendere possibile la connessione di prospettive culturali e disciplinari differenti. Il ripetuto passaggio tra argomentazioni afferenti a contesti disciplinari diversi sarà regolato esclusivamente dall'esigenza di tratteggiare un quadro di riferimento in cui la dialogicità e la corresponsabilità nella costruzione delle visioni del mondo faranno da supporto all'interpretazione della storia e della geografia che qui si suggerisce.

1. Il capitolo non pretende affatto di realizzare una disamina compiuta della molteplicità di prospettive che possono stare a fondamento delle forme di interdisciplinarietà in contesti educativi e non. Si propone piuttosto di delineare alcuni riferimenti e degli orizzonti di riflessione che possano sollecitare dibattito, consensi e dissensi che, in quanto motivati, raggiungono l'obiettivo della costruzione critica del pensiero metodologico e didattico, in questo caso.

È qui ripreso il titolo del capitolo 1 (*Parole, opere, mondi*) del volume di Goodman *Vedere e costruire il mondo* (il titolo originale del testo, *Ways of Worldmaking*, risulta nettamente più significativo di quello italiano).

L'assunto di base delle riflessioni di Goodman (2008, p. 7) sta in un riferimento di ascendenza kantiana:

Parlare di contenuto non strutturato, o di un dato non concettualizzato, o di un sostrato senza attributi, vuol dire sconfiggersi con le proprie mani; infatti il parlare impone struttura, concettualizza, assegna proprietà. Mentre la concettualizzazione senza percezione è semplicemente *vuota*, la percezione senza concettualizzazione è *cieca*. Predicati, immagini, classificazioni, schemi sopravvivono in assenza di applicazione, ma il contenuto svanisce senza la forma. Possiamo avere parole senza un mondo ma non mondi senza parole o altri simboli.

La riflessione di Goodman si snoda lungo un percorso che, prendendo atto della molteplicità delle versioni e delle visioni del mondo, lascia da parte l'idea di indagare un mondo in sé – e anche quella della intertraducibilità delle molteplici versioni e visioni, con riferimento a una organizzazione globale che le abbraccia tutte – per concentrarsi su questioni che esplicitano l'assunto che «[i]l nostro orizzonte è costituito dai modi di descrivere tutto ciò che viene descritto»: «In quale esatto senso esistono più mondi? Che cosa distingue i mondi autentici da quelli spuri? Da che cosa sono costituiti i mondi? Come sono fabbricati? Che ruolo giocano i simboli nella loro costruzione e come è relato il fabbricare mondi al conoscere?» (ivi, p. 2).

Non si intende qui seguire tutta l'argomentazione di Goodman, quanto condividere il fatto che la lettura pluralistica del mondo permette di indagare sui modi di costruzione delle versioni e delle visioni del mondo, di identificare i caratteri delle versioni coerenti. «Il pluralista, ben lontano dall'essere contro la scienza, accetta le scienze nel loro pieno valore» e d'altra parte «che il pluralista accetti versioni diverse [...] non costituisce una rinuncia al rigore, quanto un riconoscimento del fatto che modelli diversi da quelli applicati alla scienza, ma non per questo meno rigorosi, sono appropriati per valutare quel che viene veicolato in versioni percettive, pittoriche o letterarie». «[M]olte versioni del mondo diverse sono indipendentemente interessanti e importanti» (ivi, p. 4)².

2. Notiamo a margine che la vita umana e la cultura soggettiva intersecano continuamente versioni e visioni spesso contraddittorie, senza che ciò porti a turbamenti eccessivi nell'equilibrio esistenziale di ciascuno.

Per i nostri fini, in primo luogo discende da questi presupposti che «[n]on possiamo mettere alla prova una versione confrontandola con un mondo (sostrato) non descritto, non raffigurato, non percepito», «tutto ciò che veniamo a sapere del mondo è contenuto nelle versioni corrette che ne diamo» (ivi, p. 5). Ci troviamo così davanti a una molteplicità di mondi. «I diversi materiali – materia, energia, onde, fenomeni – di cui sono composti i mondi sono fabbricati insieme ai mondi. Ma fabbricati a partire da cosa? Non dal nulla [...] ma *da altri mondi*» (*ibid.*). Il fare è quindi un rifare a partire da ciò che è già disponibile.

Un secondo aspetto di grande rilievo è che non vengono contrapposte versioni codificate dalle scienze a versioni letterarie e dell'arte, ma tutte sono assunte *in quanto mondi reali*, non mondi possibili *in alternativa ad un mondo*.

La riflessione di Sclavi in *Arte di ascoltare e mondi possibili* è in questo senso esplicita: insiste sulla necessità di imparare a cogliere le situazioni nella loro possibile pluralità – pluralità di letture che non ne sminuisce, né vanifica nessuna – come presupposto essenziale per non dare per scontato che ci sia, appunto, un mondo più reale e più vero di altri, alla ricerca continua di «un'epistemologia in cui hanno un ruolo centrale i paradossi, la circolarità della comunicazione, la polifonia, la comprensione dialogica, l'arte di ascoltare» (Sclavi, 2003, p. 16). Solo in questo modo è possibile evitare pericolose posizioni monolitiche e “assolute”, nella riflessione scientifica, nella creazione artistica, ma anche nella quotidianità degli incontri: «La cecità e mancanza di sensibilità ai contesti, l'incapacità di apprezzare “la pertinenza dei contesti ai significati” in un ambiente complesso, è mortale. È questo il male e la hybris della cultura occidentale» (*ibid.*).

Un ulteriore aspetto consiste nella metariflessione sui modi di fabbricare mondi: pur nel pluralismo delle possibilità, è interessante considerare che alcuni dei modi proposti sono sottesi a processi costruttivi in ambiti differenti. Se ne farà menzione tra poco per giungere all'analisi dei processi del conoscere. L'approccio di Goodman è infatti un'indagine sui tipi e sulle funzioni dei simboli e dei sistemi simbolici. Nel percorso di avvicinamento al cronotopo, il pluralismo delle possibilità è presentato come un moltiplicarsi dei punti di vista che si arricchisce dei processi di meta-analisi sui modi e le occasioni di costruzione dei mondi. Sul piano soggettivo, questi processi risultano condizionati da circostanze, capacità di osservazione, interessi, esperienze passate, anche da una organizzazione delle strutture logiche, degli schemi osservativi e interpretativi, che discendono da processi della cultura dell'agire (intellettuale e materiale) in termini trasformativi della realtà.

3.2

Modi di fabbricare mondi

[...] gli animali si dividono in (a) appartenenti all'Imperatore, (b) imbalsamati, (c) ammaestrati, (d) lattonzoli, (e) sirene, (f) favolosi, (g) cani randagi, (h) inclusi in questa classificazione, (i) che s'agitano come pazzi, (j) innumerevoli, (k) disegnati con un pennello finissimo di pelo di cammello, (l) eccetera [...]

J. L. Borges, *L'idioma analitico di John Wilkins*

Indagare i modi di fabbricare mondi penetra e seziona le dimensioni logiche e dell'attribuzione di significati. Ricapitoleremo alcuni modi, seguendo le riflessioni di Goodman (2008, pp. 8-21), mettendone in evidenza esempi riferiti a diversi ambiti, riprendendoli dallo stesso autore.

a) *Composizione e scomposizione.* Fabbricare mondi è in questo senso uno smontare e rimontare, dividere interi in parti e operare partizioni di generi e in sottospecie, per ricostruire altri insiemi. Tali azioni sono favorite dall'applicare etichette: nomi, predicati, gesti, immagini e via dicendo. Un esempio viene qui ripreso dai nomi della neve in eschimese, lingua in cui esistono molti termini per individuare realtà percepite come diverse. Il termine "neve" risulta una ricomposizione indifferenziata, quasi un nome collettivo (esempio linguistico-antropologico); il sistema di notazione distingue gli aspetti costitutivi da quelli contingenti.

Ma, d'altra parte, in ambito logico-scientifico l'induzione richiede che si assumano come rilevanti certe classi e non altre. «Quando lo psicologo chiede al bambino di valutare l'invarianza nel caso del recipiente vuotato in un altro, egli deve considerare qual è l'invarianza in questione» (ivi, p. 9): volume, profondità, forma ecc. L'invarianza di un mondo vuol dire identità rispetto a quel che all'interno di quel mondo vale come organizzato.

b) *Peso e importanza.* Alcuni tipi di diversità tra i mondi non riguardano tanto le entità che essi contengono quanto differenze di accento o di rilievo. Un Cristo di Piero della Francesca e uno di Rembrandt fanno parte di mondi organizzati in generi differenti. La distinzione tra dire-rappresentare e illustrare-esemplificare diviene più importante nella pittura astratta, nella musica e nella danza. Queste esemplificano ed esprimono, scrono nella direzione opposta del denotare, pur mantenendo funzioni simboliche referenziali ed essendo strumenti del fabbricare mondi.

c) *Ordinare.* I mondi di diversi sistemi costruzionali differiscono per ordine e derivazione. Ordinamenti diversi permeano la percezione e la conoscenza pratica. Gli ordinamenti cambiano secondo le circostanze e gli obiet-

tivi. Un riordinamento radicale è la costruzione di un'immagine fissa da un'immagine che scorre o, al contrario la ricostruzione di un tessuto urbano da osservazioni eterogenee dal punto di vista temporale. L'ordine spaziale di una partitura viene tradotto nella sequenza temporale di una esecuzione.

d) Eliminazione e integrazione. La costruzione di un mondo da un altro comporta eliminazioni e integrazioni con materiali nuovi. La capacità di eliminare e di integrare è grandissima. Pochi segni permettono di integrare una figura intera. Così come, reciprocamente, nell'esperienza di tener d'occhio un prestigiatore immancabilmente non afferriamo qualcosa.

Lo scienziato è altrettanto drastico nell'integrare, dai pochi dati che assume, strutture complesse, conformi ai concetti che si è scelto e sottoposte alle leggi universali che si è dato.

Il potere di integrazione è evidente nella percezione del moto: due lampi di luce in successione saranno percepiti, in certe condizioni, come un lampo in movimento, così come uno stimolo luminoso circolare seguito da uno quadrato, sarà percepito come una trasformazione, se poi tra i due stimoli si frappone una barriera luminosa si percepirà l'aggiramento della stessa. È facile misurare il peso di questi due processi opposti nella storia: l'eliminazione di avvenimenti o la rilevanza e l'integrazione degli stessi partono dal punto di vista e dai concetti che vengono posti alla base della ricerca e dalla loro organizzazione in modi coerenti (ivi, pp. 16-8).

Vale la pena di ricordare che l'uso della matematica nella scienza galileiana è di ascendenza neoplatonica. Nella tradizione aristotelica, al contrario, l'osservazione fisica era aperta alla molteplicità dei fenomeni. Il rigore nell'organizzazione delle esperienze e nel dare un ordine alla imprecisione dell'osservazione fenomenica, pur nell'esclusione delle variabili "non pertinenti" con l'ipotesi nell'esperimento, afferisce all'idea che «[1]a filosofia è scritta in questo grandissimo libro che continuamente ci sta aperto innanzi agli occhi (io dico l'universo), ma non si può intendere se prima non si impara a intendere la lingua, conoscere i caratteri ne' quali è scritto. Egli è scritto in lingua matematica, e i caratteri sono triangoli, cerchi ed altre figure geometriche, senza i quali mezzi è impossibile intendere umanamente parola; senza questi è un aggirarsi vanamente per un oscuro labirinto» (Galilei, 1623, p. 11; 1632, pp. 130-5)³.

e) Deformazione. Alcune derivazioni di nuovi mondi consistono nel dare nuove forme o nel deformare. Il fisico spiana la strada alla curva più semplice che si adatta approssimativamente a tutti i dati di cui dispone. Ma la

3. Si rinvia al contributo di de Caro (2012) per un ampio riferimento al tema. L'autore precisa che «il platonismo fisico-matematico di Galileo [...] assume che siano gli enti fisici ad essere intrinsecamente matematici (e più esattamente geometrici): l'oggetto di questo platonismo sono dunque le entità concrete della fisica».

distorsione diventa rivelazione nelle arti: hanno operato variazioni magiche Picasso, partendo dal *Las Meninas* di Velásquez, e Brahms, dal tema di Haydn. Se questi sono alcuni modi di fabbricazione di nuovi mondi⁴ dai mondi precedenti, si pone il problema della verità. Premesso che, ovviamente, non possiamo derivare la verità dall'accordo con il mondo, una versione viene considerata vera quando non viola nessuna credenza sostanziale e nessuno dei suoi stessi precetti. Tra le credenze, ci sono le riflessioni di lunga durata sulle leggi della logica, o le riflessioni su osservazioni recenti, ma anche convinzioni, pregiudizi ecc. D'altra parte, non c'è convinzione così profonda che non subisca cambiamenti: "la terra è immobile" è passato dallo statuto di dogma alla dipendenza da un precetto.

Goodman (2008, p. 20) conclude che la verità, lungi dall'essere un padrone grave e severo, è un servitore docile e obbediente. Se lo scienziato pensa di essere al servizio della verità inganna sé stesso. Egli guarda ai risultati osservativi, variamente sfaccettati e irregolari in modo che gli suggeriscano strutture globali e generalizzazioni. È in cerca di sistemi, di semplicità, di prospettive; decreta quando scopre leggi e progetta quando discerne le strutture che delinea.

La verità è solo un aspetto – e non sempre necessario – della fabbricazione di mondi.

In un trattato scientifico la verità letterale sarà un pregio, non in poesia o in un racconto dove l'elemento metaforico o allegorico può risultare creatore di nuove associazioni e distinzioni pur muovendo da enunciati letteralmente falsi.

Per le versioni non verbali la verità è irrilevante. Corriamo rischi gravi quando parliamo di quadri veri rispetto a ciò che raffigurano. D'altra parte, un quadro non figurativo di Mondrian non afferma nulla, non denota nulla, non raffigura nulla, e non è vero né falso, bensì ha molto da mostrare. Ma anche per i quadri valgono le stesse considerazioni che per i concetti: la loro rilevanza è ciò che rivelano, la loro forza e adattabilità, cioè la loro correttezza.

La nostra passione per *un* mondo è soddisfatta in occasioni e per scopi diversi in *molti* modi diversi, ma ciò non cancella la distinzione tra versioni corrette e sbagliate (ivi, p. 23). Riconoscere la molteplicità dei mondi

4. Potrebbe essere interessante confrontare, oltre al semplice accostamento terminologico, le quattro similitudini che, secondo Foucault (1967, p. 31), sono state parte costitutiva della cultura occidentale: la *convenientia*, l'*aemulatio*, l'analogia e il gioco delle simpatie. Più che cercare delle corrispondenze con i procedimenti di costruzione del mondo di Goodman, vale la pena di sottolineare come sono gli scivolamenti di significato, i traslati e le altre forme della retorica a definire un terreno comune. Così come la *Gestaltpsychologie* (psicologia della forma) individua sperimentalmente gli organizzatori del campo cognitivo nella Vicinanza, Somiglianza, Continuità di direzione, Chiusura, Buona forma o Pregnanza, Esperienza passata (Wertheimer, 1965).

può essere liberante e suggerire nuove e vaste aree di ricerca, ma una mente aperta alla molteplicità non può sostituire un lavoro complesso e difficile. La scoperta è spesso come riuscire a sistemare un tassello in un gioco di pazienza. Si tratta cioè di una crescita in acutezza di penetrazione o nella portata complessiva della comprensione: impariamo a distinguere differenze stilistiche tra opere già classificate, riusciamo a discernere aspetti e strutture che prima non avremmo potuto vedere.

I metodi di fabbricazione del mondo sono anche modi del conoscere, consapevoli che scoprire leggi è in larga misura progettarle e riconoscere strutture è in buona parte inventarle: comprendere va di pari passo al creare⁵.

3.3

La dimensione narrativa della conoscenza

Ma, naturalmente, devi restare qui a finire questo lavoro, eh, sì, certo che devi finirlo!» Tom contemplò per un momento il ragazzo e disse: «Cos'è che chiami lavoro?». «Perché, non è un lavoro, questo?» Tom ricominciò a pitturare, e rispose, con noncuranza: «Be', forse lo è e forse no. Io so soltanto che si addice a Tom Sawyer».

M. Twain, *Le avventure di Tom Sawyer*

Seguendo, per brevità e concisa efficacia, le riflessioni svolte da Bruner nel volume *La cultura dell'educazione* sulla narrazione come modo per strutturare la conoscenza, si può giungere a evidenziare, anche per questa via, una dimensione di profondo legame epistemologico tra scienza e cultura umanistica e, da qui, ricavare alcuni elementi pedagogici essenziali.

Quando una discussione scende a considerare i propri fondamenti, accade che «il fulcro dell'attenzione si sposta da un interesse per la “natura-là-fuori” a un interesse per la *ricerca* sulla natura, su come si fa a costruire un proprio modello di natura. È proprio questo passaggio che trasforma la discussione da scienza morta a un vivace *fare* scienza» (Bruner, 2004, p. 139).

Andando a ritroso nel ragionamento di Bruner troviamo una definizione di narrazione come discorso: «una narrazione comporta una sequenza di eventi, ed è dalla sequenza che dipende il significato [...]. Ma non tutte le sequenze di eventi meritano di essere raccontate. La narrazione è discorso, e la prima regola del discorso è che deve avere una ragione

5. Gli esempi riferiti ai diversi ambiti sono ripresi dall'opera di Goodman (2008), così come l'argomentazione sostenuta in questo paragrafo.

d'essere che lo distingue dal silenzio» (ivi, p. 135). La narrazione è giustificata quando rappresenta una violazione della norma, narra qualcosa di inatteso. L'obiettivo è di chiarire il dubbio dell'ascoltatore, oppure raddrizzare o spiegare in qualche modo lo "squilibrio" che ha spinto a narrare la storia. «In una storia allora ci sono due aspetti: c'è la sequenza di eventi e c'è una valutazione implicita degli eventi raccontati» (*ibid.*).

Ciò serve a evidenziare il "circolo ermeneutico" che è implicito nella storia tra la parte e il tutto e fa sì che le storie siano oggetto di interpretazione e non di spiegazione: la storia nel suo complesso è costituita dalle sue parti, ma queste ricevono significato solo dalla storia nel suo complesso.

Le storie non sono prodotte da forze fisiche, ma da stati intenzionali: desideri, convinzioni, conoscenza, intenzioni, impegni e da un narratore che è sempre portatore di un punto di vista.

La diversità con il discorso scientifico può apparire incolmabile proprio per il fatto che la scienza dà *spiegazioni*, operando dimostrazioni logiche (formulate con il rigore del linguaggio matematico) e sottoposte a verifiche ed esperimenti, tanto che l'ipotesi ben formulata porrà le condizioni della sua falsificabilità:

L'inconfutabilità di una teoria non è (come spesso si crede) un pregio, bensì un difetto. Ogni controllo genuino di una teoria è un tentativo di falsificarla, o di confutarla. La controllabilità coincide con la falsificabilità; alcune teorie sono controllabili, o esposte alla confutazione, più di altre; esse per così dire, corrono rischi maggiori (Popper, 1985, pp. 61-71).

Bruner sostiene che questo risale alla curiosa abitudine del pensiero occidentale di presupporre che il mondo sia razionale e che la vera conoscenza di quel mondo sia destinata ad assumere la forma di proposizioni logiche o scientifiche riconducibili a una spiegazione. Ma quando la scienza ha a che fare con i propri fondamenti assume le caratteristiche della narrazione: i cambiamenti di paradigma che determinano le rivoluzioni scientifiche costituiscono un cambiamento di punto di vista. I dati della scienza sono delle osservazioni costruite a partire da un punto di vista.

Altra caratteristica della spiegazione scientifica è la sua "generatività", la capacità cioè di compiere previsioni prima inimmaginabili. Bruner completa la sua riflessione sostenendo che gli scienziati usano ogni forma di ausili, intuizioni, storie e metafore per far sì che il loro modello speculativo si adatti alla "natura" (o che la "natura" si adatti al loro modello, ridefinendo cosa si intende per "natura"). E conclude: «la mia idea è che noi trasferiamo sempre i nostri tentativi di comprensione scientifica in forma narrativa, o, per così dire, di "euristica narrativa". Il "noi" comprende sia scienziati sia gli allievi» (Bruner, 2004, p. 138).

3.4

La ragione mitica e la ragione positivista

Una vibrazione lussuriosa muove continuamente Cloe, la più casta delle città.

Se gli uomini e donne cominciassero a vivere i loro effimeri sogni, ogni fantasma diventerebbe una persona con cui cominciare una storia d'inseguimenti, di finzioni, di malintesi, d'urti, di oppressioni, e la giostra delle fantasie si fermerebbe.

I. Calvino, *Le città invisibili*

Un ulteriore arricchimento al passaggio verso la dimensione storico-geografica sono le riflessioni di Turco e Berdoulay (2001). Questi autori approfondiscono un aspetto del rapporto tra dimensione narrativa e razionalità scientifica contrapponendo la ragione mitica alla ragione positivista.

Nella schematizzazione della mappa concettuale (FIG. 3.1) sono sintetizzati (e quindi anche interpretati) gli aspetti significativi di questa riflessione, al fine di delineare le conclusioni a cui intende giungere il presente contributo.

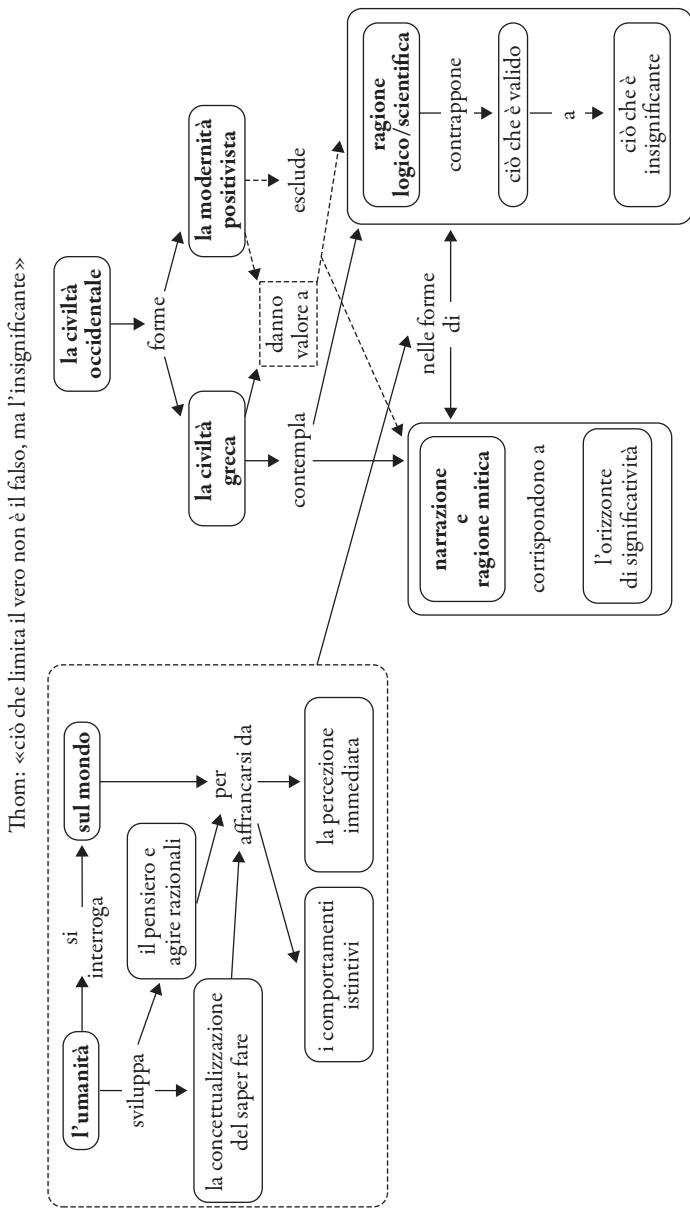
L'umanità costruisce significati, interrogandosi sul mondo e concettualizzando il saper fare: pensare e agire razionali sono funzionali ad affrancarsi dai comportamenti istintivi e dalla percezione immediata. Si tratta di frapporre tra il percepire e l'agire uno spazio di aleatorietà che permette di assumere decisioni differenti dalle reazioni istintive.

In questo spazio aleatorio entra in primo luogo l'azione del denominare, dell'agire attraverso l'appropriazione linguistica del percepito. La costruzione dei significati transita attraverso il già noto, per prossimità (scivolamento metonimico), per analogie o per traslati in senso generale (metafora). Ma l'azione del "denominare" è molto più dell'attribuire nomi: è la costruzione di un linguaggio e di un discorso, che può avvenire solo sulla base del già noto ed evolversi dalle abitudini linguistico-discorsive già date. E un discorso si formula quando la sequenza degli eventi rappresenta una violazione della norma, con l'obiettivo di risolvere il fatto inaspettato.

Proprio tutte queste forme del pensiero, che mantengono intatto il suo carattere necessariamente ambiguo, in quanto creativo, rispondono all'ignoto attraverso il noto. L'altalena tra rigore del procedere razionale e costruzione linguistico/narrativa è radicata in profondità nelle forme del pensiero occidentale.

È possibile leggere questa contrapposizione come una necessaria alternanza, una sorta di "danza" che si snoda nel tempo e che permette alla cono-

FIGURA 3.1
Ragione mitica e ragione storico-scientifica



scenza razionale di progredire. Cossi (2008, p. 18), che vede nella metafora il luogo d'incontro privilegiato tra razionalità e immaginazione, ricorda che Aristotele stesso aveva notato come lo stupore iniziale di fronte a un evento o a un fenomeno conducesse gli uomini, in un secondo momento, a «spingersi sempre più in là sulla strada che li porta verso la conoscenza»⁶. La generatività della metafora (generatività anche gnoseologica⁷) è in questo senso una buona... metafora del processo di lettura del mondo (o dei mondi, come ampiamente visto) proprio grazie alla presenza contemporanea e inscindibile di razionale e immaginativo: «La metafora è aperta a tutte queste interpretazioni. [...] Ecco perché alla metafora non interessa andare alla ricerca della contraddizione, che viene volentieri confinata al linguaggio formale. Tra i suoi caratteri distintivi, figurano il dinamismo, l'unicità, la soggettività e la relativa referenzialità» (Oggero in *ivi*, p. 23). Un aspetto interessante, spesso inosservato, è che la metafora richiede un'attivazione di chi la incontra che non si esaurisce nella sua interpretazione, ma può condurre all'azione – un'azione non solo originale, ma anche originaria: «La metafora costituisce una modalità non logica di concettualizzare la realtà, una espressione del pensiero creativo, una modalità nuova di comprendere l'esperienza e di conseguenza di agire» (Giusti, Ciotta, 2005, p. 20).

La mancata elaborazione di un linguaggio e di un discorso strutturato può determinare il successo o l'insuccesso di una interpretazione del mondo. Berdoulay (1991, p. 110) discute ampiamente come il discorso “ambientalista” in geografia cada nella trappola di «un'autentica retorica delle leggi» e non riesca mai a dare un'immagine tale da sfuggire alla sottomissione ideologica etnocentrica. Così il possibilismo geografico sembra, al contrario, non essere mai in grado di costruire un proprio linguaggio e un proprio discorso sufficientemente originali e dotati di forza retorica da imporsi come modello di lettura della realtà.

Per ciò che interessa in questo contributo è fondamentale chiarire il

6. «Aristotele, nel primo libro della *Metafisica*, ricordava come “gli uomini hanno cominciato a filosofare, ora come in origine, a causa della meraviglia: mentre da principio restavano meravigliati di fronte alle realtà più semplici, in seguito, progredendo a poco a poco, giunsero a porsi problemi sempre maggiori”» (*ibid.*).

7. «Spezzare la referenzialità convenzionale dei segni, fare ampio uso dell'immaginazione e privilegiare quest'ultima rispetto al linguaggio denotativo, però, non significa rinunciare alla dimensione cognitiva. [...] Per quanto ne valorizziamo la componente emotiva, non possiamo trascurare il suo fondamentale contributo in chiave gnoseologica. Potremmo dire, anzi, che i due ambiti sono legati a tal punto che la scienza, nel corso della propria storia, si è spesso servita dell'immaginazione e dell'intuizione e grazie ad esse si è sviluppata, raggiungendo quel livello di elaborazione che conosciamo» (*ivi*, p. 19).

rapporto critico delle discipline di indagine sul mondo con il linguaggio che impiegano e le modalità discorsive mediate dalla retorica, come catalizzatore dei due versanti della scienza (quello del linguaggio e quello del discorso).

3.5

Tentativi di riduzione a unità o moltiplicazione dei mondi? Dove sta la geografia?

Per alcuni minuti Alice rimase in piedi senza parlare, osservando fuori il paesaggio in tutte le direzioni [...]. «Dichiaro che è disegnato proprio come una grande scacchiera [...] grande quanto il mondo, supponendo che questo sia davvero il mondo».

L. Carroll, *Attraverso lo specchio e quello che Alice vi trovò*

Si potrebbe argomentare che possa esistere un'organizzazione globale che abbracci tutte le "versioni corrette" del mondo, cui fossero sottese delle strutture unificanti del pensiero umano. Ma l'orientamento di Goodman (2008, pp. 144-5) sembra condurre altrove, a quella che proviamo a definire *validità/credibilità situata*.

La considerazione della dimensione epistemologica della geografia porta facilmente a incontrare la compresenza di paradigmi differenti (Capel, 1987), la cui scelta discende da condizioni extrascientifiche. Ma non è compito di questo contributo impegnarsi sul versante di una ricostruzione dei diversi paradigmi compresenti, quanto piuttosto segnalare alcuni riferimenti a modi differenti di esercitare la geografia, per sottolinearne il valore di potenziali incontri/scontri interdisciplinari, con lo sguardo rivolto alla finalità dei processi di insegnamento-apprendimento: contribuire a una visione critica della realtà. Si rinvia per questi aspetti anche al contributo di Cristiano Giorda (CAP. 2).

Vale qui la pena di ricordare come l'ambito geografico si sia arricchito delle letture dell'antropologia culturale di Lévi-Strauss, con l'accreditamento delle visioni del mondo dei diversi gruppi umani come ugualmente significative e contestualizzate, rinunciando alle teorizzazioni di stadi di sviluppo della civiltà. L'arricchimento delle riflessioni antropologiche in contesti che tradizionalmente erano affidati ai geografi: La Cecla (1995) ricorda che «fare proprio un posto», la territorialità umana, ha a che fare con la sopravvivenza sociale e culturale oltre che fisica. E ha a che fare con l'apprendimento e la cognizione. Altri antropologi hanno preso la strada di voler mostrare come venga a mancare il riferimento territoriale nella società contemporanea (Augé, 1992).

Risulta poi significativo porre attenzione alle correnti fenomenologiche della geografia umanistica (Tuan, 1978). Esse interessano qui per il contributo che danno alla legittimazione delle pluralità dei punti di vista e di aspetti affettivi e relazionali, quali strumenti di indagine geografica, valorizzando il testo letterario, la narrazione, la riscoperta del personale collocarsi nel mondo e l'indagine sulla originalità di ciascun luogo.

Per altra via, gli studi di Lynch (ripresi nel contributo di Francesco Bussi e Cristina Minelle, CAP. 5) evidenziano come la percezione dello spazio urbano possa non rimanere confinata nel soggettivo – dunque in una dimensione difficilmente comparabile con l'esperienza altrui – ma si presti alla condivisione e alla creazione di un'immagine collettiva. Il suo cartografare le città, oggetto della ricerca presentata nel volume *L'immagine della città*, è una convincente dimostrazione di come sia possibile giungere a una raffigurazione che sia allo stesso tempo frutto di conoscenza razionale (riduzione in scala di una parte di una città esistente) e di percezioni individuali successivamente “sommate” (Lynch, 2013).

Lungo un altro versante le letture delle dinamiche globali (dai processi economici planetari, alla geografia degli scambi, dei processi di industrializzazione e di sviluppo economico) marciano su sentieri che dall'eurocentrismo arrivano al terzomondismo, fino a reinterpretare il concetto stesso di sviluppo e le crisi ecologiche del pianeta (Dematteis *et al.*, 2010; Morelli, 2010). A un tempo, la geografia economica definisce regolarità sulla superficie della terra funzionali a comprendere le linee dello sviluppo economico e a progettarlo.

Interessante – e internamente critico – è quell'insieme di riflessioni che ha cercato di portare le letture scientifiche e filosofiche sulla complessità dentro le dinamiche dell'agire territoriale.

Esso sembra potersi inquadrare in un tentativo di dare forma a un linguaggio sufficientemente articolato per permettere al “possibilismo” geografico di non restare intrappolato nella dimensione di moderata astensione dal determinismo positivisticò e neopositivisticò.

Per fare questo viene operata una rivisitazione dell'idea stessa di soggetto, riferito al contesto socioculturale contemporaneo. I caratteri che vengono riconosciuti al soggetto sono una rilettura del rapporto con l'oggetto, attraverso la ripresa critica della filosofia della scienza contemporanea. Il carattere fondamentale del soggetto geografico è non tanto la riscoperta della soggettività delle visioni (di cui si sono fatti portatori la geografia umanistica e molta parte degli studi sul rapporto geografia/letteratura), quanto il concetto di riflessività, di autoconsapevolezza del soggetto (Turco, 2010; Berdoulay, Laplace-Treytore, Arnauld de Sartre, 2010a; 2010b).

Ciò sembra tornare in coerenza con la definizione delle competenze di cittadinanza dell'Unione Europea⁸ che vengono declinate in termini di responsabilità e autonomia.

Si comprende bene che tante azioni politiche e formative (ad esempio, i processi partecipativi di Agenda 21) che hanno teso a valorizzare la co-costruzione di soggetto e luogo, da un lato si collocano all'avvio di una nuova concezione del soggetto agente nella costruzione del territorio, ma dall'altro scontano fortemente i limiti dei rapporti tra possibilità di agire (razionalità limitata, e possibilità limitate) e scala dell'agire e, quindi, della multiscalarità degli ambiti in cui ciascuno opera.

Questa fondazione del soggetto in geografia, coniugata con l'imponenza dell'azione di soggetti collettivi nella globalizzazione, certamente crea uno iato non facilmente colmabile, né sul piano della coevoluzione positiva dei macrosistemi economici, sociali, culturali, né delle strutture in cui si forma l'identità soggettiva.

Un elemento di riferimento sta nella soluzione, indicata da Giorda nel suo contributo (CAP. 2), di muovere da una didattica per problemi. Essa costringe a ridefinire il collocarsi di ciascuno nel contesto d'azione, ma costringe anche a rompere le barriere disciplinari (modi di ricerca e organizzazione del sapere) e di materia (oggetto di studio), sciogliendole dentro situazioni che hanno un valore identitario.

Perciò, è opportuno chiudere il cerchio di questo contributo riprendendo il punto di vista pedagogico: la costruzione dei modelli del mondo rispecchia e integra l'immagine che ciascuna cultura propone di sé, della collettività e del singolo (Farinelli, 2003). La dimensione metaforica delle immagini geografiche e la performatività di queste (capacità di modellare l'azione umana) (Dematteis, 1991), si coniugano nell'analisi dei sistemi simbolici e linguistici, nelle strutture costitutive del discorso, al fine di comprendere le matrici del pensiero geografico⁹ (Berdoulay, 1991).

8. Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

9. Potremmo forse individuare nell'analisi di Angelo Turco, quale invariante antropologica, la ricerca di un aumento delle possibilità di agire, e quindi di scelta, che le collettività umane si ritagliano con la costruzione del territorio, luogo di riproduzione della società stessa, attraverso l'agire intellettuale e materiale collettivo. La dimensione aleatoria dell'agire umano passa attraverso il conoscere, il costruire e l'organizzare. Un'interessante applicazione didattica della geografia della complessità di Calandra (2007; 2009) tenta un approccio che anche linguisticamente sottragga ambiguità al discorso geografico, senza perdere in ricchezza, coniugando, proprio partendo dal linguaggio, dimensioni sociali e umane locali e globali, al fine di riconoscere l'intreccio di spazialità differenti.

La proposta di usare in chiave formativa il costrutto di cronotopo fa riferimento agli elementi dibattuti. In quanto opera di costruzione del territorio (in termini cognitivi, pragmatici e strutturali), il cronotopo può diventare un catalizzatore di intrecci, di spiegazioni e interpretazioni storiche e geografiche, arricchite della pluralità dei linguaggi. La restituzione di un oggetto (materiale e/o culturale) alla sua condizione di “possibilità”, e non di “esito storico consolidato”, sostiene il sapere critico. Di mezzo c’è la professionalità dell’insegnare, cioè la capacità di costruire molteplici contesti di apprendimento in cui si modellano e si affinano le competenze specifiche e generali degli allievi. Nel modello dell’apprendistato cognitivo e affettivo-relazionale, il docente introduce i discenti, attraverso l’esempio in qualità di esperto, alle competenze specifiche e alle regole della collettività nella quale e con la quale i saperi sono costruiti e condivisi.

Per il nostro discorso è interessante che Berdoulay ritrovi consonanze con il costruttivismo piagetiano; per parte nostra aggiungeremmo oggi la relazione con il sociocostruttivismo di matrice vygotskiana.

Considerare, dunque, la natura situata dell’apprendere, il suo valore di costruzione di un soggetto dotato di riflessività sul proprio agire sociale e territoriale, ci permette di invocare i principi a cui Bruner (2004) affida la guida dell’insegnare:

1. l’arte di sollevare interrogativi stimolanti è probabilmente importante quanto l’arte di dare risposte chiare, assieme all’arte di coltivare e tener vive le buone domande;
2. una congettura (un’ipotesi) ben formulata consente di andare oltre quello che si sa già, ma muove, ovviamente, da quello che già si conosce;
3. il successo dell’apprendimento è di riuscire a organizzare le cose nella propria testa in modo che consenta di sapere di più di quello che si “deve sapere”: cioè imparare a pensare in base alle informazioni di cui si è già in possesso.

Riferimenti bibliografici

- AUGÉ M. (1992), *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Seuil, Paris.
- BERDOULAY V. (1991), *Parole e luoghi. La dinamica del discorso geografico*, ETAS, Milano.
- BERDOULAY V., LAPLACE-TREYTURE D., SARTRE X. A. DE (2010a), *La question du sujet et la géographie*, in “Cahiers de Géographie du Québec”, 54, 153, pp. 397-418.
- ID. (2010b), *Les figures géographiques du sujet*, in “Cahiers de Géographie du Québec”, 54, 153, pp. 389-94.

- BERDOULAY V., TURCO A. (2001), *Mythe et géographie, de l'opposition aux complémentarités*, in "Cahiers de Géographie du Québec", 45, 126, pp. 339-45.
- BRUNER J. S. (2004), *La cultura dell'educazione*, Mondadori, Milano.
- CALANDRA M. L. (2007-09), *Progetto geografia*, 2 voll., Erickson, Trento.
- CAPEL H. (1987), *Filosofia e scienza nella geografia contemporanea*, Unicopli, Milano.
- COSSI M. (2008), *Organizzare la scuola. Un approccio per metafore*, Erickson, Trento.
- DE CARO M. (2012), *Galileo e il platonismo fisico-matematico*, in R. Chiaradonna (a cura di), *Il platonismo e le scienze*, Carocci, Roma, pp. 119-38 (https://www.academia.edu/6549758/Galileo_e_il_platonismo_fisico-matematico; consultato il 26 settembre 2015).
- DEMATTEIS G. (1991), *Le metafore della Terra*, Feltrinelli, Milano.
- DEMATTEIS G. et al. (2010), *Geografia dell'economia mondiale*, UTET, Novara.
- FARINELLI F. (2003), *Geografia. Introduzione ai modelli del mondo*, Einaudi, Torino.
- FOUCAULT M. (1967), *Le parole e le cose*, Mondadori, Milano.
- GALILEI G. (1623), *Il Saggiatore*, a cura di P. Sanasi, edizioni Acrobat, <http://www.ildiogene.it/EncyPages/Opere/Galileo-Saggiatore.pdf> (consultato il 14 marzo 2016).
- ID. (1632), *Dialogo sopra i due massimi sistemi* (ed. di riferimento a cura di L. Sosio, Einaudi, Torino 1970), http://www.letteraturaitaliana.net/pdf/Volume_6/t333.pdf (consultato il 14 marzo 2016).
- GIUSTI E., CIOTTA A. (2005), *Metafore nelle relazioni d'aiuto e nei settori formativi*, Sovera, Roma.
- GOODMAN N. (2008), *Vedere e costruire il mondo*, Laterza, Roma-Bari.
- LA CECLA F. (1988), *Perdersi. L'uomo senza ambiente*, Laterza, Roma-Bari.
- ID. (1995), *Mente locale. Per un'antropologia dell'abitare*, Elèuthera, Milano.
- LYNCH K. (2013), *L'immagine della città*, Marsilio, Venezia.
- MORELLI P. (2010), *Geografia economica*, McGraw-Hill, Milano.
- POPPER K. R. (1985), *Congetture e confutazioni. Lo sviluppo della conoscenza scientifica*, il Mulino, Bologna.
- SCLAVI M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Bruno Mondadori, Milano.
- TUAN Y.-F. (1978), *Spazio e luogo, una prospettiva umanistica*, in V. Vagaggini (a cura di), *Spazio geografico e spazio sociale*, FrancoAngeli, Milano, pp. 92-130.
- ID. (2001), *Space and Place: The Perspective of Experience*, University of Minnesota Press, Minneapolis (MN)-London.
- TURCO A. (1988), *Verso una teoria geografica della complessità*, Unicopli, Milano.
- ID. (2001), *Sociotopies: institutions géographiques de la subjectivité*, in "Cahiers de Géographie du Québec", 45, 125, pp. 269-84.
- ID. (2010), *Le sujet post-identitaire: nouvelles géographies sociales des campagnes ouest-africaines*, in "Cahiers de Géographie du Québec", 54, 153, pp. 429-43.
- WERTHEIMER M. (1965), *Il pensiero produttivo*, Giunti, Firenze.

Parte seconda

Insegnare la storia e la geografia:
come, quando e perché?

Storia e geografia: Giano bifronte

di *Lorena Rocca*

La sfida dell'apprendimento della geografia nasce dall'etimologia stessa della parola: da un lato *geo* richiama la Terra e i processi che in essa avvengono, dall'altro *grafia* vuol dire sia disegno che discorso sul mondo (Farinelli, 1992). Da una parte, quindi, vi è un richiamo molto forte a un codice "chiuso", al tentativo di modellizzare la Terra attraverso la rappresentazione. Il "disegno del mondo" ci riporta immediatamente alla carta geografica quale rappresentazione grafica in piano ridotta, approssimata e simbolica della superficie della Terra o di una sua parte. Nel tentativo di "fissare" in un'istantanea i processi in atto in un territorio, il nesso con le scienze statistiche e matematiche è immediato così come il legame con le discipline tecnologiche. Dall'altra parte, la parola *grafia* rimanda alla descrizione, alle narrazioni connesse a un codice aperto, al tentativo di concettualizzare la realtà. Da qui il ricorso ai "discorsi sul mondo", alle "dense narrazioni" che avvengono anche grazie all'uso dei linguaggi iconici, visivi e letterari.

La decostruzione della retorica cartografica, quindi, va di pari passo con l'idea del territorio come processo di antropizzazione, vale a dire come trasformazione e costruzione simbolica, materiale e funzionale dell'ambiente da parte delle comunità umane (Turco, 1988). Una geografia contemporanea può essere fenomenologica, sistemica, ecosistemica, comportamentale o critica/radicale, ma, se vuole rispondere all'esigenza di lettura sistemica, non può essere determinista, non può considerare la natura come un fattore che condiziona e nemmeno come un mero oggetto da osservare e descrivere.

Dunque, la geografia diventa una disciplina ponte connettore di saperi altri. Una geografia che insegue le tracce dell'uomo sul territorio, visto questo nascere dalla fecondazione della natura da parte della cultura (Magnaghi, 2000) in quel procedere circolare e processuale che chiama in causa inevitabilmente altri ambiti disciplinari, oltre a quelli citati, quali ad esempio la filosofia e la psicologia. Se ci pensiamo, senza questo ponte non possiamo vivere: il nostro stesso procedere è geografico, ogni nostra azione si svolge in *un* preciso modo perché mediata da *uno* spazio in *un* preciso momento. Sé e luogo sono reciprocamente costitutivi, non c'è

luogo senza sé, né vi può essere sé senza luogo. E questo intenso legame biunivoco è rispecchiato nel procedere diacronico delle più antiche civiltà. Zoomando sugli eventi storici è infatti difficile immaginare che non vi sia stato un popolo che non abbia pensato geograficamente e che abbia proiettato al suolo la personale progettualità, proprio a partire dalle caratteristiche naturali di un determinato spazio che diventa territorio in virtù di un lavoro (cognitivo e/o pratico) di progettazione e riprogettazione, rivolto al controllo dei vincoli ambientali e all'amplificazione delle possibilità che *quel* determinato territorio offre.

Se ora vi chiedessi di pensare a un luogo a voi particolarmente caro, probabilmente riuscireste a descriverlo nei minimi particolari e, dove non arrivano i ricordi, altre esperienze spazio-territoriali corrono in vostro aiuto e contribuiscono a connotare quel posto in ogni minimo particolare. Per descrivere il luogo evocato ora nella vostra mente avete fatto sicuramente costante riferimento alle coordinate spazio-temporali, riferendovi ai colori del sito in un determinato momento della giornata o, ancor prima, alla data del vostro ricordo, ancorandolo ad altre esperienze vissute. Spazio e tempo sono chiari nella nostra testa e non sono scindibili.

Questa propensione naturale viene riportata all'attenzione da Braudel (2002, p. 112), che scrive: «Riconosciamo: la geografia investe con una luce rivelatrice i fili innumerevoli che si intrecciano nella complicatissima trama della vita umana». Per conoscere l'evoluzione storica dell'uomo non si può fare a meno della sua dimensione spaziale; per comprendere la sua dimensione spaziale non si può fare a meno della sua evoluzione storica.

Nonostante questi chiari legami tra i due, spesso per un'ingannevole interpretazione delle indicazioni per il curricolo (cfr. il contributo di Francesco Bussi e Cristina Minelle, CAP. 1), storia e geografia vengono semplicemente giustapposte, limitando di fatto la potenzialità che l'intreccio transdisciplinare potrebbe offrire.

L'immagine scelta per proseguire questa riflessione è quella di Giano Bifronte. Giano è colui che plasma e governa ogni cosa e presiede a tutti gli inizi, i passaggi e le soglie ma anche le nuove imprese.

Pensando alla creazione di un curricolo verticale dell'insegnamento congiunto di storia e geografia è necessario adottare uno sguardo che dalla scuola primaria arriva al biennio dei licei lì dove tale ambito costituisce un'unica disciplina che si svolge per tre ore alla settimana con una valutazione unica ma – purtroppo – con programmi separati. In quest'ottica di curricolo verticale di fatto, fin dalla scuola primaria, diventa cogente la condivisione di quadri interpretativi che valorizzino entrambe le discipline, pur mantenendo le specificità e i linguaggi che le caratterizzano.

Riportando l'attenzione sull'immagine di Giano è possibile riconoscere due facce, quella di un giovane (che si presume rivolga il suo sguardo al futu-

ro) e quella di un vecchio (che guarda al passato). Giano, quindi, vede contemporaneamente il passato – la storia – e il futuro – la geografia – nel tempo che scorre attraverso le sue due facce. Questa immagine nasconde però una terza faccia, che non si vede perché non si può vedere, che corrisponde al presente e rappresenta la porta attraverso cui il passato transita nel futuro, ovvero l'insegnamento congiunto della storia e della geografia.

È chiaro che, per poter dar vita a uno sguardo davvero storico-geografico, è necessario che la storia rinunci alla mera scansione cronologica e la geografia abbandoni le descrizioni regionali. Dal punto di vista pedagogico, il passaggio è ugualmente netto: l'attitudine a ricordare viene tolta dal campo prefigurato del "dovere di memoria" per essere inscritta nello sviluppo di competenze, fondate sulla "scelta" della memoria a cui appartenere, e rivolta alla lettura dei comportamenti su larga scala delle relazioni sociali.

Si tratta di compiere delle scelte contenutistiche, tematiche e metodologiche, che siano in grado di dare voce al passato, attraverso il presente, con uno sguardo rivolto al futuro, e quindi alle tendenze coevolutive dei territori. Per compiere queste scelte è necessario che i docenti si dotino di strumenti in grado di ricostruire il quadro epistemologico delle singole discipline. Capire come si è evoluto il pensiero geografico da un lato, e storico dall'altro, permette di valorizzare le specificità linguistiche, metodologiche e contenutistiche delle singole discipline, ma significa anche dotarsi di competenze che guidano l'organizzazione del curricolo degli studenti intorno a un numero circoscritto di grandi temi. Questi dovrebbero essere significativi per il gruppo classe e per il contesto scuola e permettere di sviluppare "narrazioni" transdisciplinari nella piena valorizzazione della complessità di ieri, di oggi e di domani, e nella comprensione multiscalare dei rapporti e dei processi attivati da una molteplicità di attori, oggi sempre più culturalmente rappresentati.

Dal punto di vista didattico, si propone una visione ipertestuale del territorio in cui la storia diventa un veicolo per la comprensione dei processi, un mezzo per leggere le caratteristiche di oggi e delinearne le tendenze per il domani.

4.1

Il cronotopo: un concetto di collegamento a quattro dimensioni per la didattica congiunta della storia e della geografia

Nella ricerca di un concetto che possa unire, nella pratica didattica, la storia e la geografia, ci viene in aiuto il *cronotopo*. Introdotto da Hermann Minkowski nel 1908, il termine cronotopo è l'unione delle parole greche *chrónos* (tempo) e *tópos* (luogo). In queste due dimensioni niente può pre-

scindere e in esse siamo immersi. Il termine cronotopo nasce nell'ambito delle scienze fisiche – relatività einsteiniana – e sta a indicare l'interpretazione dei sistemi di riferimento in maniera quadridimensionale, ovvero tre dimensioni relative allo spazio (lunghezza, larghezza e profondità) e una rispetto al tempo. È con Vladimir Vernadskij che spazio e tempo non sono più letti su un piano astratto, ma in base all'osservazione diretta, fisico-sperimentale, dei fenomeni. Per l'autore spazio e tempo non sono categorie esterne e assolute (in senso kantiano), ma rientrano tra le proprietà degli organismi viventi, i quali non vivono semplicemente nello spazio bensì, appunto, in uno spazio-tempo: in un cronotopo.

Il concetto di cronotopo della fisica viene poi preso in prestito e adattato in altri campi, come ad esempio quello della letteratura e dell'arte. In particolare Michail Bachtin, nel 1937, lo ha definito come il rapporto tra le coordinate temporali e spaziali che danno forma a un testo letterario. Organizzazione testuale in cui convergono le sequenze principali di tempo e spazio di un'opera artistica e che funge da matrice per la creazione di dialoghi, incontri, avvenimenti dove vengono rivelate idee e passioni dei protagonisti. L'idea alla base del cronotopo bachtiniano è che le dimensioni spazio-temporali di un'opera letteraria sono inseparabili e in esse è possibile racchiudere le polarità “mondo proprio/mondo altrui”.

Spostandoci nel campo dell'urbanistica, il cronotopo viene inteso come un'area individuata da funzioni calendarizzate (Hutchinson, Batty, 1986): ad esempio la funzione “istruzione primaria”, che ha luogo dalle 8.00 alle 16.00 e si concretizza nell'edificio scolastico; o, ancora, la funzione “trasporto pubblico”, che si concretizza lungo la tal via dalle 7.00 alle 23.00.

In campo geografico, il termine cronotopo viene utilizzato da Bertone (2004) ed è inteso quale «oggetto territoriale» che «condensa un certo tempo e un certo luogo e cristallizza energia e informazione». Nelle ricerche di campo l'autrice insegue le tracce dell'uomo che sono espressione di una modificazione sul territorio attraverso una lettura dei cronotopi:

- denotativa (dove si trova, cos'è, come appare);
- connotativa (le territorialità di cui è segno e il ruolo che riveste qui nell'analisi).

Dal punto di vista metodologico-didattico la chiave di lettura cronotopica invita ad abbandonare la mera scansione cronologica (appartenente da sempre alla storia), o quella descrittivo/fotografica (che come esito dà la geografia descrittiva), e apre a uno sguardo “bifronte” che amplifica la dimensione processuale di traghetamento dal passato al futuro, passando per il presente.

Adottando questo approccio si propone un setting di analisi dei sistemi territoriali in chiave geografico-storica, che può avvenire secondo due direttrici.

1. A partire dalla scelta di un quadro spazio-temporale si individuano i cronotopi presenti sul territorio per identificare i nodi di una rete di artefatti appartenenti a quel contesto spazio-temporale ricostruendone il senso, la maglia, il confine, l'organizzazione, l'uso e i processi. Questo tipo di lettura possiamo definirla orizzontale in quanto si ricercano su un territorio, anche di vaste proporzioni, artefatti appartenenti allo stesso contesto storico. Dal punto di vista pedagogico, i meccanismi che si mettono in atto saranno basati sulla triangolazione delle fonti per arrivare a delineare, secondo ideali piani temporali sovrapposti, il senso di ieri e di oggi considerando le tendenze e gli sviluppi futuri.

2. Nella lettura verticale l'attenzione è rivolta a una struttura territoriale e si procede nel tentativo di ricostruire una sorta di "transetto storico-geografico", ovvero una rappresentazione diacronica della stratificazione di quella determinata porzione di territorio. In una visione multiscalare il singolo nodo identificato si collega a una maglia più ampia in una serie di rapporti reticolari orientati a delle finalità che solo l'artefatto – o la serie di artefatti – posti in un preciso luogo possono raccontarci.

Nella lettura orizzontale è il tempo a essere circoscritto (attraverso la definizione del quadro storico), in quella verticale è lo spazio (nella precisazione della/e struttura/e territoriale/i).

In entrambi gli approcci il metodo proposto parte dall'indagine di campo, dall'emozione della scoperta, dall'attenta e puntuale ricognizione territoriale, ma è sempre supportato dalle dense descrizioni di chi abita in *quel* territorio e dà valore a *quel* cronotopo e a *quelli* a esso connessi. La sedimentazione nel tempo mette infatti il ricercatore dinanzi a una difficoltà oggettiva: sciogliere il legame tra i numerosi elementi presenti sul territorio che si riferiscono a un passato lontano e che oggi assumono un senso anche molto lontano da quello originale. Per carpire le informazioni racchiuse nei cronotopi è necessario triangolare lo sguardo utilizzando molteplici linguaggi. Riprendendo il senso letterario del cronotopo una sottolineatura che qui si vuol dare è rispetto all'importanza della dimensione narrativa che contraddistingue le fonti scritte, le testimonianze e, oggi, la narrazione 2.0. Questi sono strumenti attraverso cui prende forma il processo di organizzazione e attribuzione di senso dell'esperienza individuale e collettiva anche appartenente al passato. In modo particolare lo *storytelling*, quale arte di raccontare, se diventa un'azione sociale e triangolata (il racconto racchiuso nei cronotopi, nelle fonti scritte, nelle testimonianze orali ecc.), introduce processi dinamici che mette in rete contenuti e saperi (formali e non formali).

La terza faccia di Giano bifronte, ovvero l'insegnamento congiunto di storia e geografia, anche se invisibile e poco delineata, rappresenta dunque

TABELLA 4-1
Le capitali federali

Definizione	Spazio a quattro dimensioni: le tre coordinate spaziali (lunghezza, larghezza e profondità) e il tempo, che rappresenta il “palcoscenico” nel quale si svolgono i fenomeni fisici.
Declinazione per una didattica della geografia e della storia	L’idea di palcoscenico che richiama metodologicamente la storia insegnata per copioni (Coltri, in Coltri, Bussetti, 2013). Come ci ricorda l’autore, i bambini arrivano a scuola ricchi di copioni e questi sono alla base per comprendere <i>le storie e la storia</i> . Ognuno di noi matura dei copioni che utilizza strategicamente per comprendere (e agire) all’interno di ogni situazione, seguendo un ordine temporale e spaziale. Privilegiare una “didattica per copioni” significa rendere consapevoli gli studenti delle procedure che stanno alla base dei “copioni” che contraddistinguono i processi di una società, di una cultura, di un territorio. Entrare in contatto con i copioni “degli altri” consente di superare la superficialità di una conoscenza basata sullo stereotipo culturale e permette di entrare in profondità nel “serbatoio metafisico” di una civiltà: questo approccio sposta lo sguardo dal <i>prodotto</i> educativo al <i>processo</i> di apprendimento e permette di rendere espliciti i miti, le credenze, le usanze (dichiarate o implicite) di una società. La competenza di ragionare per copioni consente, inoltre, un ripensamento delle relazioni con l’altro e una valorizzazione consapevole della diversità. Riconoscere segni e simboli appartenenti a un’altra cultura permette di dare vita a veri atteggiamenti interculturali basati sulla “curiosità”, intesa come voglia di scoprire, e di avere coraggio di interrogarsi (Coltri, 2010).
Definizione	Dalla definizione di Bakhtin si prenderà il fatto che il cronotopo rileva, in modo univoco, determinati elementi spaziali e temporali e che, viceversa, l’insieme di questi elementi svela indiscutibilmente <i>quel</i> cronotopo. Inoltre, si farà riferimento al fatto che un determinato cronotopo debba essere una matrice dalla quale sappiamo quali modelli di interazione fra uomo e territorio aspettarci.
Declinazione per una didattica della geografia e della storia	Rispetto all’unicità del cronotopo e ai modelli di interazione che sottendono l’evoluzione dei fatti, si propone un modello di analisi geografico/storica che ha al centro i processi intesi come concatenazioni di fatti che producono una trasformazione. Questo modello parte dall’ <i>analisi</i> di una situazione

il cronotopo in fisica

il cronotopo in letteratura

TABELLA 4.1 (*segue*)

<p>Declinazione per una didattica della geografia e della storia in letteratura</p>	<p>iniziale – prima, cioè, che si inneschino le trasformazioni –, che avviene attraverso una triangolazione di materiali diversi. La seconda tappa presenta il quadro finale del periodo storico che si intende analizzare. Dal confronto tra i due quadri (terza tappa) è possibile far rilevare i mutamenti e stimolare, negli studenti, la consapevolezza nell'uso di copioni. Infine (quarta tappa), i fatti e i processi caratterizzanti quel territorio saranno organizzati in periodi e temi significativi.</p>
<p>Definizione</p>	<p>Dall'accezione urbanistica si farà proprio il fatto che ogni cronotopo crea delle correlazioni reticolari.</p>
<p>Declinazione per una didattica della geografia e della storia in urbanistica</p>	<p>Questo tipo di ricostruzione evidenzia come gli oggetti territoriali (ma anche i documenti, le fonti ecc.) possono produrre senso solo a partire dalle domande che vengono poste loro. È questa una maniera di sottolineare che le discipline – e la geografia in maniera del tutto particolare – sono <i>saperi in costruzione</i> e concorrono a sviluppare negli alunni un atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi.</p>
<p>Definizione</p>	<p>Dalla visione di Bertoucin (2004) è centrale la dimensione dell'artefatto che delinea, in modo univoco, un determinato cronotopo. Si vuole fare riferimento anche a un'altra idea fondamentale del lavoro dell'autrice: quello della stratificazione e sedimentazione dei cronotopi.</p>
<p>Declinazione per una didattica della geografia e della storia in geografia</p>	<p>Dal punto di vista della pratica didattica, l'operazione di analisi e scomposizione dei cronotopi deve contemplare anche gli sguardi dei diversi attori portatori di molteplici logiche territoriali (per un approfondimento, cfr. il CAP. 5, di Francesco Bussi e Cristina Minelle).</p>

un'interessantissima sfida per il futuro in un percorso che implica numerose e diversificate scelte per gli insegnanti.

Riferimenti bibliografici

- BERTONCIN M. (2004), *Logiche di terre e acque. Le geografie incerte del Delta del Po*, Cierre, Verona.
- BRAUDEL F. (1953), *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II*, Einaudi, Torino.
- ID. (2002), *Storia, misura del mondo*, il Mulino, Bologna.
- BRUSA A. (2011), *Storia e geografia: tra interdisciplinarietà di facciata e integrazione reale*, in C. Giorda, M. Puttilli (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma, pp. 236-47.
- COLTRI L. (2010), *Conoscere l'altro con i copioni*, in E. Perrillo (a cura di) (2010), *Storie plurali. Insegnare la storia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano, pp. 31-41.
- COLTRI L., BUSSETTI M. (2013), *Rappresentare copioni (Script) con la LIM per insegnare abilità temporali e spaziali*, in L. Bordin, L. Coltri, M. Bussetti, *Storia con la LIM nella scuola primaria*, Erickson, Trento, pp. 91-102.
- FARINELLI F. (1992), *I segni del Mondo. Immagine cartografica e discorso geografico in età moderna*, La Nuova Italia, Firenze.
- GAVINELLI D., ROSSI B. (a cura di) (2008), *Scienze sociali, Geografia e Storia nella didattica di un mondo interculturale*, Cuem, Milano.
- HUTCHINSON B., BATTY M. (1986), *Advances in Urban Systems Modelling*, North-Holland, Amsterdam.
- MAGNAGHI A. (2000), *Il progetto locale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- MATTOZZI I. (2011), *Storia e geografia. Discipline complici in un curriculum mirato alle competenze*, intervento presentato alla XVII Edizione della Scuola Estiva di Arcevia, Geostoria e competenze di cittadinanza nel 150° anniversario dell'Unità d'Italia, Arcevia, <http://www.clio92.it/public/documenti/associazione/arcevia2011/arcevia2011mattozzirelazioneislideslide.pdf> (consultato il 26 marzo 2016).
- ID. (2012), *Geostoria, un concetto generativo*, intervento presentato al Seminario "Facciamo geostoria?", AIIG-Clio92, Padova, 14 gennaio 2012, <http://www.clio92.it/public/documenti/news/Convegni/ConvegnoPadova2012Mattozzi.pdf> (consultato il 26 marzo 2016).
- ROCCA L. (2012), *Uno sguardo storico-geografico alle cinque porte della geografia*, intervento presentato al Seminario "Facciamo geostoria?", AIIG-Clio92, Padova, 14 gennaio 2012, http://www.clio92.it/public/documenti/pubblicazioni/bollettino/bollettinonso_maggio2012.pdf (consultato il 26 marzo 2016).
- TURCO A. (1988), *Verso una teoria geografica della complessità*, Unicopli, Milano.

Coniugare tempi e spazi

di *Francesco Bussi e Cristina Minelle*

5.1

Tempi, spazi, cronotopi

Nella cultura geografica, la raffinatezza con cui sono stati analizzati i concetti di spazio, ambiente, territorio, paesaggio, luogo non è mai riuscita a superare la polisemicità di questi termini che ciascun autore – e ciascuna epoca – usa in modi differenti e solo parzialmente sovrapponibili. Com'è giusto che sia, del resto. Un conto sono, poi, la tradizione e la cultura accademica; tutt'altra cosa la cultura popolare con i suoi valori dell'abitare, costruire, gestire/organizzare luoghi, territori, spazi.

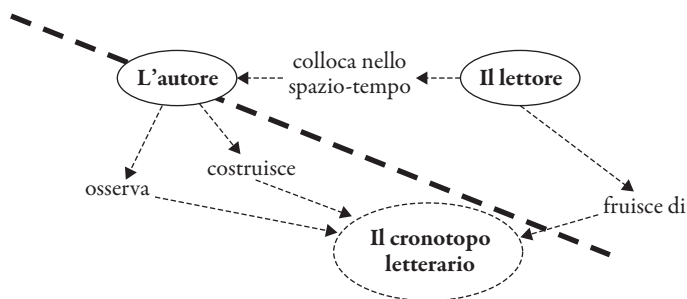
In questo capitolo si parte dal presupposto che la novità vera della cultura trasmessa, elaborata e vissuta nella scuola è, prima di tutto, un umile atteggiamento di indagine per conseguire isole di provvisorie certezze nel mare dell'incerto (Morin, 2001).

Ciò a cui si vuole tendere è una forte consapevolezza critica, prima di tutto del fatto che vivere è compiere costantemente delle scelte di cui è opportuno percepire i limiti e la cauta provvisorietà. Non quindi una cultura delle certezze irrevocabili, inconsapevole dei propri presupposti, né una cultura di sterile impotenza di fronte alle possibilità infinite che continuamente si ripropongono.

Il gioco della sopravvivenza delle collettività umane ruota attorno ai termini dell'aumentare e del ridurre le possibilità di scelta, per costruire alternative, da un lato, e per agire con determinazione nell'atto del costruire e del riorganizzare, dall'altro.

La conoscenza e la cultura, in senso generale, quanto più mostrano la complessità del quotidiano, tanto più danno spessore ai gesti più usuali, ma proprio per questo rompono, illuministicamente, pregiudizi, schemi abitudinari, automatismi sociali. Non si tratta di operare rivoluzioni epistemologiche, quanto di interrogarsi in modo consapevolmente critico su ciò che, proprio in virtù di un'apparente trasparenza, riesce a nascondere il suo senso profondo sotto un'opacità che non riusciamo più a cogliere.

FIGURA 5.1
Il cronotopo letterario



Coniugare spazi e tempi è un “luogo” della cultura che taglia trasversalmente tutte le divisioni disciplinari, ricomponе separatezze, ricostruisce legami perduti nella frammentazione specialistica: dà opportunità alla dimensione creativa, se si sanno cogliere i legami profondi e si sa separare e riordinare il vicino e l’ovvio.

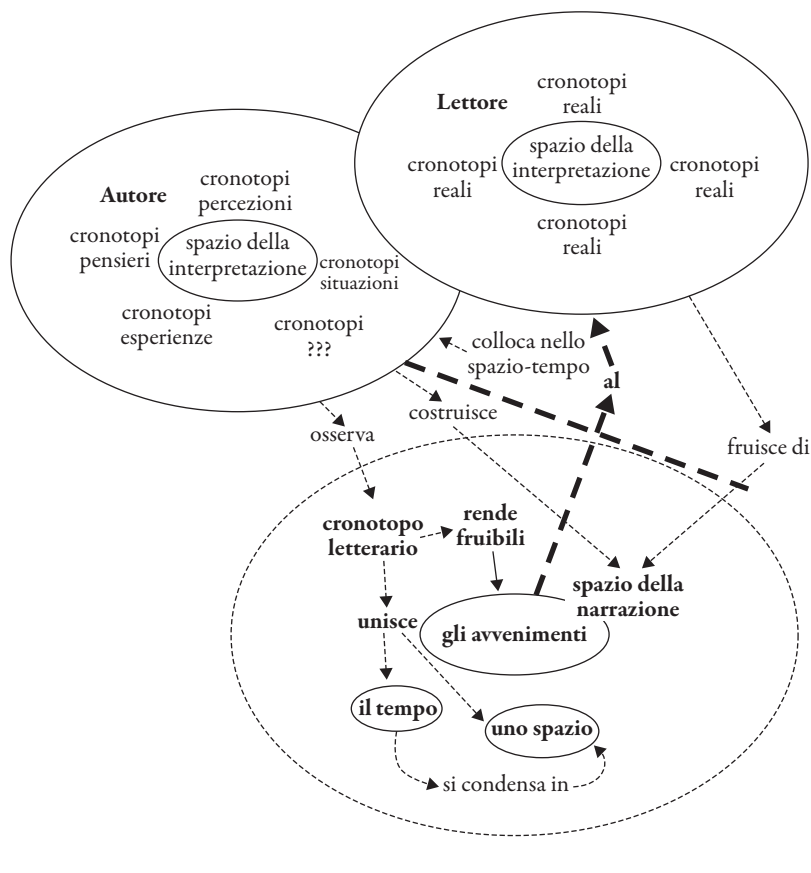
Corna Pellegrini (2007), ad esempio, intende compiere un’operazione di questo tipo con il suo volume *Geografia diversa e preziosa*, opportunamente sottotitolato *Il pensiero geografico in altri saperi umani*, in cui si scopre la lettura geografica – spesso inconsapevole – del mondo di personaggi quali Isabel Allende, Kofi Annan, Pier Paolo Pasolini, Walt Disney, Paul Gauguin, Giulio Cesare, Ulisse, e tanti altri.

Riprendere il concetto di “cronotopo”, in questo contesto, non vuole avere un sapore passatista che riscopre un termine, datato di un secolo, quanto piuttosto esplorare le possibilità degli intrecci, in cui la materialità è filtrata dal percepire e quest’ultimo dalla concettualizzazione che costituisce il nostro substrato metafisico e quest’ultimo, forse, affonda parte delle sue radici nella materialità del collocarsi nel mondo delle generazioni precedenti.

Affidare un punto di vista sulla cultura al concetto di cronotopo significa sapere che l’agire e il pensare individuale e collettivo non sono mai in piena sintonia, se non nella retorica dei regimi autoritari, probabilmente mai in una società aperta. Luogo delle connessioni interdisciplinari, quindi, il cronotopo può essere offerto a molteplici sperimentazioni didattiche, solo molto parzialmente esplorate e documentate in questo volume.

La cartografia moderna si serve delle matematiche, nel tentativo di rappresentare la superficie terrestre. Nella descrizione geografica si compenetrano tempi e spazi a scale diverse – dall’accadimento, all’evoluzione biologica, dalla storia, alla geologia: la diversa scansione dei tempi della Terra, delle col-

FIGURA 5.2
Espansione dei nodi della FIG. 5.1



lettività umana, della vita individuale. Il tempo della storia si libera nelle forme dell'organizzazione territoriale. Gli spazi si rendono disponibili in forme e tempi differenti. Durate, traiettorie, ritmi, per nulla scontati, si intrecciano nella letteratura come nella consapevolezza dei luoghi e dell'abitare, nel narrare e nel descrivere, nello spiegare della scienza e nell'interpretare delle filosofie. Non si prescinde da modelli spazio-temporali di cui è opportuno favorire la consapevolezza critica nel confronto tra civiltà ed epoche diverse.

Molte potrebbero essere le proposte d'uso del cronotopo. Un elemento unificatore dei diversi modi di assumere questo costruito viene dalla letteratura.

Nella FIG. 5.1 si cerca di sintetizzare il concetto-chiave già posto in premessa a questo capitolo: la molteplicità dei punti di vista unisce tangenzialmente lettore e autore e il cronotopo letterario rientra nello spazio dell'interpretazione; il tempo si condensa in uno spazio solo nella misura in cui un lettore entra nello spazio della narrazione, ne condivide le modalità organizzative e costruisce un proprio spazio di interpretazione che solo per approssimazioni progressive e nell'ambito della condivisione dialogica interseca lo spazio interpretativo dell'autore. L'autore usa e costruisce il cronotopo, ma questo viene prima e va oltre l'autore stesso. Ad esempio, la vita come azione teatrale che si svolge su un palcoscenico può essere elemento costitutivo di una costruzione narrativa e dare altresì forma ai vissuti dei lettori che acquisiscono il cronotopo del palcoscenico come modello.

L'espansione dei nodi dell'autore del cronotopo letterario e del lettore ci fornisce qualche elemento ulteriore di interpretazione.

Non meno significativo potrebbe essere esplorare in che misura il mondo si costruisca in termini narrativi segnatamente nell'ambito delle scienze fisico-naturali o in rapporto ai processi logici e matematici? Quali modalità critiche del discorso matematico e di quello fisico-naturale potrebbero fruire del confronto con gli strumenti dell'analisi letteraria?

5.2

Il cronotopo, i linguaggi, i discorsi, le discipline

In primo luogo viene affrontato il cronotopo come chiave di lettura in geografia: oggetto, situazione, in cui si legano le dimensioni dello spazio e del tempo in quanto non sono concetti astratti o categorie esterne assolute ma proprietà degli organismi viventi¹.

Per riuscire a cogliere il senso geografico e storico dei cronotopi, è necessario quindi avvicinarsi a essi cogliendone gli elementi denotativi e connotativi. La dimensione del decostruire/ricomporre, del riconoscere le attorialità che hanno agito nel momento della costruzione del cronotopo è solo uno dei modi di fabbricazione di nuovi mondi. Infatti, si tratta di essere consapevoli che la ricostruzione storica nella sua rispondenza a credenze e precetti è un faticoso ampliamento del discernere e dell'unificare.

Il superamento della logica positivista e la ripresa del valore del mito (cfr. il CAP. 3, di Francesco Bussi), afferisce d'altra parte a una modalità di

1. Diddi (2009) ricorda il contributo di Vernadskij.

inventare² il mondo, largamente da esplorare. Ci si chiede se questo possa corrispondere, anche nell'esperienza didattica, alle caratteristiche della fisica contemporanea, come insieme di postulati e categorie logiche la cui potenza creativa di nuovi mondi è continuamente rinnovata, ma non costituisce una verità o una "adesione" al mondo.

Le proposte che seguono – che vogliono essere una tappa verso la sperimentazione didattica della prospettiva critica e pluralistica – afferiscono ai quattro assi culturali del D.M. 139/2007, per attingere a una dimensione che affermi il valore del concetto di competenza, come partecipazione al proprio divenire, essendone parte attiva, senza pretesa di onnipotenza soggettiva o collettiva e neppure nel suo opposto di adattabilità. Come dire, in termini propriamente europei, non in forme di gattopardismo italiano o di pedissequa schematizzazioni.

5.2.1. I CRONOTOPI

Per una sua illustrazione ampia e circostanziata del concetto di cronotopo si rinvia al CAP. 4, di Lorena Rocca; sinteticamente, ricordiamo che il termine viene usato per indicare un «oggetto territoriale» (Bertoncin, 2004). In quanto oggetti territoriali, i cronotopi sono «legati a pratiche reificatorie, esiti di processi di strutturazione e [...] proiezioni di pratiche denominative». Ognuno di questi può essere utilizzato come «organizzatore problematico» per la storia e la geografia, come oggetto a cui porre degli interrogativi al fine di indagarne la stratificazione, cogliere la lettura denotativa e quella connotativa. Nella ricostruzione delle dinamiche che hanno portato alla creazione di un certo oggetto, rilevanti, e spesso trascurate, sono le attorialità sociali e territoriali, in quanto forze che agiscono in un certo modo, in un determinato momento. Solo portando alla luce queste dinamiche l'oggetto territoriale torna a essere non un *dato* ma una *possibilità*, esattamente com'era prima di essere realizzato: detto altrimenti, risulta essere una *scelta antropica* rispetto all'uso delle risorse presenti. Dal punto di vista della pratica didattica, si tratta quindi di scegliere un oggetto territoriale e di «decostruirlo/ricostruirlo» mettendo in luce le dinamiche tra gli attori sociali che stanno alla sua origine: evidentemente, più l'oggetto è legato alla realtà vissuta dagli

2. «Trovare, con l'immaginazione o l'ingegno, e per lo più attraverso studi, esperimenti, calcoli, ecc., qualche cosa che prima non esisteva, soprattutto oggetti utili, mezzi o metodi che agevolino il lavoro, migliorino la produzione, e in genere tutto ciò che contribuisce al progresso dell'umanità e a cui si dà il nome di "invenzione"», <http://www.treccani.it/vocabolario/inventare>.

alunni, più significativa sarà l'azione didattica, in quanto si potranno mobilitare anche le conoscenze pregresse possedute riguardo all'argomento – dai racconti delle tradizioni popolari ai contenuti studiati in varie discipline – al fine di arrivare a una lettura nuova e consapevole di alcuni elementi del proprio territorio³.

Questo tipo di ricostruzione evidenzia come gli oggetti territoriali (ma anche i documenti, le fonti ecc.) possono produrre senso solo a partire dalle domande che vengono poste loro, evitando le facili scorciatoie della presunta “evidenza” e “trasparenza” di testi e artefatti. È questa una maniera di sottolineare che le discipline – e la geografia in maniera del tutto particolare – non sono somme di conoscenze fattuali da padroneggiare ma *saperi in costruzione*; si tratta, quindi, di avviare nei ragazzi processi coerenti con quanto affermato nel profilo dei licei, in cui l'alunno è chiamato a porsi «con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi»⁴.

5.2.2. I LINGUAGGI

Un secondo aspetto su cui soffermarsi, al fine di essere coerenti con quanto indicato dai risultati di apprendimento previsti a conclusione dei percorsi liceali, soprattutto in quanto elemento trasversale alle varie aree, è la dimensione linguistica della storia e della geografia. Questa va intesa sia come molteplicità di linguaggi utilizzati (in particolare dalla geografia, cfr. Staluppi, 2002; Bussi, 2010a), sia come impiego privilegiato di alcuni generi – in senso più ampio – come organizzazione testuale e discorsiva di documenti, manuali ecc.

3. Per fare un esempio, si può prendere l'idrovora di Ca' Vendramin “interrogandola” a proposito delle logiche che stanno dietro alla sua costruzione: si scopre così che, nell'alternativa possibile tra una «logica di terre» e una «logica di acque» (Bertoncin, 2004), ha prevalso, almeno in un determinato momento, la logica di terre, che ha portato a “liberare” la terra nel delta piuttosto che sfruttarne l'acqua, facendone un luogo centrale dell'organizzazione del territorio, ha determinato altre reificazioni (canali ecc.) e altre denominazioni (che indicano il “cosa si fa”). Naturalmente questo tipo di approccio permette di mettere in primo piano le attorialità presenti nel territorio, le quali indicano una certa organizzazione della società, nella fattispecie la prevalenza della proprietà terriera, attore sociale “forte”.

4. D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89, articolo 2, comma 2°, Regolamento recante “Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133”.

Con riferimento al linguaggio verbale, è fondamentale porre la dovuta attenzione al lessico specifico, così come viene ricordato più volte nelle Indicazioni; si tratta di procedere progressivamente da un linguaggio comune, ordinario, a uno fondato sul lessico specifico della disciplina, al fine di iniziare un processo di concettualizzazione che consentirà agli alunni, in un contesto nuovo, di riconoscere e di nominare un fatto osservato, dal momento che saranno in grado di collocarlo all'interno di una categoria più generale⁵. Al fine di dare spessore e favorire questo passaggio, si possono privilegiare attività come la costruzione di glossari (l'uso delle NTIC permette di creare glossari immediatamente fruibili, che consentono anche la visualizzazione dei rinvii), con l'attenzione a intrecciare elementi storici e geografici.

Il linguaggio verbale, però, non è che uno dei molti possibili, soprattutto per quanto riguarda la geografia. Se lo strumento principe rimane la carta⁶, il linguaggio matematico è ugualmente presente, così come quello iconico e figurativo: si tratta di analizzare fenomeni e oggetti territoriali utilizzando tutti i linguaggi a disposizione e di saper cogliere le specificità di ciascuno di essi, tenendo presente che ogni linguaggio porta a delle rappresentazioni, a delle visioni particolari, che mostrano degli elementi nascondendone altri, frutto di scelte e quindi, come i cronotopi, realizzazioni di una possibilità fra molte altre. Un'azione attenta di decostruzione di carte, immagini e fotografie (e anche, vedremo meglio, di testi) può portare in superficie questi meccanismi, rendendo gli studenti consapevoli: la decostruzione sarà stimolata, ancora una volta, da domande specifiche e da attività mirate, come quelle che portano ad indagare gli "scopi" di una carta oppure ad usare le fotografie come elementi di spiazzamento cognitivo⁷,

5. Si vedano anche i risultati di apprendimento dell'area linguistica e comunicativa.

6. Le Indicazioni le assegnano tra l'altro un ruolo privilegiato, nel suo sviluppo lungo i secoli, per tessere un rapporto con la storia (si vedano gli Obiettivi specifici di apprendimento).

7. «A metà anni Settanta, ad esempio, viene pubblicato un significativo volume specificamente dedicato alla fotografia geografica (Bergami, Bettanini, 1975), anche con applicazioni didattiche, in cui è possibile ravvisare sia l'influsso della semiologia – disciplina allora di gran moda, cui si devono le prime riflessioni sui testi visivi – sia quello della cosiddetta "geografia critica": sono qui presenti, infatti, esercizi di lettura di fotografie rivolti a decostruire, smascherare e denunciare i messaggi ambigui della fotografia massmediale riferita a paesaggi e ambienti. L'uso del testo iconico si fa dunque più complesso: l'immagine utilizzabile nella didattica geografica non è più mero specchio del reale, ma può essere anche testo iconico che racchiude un'intenzionalità comunicativa, medium per l'espressione di significati, messaggio che va legato al suo specifico contesto di produzione e fruizione» (Rossetto, 2010).

mostrando agli studenti volti inediti di realtà conosciute solo in maniera mediata e filtrata da visioni stereotipiche, talvolta anche ormai sganciate dal presente ma rimaste “fissate” in una dimensione che le rende paradossalmente quasi immortali ma “morte”⁸ (Dematteis, 2008).

5.2.3. I DISCORSI

L'ambito linguistico non si esaurisce nell'analisi dei linguaggi, ma trova un necessario completamento nella pratica discorsiva e nei generi propri delle discipline. I piani del testo e del discorso sono spesso trascurati, anche se «ogni disciplina mobilita le categorie di lingua secondo dei principi organizzatori che le sono propri; è così che padronanza della lingua e padronanza dei saperi non possono costruirsi in maniera duratura che in una costante interazione» (Gapaillard)⁹. Ritorna ancora una volta la necessità di assumere un atteggiamento interrogativo: se ogni disciplina costituisce un discorso specifico, «uno dei compiti fondamentali dell'insegnante è quindi interrogare le specificità della propria disciplina. Un'interrogazione su tutti gli ingranaggi discorsivi. Un'interrogazione che non può prescindere da una riflessione di ordine epistemologico. Un'interrogazione che costituisce una premessa a ogni realizzazione di attività trasversali» (*ibid.*). Discorsi e generi, essendo dei “modelli”, nel loro esprimersi creano degli *orizzonti d'attesa* (Berdoulay, 1988; Todorov, 1993), per cui da un lato si tratta di avere a che fare con dei documenti e delle rappresentazioni che si possono avvicinare in maniera “fiduciosa”, in quanto ne sono note le “cornici”; dall'altro lato, però, queste cornici note li possono rendere opachi, perché li fanno trattare superficialmente e dare per scontati. I generi, invece, esattamente come si fa quando li si studia in letteratura, devono essere considerati come parte significativa e semanticamente determinante di un testo¹⁰, questo è fondamentale in geografia così come in storia: «Gli scritti storici proposti agli alunni coprono una grande varietà di generi. Il confronto con questa diversità implica la padronanza di un campo di competenze di lettura molto esteso. [...] La padronanza del genere è indissociabile dalla padronanza delle informazioni che

8. Cfr. anche l'*Introduzione* di Bussi, in Bussi (2010b).

9. Tutte le traduzioni dei testi in francese presenti in questo capitolo e non pubblicati in lingua italiana sono di Cristina Minelle.

10. Molto interessanti, e da approfondire, sono le riflessioni di Berdoulay (1991) anche a proposito delle “figure retoriche” nel discorso geografico, prima fra tutte la metafora.

prende in carico» (Gapaillard). Se la competenza linguistica e testuale spetta in primo luogo al docente di lingua, è solo un lavoro congiunto con il docente di disciplina che può portare a una lettura – ma anche a una scrittura – “competente” del testo storico e geografico, in quanto «i saperi sono indissociabili dalla lingua che li costruisce» (*ibid.*)¹¹, attraverso l’uso adeguato e consapevole del ragionamento logico¹², quindi necessariamente attraverso l’uso corretto dei connettori logici, che servono a ricostruire una coerenza e a ricostruire il ragionamento. Si tratta allora di saperli isolare, riconoscerne la funzione e utilizzarli per mappare o schematizzare il ragionamento; la comprensione dei meccanismi del discorso permette infatti di ristrutturare i contenuti, di dar loro una forma significativa e organizzata e di poter anche cogliere l’implicito.

Un lavoro congiunto di analisi a livello lessicale e discorsivo consente anche di lavorare sui significati più nascosti dei termini, dell’organizzazione testuale e del discorso, su ideologie, significati secondi, interpretazioni che il testo veicola in forma spesso implicita: qual è l’intenzione di chi ha scritto il testo? Su quali elementi mi appoggio per dirlo? Quale lettura, quali idee sottintende quella determinata scelta?¹³ In questo senso, la lettura comparata di più documenti riferiti

11. È chiaro il valore di progetti come “Poseidon”, per un’educazione linguistica trasversale (italiano L1 e L2, lingue classiche e lingue moderne): «Poseidon individua nella mediazione didattica un elemento fondamentale della competenza professionale di ogni singolo docente. Le schede che compongono l’ossatura del progetto focalizzano in questa prospettiva alcuni dei nodi-chiave delle conoscenze/competenze del docente di lingua; esplicitano i “filtri” tra il/i sapere/i disciplinare/i, le opzioni metodologiche e le scelte didattiche che i docenti dei due cicli possono adottare per costruire percorsi di insegnamento/apprendimento» (Progetto “Poseidon”. Materiali per l’educazione linguistica, MIUR, Dipartimento per l’Istruzione, Documento di base, 13 aprile 2006, p. 10, <http://archivio.pubblica.istruzione.it/docenti/allegati/poseidon.pdf>).

12. Ad esempio, nei Risultati di apprendimento, area logico-argomentativa del Profilo culturale, educativo e professionale dei Licei, Allegato A: «Acquisire l’abitudine a ragionare con rigore logico, ad identificare i problemi e a individuare possibili soluzioni».

13. «lo storico costrui[sce] il proprio punto di vista sul passato per organizzare il suo testo, seleziona i “garanti” più pertinenti per giustificare la sua spiegazione e [...] indica al suo lettore “da dove” parla per esplicitare i suoi postulati. Ha quel punto di vista a partire dal posto che occupa, poiché uno storico parla sempre da un luogo specifico, come una scuola storica e una visione del mondo propria che gli forniscono un sistema di riferimento e una luce specifica sulla realtà che studia, e in funzione dei processi e delle procedure proprie del suo mestiere» (Cariou, p. 34).

allo stesso argomento può essere preziosa e illuminante per cogliere questi significati visibili solo attraverso una lettura attenta, critica e “allenata”.

Una buona attività per allenarsi a “smontare” un testo, a coglierne le relazioni gerarchiche e logiche, a individuarne gli eventuali impliciti, è la trasformazione in “ipertesto” di un capitolo del manuale di storia; l’ideale sarebbe poter comparare più testi, in maniera da coglierne le differenze non solo di interpretazione, ma anche di “peso” dato a un certo evento, a una certa situazione ecc. nell’ambito del discorso generale; questa attività aiuta anche ad affrontare l’argomento non in maniera sequenziale, ma reticolare, creando legami tra i vari nodi¹⁴.

Dal punto di vista “attivo”, la produzione di scritti secondo le modalità proprie delle discipline è estremamente importante per un’appropriazione che possa dirsi tale: il passaggio dalla lista, alla tabella, allo schema, alla “mise en discours” è utile in quanto

la lista, la tabella, lo schema costituiscono degli scritti intermedi che facilitano il passaggio all’astrazione tramite un raggruppamento di elementi “che mette l’accento sulla relazione logica” preparando quindi dei processi di categorizzazione che portano al concetto. [...] La sintesi del lavoro si fa attraverso un’attività di scrittura poiché “scrivere è euristico, [...] è un aiuto al pensiero e, talvolta, un mezzo perché questo si manifesti” (Faure, 2003).

In una prospettiva “meta discorsiva”, un’utile attività che Cariou propone è la costruzione di “bilanci” (*bilans de savoir*¹⁵): gli studenti riflettono per iscritto su testi di carattere storico prodotti da loro e successivamente valutati dall’insegnante, in modo da ripercorrere i contenuti appresi così come le strategie messe in atto – con successo o meno – per trattarli in un discorso “storico”.

14. «Fabbricare, paragonare, manipolare l’iperstruttura [del manuale scolastico] significa fissare i punti di riferimento indispensabili alla costruzione progressiva di una cultura, significa dare lo strumento fondamentale che consente di trasformare una successione di informazioni in una rete di senso costituita» (Gapaillard).

15. «Il bilancio di saperi consiste nel rispondere a una domanda precisa e chiusa, che verte sull’attività di classe puntuale che è appena stata realizzata. È uno “scritto riflessivo” che porta gli alunni a nominare – o a non nominare – gli apprendimenti, i saperi e i processi mobilitati in occasione di quell’attività. È destinato a rendere consapevoli di ciò di cui sono stati capaci di fare nel quadro di una sequenza in storia e a permettere di migliorare poi i loro scritti. È quindi nello stesso tempo uno “scritto intermedio” che favorisce la riscrittura degli alunni alla fine della sequenza» (Cariou, p. 35).

Un'analogia riflessione può essere proposta all'orale, e ciò vale per tutte le discipline: ripercorrere contenuti, metodi, strategie ecc., riflettere sul "come" si è arrivati a un certo risultato equivale a esplicitare il processo e potersene appropriare in maniera significativa e riproducibile. L'accento messo sui *processi* è essenziale; Gache lo afferma per la geografia, ma si tratta di un punto di vista che dovrebbe essere trasversale: «L'apprendimento delle questioni in gioco e della riflessione in geografia supporterebbe di rovesciare la prospettiva e di mettere l'insegnamento delle pratiche al cuore degli apprendimenti».

Nel momento in cui si è riusciti a delimitare le discipline, queste iniziano a dialogare tra di loro in maniera corretta: è infatti solo la padronanza di concetti e linguaggi propri alle varie discipline che permette di poter gestire in modo adeguato e proficuo le attività di tipo interdisciplinare:

Si capisce quindi che la postura di lettura (e quella di scrittura che ne deriva) è diversa in francese [per noi in italiano] e in storia, ma che queste differenze tra le due discipline, rimaste quasi sempre implicite, portano talvolta gli alunni a utilizzare in una disciplina i metodi appresi in un'altra, metodi che si riveleranno però del tutto inadeguati (Faure, 2003).

Si tratta quindi di riuscire a coniugare discipline, metodi e strumenti in modo da ottenere il meglio da ciascuno di essi, e dalla loro unione.

5.2.4. LE DISCIPLINE

Il collegamento tra storia e letteratura è da tempo consolidato (nonché ribadito a più riprese nelle Indicazioni), così come lo è diventato negli ultimi anni quello tra letteratura e geografia (cfr. Lando, Voltolina, 2005¹⁶;

16. «Il primo utilizzo, forse il più scontato, è quello di usare la letteratura come mezzo per *la migliore descrizione di una realtà territoriale*. [...] Romanzi, racconti o poesie sono inoltre un ottimo ed efficace mezzo che può essere usato per comprendere le basi territoriali della soggettività umana. I romanzieri ed i poeti non solo riescono a rendere più vive le "qualità oggettive" dei paesaggi ma possono, e forse sta proprio qui la loro fondamentale capacità, definire o condizionare la comprensione delle esperienze soggettive legate a certi luoghi (paesaggi, territori) trasmettendoci quello che viene in genere definito il significato, lo spirito, il *senso del luogo*. [...] Le opere letterarie possono ulteriormente essere interpretate quali valide testimonianze delle radici culturali e dei profondi legami che legano una società ad un determinato luogo (paesaggio, territorio)» (Lando, 2005, pp. 22-5).

Moretti, 1997¹⁷; l'approccio geocritico¹⁸ di Westphal, 2000¹⁹): proprio per il fatto che questo "dialogo" è possibile, in forza della sua trasversalità, in tutti gli ordini e gradi di scuola, il prossimo paragrafo sarà dedicato interamente a questi aspetti.

Tuttavia, la dimensione spazio-temporale è ovviamente rintracciabile anche in altre discipline, come messo in luce dalle Indicazioni ministeriali²⁰. I rapporti con la storia, oltre che in letteratura italiana, sono presenti anche per lingua e cultura latina, filosofia, fisica, matematica, scienze naturali, disegno e storia dell'arte, e questo lungo l'intero percorso quinquennale. Più debole la presenza della geografia nelle relazioni con le altre discipline, sia per quanto riguarda le linee generali sia per gli obiettivi specifici del biennio²¹: solo per la storia e le scienze della Terra troviamo dei

17. «Un atlante del romanzo. Dietro questo titolo, c'è un'idea molto semplice: che la geografia sia un aspetto decisivo dello sviluppo e dell'invenzione letteraria: una forza attiva, concreta, che lascia le sue tracce sui testi, sugli intrecci, sui sistemi di aspettative. E dunque, mettere in rapporto geografia e letteratura – cioè, *fare una carta geografica della letteratura*: poiché una carta è appunto un rapporto, tra un dato spazio e un dato fenomeno – è cosa che porterà alla luce degli aspetti del campo letterario che fin qui ci sono rimasti nascosti» (Moretti, 1997, p. 5). In realtà, Moretti non utilizza solo le carte, ma anche tabelle e grafici, recuperando quindi la molteplicità dei linguaggi geografici all'interno dello studio della letteratura.

18. «L'espace littéraire, enfin, est un lieu réel, matériel, géographique, fantasmé et représenté par la parole. La géocritique encore a naturellement vocation à interpréter les manifestations de cet imaginaire spatial. Nous sommes ici au point de rencontre de la géographie et de la littérature : la géographie est aussi une écriture de l'espace, la grande différence étant que le référent du géographe est supposé être réel, alors que celui de l'écrivain est fictif ou fonctionne comme tel. La géographie est aussi un discours sur l'espace ; par la pensée et la parole, elle crée, elle invente des espaces en les différenciant et en les décrivant. Elle est ainsi un mode d'appréhension du cosmos par l'homme, d'appropriation du monde par le langage» (Grassin, 2000, p. x).

19. «Tout espace se déploie à la fois dans la durée et dans l'instant, et comme il est riche en virtualités, il s'ouvre sinon sur plusieurs durées, du moins sur une pluralité d'instantanés concomitants. Cela signifie que si l'espace est mouvant, il l'est essentiellement dans le temps. Il est situé dans ses rapports avec la diachronie (ses strates temporelles) et en coupe synchronique (la compossibilité des mondes qu'il abrite). Ainsi l'espace humain est-il en constante émergence ; il est saisi dans un mouvement perpétuel de reterritorialisation» (Westphal, 2000, p. 24).

20. In questa breve analisi si sono prese in considerazione le Indicazioni per il liceo scientifico.

21. Spesso si parla, nelle Indicazioni, di "altre discipline", il che potrebbe lasciar pensare a un rinvio anche alla geografia; ora, ogniqualvolta le "altre discipline" vengono esplicitate, la geografia non c'è mai, nemmeno nei casi in cui, come si dirà, i legami sono evidenti, così come gli arricchimenti reciproci che ne potrebbero derivare.

rinvii precisi alla geografia, mentre sarebbe forse opportuno sottolineare i rapporti possibili con disegno e storia dell'arte²², scienze motorie e sportive²³, fisica²⁴, matematica²⁵. A proposito dei possibili apporti alla/della matematica, è opportuno ricordare che lo spazio euclideo è *uno* dei modi per fondare una rappresentazione, accanto ad altri, e che può anche essere modificato nei rapporti topologici in base a un "gioco di enfasi retorica" volto a far emergere alcuni aspetti dell'indagine, e che comunque non è il solo spazio possibile²⁶: non prendere in considerazione la geografia come disciplina che si occupa anche di spazio personale, sociale ecc., non può che impoverire il discorso delle altre discipline. Quanto alla geografia nel triennio, non si può che rilevare la sua scomparsa, anche come semplice "traccia" all'interno delle discipline studiate, laddove si auspicherebbe invece che questa potesse essere ripresa come aggancio possibile – date le

22. Disegno e Storia dell'Arte – Linee generali e competenze: «Nell'arco del quinquennio lo studente liceale acquisisce la padronanza del disegno "grafico/geometrico" come linguaggio e strumento di conoscenza che si sviluppa attraverso la capacità di vedere nello spazio, effettuare confronti, ipotizzare relazioni, porsi interrogativi circa la natura delle forme naturali e artificiali. Il linguaggio grafico/geometrico è utilizzato dallo studente per imparare a comprendere, sistematicamente e storicamente, l'ambiente fisico in cui vive».

23. Obiettivi specifici di apprendimento – Primo biennio: «Relazione con l'ambiente naturale e tecnologico. Le pratiche motorie e sportive realizzate in ambiente naturale saranno un'occasione fondamentale per orientarsi in contesti diversificati e per il recupero di un rapporto corretto con l'ambiente; esse inoltre favoriranno la sintesi delle conoscenze derivanti da diverse discipline scolastiche».

24. Fisica – Linee generali e competenze: «osservare e identificare fenomeni; formulare ipotesi esplicative utilizzando modelli, analogie e leggi; [...] fare esperienza e rendere ragione del significato dei vari aspetti del metodo sperimentale, dove l'esperimento è inteso come interrogazione ragionata dei fenomeni naturali, scelta delle variabili significative, raccolta e analisi critica dei dati e dell'affidabilità di un processo di misura, costruzione e/o validazione di modelli; comprendere e valutare le scelte scientifiche e tecnologiche che interessano la società in cui vive».

25. Matematica – Linee generali e competenze: «gli elementi della geometria euclidea del piano e dello spazio [...]; la conoscenza elementare di alcuni sviluppi della matematica moderna, in particolare degli elementi del calcolo delle probabilità e dell'analisi statistica; [...] l'uso di [strumenti informatici], anche in vista del loro uso per il trattamento dei dati nelle altre discipline scientifiche». Obiettivi specifici di apprendimento – Primo biennio: «conoscenza dei fondamenti della geometria euclidea del piano»; «rappresentare e analizzare in diversi modi (anche utilizzando strumenti informatici) un insieme di dati, scegliendo le rappresentazioni più idonee».

26. Si vedano, ad esempio, le carte presenti nel sito www.worldmapper.org, che modificano la dimensione dei continenti e dei paesi in base ai valori dei dati che si stanno prendendo in esame.

preconoscenze acquisite al biennio – all'interno almeno delle discipline nelle quali il suo apporto può essere prezioso e, reciprocamente, che possono offrirle strumenti e argomenti di riflessione condivisi: ancora una volta si pensa alla matematica²⁷ e alla fisica, ma anche alla filosofia²⁸, alle scienze naturali²⁹, a disegno e storia dell'arte³⁰, alle scienze motorie e sportive³¹. Per quanto riguarda queste ultime, data l'importanza assegnata alle nuove tecnologie, si potrebbe pensare a una riflessione anche sul rapporto tra educazione fisica e nuove tecnologie, con particolare attenzione alle caratteristiche e alle differenze tra contatto virtuale e in presenza, su social networking e socialità "reale", non perdendo di vista alcune tematiche correlate trattate anche in alcuni progetti di educazione al benessere.

27. Matematica – Obiettivi specifici di apprendimento – Secondo biennio: «Sarà in grado di costruire semplici modelli di crescita o decrescita esponenziale, nonché di andamenti periodici, anche in rapporto con lo studio delle altre discipline».

28. Filosofia – Linee generali e competenze: «lo studente ha sviluppato la riflessione personale, il giudizio critico, l'attitudine all'approfondimento e alla discussione razionale, la capacità di argomentare una tesi, anche in forma scritta, riconoscendo la diversità dei metodi con cui la ragione giunge a conoscere il reale». Obiettivi specifici di apprendimento – Secondo biennio: «Il problema del metodo e della conoscenza, con riferimento almeno a Cartesio, all'empirismo di Hume e, in modo particolare, a Kant».

29. Scienze naturali – Obiettivi specifici di apprendimento – Secondo biennio, Scienze della Terra: «Si introducono, soprattutto in connessione con le realtà locali e in modo coordinato con la chimica e la fisica, cenni di mineralogia, di petrologia (le rocce) e fenomeni come il vulcanesimo, la sismicità e l'orogenesi, esaminando le trasformazioni ad essi collegate». Quinto anno: «Si studiano i complessi fenomeni meteorologici e i modelli della tettonica globale [...]. Si potranno svolgere inoltre approfondimenti sui contenuti precedenti e/o su temi scelti ad esempio tra quelli legati all'ecologia, alle risorse energetiche, alle fonti rinnovabili, alle condizioni di equilibrio dei sistemi ambientali (cicli biogeochimici), ai nuovi materiali o su altri temi, anche legati ai contenuti disciplinari svolti negli anni precedenti».

30. Disegno e storia dell'arte – Obiettivi specifici di apprendimento – Quinto anno: «Nell'ultimo anno di corso il disegno sarà finalizzato sia all'analisi e alla conoscenza dell'ambiente costruito [...], mediante il rilievo grafico-fotografico e gli schizzi dal vero, sia all'elaborazione di semplici proposte progettuali di modifica dell'esistente o da realizzare ex-novo».

31. Scienze motorie e sportive – Obiettivi specifici di apprendimento – Secondo biennio: «Il rapporto con la natura si svilupperà attraverso attività che permetteranno esperienze motorie ed organizzative di maggior difficoltà». Quinto anno: «Lo studente saprà mettere in atto comportamenti responsabili nei confronti del comune patrimonio ambientale, tutelando lo stesso ed impegnandosi in attività ludiche e sportive in diversi ambiti, anche con l'utilizzo della strumentazione tecnologica e multimediale a ciò preposta».

5.3

Cronotopi e contaminazioni interdisciplinari
a partire dalla letteratura

Accostare geografia, storia e letteratura può non sembrare, come accennato, così originale: già da diverso tempo, infatti, è una pratica piuttosto frequente, sia per quanto riguarda la produzione critica che la creazione letteraria vera e propria. Le riflessioni in questo senso si sono moltiplicate, dando luogo a convegni e pubblicazioni che si sono via via anche “specializzati” a seconda dei vari generi³².

Il concetto stesso di “cronotopo” in questo ambito non appare – non può apparire – innovativo, in quanto è stato introdotto da Bachtin nel 1937, avendo successivamente un’enorme fortuna. Ci soffermeremo quindi solo brevemente sull’idea del cronotopo bachtiniano come introduzione teorica propedeutica (anche se per molti sarà soltanto un rinfrescare la memoria), rinviando al testo dell’autore – tra l’altro estremamente interessante – per una trattazione più completa.

Bachtin (2001, p. 231) definisce cronotopo «l’interconnessione sostanziale dei rapporti temporali e spaziali dei quali la letteratura si è impadronita artisticamente», in cui si esprime «l’inscindibilità dello spazio e del tempo (il tempo come quarta dimensione dello spazio)», fondendo «i connotati spaziali e temporali in un tutto dotato di senso e concretezza»; inoltre, il cronotopo in letteratura ha un «essenziale significato di genere», vale a dire la capacità di determinare il genere letterario della narrazione che intorno a un dato cronotopo nasce e si sviluppa. Prendendo le mosse da Bachtin, Savio (2013) sintetizza il concetto definendo il cronotopo come «un luogo dove una particolare idea del tempo si condensa, si rapprende, si rende visibile, modellando sulla propria immagine lo spazio che la ospita».

È una serie di questi “luoghi” che Bachtin ci propone nell’ultima parte del suo saggio: la strada, il castello, il salotto, la “piccola città di provincia”. Consideriamone due come esemplificazione. Il castello è un cronotopo in quanto

esso è saturo di tempo, nel senso storico e stretto della parola, cioè è saturo del tempo del passato storico. [...] in esso si sono depositate visibilmente le tracce dei secoli e delle generazioni, improntando le varie parti della sua

32. Qualche esempio: Moretti (1997), su cui ritorneremo; Fiorentino, Sampaolo (2009); Luzzatto, Pedullà (2010-12); Fiorentino, Solivetti (2013); Guglielmi, Iacoli (2013).

architettura, l'arredamento, le armi, la galleria dei ritratti degli antenati, gli archivi di famiglia, gli specifici rapporti umani della successione dinastica, la trasmissione dei diritti ereditari (Bachtin, 2001, p. 393).

Detto altrimenti, nel cronotopo del castello è possibile rinvenire tracce di storia in ogni angolo – mura e oggetti, ma anche relazioni e pratiche di un'epoca. Il cronotopo può essere anche di dimensioni più estese, come la piccola città di provincia (vi si fa riferimento soprattutto pensando a *Madame Bovary*), luogo in cui

il tempo [...] è privo di corso storico progressivo e si muove in stretti cerchi: il cerchio del giorno, il cerchio della settimana, del mese, il cerchio di tutta una vita. Il giorno non è mai giorno, l'anno non è anno, la vita non è vita. Di giorno in giorno si ripetono le stesse azioni quotidiane, gli stessi temi di conversazione, le stesse parole, ecc. [...] Qui non avvengono né "incontri" né "distacchi". È un tempo denso, vischioso, che si trascina nello spazio (ivi, p. 395).

Ed è proprio l'assenza di azione all'interno di questo cronotopo che permette che si compia la tragedia di Emma Bovary: tempo e spazio non sono neutri, non sono uno sfondo, sono un elemento costitutivo della vicenda; occorrono proprio *quel* tempo e *quello* spazio.

Ovviamente – e Bachtin lo dimostra – il cronotopo letterario esiste ben prima della sua sistematizzazione teorica; ugualmente, giocare con il tempo e con lo spazio come coordinate della coscienza e della memoria ha contraddistinto l'opera di alcuni grandi scrittori fin dall'inizio del Novecento: non è possibile una riflessione su queste dimensioni, ad esempio, senza considerare Proust, o Joyce. Con il passare del tempo, il concetto di cronotopo è stato ripreso e reinterpretato; rimane il fatto che ogni testo si colloca, sia a livello di enunciazione, che di enunciato, in un tempo-spazio che non può essere trascurato; il che non significa tornare ad uno studio della letteratura che sia una "storia della letteratura", ma a non tralasciare che sia l'autore, che il lettore, che i personaggi si muovono all'interno di certe coordinate, talvolta lineari e omogenee, talvolta contrastanti, talvolta quasi esplose, talvolta ancora tutte da definire. La prima sfida è ritrovare queste coordinate, prendendo in mano, se occorre, anche le fila della narrazione; la seconda, è quella di acquisire (e accettare, anche da parte dell'insegnante) che ciascuno inevitabilmente ha una sua percezione del cronotopo (visto qui come "tempo-e-spazio") in cui in ogni momento "sta esistendo" (è una traduzione certo grossolana ma chiara della "natura locale" dello spazio-tempo relativo della fisica).

Se l'idea del cronotopo in letteratura è nota, non lo è altrettanto il

fatto di esplicitare le coordinate spazio-temporali del cronotopo stesso al fine di evidenziare le interconnessioni trasversali possibili tra letteratura (in particolare come analisi del testo), storia, geografia e altre discipline, ciò che potrebbe rivelarsi decisamente fecondo in ambito didattico, anche in vista di una programmazione del consiglio di classe veramente condivisa, nonché di una progettazione per competenze. Ugualmente, vanno messe in luce le dinamiche interpretative sottese al dialogo a distanza tra autore e lettore dato che, inevitabilmente, si trovano a confronto due mondi che non saranno mai perfettamente sovrapponibili, anche nel caso si trovassero ad abitare lo stesso paradigma culturale. Non da ultimo, una possibile e diremmo auspicabile utilizzazione del cronotopo nella pratica didattica è la sollecitazione dei vissuti degli studenti concretizzata in *loro* cronotopi, affinché il condensato di tempo e spazio diventi per loro esperienza personale, compresa a fondo nel suo farsi processuale e nel suo costruirsi come luogo – e come primo passo verso la consapevolezza che ciascun luogo convive con altri/altrui luoghi.

L'esplicitazione delle coordinate spazio-temporali può avvenire con varie modalità e facendo appello a linguaggi diversi: verbale, cartografico, numerico e così via. Non va dimenticato che anche il piano discorsivo dell'opera considerata può essere ricondotto a coordinate spazio-temporali: un romanzo, una poesia, una commedia vengono creati in un certo luogo in un dato momento, i quali hanno ricadute – come conferme o come interessanti divergenze rispetto alla norma in uso – sulla “materia” linguistica di cui è costituita l'opera stessa. Lo stesso Bachtin ricorda che «cronotopica è ogni immagine letteraria. Essenzialmente cronotopica è la lingua come tesoro di immagini. Cronotopica è la forma interna della parola, cioè il tratto mediatore grazie al quale gli originari significati spaziali sono trasferiti ai rapporti temporali» (ivi, p. 398).

La riflessione sulle dinamiche interpretative può ugualmente avvalersi della pluralità dei linguaggi a disposizione (il fatto che normalmente ci si confronti verbalmente non può e non deve essere un limite), andando concretamente incontro, in questo senso, alle intelligenze multiple presenti nella classe e facilitando in questo modo l'emergere di piani di lettura diversi e di focalizzazioni originali.

Un discorso a parte merita, nell'ambito della riflessione su cronotopo e dimensione letteraria, l'approccio geocritico, non ancora molto conosciuto in Italia in ambito scolastico ma senza dubbio interessante per il suo modo di avvicinare letteratura e geografia o, meglio, letteratura, storia e geografia, con un'attenzione particolare alla compresenza, nell'oggetto di studio (in realtà, sarebbe forse più corretto dire “nel luogo da leggere e interpretare”), di tempo e spazio.

Che cosa si intende per “geocritica”? Ci limiteremo in questa sede a tracciarne le coordinate principali sottolineandone i legami con quanto esposto finora e le possibilità di spendibilità didattica³³, rinviando anche in questo caso il lettore ai testi integrali degli autori, che molti e migliori spunti potranno offrire.

Secondo Grassin (2000, p. XI), la geocritica è al tempo stesso un’arte e una scienza. È infatti «l’arte di interpretare secondo dei criteri soggettivi gli spazi letterari, o, secondo altri aspetti dello stesso immaginario, lo spazio della letteratura o la letteratura dello spazio»; tuttavia, è anche una scienza, «una scienza soggettiva; [...] una pratica in cui il soggetto non solo acquisisce una conoscenza, ma si costruisce anche come persona. L’artista, il lettore, il critico non sono più gli stessi dopo il loro atto di creazione; ne escono trasformati». Rieccoci ad accostare soggettività e oggettività, realtà e interpretazione. D’altra parte, come sottolinea ancora Grassin, nel momento in cui gli spazi, o i mondi, vengono resi attraverso la lingua, la parola e la scrittura, o quando vengono recepiti attraverso la lettura, diventano comunque immaginari, anche quando rinviano a luoghi esistenti, situabili su una carta geografica³⁴; ecco perché possiamo dire che oggetto della geocritica sono in particolar modo gli spazi umani «incessantemente decostruiti e ricomposti nel tempo attraverso il linguaggio e il verbo», avendo come compito quello di elaborare una «teoria dello spazio, della parola e della creazione» (ivi, p. II), la quale mette in luce processi non appannaggio di pochi, ma presenti nell’esperienza di ciascuno³⁵. Lo iato tra reale e immaginario si riduce,

33. Per coloro che volessero approfondire l’argomento, cfr. Westphal (2000; 2009).

34. Pur nella consapevolezza che la geocritica non si occupa di spazi domestici (Westphal, 2009, p. 194), in chiave didattica, e in particolare nel proporre percorsi che sollecitino la partecipazione attiva degli studenti, è senz’altro possibile introdurre anche la rappresentazione di luoghi chiusi o intimi, dal momento che qualunque luogo viene ricreato attraverso lo sguardo e, successivamente, la restituzione linguistica di chi lo vede e lo vive: come in alcuni degli esempi di cronotopo portati da Bachtin (uno per tutti il salotto), anche dei luoghi quotidiani, se vogliamo banali, vengono decostruiti e ricostruiti, assumendo valenze sempre nuove. Segnaliamo, a titolo d’esempio, il volume curato da Mandich (2010), che raccoglie contributi sull’“addomesticare” (nel senso di far propri) luoghi come la casa, la città, la piazza. Il riferimento primo per quanto riguarda gli spazi domestici rimane naturalmente la *Poétique de l’espace* (1957) di Bachelard (2006).

35. Westphal (2000, p. 35) cita a questo proposito Julien Gracq: «non esiste alcuna coincidenza tra la mappa di una città di cui consultiamo il dépliant e l’immagine mentale che sorge in noi, al richiamo del suo nome, dal sedimento depositato nella memoria dai nostri vagabondaggi quotidiani».

fino ad annullarsi in un'influenza reciproca di realtà e rappresentazione: «[t]rascritto nel testo letterario, il referente determina un'opzione di mondo» (Westphal, 2009, p. 193).

È quindi una prospettiva nuova che si viene a offrire, una prospettiva che può essere ampiamente utilizzata nella didattica della letteratura – ma anche più ampiamente ogniqualvolta si introducano opere d'arte – in quanto consente di coinvolgere in modo attivo lo studente (poiché ogni interpretazione può essere legittima): a questo proposito, lo schema del cronotopo letterario proposto all'inizio di questa nostra riflessione è particolarmente chiaro. Inoltre, sempre riagganciandoci a quanto discusso in precedenza, si tratta di una lettura dello spazio che apre alla molteplicità e a un vitale dinamismo: Westphal (2000, p. 18) sostiene che la geocritica corrisponderebbe proprio a una «poetica dell'arcipelago», a uno spazio «la cui totalità è costituita dall'articolazione ragionata di tutti gli isolotti – mobili – che lo compongono».

La poetica dell'arcipelago è giustificata anche dal fatto che la geocritica non si ferma mai ad un solo autore, a un solo punto di vista; secondo Westphal (2009, p. 187), «[1]o spazio è strappato allo sguardo isolato. Il principio dell'analisi geocritica risiede nel confronto di varie ottiche che si correggono, si alimentano e si arricchiscono reciprocamente». Per quanto attiene alla nostra riflessione, è evidente che questa molteplicità di ottiche può anche definirsi lungo un percorso storico, problematizzando un luogo nelle sue trasformazioni (riprenderemo questo aspetto alla fine di queste note su cronotopo e letteratura). Ma la poetica dell'arcipelago nasce anche dal rifiuto dell'approccio geocritico di situarsi in un supposto “centro” del campo letterario, occupando invece una posizione di confine, liminale, di contaminazione con ciò che le è contiguo.

Ecco che, in chiave didattica, non va trascurato il fatto che la geocritica, per sua stessa natura, attiva connessioni interdisciplinari che vanno al di là del semplice accostamento di materie che possono trattare uno stesso argomento, superando di fatto una fin troppo frequente multidisciplinarietà per giungere ad una vera interdisciplinarietà. Un esempio noto di una relazione nuova tra geografia e letteratura è l'*Atlante del romanzo europeo* di Moretti (1997), il quale suggerisce nella sua introduzione di dirigersi verso una geografia della letteratura e offre poi dimostrazioni concrete di come ciò possa essere messo in pratica cartografando la Parigi di Rastignac e la Londra di Sherlock Holmes e Oliver Twist, ma anche studiando gli spostamenti dei personaggi attraverso diverse nazioni. Il volume di Moretti non è certo recente: tuttavia, sorprende come un simile approccio sia ancora raro, in particolare per quanto riguarda la riflessione didattica. Inoltre, la geocritica non si limita a considerare geografia e letteratura, spingendosi invece a includere

varie forme di arte figurativa in uno stesso studio di rappresentazione spaziale: cinema, fotografia, pittura, concorrono a definire il luogo rappresentato valorizzandone la pluralità dei possibili punti di vista, tutti ugualmente validi, tutti ugualmente veri³⁶. Posso aver studiato la Londra di Dickens e quella di Conan Doyle, ma posso anche tracciare paralleli con la “mia” Londra, quella che posso aver conosciuto durante un viaggio o un soggiorno più lungo, e che può avermi dato sensazioni analoghe, o completamente diverse – non per questo meno reali, o “ motivate”.

Inoltre – ed è cruciale per il nostro discorso – la geocritica consente di gettare uno sguardo privilegiato sulla relazione tra spazio e tempo. Come scrive Westphal (2000, p. 24), ogni spazio si dispiega al tempo stesso nella durata e nell’istante e «ciò significa che se lo spazio è mobile, lo è essenzialmente nel tempo»: si pone in rapporto con la diacronia (nei suoi “strati temporali”) ma anche in prospettiva sincronica, per la «co-possibilità dei mondi che racchiude» (*ibid.*). La lettura di uno spazio non si può quindi pensare come statica, o definitiva: al contrario, esso può essere colto solo in uno stadio di un costante movimento di riterritorializzazione: «nel tempo e in rapporto ad esso, ogni rappresentazione dello spazio è un interludio» (*ibid.*). Ecco che, ad esempio, una città non appare – non può apparire – mai come “una nel suo presente”: essa è centro e periferia, imborghesimento e impoverimento, suddivisione in quartieri... il tutto frutto di un’asincronia (e di una “visione stratigrafica” del luogo) che appare a ogni angolo, ad ogni curva, e che è essenziale saper riconoscere per evitare proprio quell’idea di “evidenza”, di “dato” di cui si è parlato all’inizio di questo capitolo.

A partire da quest’ultima riflessione, un cenno a Lynch e alle sue ricerche sulle percezioni delle città appare doveroso, in quanto anch’egli coglie nello spazio urbano la coesistenza necessaria e inscindibile di tempo e spazio, non fosse altro che per averne una percezione e una successiva raffigurazione:

Come un’architettura, una città è una costruzione nello spazio, ma di scala enorme, un artefatto che è possibile percepire soltanto nel corso di lunghi periodi di tempo. Il disegno urbano è quindi un’arte temporale, ma raramente essa può servirsi delle limitate e controllate sequenze che sono proprie di altre arti temporali, come la musica. In occasioni diverse e per diverse perso-

36. «Una geocritica della Lisbona contemporanea sarebbe incompleta senza i film di Alain Tanner (*Dans la ville blanche*), Wim Wenders (*L’état des choses*, Lisbon Story) o Manoel de Oliveira. [...] Cosa sarebbe una geocritica di Roma nel XVIII secolo senza le vedute che annunciano la Ruinenromantik?» (Westphal, 2009, p. 197).

ne, le sue sequenze vengono invertite, interrotte, abbandonate o intersecate (Lynch, 2006, p. 23).

Ecco che l'esperienza che facciamo di uno spazio subisce inevitabilmente e irrimediabilmente l'influenza del tempo: tempo come durata, come scansione, come flusso, come frammentazione. Riflettere su queste modalità di percezione e successiva raffigurazione o narrazione consente di sollevare il vissuto dalla vischiosità del "noto" (che soffoca e annebbia) per recuperare una consapevolezza lucida e, per questo, comunicabile.

Non si tratta di attività proponibili solo ai ragazzi di una certa età o, meglio, si possono proporre attività di lettura e ricostruzione di uno "spazio-tempo" di una certa raffinatezza con esiti più positivi se, nella loro esperienza formativa, l'attenzione per l'osservazione, la narrazione, la ricostruzione, è stata esercitata, affinata, progressivamente resa più sensibile. Si può quindi leggere di luoghi veri (Londra, Parigi, Venezia...) oppure inventati (la Terra di Mezzo del *Signore degli Anelli* di Tolkien è un esempio in cui paesaggio, territorio e luoghi sono descrivibili come se esistessero davvero – non è un caso se i volumi della trilogia presentano anche una dettagliata cartografia); si può chiedere di rendere più dettagliata la descrizione vaga di un paesaggio, motivando le scelte (come lo immagini? Prova a descriverlo bene, o a disegnarlo). Anche i più piccoli possono sperimentare la lettura e la ricostruzione (dove si trovava il castello della strega di Biancaneve rispetto alla casetta dei sette nani? Come potrebbe essere adesso quel paesaggio?), così come possono essere portati a riflettere sulla "conferma" dell'esistenza dei luoghi data dalla loro presenza sulla carta geografica utilizzando storie e racconti (ad esempio, facendo notare che in Peter Pan c'è un luogo reale, Londra, ma c'è anche l'Isola che non c'è, che non compare in nessuna mappa...), o sulla mancata quantificazione di tempo e spazio tipica di alcuni generi letterari, dato che, come scriveva Bachtin, i cronotopi sono anche collegati ai generi (anche qui, agganciandosi a fiabe o leggende, ma anche a cartoni animati recenti: Shrek e Fiona partono per il regno di "Molto Molto Lontano", quanto dista secondo voi? Perché non sappiamo quanto è lontano?); e così via. Ogni insegnante non mancherà certo di trovare i testi e le domande giuste per accompagnare i suoi ragazzi verso la ri-scoperta di queste due dimensioni. Ogni testo, ogni libro possono allora diventare un mondo (così come inteso da Goodman – cfr. il CAP. 3, di Francesco Bussi), avendo, come docenti, l'attenzione a far riflettere su come questo mondo nasce, su quali elementi "dati" è costruito e, sempre più, su qual è l'imprescindibile apporto personale che ciascuno dà al suo esistere. Una banale domanda di partenza, per una riflessione condivisa (che può sfociare, perché no, in

un racconto personale fatto da ciascuno), può essere “Come hai vissuto questa ultima ora di lezione? Che pensieri hai fatto finché l’insegnante o i compagni parlavano? Quanto ti sembra sia durata? Come ti sei sentito/a in classe?”; sarà significativo esplorare i “mondi” in cui ciascun alunno ha “abitato” durante quei 60 minuti, 60 minuti misurati dall’orologio in maniera uguale per tutti ma vissuti individualmente con dilatazioni temporali e accelerazioni del tutto differenti.

Insistiamo ancora una volta sul fatto che non si tratta di portare all’attenzione dei docenti idee rivoluzionarie e originalissime (Bergson ci parla del vissuto individuale del tempo un secolo fa; Proust costruisce su questo un’opera monumentale), quanto di riuscire a convogliare in alcune attività didattiche proposte e riflessioni che gli addetti ai lavori conoscono da anni ma che solo raramente riescono a tradursi in percorsi operativi all’interno della scuola, soprattutto quando si tratta di generare esperienze di apprendimento che prevedono come possibile struttura soltanto la reticolarità creata da rinvii di tipo ipertestuale e transdisciplinare, e che sono finalizzate ad appropriarsi di una consapevolezza del proprio collocarsi critico rispetto allo spazio-tempo in cui ci si trova.

Riferimenti bibliografici

- BACHELARD G. (2006), *La poetica dello spazio*, Dedalo, Bari.
- BACHTIN M. (2001), *Estetica e romanzo*, Einaudi, Torino.
- BAKER A. R. H. (2003), *Geography and History: Bridging the Divide*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BELHEDI A. [s.d.], *Le langage et le discours géographique*, <http://epigeo.voila.net/discours.htm> (consultato il 10 novembre 2015).
- BERDOULAY V. (1988), *Géographie: Lieux de discours*, in “Cahiers de Géographie du Québec”, 32, 87, pp. 245-52.
- ID. (1991), *Parole e luoghi. La dinamica del discorso geografico*, ETAS, Milano.
- BERGAMI G., BETTANINI T. (1975), *Fotografia geografica/geografia della fotografia*, La Nuova Italia, Firenze.
- BERTONCIN M. (2004), *Logiche di terre e acque. Le geografie incerte del Delta del Po*, Cierre, Verona.
- BROUSSEAU M. (1997), *Géographie, pratiques discursives et ambiance postmoderne*, in “Cahiers de Géographie du Québec”, 41, 114, pp. 413-9.
- BUSSI F. (2010a), *La geografia, sapere della complessità*, in “Scuola e Didattica”, 12, pp. 10-2.
- ID. (a cura di) (2010b), *Ritrovare i segni, rinnovare i significati*, in “Quaderni del Dipartimento di Geografia”, 25, Università di Padova, Padova.

- ID. (2010c), *Far lezione con la carta e sulla carta: tecniche, strumenti e metodi*, in Bussi (2010b), pp. 87-102.
- CARIOU D., *Bilans de savoir et écriture de l'histoire*, in "Les Cahiers Innover & Réussir", http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/pratiques_pedagogiques/bilan_savoir.pdf (consultato il 12 dicembre 2015).
- CASTIGLIONI B., CELI M., GAMBERONI E. (a cura di) (2007), *Il paesaggio vicino a noi. Educazione, consapevolezza, responsabilità. Atti del Convegno, Padova, 24 marzo 2006*, Museo Civico di Storia Naturale e Archeologia, Montebelluna (TV).
- CASTOLDI M. (2009), *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma.
- CORNA PELLEGRINI G. (2007), *Geografia diversa e preziosa. Il pensiero geografico in altri saperi umani*, Carocci, Roma.
- DEMATTEIS G. (2008), *Zeus, le ossa del bue e la verità degli aranci. Biforcazioni geografiche*, in "Ambiente Società Territorio. Geografia nelle scuole", LIII, n.s. VIII, 3-4, pp. 9-13.
- DIDDI C. (2009), *Sulla genesi e il significato del cronotopo in Bachtin*, in "Ricerche slavistiche", 7, 53, pp. 143-56.
- FARINELLI F. (2003), *Geografia. Un'introduzione ai modelli del mondo*, Einaudi, Torino.
- ID. (2009), *La crisi della ragione cartografica*, Einaudi, Torino.
- FAURE M.-F. (2003), *Lire en Français, lire en Histoire au collège*, <http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-francais.asp> (consultato il 12 dicembre 2015).
- FIORENTINO F., SAMPALO G. (a cura di) (2009), *Atlante della letteratura tedesca*, Quodlibet, Macerata.
- FIORENTINO F., SOLIVETTI C. (a cura di) (2013), *Letteratura e geografia. Atlanti, modelli, letture*, Quodlibet, Macerata.
- GACHE M.-L., *Variar les langages pour penser et écrire en géographie*, http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/pratiques_pedagogiques/guyane.pdf (consultato il 12 dicembre 2015).
- GAPAILLARD C., *Maîtrise des discours et enseignement de l'histoire*, http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/pratiques_pedagogiques/discours_histoire.pdf (consultato il 12 dicembre 2015).
- GIACONI C. (2008), *Le vie del costruttivismo*, Armando, Roma.
- GRASSIN J.-M. (2000), *Pour une science des espaces littéraires*, in Westphal (2000), pp. I-XIII.
- GUGLIELMI M., IACOLI G. (a cura di) (2013), *Piani sul mando. Le mappe nell'immaginazione letteraria*, Quodlibet, Macerata.
- LANDO F. (2005), *Geografia e letteratura. Le modalità per una interazione*, in Lando, Voltolina (2005), pp. 13-32.
- LANDO F., VOLTOLINA A. (a cura di) (2005), *Atlante dei luoghi. Ipotesi per una didattica della geografia*, Cafoscarina, Venezia.

- LE BOTERF G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation, Paris.
- LÉVY B. (2006), *Géographie et littérature. Une synthèse historique*, in "Le Globe", 146, pp. 25-52.
- LUZZATTO S., PEDULLÀ G. (a cura di) (2010-12), *Atlante della letteratura italiana*, 3 voll., Einaudi, Torino.
- LYNCH K. (2006), *Immagine della città* (1964), Marsilio, Venezia.
- MANDICH G. (a cura di) (2010), *Culture quotidiane. Addomesticare il tempo e lo spazio*, Carocci, Roma.
- MORETTI F. (1997), *Atlante del romanzo europeo. 1800-1900*, Einaudi, Torino.
- MORIN E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.
- PELLERAY M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Scandicci (FI).
- ROCCA L. (2007), *Geo-scoprire il mondo*, Pensa multimedia, Lecce.
- ROSSETTO T. (2010), *La fotografia come mediatore didattico in geografia*, in Bussi (2010b), pp. 61-9.
- SAVIO D. (2013), *Il cronotopo. Interpretare lo spazio-tempo della letteratura*, http://www.pearson.it/index.php?pg=328&blog_post_id=10 (consultato il 18 marzo 2016).
- STALUPPI G. A. (2002), *Quali linguaggi da usare nella didattica della Geografia*, "Geotema", 17, pp. 12-5.
- TODOROV T. (1993), *I generi del discorso*, La Nuova Italia, Scandicci (FI).
- WESTPHAL B. (éd.) (2000), *La géocritique mode d'emploi*, PULIM, Limoges.
- ID. (2009), *La geocritica. Reale, finzione, spazio*, Armando, Roma.
- WOOD D. (1992), *The Power of Maps*, The Guilford Press, New York-London.
- ZANETTO G. (a cura di), *Les langages des représentations géographiques. Actes du Colloque International, Venise, 15-16 octobre 1987*, Università degli Studi di Venezia, Dipartimento di Scienze Economiche, Venezia.

Quanto è bello insegnare la storia e la geografia!

di *Angelica Moè, Lorena Rocca e Giovanni Donadelli*

Che ricordo avete della storia e della geografia? E del vostro insegnante?

La geografia e la storia sono materie che avete amato oppure che vi hanno lasciati indifferenti? Vi piacevano o non vedevate l'ora che finisse la lezione?

L'insegnante ve le trasmetteva con il massimo entusiasmo e una passione profonda oppure ve le proponeva come una delle tante cose che pur sono da fare?

Datevi il tempo di rispondere a queste domande, prima di procedere con la lettura del capitolo.

6.1

La bellezza della storia e della geografia

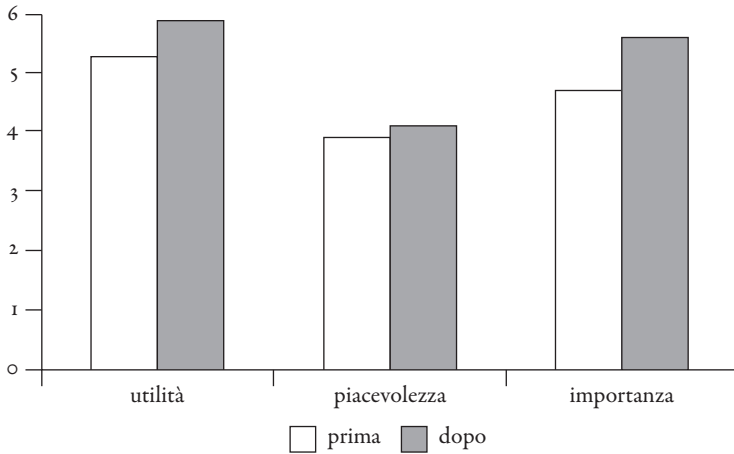
Ci sono materie belle e materie brutte, interessanti o che paiono non avere alcuna ricaduta per la nostra esistenza. Inoltre, alcune ci sembrano facili, altre più difficili.

La geografia e la storia dove stanno? Pensateci. Poi provate a dare un'occhiata alla FIG. 6.1 che riporta i risultati di un'indagine condotta con studenti e studentesse di scienze della formazione primaria (Moè, Rocca, Donadelli, 2014).

Come è possibile osservare, la geografia è considerata particolarmente utile e importante, ma discretamente piacevole. Tenendo conto di una scala di valutazione a 7 punti emerge infatti una media di 4 che corrisponde al valore centrale. Ciò significa che il gruppo di insegnanti in formazione intervistato riconosce il valore della disciplina, che in realtà può aiutare le persone in una serie di compiti fra cui orientarsi nell'ambiente, progettare degli spostamenti, capire le distanze. Ciò nonostante, non considera la geografia particolarmente piacevole da imparare e probabilmente neppure da trasmettere.

FIGURA 6.1

Utilità, piacevolezza e importanza della geografia. Effetti di un intervento



La cosa più interessante riguarda però gli esiti di un intervento volto a stimolare maggiore ricchezza nelle strategie e modalità attraverso le quali la specifica disciplina può essere trasmessa.

In particolare, i partecipanti, tutti studenti universitari al terzo anno, sono stati coinvolti in attività sul territorio con l'obiettivo di favorire l'apprendimento per esperienza in un ambiente che cambia. L'acquisizione di contenuti, secondo tale approccio, avverrebbe mettendosi in relazione con l'ambiente che così può essere compreso nel senso più letterale del termine, cioè "fatto proprio". Tale comprensione dovrebbe favorire la percezione di competenza che sua volta andrebbe a riflettersi sugli aspetti motivazionali e sugli atteggiamenti. Tendenzialmente, infatti, percepirsi capaci e provare piacere nell'apprendere (come pure nell'insegnare) fa avvertire meno la fatica di imparare e di trasmettere una qualsiasi disciplina, e quindi anche la geografia e la storia.

Tale approccio, basato sull'apprendere per esperienza, oltre ad avere arricchito il bagaglio di conoscenze strategiche atte a trasmettere meglio la geografia e a renderla più piacevole, ha inciso sulle percezioni e sulle loro relazioni.

In particolare c'è stato un aumento, visibile anche nella FIG. 6.1, delle percezioni di utilità e di importanza. L'aumento riguardante la piacevolezza è stato invece più contenuto. Ciò che però è risultato particolarmente rilevan-

te è stato un cambiamento nelle relazioni. Prima dell'intervento, la piacevolezza non risultava legata né con l'utilità, né con l'importanza, mentre dopo le tre dimensioni – piacevolezza, utilità, importanza – appaiono tutte legate fra loro. Ciò significa che se prima dell'intervento didattico volto a stimolare un approccio attivo allo studio della disciplina, basato sull'esplorazione e sul porsi quesiti e risponderci, all'aumentare dei giudizi di importanza e utilità della geografia non c'era alcun effetto sulla piacevolezza, dopo tale intervento, a un aumentare dei giudizi di utilità e importanza cresce anche la piacevolezza, e viceversa. Agendo sulla capacità di "vivere" la disciplina e di "farla propria" si accrescono le relazioni fra "ciò che è utile" e "ciò che è piacevole". Se prima la geografia era percepita come qualcosa di importante da fare, ma non particolarmente emozionante, dopo diventa ugualmente (anzi di più) importante e utile, ma anche e soprattutto piacevole.

È da osservare che tale intervento si è sviluppato all'interno di un corso universitario rivolto a futuri insegnanti i quali hanno, in tal modo, sviluppato approcci strategici, ma anche percezioni utili da trasmettere in classe: non solo che la geografia serve, ma anche che la geografia è piacevole e lo diventa ancor più facendo esperienza dell'ambiente, calandosi nel territorio.

Che cosa avviene invece in insegnanti in servizio? Ce lo rivela uno studio condotto su 905 insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia, di età compresa fra i 27 e i 33 anni (Donadelli *et al.*, 2012). È emerso, come evidenziato dallo studio-intervento sopra descritto, che una maggiore ricchezza nell'uso di strategie correla ed è legata con superiori percezioni di utilità e di piacere per la materia.

Saper insegnare bene rende quindi piacevole la disciplina; ma che ricadute ha per l'apprendimento? Possono gli alunni assorbire le emozioni positive degli insegnanti? Può la piacevolezza essere comunicata? Come?

6.2

Le motivazioni e le emozioni si comunicano e si imparano

Che cosa vi è più facile ricordare: il contenuto della disciplina o l'insegnante? Posta questa domanda a numerose classi di studenti e a persone che hanno lasciato la scuola da anni la risposta assolutamente più probabile è: la figura dell'insegnante. Sia che si trattasse di un docente caloroso, calmo, appassionato, comprensivo, sia di uno che incuteva paura, non riuscisse a risvegliare la motivazione o apparisse burbero, è l'insegnante che ricordiamo più della materia.

Inoltre, è alle caratteristiche dell'insegnante che spesso associamo una materia che magari ci è piaciuta perché ce l'ha trasmessa con gioia oppure

non l'abbiamo apprezzata in quanto "ce l'ha fatta detestare". Ciò avviene perché si realizzano due fondamentali fenomeni: il contagio emotivo e la trasmissione dell'entusiasmo, che analizzeremo qui di seguito.

6.2.1. IL CONTAGIO EMOTIVO

Immaginate di incontrarvi con una persona solare e gioiosa. Quando vi lasciate come vi sentite? Felici! Più rasserenati e tranquilli! Pensate invece di passare lo stesso tempo con qualcuno di arrabbiato, innervosito, che si lamenta per ogni cosa... Quali sentimenti accompagneranno i momenti successivi? Saranno molto probabilmente rabbia, nervosismo, agitazione.

È il contagio emotivo: assorbiamo le emozioni che altri ci trasmettono (Hatfield, Cacioppo, Rapson, 1993).

Come avviene nella vita quotidiana e nelle relazioni interpersonali, così si manifesta a scuola.

Un insegnante trasmette contenuti, concetti, formule, procedure, idee e... anche sé stesso e la sua vita emotiva. Evidentemente, anche gli alunni trasmettono la loro vita emotiva, ma poiché è l'insegnante a esporsi con maggiore frequenza – interviene, spiega e funge da modello – è dalle sue emozioni che impariamo, in particolare il modo di atteggiarsi verso la disciplina.

È evidente che la bellezza o la tristezza di una materia non dipendono solo dalle emozioni che l'insegnante porta e riversa, ma queste incidono più di altri aspetti.

Di ogni episodio (una spiegazione, ad esempio) ricordiamo sia l'emozione che abbiamo sperimentato sia l'aspetto più concettuale (ciò che ci è stato detto). Non solo: dall'emozione riusciamo a ricostruire i contenuti e viceversa. Rimé (2008) ha sviluppato una teoria denominata "la condivisione sociale delle emozioni", secondo la quale, mossi dal bisogno di raccontare ciò che ci emoziona (rallegrandoci o rattristandoci), siamo portati a interagire per condividere le nostre esperienze di vita. Nel fare ciò riattiviamo i ricordi, ma anche le emozioni, in particolare a livello fisiologico: il cuore comincia a battere di più, sudiamo, ci agitiamo, sobbalziamo ecc.

Da qui l'importanza di considerare con quali emozioni impariamo e trasmettiamo le materie, perché i contenuti ci parranno belli o brutti, significativi o insulsi a seconda delle emozioni che l'apprendere e l'insegnare ci hanno trasmesso.

Ne deriva anche il ruolo fondamentale dell'esperienza. Le materie – storia e geografia incluse – vanno esperite, sperimentate: ci possono, forse "devono", far emozionare. Diventeranno così parti di noi e in quanto tali decisamente più memorabili.

6.2.2. LA MOTIVAZIONE SI TRASMETTE

Le emozioni sono contagiose. Lo è altrettanto la motivazione? Stando con una persona motivata si riesce a motivarsi? In tal senso, può l'insegnante fungere da modello che motiva?

Per rispondere a questi quesiti possiamo riprendere uno studio di Frenzel *et al.* (2009), che si è focalizzato sulla emozione di gioia provata da insegnanti e alunni e sull'entusiasmo comunicato durante le spiegazioni e recepito dagli studenti.

Sono stati considerati 1.763 alunni con i rispettivi 71 insegnanti valutati in due momenti: al secondo e al terzo anno di scuola secondaria di primo grado. A tutti loro è stato chiesto, fra le altre cose, di valutare quanta gioia provassero per una disciplina specifica – la matematica – scelta fra quelle che, tendenzialmente, entusiasmano meno, anzi, spesso sono fonte di ansia e preoccupazione. Inoltre, ai ragazzi è stato chiesto di riportare quanto, secondo loro, l'insegnante esprimesse entusiasmo durante le spiegazioni. I risultati, riassunti nella FIG. 6.2 (parte destra), mostrano che:

a) quanto più l'insegnante esperisce gioia, tanto più manifesta entusiasmo (gesticola, è espressivo, usa diverse tonalità di voce e inserisce pause nell'eloquio per meglio sottolineare la bellezza e l'importanza di ciò che sta insegnando ecc.);

b) tale entusiasmo fa provare gioia agli alunni.

Esistono anche delle relazioni che riguardano la gioia provata al secondo anno che evidentemente influenza quella al terzo, indicando che vi è chi tende più di altri a valutare piacevole la disciplina. Inoltre, la gioia degli studenti è in relazione con quella manifestata dal docente. Una delle fonti di gioia è infatti quella di insegnare a ragazzi motivati. Nonostante queste relazioni fra dimensioni misurate in due anni consecutivi, l'entusiasmo espresso dal docente e percepito dai ragazzi costituisce un valore aggiunto, poiché appare essere un'importante fonte di gioia.

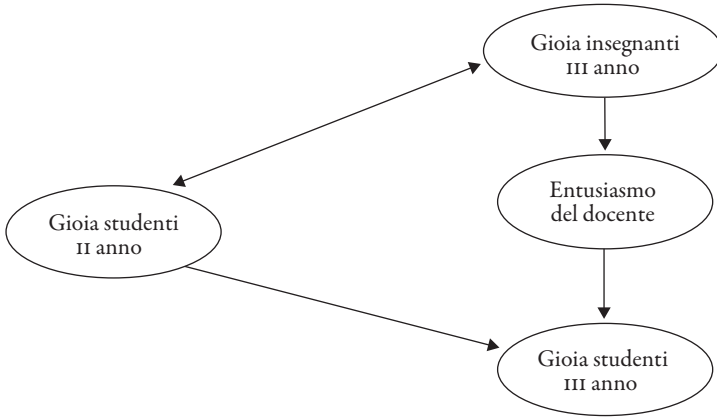
Ciò significa che la motivazione può essere trasmessa se la disciplina è presentata con gioia, con emozioni positive e con espressioni di autentico entusiasmo e partecipazione.

Il quesito diventa allora: può l'insegnante simulare gioia, piacevolezza e interesse allo scopo di trasmettere motivazione quando in realtà le materie sembrano piuttosto fare arrabbiare o intristire? La risposta è positiva, ma:

a) quanto più la gioia è sincera tanto più gli alunni percepiranno entusiasmo; però, anche se fosse in parte simulata, tale manifestazione di piacevolezza può tradursi in comportamenti che – percepiti come entusiasmanti – possono accrescere la gioia nei ragazzi;

FIGURA 6.2

L'effetto dell'entusiasmo del docente sulla gioia degli studenti



b) fingere un'emozione è costoso, ma è possibile distinguere fra una finzione *deep* (profonda, ossia lo sforzo è a provare davvero l'emozione che si vuole trasmettere) o *surface* (superficiale, ovvero si esprime un'emozione che non si prova) e i risultati di ricerca dimostrano che una finzione che non è solo superficiale, ma diventa più sentita (*deep*), porta a esperire l'emozione che si vorrebbe simulare e, alla fine, a costruire o trasformare le emozioni. In pratica, a forza di sorridere e mostrare passione ci si entusiasma davvero. Ciò significa che più gli insegnanti si sforzeranno di manifestare gioia, più la proveranno e risulteranno trasformati riscoprendo il piacere per la materia e per insegnarla.

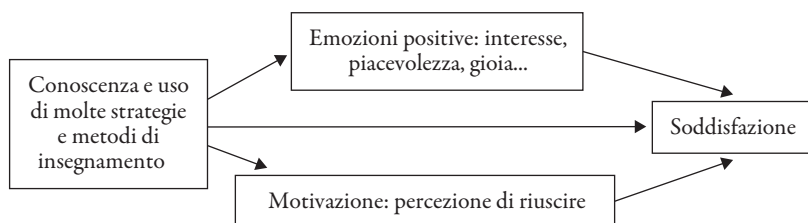
Quindi insegnare esprimendo emozioni positive è di beneficio per gli alunni – è noto infatti che esperire emozioni positive favorisce l'apprendimento e in particolare i processi creativi e costruttivi (Fredrickson, 2001) – ma può fare stare bene anche gli insegnanti, perché rafforza il legame positivo fra la materia e la sua esperienza che può tradursi in un "amore per la storia e la geografia" che è fortemente motivante.

6.2.3. MOTIVAZIONI ED EMOZIONI RENDONO L'INSEGNANTE SODDISFATTO

Insegnare è un lavoro emotivo che comporta lo svilupparsi, il consolidarsi e il trasformarsi di una serie di emozioni (Hargreaves, 2000) che vengono trasmesse potendo favorire l'apprendimento degli alunni, ma anche con effetti positivi sul benessere degli insegnanti.

FIGURA 6.3

Gli effetti benefici dell'insegnare con motivazione e con emozione (tratto e adattato da Moè, Pazzaglia, Friso, 2010). La freccia più lunga indica una relazione negativa, quelle più corte relazioni positive



In uno studio condotto da Moè, Pazzaglia e Ronconi (2010) è emerso che quanto più gli insegnanti si prodigano nell'adottare un numero variato di strategie, tanto più risultano... insoddisfatti. Se però fra l'insegnamento delle strategie e la soddisfazione si considerano come mediatori la motivazione e le emozioni positive, allora la relazione va nel verso atteso: a maggiori competenze di insegnamento corrispondono livelli superiori di soddisfazione (FIG. 6.3).

Ciò significa che le emozioni esperite e trasmesse, soprattutto se positive, che denotano entusiasmo e passione fanno bene ai ragazzi, ma anche agli insegnanti. Inoltre, può instaurarsi un processo circolare per cui è noto che insegnanti di buon umore tendono a categorizzare più spesso gli alunni come "bravi" (che si impegnano e si comportano bene) rispetto a insegnanti meno felici (Sutton, Wheatley, 2003).

6.3

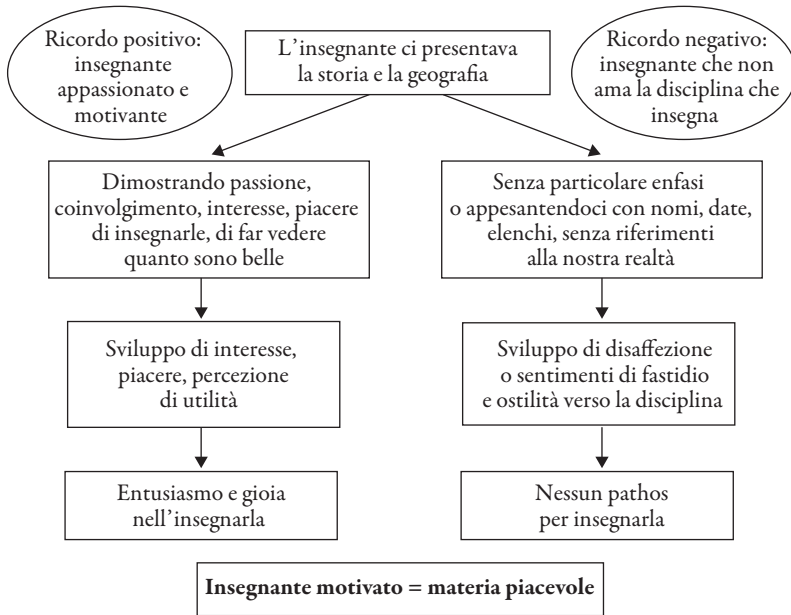
Insegno bene geografia perché mi piace

Che cosa può innescare un meccanismo che conduce a esperire piacevolezza e a trasmetterla? La risposta, che discende dalle riflessioni fin qui condotte su piacevolezza per la materia, comunicazione di emozioni positive e di passione, costruzione di un legame costruttivo con la materia, è che l'esperienza che abbiamo fatto e facciamo delle discipline condiziona il nostro modo di insegnarle.

Se la storia e la geografia ci sono state proposte con gioia, passione, entusiasmo, allora le vivremo come entusiasmanti e piacevoli, e così le

FIGURA 6.4

La passione e l'entusiasmo per l'insegnamento di storia e geografia dipendono da come ci sono state insegnate, ma "C" è sempre tempo per appassionarsi e diventare un insegnante appassionante"



trasmetteremo. Viceversa, se il ricordo è quello di materie insegnate in modo piuttosto piatto, quasi spiacevole, molto probabilmente non le ameremo e ci risulterà difficile comunicarle con il massimo delle emozioni positive.

Questo meccanismo è illustrato nella FIG. 6.4. Come è possibile osservare parrebbe che l'insegnamento che abbiamo "subito" condizioni il nostro modo di insegnare, se da grandi ci capiterà di calarci nel ruolo di docenti.

Questo circolo, che può diventare vizioso, non è però un destino o un karma: può essere spezzato. Sia che da bambini abbiamo ricevuto un imprinting piacevole e appassionato oppure spiacevole della disciplina, è sempre possibile, crescendo, riappropriarsi di quella gioia di imparare che richiama un bisogno di conoscenza insito nella natura umana (Berlyne, 1971).

Ciò può avvenire, anzi è forse d'obbligo, all'interno di percorsi rivolti a insegnanti in formazione o in servizio, attraverso opportuni interventi di aggiornamento o autoaggiornamento.

Per favorire la progettazione e lo sviluppo di tali percorsi sono stati predisposti materiali utili per stimolare negli insegnanti una riflessione sul loro vissuto emotivo con la materia e come docenti, sulle percezioni di riuscire a gestire l'insegnamento, sulla visione in crescita delle proprie capacità di insegnare, sempre e comunque migliorabili e adattabili alla richieste e realtà scolastiche.

Tali materiali si ritrovano in particolare in due volumi operativi: *MESI* ed *Empowerment*. Il primo (Moè, Pazzaglia, Friso, 2010) è una raccolta di strumenti atti a valutare negli insegnanti aspetti "Motivazionali Emotivi e Strategie di Insegnamento". In particolare, fra gli aspetti motivazionali ci sono l'autoefficacia, che è la percezione di essere in grado di affrontare i compiti, inclusi quelli di insegnamento, e la visione incrementale, ovvero la tendenza a riconoscere che il proprio modo di insegnare e gli approcci sono in crescita, in modificazione. Le emozioni vengono ricondotte a due grossi ambiti: me stesso come insegnante e l'azione di insegnare. Si ritrovano emozioni spiacevoli (disappunto, rabbia, tristezza) e piacevoli (gioia, soddisfazione, senso di sfida). La presenza di entrambe e un prevalere delle seconde sulle prime sono indicatori di benessere e capacità di insegnare trasmettendo positività, emozioni e passione, che abbiamo visto influenzare considerevolmente il vissuto verso una qualsiasi disciplina e quindi l'atteggiamento con cui i futuri e attuali docenti si accostano nel trasmettere le varie materie: così come le vivono, ed eventualmente come le hanno vissute.

Il secondo volume (Pazzaglia *et al.*, 2002) è una raccolta di schede rivolte a insegnanti e alunni. La parte per insegnanti intende stimolare una riflessione nei docenti affinché diventino motivati e motivanti. Si focalizza, in particolare, sui seguenti aspetti:

- lo stile attributivo, ossia riconoscere maggiormente quale causa dei propri successi e insuccessi l'impegno piuttosto che le doti innate;
- la teoria incrementale, ovvero credere che le abilità siano in crescita, non doti innate da dimostrare e da valutare;
- le percezioni di competenza, ossia percepirsi capaci è motivante e fa vincere la paura dell'insuccesso e di sbagliare, portando a cimentarsi nei compiti anziché a evitarli.

Le schede che l'insegnante è invitato a compilare autonomamente o preferibilmente all'interno di momenti di formazione sono precedute da alcuni spunti teorici e seguite da altre rivolte ai ragazzi. L'approccio che si suggerisce è di sviluppare le proprie motivazioni attraverso opportune

riflessioni e uno scambio anche fra colleghi su convinzioni comuni e sulla loro (in)fondatezza. Tale momento è fondamentale, per poi trasmettere motivazione. È dagli insegnanti motivati e appassionati che gli alunni traggono la voglia, la forza e il piacere di imparare!

6.4

Conclusioni: il messaggio da “portare a casa”

I risultati di ricerca mostrano che imparare con entusiasmo è più piacevole e facilita il ricordo. Non solo: insegnare con passione rende i docenti più soddisfatti.

Le emozioni nell’insegnare e nell’apprendere sono quindi fondamentali sia per vivere bene le materie sia per meglio acquisirle e comprenderle, per farle diventare parte di sé.

Questo processo di costruzione di emozioni positive legate alle materie, ad esempio alla storia e alla geografia, è favorito dall’esperienza che con queste discipline possiamo fare e avere fatto, a come abbiamo imparato storia e geografia e al modo con cui queste discipline ci sono state trasmesse. Se da studenti queste materie ci sono piaciute, probabilmente le insegneremo con entusiasmo. Se invece non ce le hanno fatte piacere, sta a noi riappropriarci della bellezza che esse dischiudono, magari praticando modalità alternative di appropriarci di esse. Ad esempio, se la storia ci è stata mostrata come una sequenza di date o nomi di imperatori, possiamo viverla riconoscendo invece il valore di costruzione e di insegnamento che anche fatti accaduti secoli addietro possono offrire, possiamo legarla ai fatti geografici, ai movimenti culturali, allo sviluppo della tecnica, insomma viverla piuttosto che subirla.

Quanto più le materie ci piaceranno e diventeranno parti di noi, perché ne abbiamo fatto esperienza, anche attraverso la pratica sul campo o il vivere momenti in cui siamo noi i geografi o gli storici che costruiscono la conoscenza, allora riusciremo a trasmetterle con altrettanta e forse anche superiore passione.

Come per noi che insegniamo storia e geografia ha un valore importante il modo in cui ci sono state trasmesse, così è per i nostri studenti. Impengiamoci con tutti i mezzi strategici, operativi, didattici, motivazionali affinché la materia possa piacere alle future generazioni, lasciando loro quel senso di fascino, di bellezza, di meraviglia di scoprire.

È la porta spalancata verso la *lifelong learning*: non sentirsi costretti ma desiderare e amare di imparare sempre, forse cose nuove, comunque modi nuovi di accostarsi alle realtà, quella nostra di persone che imparano.

no e insegnano e quella dei fatti storici o geografici che ci accingiamo a trasmettere, a far diventare parti di noi e, in quanto tali, sempre presenti, piacevoli, utili, interessanti, in crescita, come noi, con noi.

Riferimenti bibliografici

- BERLYNE D. E. (1971), *Conflitto, attivazione e creatività*, FrancoAngeli, Milano.
- DONADELLI G. et al. (2012), *Insegno bene geografia perché mi piace*, in “Psicologia e Scuola”, 32, pp. 10-7.
- FREDRICKSON B. L. (2001), *The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-And-Build Theory of Positive Emotions*, in “American Psychologist”, 56, 3, pp. 218-26.
- FRENZEL A. C. et al. (2009), *Emotional Transmission in the Classroom: Exploring the Relationship between Teacher and Student Enjoyment*, in “Journal of Educational Psychology”, 101, 3, pp. 705-16.
- HARGREAVES A. (2000), *Mixed Emotions: Teachers’ Perceptions of Their Interactions with Students*, in “Teaching and Teacher Education”, 16, 8, pp. 811-26.
- HATFIELD E., CACIOPPO J. R., RAPSON R. L. (1993), *Emotional Contagion*, in “Current Directions in Psychological Science”, 2, 3, pp. 96-9.
- MOÈ A., PAZZAGLIA F., FRISO G. (2010), *MESI. Motivazioni, Emozioni, Strategie e Insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*, Erickson, Trento.
- MOÈ A., PAZZAGLIA F., RONCONI L. (2010), *When Being Able Is not Enough: The Combined Value of Positive Affect and Self-Efficacy for Job Satisfaction in Teaching*, in “Teaching and Teacher Education”, 26, 5, pp. 1145-53.
- MOÈ A., ROCCA L., DONADELLI G. (2014), *Why Is Geography so Pleasurable and Useful?*, in D. Schmeinck, J. Lidstone (eds.), *Standards and Research in Geography Education: Current Trends and International Issues*, Mensch & Buch, Berlin, pp. 71-8.
- PAZZAGLIA F. et al. (2002), *Empowerment cognitivo e prevenzione dell’insuccesso. Attività metacognitive per gli insegnanti e gli alunni*, Erickson, Trento.
- RIMÉ B. (2008), *La dimensione sociale delle emozioni*, il Mulino, Bologna.
- SUTTON R. E., WHEATLEY K. F. (2003), *Teachers’ Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research*, in “Educational Psychology Review”, 15, 4, pp. 327-58.

La dimensione storica del paesaggio nell'educazione geografica: questioni aperte

di *Benedetta Castiglioni*

7.1

Il paesaggio come “dato sensibile”: dal concetto ai percorsi formativi

Affrontando un tema caro ai geografi e all'educazione geografica, il paesaggio, il presente capitolo intende ragionare sulla sua dimensione storica sottolineando alcune questioni critiche a essa correlate. Se infatti possiamo considerare come un dato condiviso che il paesaggio sia una «costruzione diacronica» (Turri, 1974, p. 73), e che quindi considerarne la dimensione temporale sia essenziale, i diversi modi di affrontare e interpretare questa diacronicità aprono domande, mettono in evidenza la complessità dei temi, suggeriscono percorsi di studio e itinerari educativi di vasta portata.

Iniziamo la riflessione con alcune domande di base: che cos'è il paesaggio? Chi se ne occupa? Che cosa significa parlare di paesaggio in ambito educativo? E come costruire percorsi didattici?

Tra le diverse definizioni che sono state date, possiamo fare riferimento a quella proposta da Turri, secondo cui il paesaggio è «dato sensibile che permette di risalire ad un insieme concreto di forme e fenomeni tra loro legati da mutui rapporti entro una porzione di sfera terrestre» (*ibid.*) o a quella più recente suggerita da Turco (2012, p. 35), che parla di paesaggio come di «una particolare manifestazione empirica della territorialità» che compare quando «un osservatore è capace di organizzare in un'unità visiva il processo di territorializzazione». A queste possiamo associare anche la definizione presente all'inizio della Convenzione Europea del Paesaggio (CEP)¹, secondo cui il termine «designa una determinata parte di territorio,

1. Si tratta di un documento proposto dal Consiglio d'Europa che, dal 2000 a oggi, è stato firmato e ratificato da 38 paesi, tra cui l'Italia. Si prefigge lo scopo di «promuovere la salvaguardia, la gestione e la pianificazione dei paesaggi e di organizzare la cooperazione europea in questo campo» (art. 3).

così come è percepita dalle popolazioni, il cui carattere deriva dall'azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni» (art. 1, a).

Vi sono almeno tre caratteristiche che emergono da queste definizioni: in primo luogo, il paesaggio è comunque legato a uno spazio, entro cui troviamo forme, fenomeni, caratteri, fattori (naturali e umani), interrelazioni o territorialità, a seconda delle diverse formule utilizzate; il paesaggio, quindi, è un'entità legata a una porzione di sfera terrestre (una qualunque porzione, non solo quelle dai caratteri eccezionali), è costituito da più "cose" in relazione tra loro e, anzi, appare come il prodotto di queste relazioni. Il paesaggio non riguarda solo un oggetto, bensì una sintesi di differenti elementi, naturali e antropici, strettamente interrelati, e rappresenta, quindi, una sorta di ponte tra le scienze naturali e quelle umane.

In secondo luogo, emerge la dimensione della "sensibilità", della "manifestazione", dell'"unità visiva", della "percezione": il paesaggio trova la sua specificità rispetto agli altri concetti geografici proprio qui; non vi è paesaggio se non in relazione a un osservatore (sia esso un singolo o una collettività) e, anzi, il paesaggio stesso agisce, attraverso il meccanismo percettivo, come "relazione", come intermediario tra popolazione e territorio. Nelle scienze geografiche, l'interesse per questa caratteristica strutturale del paesaggio non consiste tanto negli aspetti fisiologici della percezione, quanto piuttosto nel risultato del processo stesso, vale a dire l'insieme delle rappresentazioni, dei significati e dei valori che vengono riferiti a ogni paesaggio: in altre parole, qui risiede quella che Farinelli (1991) chiama «arguzia del paesaggio», la sua doppia natura di materialità e immaterialità, di realtà e rappresentazione, di oggettività e soggettività, «per designare intenzionalmente la cosa e allo stesso tempo l'immagine della cosa». Ciò significa che non possiamo parlare di o agire sul paesaggio senza coinvolgere chi lo percepisce come abitante o come visitatore – come singolo e come collettività – e lo costruisce quotidianamente sulla base dei valori e dei significati che a esso attribuisce.

Infine, il richiamo ai "fenomeni", alla "territorialità" e ai "fattori" ricorda la dimensione dinamica e processuale del paesaggio, che è il risultato di un continuo evolvere o – come abbiamo già ricordato – una costruzione diacronica; di questo ci occuperemo in particolare nei paragrafi che seguono.

Qui appare interessante sottolineare alcune questioni generali che già emergono rispetto alla presenza e al ruolo del paesaggio nei percorsi educativi. Vale la pena innanzitutto di ricordare la metafora del «paesaggio come teatro» attraverso cui già Turri (1998) sottolinea il duplice ruolo di attore e spettatore dell'uomo nei confronti dei paesaggi che costruisce (con riferimento a quei fattori antropici, evidenziati sopra): l'uomo è attore nel senso che contribuisce a determinare i caratteri di un territorio, e spettatore perché osserva ciò che ha costruito, e attraverso ciò può capire

meglio sé stesso e la società in cui vive. Sulla base di queste osservazioni, l'autore stesso propone come indispensabile il ruolo svolto da una

educazione a vedere, a vedere per capire (cioè capire il funzionamento dell'organismo territoriale sotteso al paesaggio e riconoscere i valori simbolico-culturali che vi si connettono) che rappresenta un atto fisiologico fondamentale per ogni società al fine di stabilire un rapporto positivo con il territorio in cui vive, valorizzandone le potenzialità in quanto spazio di vita e difendendolo nei suoi valori simbolici in quanto specchio di sé (ivi, p. 24).

In maniera simile, la Convenzione Europea del Paesaggio, ponendo in primo piano il coinvolgimento della popolazione – tanto che il paesaggio è considerato «elemento chiave del benessere individuale e sociale» e che «la sua salvaguardia, la sua gestione e la sua pianificazione comportano diritti e responsabilità per ciascun individuo» (nel prologo) – propone come prime misure specifiche da mettere in atto proprio quelle rivolte alla popolazione stessa, attraverso percorsi di sensibilizzazione, educazione e formazione «al valore dei paesaggi, al loro ruolo e alla loro trasformazione» (art. 6, a-b).

Pare dunque evidente che un approccio che si riduca a una conoscenza delle tipologie dei paesaggi delle diverse regioni del globo o ad attività rivolte a un determinato paesaggio eccezionale, in cui l'azione divulgativa venga limitata alla richiesta di una specifica salvaguardia, non sembra funzionale rispetto alla complessità delle dimensioni del paesaggio qui messe in evidenza: dimensione relazionale e sistemica, dimensione percettiva e valoriale, dimensione processuale e temporale. Non appare cioè sufficiente “insegnare” il paesaggio, proponendo in maniera acritica e precostituita quanto emerge dalla conoscenza esperta; si deve piuttosto puntare su di un “allenamento dello sguardo”, affinché possano venire colti tanto le caratteristiche di ciascun paesaggio, quanto i valori (necessariamente plurali) di cui ogni paesaggio è portatore nella sua dinamicità.

Nell'ottica della costruzione di percorsi educativi, miranti alla crescita globale delle persone e della loro competenza civica, sembra inoltre possibile educare “al” paesaggio ma anche, e contemporaneamente, “attraverso” il paesaggio, con percorsi articolati e aperti che mirano alla formazione di un “cittadino consapevole e sensibile”, capace di partecipare alle scelte del suo territorio e della comunità in cui abita (Castiglioni, 2012).

Le attività sul paesaggio nei contesti educativi vanno quindi intese essenzialmente come una forma di *landscape literacy*, di “alfabetizzazione” al paesaggio (Spirn, 2005; Castiglioni, 2015), rivolta all'acquisizione degli strumenti di base per la lettura del paesaggio stesso, per “imparare a vedere”, riconoscendo nel paesaggio dinamiche e valori sottesi, e contemporaneamente “imparare ad agire”, per rapportarsi consapevolmente con esso.

Si possono quindi individuare quattro diversi percorsi per leggere un paesaggio, tra loro complementari e al tempo stesso intrecciati in maniera ipertestuale. Partendo dal riconoscimento degli elementi del paesaggio e delle relazioni che intercorrono tra essi (le forme naturali e gli elementi inseriti dall'uomo), attraverso una *lettura denotativa*, si andrà a coinvolgere la sfera razionale per comprendere i "perché" del paesaggio in un percorso di *lettura interpretativa* (perché il versante della montagna ha quella forma? Perché il villaggio è disposto in quel modo? Perché c'è quell'edificio particolare?), per poi inserire la *lettura temporale* (che approfondiremo più avanti), provando, da un lato, a ricostruire le tappe della trasformazione dal passato al presente e, dall'altro, a immaginare i cambiamenti futuri possibili, desiderabili, sostenibili. Ma, partendo dal presupposto che il paesaggio è contemporaneamente la realtà e la sua percezione e rappresentazione, il percorso di lettura si completa attraverso il coinvolgimento della sfera emotiva, la considerazione della dimensione immateriale del paesaggio e l'inserimento della dimensione dei significati e dei valori (*lettura connotativa*). Osservando il paesaggio, dobbiamo entrare nella questione di quali valori esso assume per il singolo e per la collettività, per me e per gli altri, sia che si tratti di valori positivi sia che si tratti di disvalori, sia che i diversi sguardi siano concordi sia che entrino in conflitto (Castiglioni, 2012).

Questi percorsi costituiscono un utile riferimento per inserire l'educazione al paesaggio all'interno delle attività scolastiche. La proposta infatti può venire declinata attraverso adeguate metodologie nei diversi ordini e gradi di scuola: in ciascuno di essi è possibile proporre una lettura del paesaggio e delle sue dinamiche aperta a coglierne la varietà e la complessità, favorire una maggiore consapevolezza dei valori plurali di cui è portatore e promuovere un atteggiamento responsabile verso di esso. L'approccio necessariamente interseca quindi più aree disciplinari e coinvolge più ambiti di competenze, permettendo di costruire una specifica progettualità didattica, adatta al contesto, in linea con le Indicazioni nazionali e le Linee guida per la costruzione dei curricula.

Il riferimento primo è infatti il paesaggio vicino, quello vissuto da bambini e ragazzi nella loro quotidianità; è un paesaggio su cui raramente possiamo uno sguardo attento, molto più spesso esso viene dato per scontato. Ma, proprio per questo, un'attenzione specifica alle sue caratteristiche, ai suoi valori e significati e alle dinamiche della sua trasformazione può rappresentare un momento fondamentale sia per la crescita di una consapevolezza rispetto al proprio ruolo di "cittadino" attivo nella costruzione del proprio territorio, sia per l'acquisizione di un "metodo di osservazione" che aprirà all'osservazione di nuovi, più lontani paesaggi. Al fine della maturazione di un'idea di cittadinanza attiva è inoltre molto positivo se le attività proposte oltrepassano i confini della scuola, andando a coinvolgere le diverse agenzie che operano nel territorio in ambito educativo e culturale.

La dimensione storica nel paesaggio

Così come nel paragrafo precedente abbiamo sintetizzato – sia pure parzialmente – alcune questioni in merito al concetto di paesaggio, analogamente qui si cercherà di introdurre alcune riflessioni sulla sua dimensione storica, senza alcuna pretesa di esaurire le tematiche; si tratta di riflessioni che nascono dalle esperienze di studio e di ricerca condotte in ambito geografico, e che conservano la forma di domande aperte, suggerimenti interpretativi, spunti critici. Affrontare le questioni del paesaggio senza mirare a risposte certe, ma mantenendo aperto lo sguardo sulla complessità, appare necessario anche nella costruzione di progetti didattici che siano finalizzati al raggiungimento di competenze trasversali, oltre che di abilità e di conoscenze.

La prospettiva storica nell'affrontare il tema del paesaggio nasce dalla sua intrinseca dimensione processuale e dinamica; come già osservato sopra: «Il paesaggio appare sempre meno come una struttura ecologica e sociale e sempre di più come un processo di trasformazione, quindi come un fenomeno inscritto nella storia» (Bertrand, 1978, p. 249). Il paesaggio di oggi è diverso dal paesaggio di ieri, perché i fattori naturali e antropici che lo plasmavano un tempo erano diversi da quelli che gli danno forma oggi. Le trasformazioni legate ai fattori antropici (in particolare a quelli dell'economia agraria) nei paesaggi rurali italiani sono state ad esempio magistralmente presentate nella grande opera di Emilio Sereni, *Storia del paesaggio agrario italiano*, pubblicata nel 1961; le trasformazioni legate ai fattori naturali sono invece oggetto di studio di geomorfologi e naturalisti; l'approccio dell'ecologia storica (o della archeologia ambientale) cerca oggi di leggere in maniera integrata i «rapporti storici tra società e risorse» alla base delle forme dei paesaggi (in particolare di quelli rurali) (Moreno, Montanari, 2008, p. 165).

Molto spesso nel paesaggio – letto e interpretato come «palinsesto» (Corboz, 1985) – le forme tipiche di ieri non vengono completamente cancellate dalle modificazioni successive, e giungono a noi come un'eredità, come “impronte” lasciate da chi ci ha preceduto. Si può citare come esempio la struttura delle centuriazioni, costruite in epoca romana da un particolare sistema di gestione dei terreni agrari, oggi ovviamente non più in vigore (Mengotti, Bortolami, 2012); nelle forme del paesaggio attuale i segni di questo sistema sono tuttavia ancora ben riconoscibili, sottoforma di tracce e indizi (Ferrario, 2009): se siamo capaci di leggere e interpretare questi segni, da un lato possiamo conoscere maggiormente società e costumi di quella determinata epoca, dall'altro possiamo radicare il nostro presente entro una narrazione di lunga durata; per questa ragione gli elementi e le strutture dei paesaggi che riconosciamo come “storici” vengono

(o possono venire) valorizzati come “patrimonio” e fatti oggetto di particolare tutela perché possano continuare a conservarsi.

Vediamo, tuttavia, alcune questioni critiche che emergono dall’approfondimento di queste osservazioni preliminari.

7.2.1. IL PAESAGGIO COME “FORMA DI EQUILIBRIO”?

Sebbene sia condiviso dai più che nel paesaggio si possono riconoscere i segni e le eredità del passato, è altrettanto diffuso un approccio che legge il paesaggio in termini statici, di stabilità e – di conseguenza – nella sola prospettiva della conservazione immutata nel tempo delle sue forme. Forse a causa dei ritmi di cambiamento più lenti che hanno caratterizzato le trasformazioni dei paesaggi italiani fino alla prima metà del Novecento (ma cambiamenti anche intensi e repentini ci sono sempre stati e sono documentati lungo i secoli), Sestini (1947) poteva intendere il «paesaggio antropogeografico» come una «forma di equilibrio» tra l’opera degli agenti naturali e l’opera dell’uomo. Il paesaggio – diceva l’autore (ivi, p. 7) – «si mantiene immutato [...] se si compensano l’azione dei processi naturali sull’impronta umana da un lato, e le cure restauratrici dell’uomo dall’altro». Questa staticità attribuita al paesaggio rimanda a (o forse deriva da) quella delle *rappresentazioni dei paesaggi* (nella pittura, nella fotografia, ma anche nelle rappresentazioni divulgative-pubblicitarie): tuttavia – benché nello sviluppo del concetto stesso una certa sovrapposizione tra le due categorie sia presente – il paesaggio va distinto dalla sua rappresentazione iconica. Possiamo osservare che anche i “tipi di paesaggio”, presenti tradizionalmente nelle descrizioni geografiche (come in quelle dello stesso Sestini) e nei testi scolastici, sono per lo più caratterizzati da staticità e non osservati nel loro divenire.

Può essere interessante riflettere su come possiamo intendere l’espressione “paesaggio in equilibrio”, se appunto in termini di fissità, rigidità o invarianza, o se invece come desiderabile stabilità della traiettoria di trasformazione o come dispiegarsi di un processo evolutivo in continuità rispetto all’esistente, senza bruschi momenti di rottura e di crisi che percepiamo come negativi (Castiglioni, 2002, p. 29). L’ottica dello sviluppo sostenibile può costituire un utile riferimento in queste riflessioni, anche in chiave educativa.

7.2.2. QUALE SCALA TEMPORALE CONSIDERARE?

Nell’affrontare la dimensione diacronica di uno specifico paesaggio è necessario mettere a fuoco, da un lato, le epoche del passato cui possiamo fare riferimento per analizzare le trasformazioni che vi sono avvenute, e dall’altro gli archi di tempo entro cui siamo in grado di definire le trasformazioni stesse.

In particolare, bisogna tenere presente la differenza tra le scale temporali alle quali agiscono le categorie di fattori che vanno presi in considerazione: la costruzione delle forme del rilievo sulla base delle spinte orogenetiche porta a prendere in considerazione i tempi lunghi delle ere geologiche. Le successive dinamiche di modellamento da parte dei processi geomorfologici di erosione, trasporto e sedimentazione hanno pure temporalità non confrontabili con quelle della storia dell'uomo, ma sicuramente molto più brevi delle precedenti; a volte sono invece legate a eventi improvvisi e rapidissimi, come nel caso delle frane; così pure l'evoluzione naturale delle coperture vegetali si muove su tempi più lunghi di quelli entro cui agiscono i processi economici, sociali, culturali. Distinguendo ciò che è "storia" da ciò che non lo è, la compresenza di scale temporali diverse nelle dinamiche che coinvolgono il paesaggio va tenuta presente. Così come va considerata la maggiore rapidità delle trasformazioni del paesaggio nel corso del XX e del XXI secolo, grazie allo sviluppo della tecnica, rispetto ai secoli precedenti, la relativa "lentezza" delle trasformazioni più antiche non deve tuttavia condurre a immaginare come statici i paesaggi del passato più remoto.

Inoltre, nel considerare il paesaggio delle diverse epoche storiche, il suo sviluppo, le sue trasformazioni, le eredità che ritroviamo nel paesaggio di oggi ma anche le stesse modificazioni che avvengono oggi, le questioni di *quando* una trasformazione è avvenuta e di *quanto tempo* è durata una certa forma del paesaggio rappresentano due snodi su cui è necessario soffermare l'attenzione. Da un lato, infatti, è fondamentale contestualizzare un preciso evento, in rapporto con gli altri eventi e processi (naturali e umani) che hanno dato forma a un determinato paesaggio; dall'altro il significato da attribuire a un certo elemento o a una certa struttura paesaggistica va posto in relazione con la sua permanenza.

7.2.3. FINO A CHE PUNTO POSSIAMO CONOSCERE I PAESAGGI DEL PASSATO?

Una delle questioni a mio avviso più critiche o, meglio, delle sfide più interessanti dello studio dei paesaggi in chiave storica dipende dalla sua doppia natura di materialità e immaterialità, dalla sua strutturale ambiguità. Un conto è parlare di "storia del territorio", o di trasformazioni territoriali nella storia, un altro conto è utilizzare la chiave interpretativa del paesaggio con riferimento a una dimensione storica. In questo caso non dovremmo dimenticare che il paesaggio è costituito non solo di "oggetti", ma anche del punto di vista dei "soggetti", in quanto «rappresentazione che non può separarsi dalle cose che rappresenta» (Dematteis, 2010, p. 151). Conoscere un paesaggio significa quindi prendere in considerazione non solo le forme e i processi che le hanno generate, ma anche i significati

loro attribuiti, le percezioni, le rappresentazioni. Se dunque già è difficile operare con le diverse fonti – documentarie, sedimentarie, osservazionali o orali (Moreno, Montanari, 2008) – che possono aiutarci a ricostruire le forme del territorio nel passato, esplorare la dimensione immateriale e soggettiva presenta notevoli difficoltà, riassumibili in alcuni quesiti, sicuramente non nuovi: le fonti (documentali) che utilizziamo per esplorare le forme sono davvero oggettive o sono legate alla soggettività di chi ci ha lasciato il documento stesso? Quali percezioni riusciamo eventualmente a indagare attraverso le fonti storiche? Chi sono gli abitanti e i fruitori del paesaggio che possiamo conoscere attraverso queste fonti? E in che modo le finalità per cui è stato prodotto un documento influenzano la rappresentazione del paesaggio ricostruibile attraverso il documento stesso?

Se, forse, non è possibile dare risposte risolutive a tali questioni, è importante tuttavia ricordare che la trasformazione di un paesaggio riguarda sia il cambiamento dei suoi elementi e della sua struttura fisica sia quello dei modi in cui è osservato, percepito, riempito di significati. Non possiamo cioè guardare ai paesaggi di ieri solo con gli occhi di oggi, con i nostri criteri di attribuzione di valore, con le nostre categorie estetiche e alla luce dei nostri stili di vita, ma dobbiamo almeno provare a prendere in considerazione gli abitanti di quei paesaggi, e cercare di capire non solo come costruivano le forme, ma anche che tipo di significati attribuivano loro. Come afferma Tosco (2007, p. 119): «i valori estetici dei paesaggi del passato devono divenire oggetto di ricerca, esattamente come i valori economici o quelli politici». Ovviamente presumendo, così come avviene oggi, una società plurale e significati attribuiti potenzialmente conflittuali. Si tratta sicuramente di una sfida, che appare tuttavia necessaria, sia per garantire almeno un tentativo di correttezza alle nostre osservazioni, sia per le interessanti considerazioni che ne derivano, in merito alla struttura delle società del passato e alle relazioni di potere che vi si sviluppavano.

La complessità intrinseca alla conoscibilità dei paesaggi del passato nella loro doppia natura di materialità e immaterialità non deve indurre a escludere tale questione dai percorsi educativi; il valore formativo del paesaggio risiede infatti più nella capacità di porsi domande – ad ampio spettro, su diverse tematiche – che in quella di giungere a risposte certe.

7.2.4. QUALE RUOLO OGGI PER I PAESAGGI DEL PASSATO?

Un'ultima serie di interrogativi riguarda il nostro punto di vista, come cittadini del XXI secolo, sui paesaggi del passato. Non è questa la sede per una trattazione approfondita dei temi che queste domande sollevano; ma, come detto sopra, porsi le domande e ragionare sulle possibili risposte e sulle questioni connesse è il primo passo necessario per affrontare il tema

con la consapevolezza della sua complessità e per costruire di volta in volta percorsi di studio e didattici chiari nei presupposti e non banalizzanti.

Come ci rapportiamo con le eredità e i segni del passato che ritroviamo nei paesaggi di oggi? Possiamo in primo luogo riflettere su che cosa intendiamo per “paesaggi storici”: sono i paesaggi di un tempo e le dinamiche che li hanno costruiti (come nel punto precedente)? Oppure i paesaggi meglio conservati, molto simili a come potevano essere nel passato, quelli che hanno subito solo lievi trasformazioni negli ultimi decenni (ma a quale passato facciamo riferimento)? O ancora, consideriamo “storici” solo quegli elementi del passato ben conservati in paesaggi che oggi hanno nel complesso una fisionomia molto diversa? O cos’altro? Anche con documenti relativamente semplici da reperire, quali foto o carte storiche, posti a confronto con i paesaggi di oggi, possiamo individuare diversi “paesaggi storici” e riflettere sul loro significato.

Una seconda questione riguarda i valori che noi attribuiamo a questi paesaggi e a questi segni. Va innanzitutto tenuto presente il valore storico legato alla permanenza nel tempo, all’età di ciò che stiamo considerando, e – quindi – al suo valore di testimonianza di una certa modalità di relazionarsi tra società e territorio tipica di quel determinato periodo.

Ma a questa testimonianza noi spesso aggiungiamo livelli valoriali ulteriori: da un lato essa va a costruire gli elementi di una memoria comune, di un passato in cui sentiamo di poter ritrovare delle radici, che contribuisce alla costruzione del senso di identità e di appartenenza a un determinato luogo e alla società che vi abita. Può quindi diventare anche uno dei tasselli di ciò che chiamiamo “patrimonio”, pur consapevoli che il concetto stesso di patrimonio non è un assoluto, ma una costruzione sociale fortemente dipendente dal contesto: in ogni momento e in ogni luogo, cioè, ogni società decide se e secondo quali criteri definire ciò che considera “patrimonio”, da preservare nel tempo e da divulgare e valorizzare attraverso opportune iniziative (Cameron, 2010; Harvey, 2008). Il valore patrimoniale di un paesaggio porta poi a prendere in considerazione altri aspetti, quali il valore economico, legato all’attrattività di quel certo sito e al suo significato per l’industria turistica. Ciò implica, come è noto, che in alcuni casi l’industria turistica stessa crei o accresca “artificialmente” l’importanza del valore patrimoniale di alcuni paesaggi. Contemporaneamente, il dibattito scientifico si interroga su quanto il paesaggio del passato possa assumere valore anche come testimonianza e modello di un sistema sostenibile di utilizzo delle risorse del territorio (Bonesio, 2002; Magnaghi, 2005; Antrop, 2005; 2006; Selman, 2008). La bassa intensità e la relativa lentezza delle trasformazioni dei paesaggi del passato viene spesso associata alla possibilità di sostenere nel tempo lungo pratiche di uso del suolo e di organizzazione degli insediamenti e delle attività produttive in grado di preservare risorse, comunità e ap-

punto paesaggi. Le pratiche del passato sono quindi ritenute in grado di garantire l'equilibrio nell'uso delle risorse, un'elevata qualità ambientale, una fisionomia del paesaggio armoniosa; in pratica, si dà quasi per scontato che i paesaggi del passato fossero "sostenibili". Ma i paesaggi di ieri erano davvero migliori dei paesaggi di oggi? O fino a che punto? Solo studi approfonditi sulle dinamiche che hanno costruito i paesaggi del passato e sul loro evolversi potranno confermare queste ipotesi, che per ora, a mio avviso, vanno considerate con prudenza e contestualizzate di volta in volta, sia nello studio sia nella pratica didattica. In particolare, se facciamo riferimento al paradigma della sostenibilità, vanno tenute presenti le tre dimensioni (ambientale, economica e sociale) su cui si basa: ad esempio, se consideriamo un sistema di coltura del passato e la sua efficacia nella conservazione della biodiversità rispetto a uno attuale, contestualmente dobbiamo valutare le condizioni di vita delle popolazioni che in quei paesaggi vivevano, l'organizzazione sociale, la distribuzione delle risorse e i meccanismi decisionali.

Da queste plurime attribuzioni di valore (storico, identitario, memoriale, patrimoniale, turistico, ambientale ecc.) sorge la questione di come gestire le dinamiche di cambiamento attuale, con particolare riferimento a ciò che nel paesaggio abbiamo ereditato.

Da un lato, vi è la consapevolezza che la conoscenza approfondita di ciascun paesaggio, nella sua profondità storica, rappresenta un tassello fondamentale anche per comprenderne le dinamiche attuali; dall'altro, vi è la questione articolata e complessa della conservazione dei segni del passato. Che rapporto c'è tra la conservazione del valore storico di un paesaggio e la conservazione del paesaggio in sé? Come afferma Dematteis (2010, p. 162) «chi intende conservare i valori simbolici del paesaggio è obbligato in qualche modo a conservare la forma delle cose che li esprimono». Ma come conservare «la forma delle cose», vale a dire la componente materiale del paesaggio, se le condizioni naturali e soprattutto antropiche da cui quelle forme hanno avuto origine sono mutate? Come si può, ad esempio, conservare un paesaggio terrazzato su di un versante montano se oggi il sistema agricolo che rendeva significativa quella forma di coltivazione è completamente mutato? La conservazione implica, infatti, il mantenimento di pratiche e di azioni, senza le quali saranno altri i fattori che intervengono a modificare: nel caso indicato, saranno i fattori naturali che porteranno alla riforestazione del versante prima coltivato e, nel corso del tempo, al crollo dei terrazzamenti. L'approfondimento conoscitivo preliminare alle scelte di gestione, la selezione di cosa e come conservare tra le tante eredità, la riscoperta di pratiche antiche e di un loro possibile rinnovato valore nella società attuale, la condivisione della pluralità di valori presenti, riconosciuti o riconoscibili da ampie componenti della popolazione sono alcuni dei passaggi indispensabili di fronte a queste sfide.

Il nostro sguardo sembra quindi ora volgere dal passato verso il presente e il futuro, secondo quella dimensione progettuale che è insita nel divenire del paesaggio, in un rapporto stretto tra conservazione e innovazione (Gambino, 1997) e che coinvolge anche il semplice cittadino, con diritti e doveri, come è stato richiamato all'inizio.

Dal punto di vista pedagogico la questione è assai rilevante, in riferimento a quella che è stata chiamata «funzione pragmatica» del paesaggio, «che ci impegna in atti di cura e ci interroga in termini di gestione delle trasformazioni» (Zanato Orlandini, 2007, p. 41). L'acquisizione di un senso di responsabilità verso il proprio passato, aperto alla messa in atto di comportamenti consapevoli per il futuro, si sviluppa proprio dall'attenzione posta sulle attribuzioni di valore ai diversi elementi che compongono il paesaggio, per i loro significati attuali e per ciò di cui sono testimonianza. Se l'obiettivo finale è «una modernizzazione che combini un paesaggio vivo, una società fiorente, un'elevata biodiversità e un interessante patrimonio» (Renes, 2011, p. 134), le sfide educative che si pongono mirano a comprendere in maniera equilibrata questi quattro diversi aspetti.

Riferimenti bibliografici

- ANTROP M. (2005), *Why Landscapes of the Past Are Important for the Future?*, in "Landscape and Urban Planning", 70, 1-2, pp. 21-34.
- ID. (2006), *Sustainable Landscapes: Contradiction, Fiction or Utopia?*, in "Landscape and Urban Planning", 75, 3-4, pp. 187-97.
- BERTRAND G. (1978), *Le paysage entre la Nature et la Société*, in "Revue Géographique des Pyrénées et du Sud-Ouest", 49, 2, pp. 239-58.
- BONESIO L. (2002), *Oltre il paesaggio. I luoghi tra estetica e geofilosofia*, Arianna Editrice, Casalecchio (BO).
- CAMERON C. (2010), *The Unnatural History of Heritage: What's the Future for the Past?*, in "Journal of Heritage Tourism", 5, 3, pp. 203-18.
- CASTIGLIONI B. (2002), *Percorsi nel paesaggio*, Giappichelli, Torino.
- ID. (2012), *Il paesaggio come strumento educativo*, in "Educación y Futuro", 27, pp. 51-65.
- ID. (2015), *La landscape literacy per un paesaggio condiviso*, in "Geotema", 47, pp. 15-27.
- CORBOZ A. (1985), *Il territorio come palinsesto*, in "Casabella", 516, pp. 22-7.
- DEMATTEIS G. (2010), *La fertile ambiguità del paesaggio geografico*, in G. Orlandini (a cura di), *Le trasformazioni dei paesaggi e il caso veneto*, il Mulino, Bologna, pp. 151-73.
- FARINELLI F. (1991), *L'arguzia del paesaggio*, in "Casabella", 575-576, pp. 10-2.

- FERRARIO V. (2009), *Paesaggio come strumento del piano: tracce, indizi, paesaggi tendenziali*, in B. Castiglioni, M. De Marchi (a cura di), *Di chi è il paesaggio? La partecipazione degli attori nella individuazione, valutazione e pianificazione*, CLEUP, Padova, pp. 111-21.
- GAMBINO R. (1997), *Conservare, innovare. Paesaggio, ambiente, territorio*, UTET, Torino.
- HARVEY D. C. (2008), *The History of Heritage*, in B. Graham, P. Howard (eds.), *The Ashgate Research to Heritage and Identity*, Ashgate, Aldershot, pp. 19-35.
- MAGNAGHI A. (2005), *La rappresentazione identitaria del territorio. Atlanti, codici, figure, paradigmi per il progetto locale*, Alinea, Firenze.
- MENGOTTI C., BORTOLAMI S. (2012), *Antico e sempre nuovo. L'agro centuriato a nord-est di Padova dalle origini all'età contemporanea*, Cierre, Sommacampagna (VR).
- MORENO D., MONTANARI C. (2008), *Il lato oscuro del paesaggio: per una ecologia storica del paesaggio rurale in Italia*, in C. Teofili, R. Clarino (a cura di), *Riconquistare il paesaggio. La Convenzione Europea del Paesaggio e la Conservazione della Biodiversità in Italia*, WWF Italia ONG ONLUS-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma, pp. 159-75.
- RENES J. (2011), *European Landscapes: Continuity and Change*, in Z. Roca, P. Claval, J. Agnew (eds.), *Landscapes, Identities and Development*, Ashgate, Farnham (UK), pp. 117-36.
- SELMAN P. (2008), *What do We Mean by "Sustainable Landscape"?*, in "Sustainability. Science, Practice, & Policy", 4, 2, pp. 23-8.
- SERENI E. (1961), *Storia del paesaggio agrario italiano*, Laterza, Bari.
- SESTINI A. (1947), *Il paesaggio antropogeografico come forma di equilibrio*, in "Bollettino della Società Geografica Italiana", XII, VII, 6-7, pp. 1-8.
- SPIRN A. W. (2005), *Restoring Mill Creek: Landscape Literacy, Environmental Justice and City Planning and Design*, in "Landscape Research", 30, 3, pp. 395-413.
- TOSCO C. (2007), *Il paesaggio come storia*, il Mulino, Bologna.
- TURCO A. (2012), *Il paesaggio come configurazione della territorialità*, in S. Aru et al., *Sguardi sul paesaggio, sguardi sul mondo*, FrancoAngeli, Milano, pp. 23-44.
- TURRI E. (1974), *Antropologia del paesaggio*, Edizioni di Comunità, Milano.
- ID. (1998), *Il paesaggio come teatro. Dal territorio vissuto al territorio rappresentato*, Marsilio, Venezia.
- ZANATO ORLANDINI O. (2007), *Lo sguardo sul paesaggio da una prospettiva pedagogico-ambientale*, in B. Castiglioni, M. Celi, E. Gamberoni (a cura di), *Il paesaggio vicino a noi. Educazione, consapevolezza, responsabilità. Atti del Convegno, Padova, 24 marzo 2006*, Museo Civico di Storia Naturale e Archeologia, Montebelluna (TV), pp. 39-50.

Geografia, storia, geografia economica: percorsi possibili per una cooperazione virtuosa

di *Renato Cavedon*

La necessità di un'elaborazione epistemologica indotta dall'accorpamento degli insegnamenti di storia e geografia nei bienni dei licei italiani evidenzia nello stesso tempo un limite ma anche un'opportunità per l'innovazione didattica. Il limite è costituito, ovviamente, dalla rapidità di una decisione di ristrutturazione del curriculum, figlia di una fretta priva di qualsiasi ancoraggio a un pur minimo dibattito relativo alla specificità delle singole discipline, e con un chiaro intento di liberare un seppur minimo spazio orario da destinare ad altri ambiti disciplinari. L'opportunità è rappresentata dall'impellenza di trovare un adattamento e un nuovo equilibrio in un contesto mutato. Ma, in questo caso, i meccanismi di feedback non hanno la stessa rapidità di quelli ambientali.

Quindi, in questi primi anni, si è navigato a vista e ogni insegnante ha curvato il curriculum a seconda della propria sensibilità. Quello che è certo è che la geografia si è venuta a trovare in una situazione di minorità. Da un lato perché la percezione diffusa era che l'ora sacrificata fosse tutta ascrivibile al suo insegnamento e non a quello di storia. E a corroborare questa sensazione ha contribuito la nuova manualistica prodotta a partire dal 2010, in cui i contenuti geografici risultano ancillari e marginali mentre l'intero segmento della storia antica è stato completamente conservato. Dall'altro lato, anche ipotizzando una maggiore attenzione allo specifico geografico da parte dei titolari dell'insegnamento di storia e geografia, risulta difficile immaginare la realizzazione degli obiettivi indicati nelle Linee guida. L'ideale sarebbe stato un percorso comune diacronico di storia e geografia distribuito lungo l'intero arco del ciclo di istruzione superiore. In questo modo la geografia avrebbe potuto offrire il suo contributo in modo più completo, soprattutto a ridosso della trattazione storica più recente. Ciò vale ancor di più per quell'ambito dell'insegnamento geografico che ascriviamo alla voce geografia economica, ovvero alla trattazione della spazialità economica.

L'affermazione del modo di produzione capitalistico associata ai cam-

biamenti della rivoluzione industriale ha riconfigurato la geometria della spazialità economica. E la sua evoluzione, spesso rapida, ha seguito, pur con ampie eccezioni, una continua ridefinizione degli ambiti spaziali dello sviluppo economico il cui aspetto più noto è – mi si consenta la brutale semplificazione – la divisione del mondo in regioni sviluppate e regioni sottosviluppate. Ovviamente in un continuo divenire, anche se nella manualistica scolastica permane una resistenza inerziale nel cogliere appieno la rapidità dei cambiamenti prodotti dalla globalizzazione.

Purtroppo geografia e storia sono gemellate solamente nei bienni liceali (nei trienni delle superiori è stata conservata solo la geografia turistica) e quindi una teoria della localizzazione basata sui parametri dell'economia di mercato risulta assolutamente incoerente per lo studio del mondo antico.

Ma, nonostante ciò, la descrizione e l'analisi evolutiva della spazialità economica possono trovare ambiti adeguati in questo connubio pur limitato all'antichità. In parte perché gli eventi storici trattati nei bienni dei licei evidenziano una evoluzione e un cambiamento delle dinamiche economiche, demografiche e ambientali che si traducono in una nuova articolazione spaziale delle aree produttive, delle relazioni commerciali, dei flussi migratori e in una riconfigurazione del potere politico ben descritto dalla cartografia storica. In parte perché da una lettura geografica e spaziale di questa evoluzione possono essere sviluppati quei nodi tematici della contemporaneità più specifici della nostra disciplina e suscettibili di dare un senso di coerenza a una strutturazione comune di questo insegnamento bicefalo.

Qualcuno potrà vedere in questo tentativo uno sforzo di tirare un drappo che è troppo corto per coprire adeguatamente quello che viene richiesto alla geografia dei bienni. Ma il compito che si pone all'insegnante è di verificare se quello che è l'esito di una scelta niente affatto meditata non possa essere emendato da una ricerca didattica ed epistemologica in grado di produrre schemi pertinenti e coerenti con le finalità dell'insegnamento delle discipline e, soprattutto, con il conseguimento di competenze significative.

Il riordino dei cicli ha la sua base epistemologica nelle Linee guida dove sono indicati non tanto i programmi nel loro dettaglio quanto gli esiti in termini di conoscenze e di competenze da acquisire al termine del biennio o del quinquennio di studi.

Per quanto riguarda l'ambito disciplinare di storia e geografia, ci troviamo di fronte a una sorta di antinomia in cui ciò che dovrebbe essere risolto all'interno dello stesso percorso formativo, vale a dire la spazialità che diventa categoria intrinseca e indissolubile della didattica della storia, conserva invece la sua specificità separata all'interno di una categoria distinta che è l'insegnamento della geografia.

Questo doppio piano in cui si colloca una disciplina ormai ancillare,

perché non in altro modo si possono definire lo spazio e la considerazione assegnati alla geografia, sembrerebbe risolversi ben presto nelle dichiarazioni iniziali delle Linee generali e competenze per l'insegnamento della storia dove si afferma che

Il punto di partenza sarà la sottolineatura della dimensione temporale di ogni evento e la capacità di collocarlo nella giusta successione cronologica, in quanto insegnare storia è proporre lo svolgimento di eventi correlati fra loro secondo il tempo. D'altro canto non va trascurata la seconda dimensione della storia, cioè lo spazio. La storia comporta infatti una dimensione geografica; e la geografia umana, a sua volta, necessita di coordinate temporali. Le due dimensioni spazio-temporali devono far parte integrante dell'apprendimento della disciplina.

Ma poi vengono distinti sia per storia che per geografia specifici obiettivi di apprendimento. Per quanto concerne quest'ultima, nella prima riga si delinea già un'assoluta separatezza rispetto al programma di storia del biennio ove si afferma che «lo studente si concentrerà sullo studio del pianeta contemporaneo», che sembra vanificare qualsiasi velleità di organizzare una programmazione, seppur parzialmente intrecciata.

Nei manuali scolastici che hanno cercato di venire a capo di questo rebus osserviamo che alcuni tengono separati i programmi, inserendo nella trattazione storica alcuni elementi didattici riferiti alla spazialità; altri cercano una intersezione più complessa attivando finestre o approfondimenti di carattere spaziale all'interno della trattazione storica, anche se questo sforzo non esaurisce certo quanto indicato nelle Linee guida. Insomma, la contraddizione c'è e la separatezza è inevitabile. Opportunità di lavorare assieme esistono, ma praticarle sistematicamente significherebbe sacrificare buona parte dei contenuti previsti per la geografia. Probabilmente c'è una via mediana virtuosa che consente, a partire dai temi della storia antica, di sviluppare molte tematiche della geografia contemporanea, che è quanto viene chiesto all'insegnante. Ma bisogna abbandonare ogni pretesa di sistematicità anche per quanto concerne il rafforzamento di una carta mentale globale da parte degli studenti, di solito debolissima in partenza, nonostante abbiano alle spalle molti anni di insegnamento geografico.

Dei temi principali elencati nelle Linee guida quasi tutti si prestano a una trattazione diacronica con riferimenti significativi al mondo antico: il paesaggio, l'urbanizzazione, le diversità culturali (lingue, religioni), le migrazioni, la popolazione e la questione demografica, la relazione tra economia, ambiente e società, gli squilibri fra regioni del mondo, addirittura lo sviluppo sostenibile (energia, risorse idriche, cambiamento climatico, alimentazione e biodiversità), tranne forse la geografia regionale.

All'interno di questi temi è possibile sviluppare un'analisi spaziale di tipo economico che rivela molte affinità tra i temi della contemporaneità e le vicende del passato. Il caso più evidente è costituito da quello spartiacque della storia dell'antichità costituito dalla rivoluzione agricola del Neolitico. Rivoluzione non nel senso della rapidità della sua manifestazione, ma nel cambiamento che determina nelle società umane e negli spazi da esse occupati. E che definisce gli elementi della civiltà in cui viviamo ancor oggi. Trasformazione radicale degli ecosistemi naturali (paesaggio), creazione di spazi coltivati artificiali e controllo delle risorse idriche (sostenibilità), insediamenti stabili in aggregazioni di varie dimensioni (urbanesimo), aumento di produttività che favorisce la crescita demografica (popolazione, flussi migratori, divergenza linguistica), nascita del potere politico e degli Stati (geografia politica). Inoltre, la diversa dotazione di risorse ambientali e la conseguente difformità nella capacità di produrre artefatti determina una differenziazione nella produzione di ricchezza (geografia economica, geografia ambientale). Sono tutti temi definiti nelle Linee guida e suscettibili di una trattazione che trova fondamento all'interno dell'insegnamento della storia dell'antichità, per essere poi curvati e affinati nel (poco) tempo disponibile a una loro disamina geografica.

Proviamo ad articolare una sequenza didattica in modo da focalizzare alcuni snodi della storia dell'antichità, in grado di permettere coerentemente una trattazione comune e da consentire successivamente alla geografia di dispiegare un'analisi specifica riferita alla contemporaneità.

Dicevamo del tema cruciale della trasformazione prodotta dal passaggio da gruppi di cacciatori-raccoglitori a comunità via via più articolate di coltivatori e allevatori. Passaggio lento, è vero, e precoce per alcuni ambiti ecologicamente più favoriti rispetto ad altri, che marca già un'alterazione nell'accumulazione di ricchezza, non solo materiale (produzione) ma anche tecnologica e demografica (Diamond, 1998). La rivoluzione agricola del Neolitico è, assieme alla rivoluzione industriale, un punto di svolta drammatico per il cambiamento del destino umano e di conseguenza del pianeta. La capacità umana di controllo delle forze naturali e di appropriazione e conseguente alterazione degli ambienti naturali diventa via via più consistente e pervasiva. E gli spazi piegati alle necessità produttive di un'umanità che accelera la sua dimensione demografica crescono quasi senza sosta.

La mappa concettuale che sintetizza cambiamenti e conseguenze di questa nuova dimensione può servire come riferimento orientativo anche per l'analisi dell'evoluzione delle grandi civiltà dell'antichità e, nei suoi punti nodali riferiti ai cambiamenti spaziali, come base su cui innestare un'analisi specifica della contemporaneità.

fico una prima analisi ambientale metterà in evidenza elementi morfologici e climatici in grado di spiegare la particolare concentrazione di risorse atte a generare un precoce passaggio a forme significative di agricoltura. La nascita di alcune floride civiltà fluviali metterà in rilievo i progressi nelle tecnologie idrauliche e la trasformazione degli ambienti non sempre positiva, come evidenziato soprattutto dalla successione dell'egemonia politica nella Mesopotamia, in parte dettata dall'insorgere di stress ecologici lungo le aree coltivate dei fiumi (Ponting, 1992).

Questi eventi della storia dell'antichità li ritroviamo specularmente riflessi nel mondo contemporaneo. Anche nelle stesse regioni, perché le condizioni ambientali associate alla pressione demografica hanno creato i presupposti per una crescente contesa sull'uso delle risorse idriche. La tormentata regione mediorientale non è attraversata solo da contese relative agli idrocarburi, ma è luogo di scontro per l'utilizzo delle acque dei fiumi, Tigri ed Eufrate, ma anche del Giordano e dei loro affluenti.

E pure la civiltà egiziana, un dono del Nilo, secondo Erodoto, rimane oggi ancor di più legata alla portata storica del fiume il cui flusso regolare è minacciato a sud dai grandi progetti idraulici del Sudan e dell'Etiopia, in una situazione demografica quasi esplosiva. Chiaramente, questo fluire di informazioni che dal passato ci riporta al presente necessita di una minima conoscenza di geografia regionale su cui incistare, pur con i limiti legati all'età degli allievi, alcune considerazioni di natura geopolitica che non rendano impraticabile una sutura coerente tra passato e presente. Limitandoci ai problemi idrici mediorientali possiamo anche evitare di accennare al Giordano, perché questo presupporrebbe una conoscenza, seppur generale, del conflitto arabo-israeliano. Ma la contesa attorno alle acque di Tigri ed Eufrate coinvolge almeno quattro paesi, Turchia, Siria, Iraq e Iran, le cui vicende e relazioni politiche hanno subito profonde trasformazioni negli ultimi decenni. Per non parlare delle dinamiche demografiche.

I punti nodali della mappa concettuale proposta non sono ovviamente riferiti a uno specifico ambito geografico ma possono essere estesi, con una temporalità difforme, a tutte le regioni in cui si è evoluto un passaggio, più o meno precoce, a forme dominanti di agricoltura come modalità fondamentale di sussistenza o di accumulazione. Chiaramente, il riferimento principale è alle regioni del Vicino Oriente, dove lo sviluppo di società agropastorali ha dato vita a formazioni di potere territoriale strutturato in stati di dimensioni spaziali limitate, o molto estese. E la complessità di queste nuove strutture, il controllo del territorio attuato attraverso una codificazione articolata di disposizioni, favorita dalla produzione di testi scritti, danno alla nostra conoscenza della storia antica un archivio

documentale immenso. Ed è anche dall'analisi di questa documentazione che è possibile ricostruire una geografia storico-economica.

Faccio un esempio scegliendo come riferimento il monumentale Codice di Hammurabi. Generalmente, nei manuali si riportano quelle parti riferite ai diritti della persona o alle punizioni corporali, alla legge del taglione, al diverso status giuridico degli individui, uomini o donne, liberi o schiavi. Nell'analisi geoeconomica della storia antica della Mesopotamia potremmo essere interessati a quelle parti del Codice meno frequentemente riportate nei manuali e riferite alla specificità dell'attività agricola in una società idraulica. Ecco alcuni articoli del Codice riferiti alle pratiche agricole:

53. Se uno per pigrizia non mantiene la chiusa in buone condizioni e i campi attorno vengono inondata sarà venduto e i soldi ripagheranno il raccolto perso.

55. Qualora uno apra i suoi solchi per irrigare il suo terreno, ma è malaccorto, e l'acqua allaghi il campo del suo vicino, allora paghi frumento per la sua perdita.

56. Qualora un uomo lasci entrare l'acqua, e l'acqua sommerga la piantagione del suo vicino, paghi 10 *gur* di frumento per ogni *gan* di terra.

259. Se qualcuno ruba una *noria* paghi 5 *shekel* al proprietario.

260. Se qualcuno ruba uno *shaduf* o un aratro pagherà 3 *shekel*.

Qui osserviamo tutta una terminologia riferita alle pratiche di un'agricoltura basata su una cerealicoltura irrigua, i cui strumenti sono ancora in uso oggi nelle stesse aree dove la meccanizzazione non è ancora completamente penetrata.

La fortuna o la rovina delle grandi formazioni statali che si sviluppano nell'antichità dipendono in larga misura dalla capacità di mobilitare risorse e uomini. È vero che a volte le sorti di una contesa possono arrire a realtà meno ricche ma più coese e meglio organizzate (è il caso, ad esempio, delle polis greche nello scontro con l'impero persiano), ma nel lungo periodo si affermano quelle formazioni in grado di produrre una quantità maggiore di ricchezza. E questa quantità, nell'antichità, è garantita fundamentalmente dalla produzione agricola che può sostenere la crescita demografica e accrescere la potenza militare di uno Stato. I fulcri della produzione agricola tra Europa e Vicino Oriente sono in larga misura definiti, oltre che dalla morfologia, dalla variabilità climatica e dal cambiamento ambientale. Lo slittamento verso nord del potere nella regione mesopotamica, dai Sumeri, agli Akkadi, a Babilonia, agli Assiri, può anche essere letto come l'esito di una progressiva degradazione delle terre mesopotamiche a causa di tecniche irrigue che determinavano la salinizzazione

dei suoli con la scomparsa di colture cerealicole sensibili come il frumento a vantaggio di una cerealicoltura più povera. Ciò finì con il determinare una caduta di produzione e produttività oltre all'indebolimento del potere statale con le conseguenze socioeconomiche che ne derivarono.

Nell'ambito del Mediterraneo, la storia dell'antichità presenta una dinamica molto articolata di fulcri di sviluppo economico, basato su una rete di scambi commerciali per via marittima, che hanno fatto la fortuna di diverse regioni costiere: la civiltà micenea, la fenicia, le colonie greche dell'Egeo, le regioni della Magna Grecia e poi Cartagine e Roma, che si contenderanno il controllo sull'intero bacino.

Questo spostamento dell'egemonia commerciale può essere l'elemento che ci consente di compararlo alla geografia mutevole dello sviluppo economico del mondo contemporaneo.

Per far questo, può essere utile partire dal dizionario italiano. Se cerchiamo il significato del termine "sibarita" troviamo che, oltre a indicare gli abitanti di una località della Calabria chiamata Sibari, indica anche una persona che vive nel lusso, con riferimento alla colonia achea di Sibari, nota per la sua ricchezza e per la mollezza di costumi dei suoi abitanti. È evidente che tra le due Sibari c'è sì un nesso spaziale, ma anche uno iato economico. La Sibari attuale si trova nella regione che il Rapporto SVIMEZ 2014 colloca all'ultimo posto in Italia come reddito pro capite, una cifra che è meno di metà rispetto alla regione più ricca, la Valle d'Aosta. È probabile che nel VII secolo a.C., ai tempi della fioritura di Sibari, le condizioni economiche della regione alpina fossero caratterizzate da un'arretratezza e da una marginalità assolute. Sulle coste dell'Italia meridionale sorgevano invece colonie a forte vocazione commerciale con un ricco retroterra di colture, che generavano traffici lucrosi. Il loro benessere può essere dedotto dai tesori conservati nei musei archeologici – uno per tutti, quello di Taranto. È chiaro che risulta impossibile operare una comparazione storica, considerato che i dati relativi alle condizioni economiche dell'antichità sono molto frammentari e in parte controversi (Maddison, 2001; Lo Cascio, Malanima, 2011). Ma, cercare di dare una spiegazione sulla localizzazione e sulla variabilità nel tempo dei luoghi in cui si è concentrata la produzione di ricchezza, può costituire un elemento forte di connessione tra un passato lontano e un presente che sembrano completamente difforni come organizzazione, tecnologia e finalità delle produzioni economiche.

Questa difformità tra le due Sibari ci consente di distinguere le caratteristiche geoeconomiche di ogni luogo, ovvero il *sito* e la *situazione*, la posizione assoluta e la posizione relativa. Quando parliamo di *sito* facciamo riferimento ai caratteri fisici del luogo: posizione assoluta, che ci fornisce

elementi generali dal punto di vista climatico, morfologia, vicinanza al mare, altimetria ecc. Il termine *situazione*, invece, fa riferimento a elementi meno stabili e legati alle vicende umane. Un luogo può essere centrale o periferico rispetto alle dinamiche economiche; centralità e marginalità sono categorie definite da fattori i più vari ma che possono essere misurate con calcoli econometrici. Il sito può subire modificazioni nei suoi connotati fisici – ad esempio, possono verificarsi eventi eccezionali di natura endogena (eruzioni vulcaniche, terremoti) e alterazioni più lente (impaludamento di corsi d'acqua, cambiamenti climatici), ma generalmente i fattori che possono rovesciare le fortune economiche di un luogo sono più spesso legati a un cambiamento della sua posizione relativa rispetto alla rete di relazioni commerciali. Il caso più rilevante può essere la marginalizzazione commerciale di Venezia come conseguenza sì della competizione militare con l'impero ottomano ma, in misura forse maggiore, per lo spostamento sulle coste dell'Atlantico delle rotte commerciali principali.

In realtà, i nodi di generazione della ricchezza nell'antichità obbedivano essenzialmente a dinamiche di natura ecologica dominate da un'agricoltura alimentare basata su produzioni tipiche di un contesto climatico mediterraneo. E se le feraci pianure e le regioni costiere costituivano il cuore di queste produzioni e della ricchezza che ne derivava, può tuttavia risultare improprio parlarne in termini di sviluppo, attribuendo a questo concetto il significato che gli diamo attualmente. Infatti, al di là delle dotazioni materiali molto diverse che caratterizzano le civiltà del mondo antico e di cui testimoniano la grandiosità dei siti archeologici mediterranei e mediorientali, paragonati alla modestia degli insediamenti dell'Europa centrale, la maggior parte dei parametri che definiscono il moderno concetto di sviluppo non era molto difforme nei vari luoghi. Nel senso che l'esistenza, pur se circondata da lussi alimentari o di altra natura, risultava precaria ovunque, in balia di rischi che solo la rivoluzione industriale ha eliminato o ridotto in modo consistente.

Una semplice comparazione dei dati demografici, a questo proposito, è particolarmente illuminante: il tasso di mortalità infantile, che in tutta l'Europa occidentale è oggi al di sotto del 5‰, era, in età romana, superiore al 300‰; la speranza di vita alla nascita, che in Italia ha superato ormai gli 80 anni, era ovunque inferiore ai 25 anni (Bagnall, Frier, 1994).

È anche vero che solo la rivoluzione industriale riuscirà a modificare significativamente una situazione caratterizzata da ampie fluttuazioni del tasso di mortalità legate a epidemie e carestie, e anche alle guerre. Queste ultime, però, sono rimaste una triste realtà anche nel mondo attuale.

Un altro tema rilevante di comparazione tra l'antichità e la geografia del mondo contemporaneo riguarda la sostenibilità. È vero che i proble-

mi ambientali attuali hanno una dimensione sistemica mentre l'impatto delle attività umane nell'antichità, ancorché consistenti, può essere catalogato di dimensione locale o al più regionale. Ciò non toglie che, da un lato, le alterazioni ambientali non fossero di lieve entità e spesso la percezione degli osservatori antichi era in grado di coglierne appieno la gravità e le conseguenze perniciose per le comunità coinvolte¹. La ritirata della foresta temperata da larghe superfici dell'Europa meridionale, come la riduzione progressiva della copertura arborea lungo estesi tratti della costa mediterranea, intensamente disboscata per costruire navi ed edifici, dalla Fenicia, all'Egeo, al Tirreno, alla Numidia, segnala un impatto ambientale via via più esteso e irreversibile. Possiamo citare la triste sorte di una specie arborea possente e maestosa, il cedro del Libano, effigiato nella bandiera di quel paese, pianta sopravvissuta in poche aree protette, al punto che sono più numerosi gli esemplari nei giardini europei rispetto ai pochi che ancora punteggiano le montagne libanesi, e per la cui protezione si era mosso già l'imperatore Adriano. Come dire, un problema avvertito già nell'antichità.

Anche le vicende climatiche, con le loro avversità e la loro variabilità, sono suscettibili di un'analisi comparata in grado di essere sviluppata coerentemente all'interno di un insegnamento congiunto di storia e geografia. Le oscillazioni climatiche infatti, quando si manifestano non come un evento episodico ma come una anomalia di medio periodo, pluridecennale o plurisecolare, determinano conseguenze significative sia dal punto di vista economico (produzioni alimentari, ostacoli agli spostamenti), sia di natura demografica ed epidemiologica, innescando flussi migratori o favorendo l'insorgere di malattie. A volte il declino di alcune civiltà del passato può essere ricondotto alla crisi determinata da un'alterazione sistemica di lungo periodo rispetto alle medie climatiche fino ad allora dominanti.

Il peso rilevante dell'Egitto come granaio dell'impero, dopo la conquista romana nel 30 a.C., è ascrivibile a un periodo durato quasi due secoli caratterizzato da inondazioni significative del Nilo superiori alla media e a una pluviometria generosa che, riducendosi nei secoli successivi, determinerà un tracollo di questa florida regione (McCormick *et al.*, 2012).

Lo spostamento degli Avari e soprattutto degli Unni verso le regioni a nord del Mar Nero viene da alcuni storici interpretato come conseguenza delle prolungate siccità tra la prima e la seconda metà nel corso del IV secolo d.C. Le loro incursioni alla ricerca di pascoli sarebbero all'origine del trasferimento dei Goti all'interno dei confini dell'impero e alle ten-

1. Per una raccolta di testimonianze antiche sui danni ambientali nell'antichità greco-romana, cfr. Weeber (1991).

sioni che ne sono scaturite, sfociate nella disfatta romana nella battaglia di Adrianopoli nel 378 (Harris, 2013).

Il peso del cambiamento climatico si presta bene a fornire spiegazioni di carattere ecologico per motivare la forza o la debolezza delle civiltà dell'antichità, senza con questo voler sposare una tesi completamente determinista².

Gli esempi sopra citati sono solo alcuni spunti tra i tanti possibili in un ambito temporale così dilatato qual è quello trattato nel biennio liceale. Ma l'obiettivo di questo breve capitolo sta nell'indicare percorsi praticabili di trattazione comune tra geografia economica e storia, all'interno di un arco di opportunità estremamente vario, in grado di dare consistenza a due discipline forzatamente unite ma fortemente complementari per molti aspetti.

Riferimenti bibliografici

- BAGNALL R. S., FRIER B. W. (1994), *The Demography of Roman Egypt*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BEHRINGER W. (2013), *Storia culturale del clima. Dall'era glaciale al riscaldamento globale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- DIAMOND J. (1998), *Armi, acciaio, malattie. Breve storia del mondo negli ultimi tredicimila anni*, Einaudi, Torino.
- HARRIS W. V. (ed.) (2013), *The Ancient Mediterranean Environment between Science and History*, Brill, Leiden.
- LO CASCIO E., MALANIMA P. (2011), *Ancient and Pre-Modern Economies: GDP in the Roman Empire and Early Modern Europe*, Conference on Quantifying Long Run Economic Development, University of Warwick in Venice, <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/economics/events/seminars-schedule/conferences/venice3/programme/ancient-modern-economies01.pdf> (consultato il 18 marzo 2016).
- MADDISON A. (2001), *The World Economy: A Millennial Perspective*, OECD, Paris.
- MCCORMICK M. et al. (2012), *Climate Change during and after the Roman Empire: Reconstructing the Past from Scientific and Historical Evidence*, in "Journal of Interdisciplinary History", 43, 2, pp. 169-220.
- PONTING C. (1992), *Storia verde del mondo*, SEI, Torino.
- WEEBER K. W. (1991), *Smog sull'Attica. I problemi ecologici dell'antichità*, Garzanti, Milano.

2. Un documentato contributo uscito recentemente in traduzione italiana può fornirci una chiave di lettura climatologica, in cui storia e geografia possono muoversi in modo didatticamente convergente. Cfr. Behringer (2013).

Le uscite sul territorio come strumento di apprendimento storico-geografico

di *Elena Musci*

9.1

Paesaggio e patrimonio, dalla teoria alla didattica

Come e perché insegnare il patrimonio e il paesaggio fuori dall'aula? Per rispondere a questa domanda, il presente intervento sarà sviluppato attraverso un percorso dal teorico al pratico, in modo tale da indagare la didattica del paesaggio e il suo rapporto con il patrimonio culturale confrontando i presupposti teorici con possibili modelli di uscite didattiche¹.

Particolarmente utile, soprattutto da un punto di vista teorico, si rivela il confronto con la realtà spagnola², dove le valenze didattiche del paesaggio e del patrimonio costituiscono un tema di ricerca maturo, già ampiamente affrontato da più punti di vista disciplinari³. Nel mondo iberico, in particolare, la didattica del paesaggio, per quanto legata soprattutto alla geografia, assume il punto di vista dell'analisi culturale, e quindi è caratterizzata da un taglio fortemente storico e sociale. Negli ultimi anni, inoltre, essa si è rafforzata all'interno dell'educazione al patrimonio come uno dei principali ambiti di riflessione e di pratica. L'approccio iberico può costituire per il contesto italiano un forte stimolo a considerare il paesaggio in termini di geostoria, cioè come tema forte che promuova l'intreccio dello studio disciplinare della storia e della geografia.

1. I modelli qui presentati nascono da studi di didattica della storia e del paesaggio di ambito nazionale e internazionale e sono stati sperimentati dall'autrice in collaborazione con alcune associazioni e società per i beni culturali pugliesi e molisani.

2. Per approfondimenti circa la prospettiva italiana, cfr. il CAP. 7, di Benedetta Castiglioni.

3. Cfr. *El paisaje en la educación*, numero monografico del 2010 della rivista "Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia", che offre una panoramica delle sperimentazioni e posizioni spagnole. Come si vedrà più avanti, anche l'educazione patrimoniale comprende l'educazione al paesaggio.

Le tendenze didattiche recenti suggeriscono di iniziare percorsi di questo tipo dallo studio delle realtà più vicine all'esperienza concreta degli studenti, cioè dal contesto patrimoniale locale, spesso da loro ignorato, e dai paesaggi suburbani, metropolitani o industriali, che, nella maggior parte dei casi, sono proprio quelli in cui essi vivono e da cui sono più o meno consapevolmente influenzati. Uno dei vantaggi di questa impostazione è innanzitutto la rivalutazione dei paesaggi "ordinari" e delle tracce storiche in essi presenti, a fronte di uno studio scolastico che per molto tempo ha preferito mettere in rilievo quelli eccezionali (Busquets, 2010, p. 10). Il lavoro didattico sul paesaggio ha fra i suoi obiettivi far nascere curiosità verso le matrici che hanno generato la realtà, conoscere le impronte del passato e interrogarsi sul futuro, formulando ipotesi di sviluppo e nuovi progetti. Si tratta, quindi, di uno studio che ha sì uno sguardo rivolto al passato, ma il cui obiettivo ultimo è lavorare con gli studenti per il futuro⁴.

Il mutamento contenutistico e metodologico degli ultimi anni si accompagna all'idea che il paesaggio e il patrimonio possano essere considerati non solo come l'oggetto dell'insegnamento, quanto piuttosto come lo strumento che permette di effettuare un certo tipo di ricerca e di educazione. Da un punto di vista didattico, questo cambiamento di prospettiva consente nuovi sviluppi disciplinari, nuovi punti di vista e nuove sperimentazioni.

Per quel che riguarda il paesaggio, dal punto di vista storico e culturale, esso può essere considerato la memoria della storia dei disegni territoriali degli uomini (Quaini, 1998, p. 191), poiché conserva le tracce visibili delle azioni e delle organizzazioni sociali che si sono sviluppate nel corso del tempo in un territorio⁵. In questo senso si parla di paesaggio come palinsesto da sfogliare: il paesaggio contemporaneo è storico perché è il

4. Cfr. Castiglioni (2011, p. 188). Come sottolinea l'autrice, interrogarsi sulle cause che determinano le trasformazioni evidenti nel paesaggio contribuisce allo sviluppo del senso critico e della capacità di cogliere i cambiamenti. Questa comprensione della dimensione diacronica comporta l'abilità di cogliere le tracce del passato e ipotizzare gli sviluppi futuri nel paesaggio del presente.

5. Sul rapporto fra territorio e paesaggio: il primo fa riferimento all'insieme degli elementi, statici e dinamici, disposti secondo una configurazione territoriale, che confluiscono nell'ambito fisico in cui si realizzano le attività umane; cfr. Somaini (2013). Il paesaggio, invece, assume in sé il contesto naturale, sia fisico che biologico, di tutte le attività dell'uomo, sia quelle legate alle testimonianze storico-artistiche, sia quelle a carattere sociale o di tipo produttivo-economico: esso ha come base il territorio in cui questi elementi trovano la loro sintesi e, rispetto a quest'ultimo, racchiude in sé l'aspetto percettivo e quello formale dell'ambiente antropizzato; cfr. Purini (2009). Sull'importanza di distinguere tra territorio e paesaggio anche in contesti scolastici e museali, cfr. Mattozzi (2011).

prodotto di processi storici che si manifestano e rendono riconoscibili attraverso tracce dei paesaggi passati. Contemporaneamente, esso è l'immagine e l'espressione visiva e sintetica di questo processo. Si tratta quindi di un'impostazione semiotica (Turri, 1990; 2000) che rimanda all'idea dell'ipertesto, in cui ogni singolo elemento o componente paesaggistica si relaziona con gli altri, nello spazio e nel tempo, fino a costituire un sistema (Busquets, 2006, p. 366). Per poter decodificare gli elementi antropici che compongono un paesaggio, bisogna tener presente che la presenza in esso di tracce umane non esprime solo necessità di tipo funzionale, ma anche di tipo simbolico (legate al potere, alla ricchezza, alla tecnologia ecc.), e che le persone sono solite attribuire significati culturali (di protezione, fertilità, pericolosità ecc.) a elementi naturali. È da questo presupposto che, secondo Busquets (2010, p. 10), è possibile lavorare con gli studenti e portarli a sviluppare concetti e abilità multidisciplinari, e ad approfondire vari livelli di lettura partendo dagli aspetti visivi e formali, selezionando variabili specifiche e compiendo, infine, una lettura di tipo analitico.

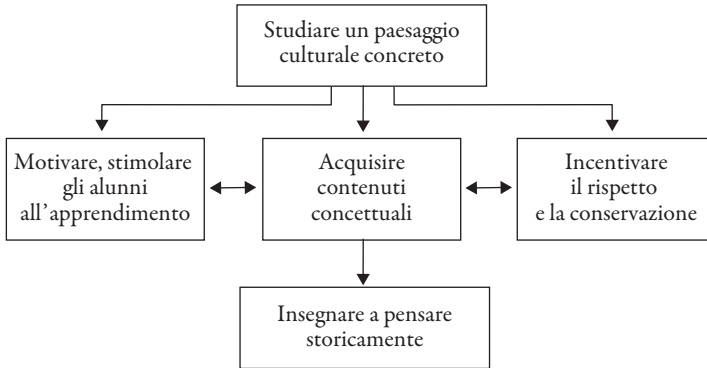
Se dunque il paesaggio è un sistema complesso le cui parti sono in relazione fra di loro, il docente dovrà lavorare con gli studenti sulla capacità di scomporre questo sistema di relazioni, individuarne gli elementi più caratterizzanti e descriverne forma e tipologia. Per cogliere le trasformazioni del paesaggio, è importante sapere riconoscere gli elementi antropici come risultato delle attività con le quali l'uomo trasforma la natura nei differenti periodi storici. Per ricostruire l'organizzazione territoriale della società che ha realizzato un certo elemento o individuare il valore attribuitogli in passato è necessario acquisire conoscenze storiche profonde che riguardano le peculiarità che caratterizzano quella società circa il modo di organizzarsi nella natura, di costruire le case, di sfruttare il suolo, di tracciare strade e così via, e vuol dire, dunque, avere consapevolezza del fatto che ogni società ha elaborato con il tempo modalità differenti per dare valore agli elementi attraverso i quali si concretizza la sua azione territoriale.

Una lettura complessa del paesaggio storico, dunque, richiede due operazioni:

- individuare gli elementi che lo compongono e il loro ordine distributivo, considerando, ad esempio, il modo in cui sono disposti nello spazio, uno rispetto all'altro e in riferimento alle emergenze geografiche;
- collegare gli elementi singoli alla struttura sociale e a quella economica e territoriale che li hanno prodotti o conservati.

Lo studio di un paesaggio culturale concreto si rivela una palestra efficace per compiere queste operazioni e per raggiungere molteplici obiettivi. Se si tratta complessivamente di rafforzare l'educazione al pensiero

FIGURA 9.1
Studio e lettura del paesaggio e pensiero storico



Fonte: Hernández Carretero (2010, p. 175; trad. mia).

storico (FIG. 9.1), nello stesso tempo si lavora con la classe sugli apprendimenti e sui processi conoscitivi, acquisendo consapevolezza circa il ruolo del paesaggio nella vita della comunità e comprendendo realmente il valore della sua conservazione e tutela. Considerare il paesaggio come un bene patrimoniale, inoltre, consente di arricchire questa prospettiva da un punto di vista culturale e didattico.

9.2

Il rapporto fra paesaggio e patrimonio

Le diversità paesaggistiche fanno parte del patrimonio dell'umanità e attestano l'evoluzione dell'ambiente sotto l'azione delle forze sociali e culturali, come dichiarato nella Convenzione sul Patrimonio Mondiale dell'UNESCO⁶, che definisce il paesaggio culturale frutto dell'azione combinata della natura e dell'uomo. Evidenziare le componenti patrimoniali di questo processo è un compito fondamentale per i docenti, che sono chiamati a mettere in evidenza non solo le tracce che raccontano del passato, ma anche quegli elementi del presente con cui la società si identifica e a cui attribuisce un valore speciale.

6. La Convenzione è disponibile online, in italiano, all'indirizzo <http://www.unesco.beniculturali.it/getFile.php?id=35>.

Molti paesaggi, dunque, dispongono di risorse naturalistiche che sono degne di essere conosciute, conservate e valorizzate; altri, presentano tracce storico-culturali che testimoniano i modi di vita, di lavoro e le idee di una certa società, come edifici o monumenti, o che rimandano a tradizioni, usi, pratiche di coltivazione ecc. Questi aspetti racchiudono ciò che viene chiamato, nel suo insieme, patrimonio culturale. Cuenca López ed Estepa (2003), fra i maggiori studiosi di educazione del patrimonio in Spagna, precisano che il patrimonio è l'unione di quegli elementi che, in casi eccezionali, per ragioni geostoriche ed estetiche, si trasformano in simboli in grado di esprimere gli aspetti culturali del passato e del presente ritenuti rilevanti. In realtà, quando si affronta il tema del paesaggio da un punto di vista storico e culturale, il nesso con il patrimonio emerge quasi con naturalezza, poiché in esso si concretizzano le esperienze e le aspirazioni di un gruppo sociale, e i luoghi acquistano significati simbolici che esprimono idee ed emozioni legati alla comunità⁷. Si tratta di un bisogno che spesso si afferma in contrasto con la necessità, nella società della globalizzazione, di mettere in rilievo gli elementi significativi e di riferimento del territorio, a fronte della crescente omologazione e banalizzazione degli spazi e dei luoghi (Nogué, de San Eugenio, 2009).

Dal punto di vista del docente, come già accennato, il rapporto fra individuo, paesaggio e patrimonio è qualcosa che attiene all'essere cittadino così come suggerito nella Costituzione⁸ e nelle Indicazioni nazionali (Annali della Pubblica Istruzione, 2012), laddove la storia⁹, la geografia¹⁰ e

7. Questo rispecchiamento porta però con sé il rischio di creare stereotipi che rendano difficile la percezione di una realtà complessa. Cfr. Licerias (2013, p. 89).

8. «La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione» (art. 9).

9. «*Il senso dell'insegnamento della storia.* Nel nostro Paese la storia si manifesta alle nuove generazioni nella straordinaria sedimentazione di civiltà e società leggibile nelle città, piccole o grandi che siano, nei tanti segni conservati nel paesaggio, nelle migliaia di siti archeologici, nelle collezioni d'arte, negli archivi, nelle manifestazioni tradizionali che investono, insieme, lingua, musica, architettura, arti visive, manifattura, cultura alimentare e che entrano nella vita quotidiana» (Annali della Pubblica Istruzione, 2012, p. 51).

10. «La conoscenza e la valorizzazione del patrimonio culturale ereditato dal passato, con i suoi «segni» leggibili sul territorio, si affianca allo studio del paesaggio, contenitore di tutte le memorie materiali e immateriali, anche nella loro proiezione futura. Tali percorsi consentono sintesi con la storia e le scienze sociali, con cui la geografia condivide pure la progettazione di azioni di salvaguardia e di recupero del patrimonio naturale, affinché le generazioni future possano giovare di un ambiente sano» (ivi, p. 56).

lo studio di arte e immagine¹¹ (accanto alla musica) vengono individuate come le principali discipline che concorrono a formare abilità, competenze e conoscenze finalizzate a una corretta educazione patrimoniale e, al contempo, che sono in grado di portare uno studente verso una dimensione di cittadinanza critica e consapevole¹².

Nelle Indicazioni nazionali si ricorda, inoltre, come fra gli obiettivi da raggiungere ci sia anche la capacità dello studente di prendersi cura del paesaggio e di tutelarlo in quanto patrimonio naturale e culturale. Il territorio, in questa prospettiva, è il punto di partenza per costruire un sapere globale, attraverso un percorso di approfondimento progressivo (ivi, p. 53). Nello stesso tempo, appare fondamentale centrare l'attività sui destinatari e sui loro bisogni, e non solo sul patrimonio in sé, al fine di individuare le modalità comunicative e di insegnamento più idonee (cfr. Cuenca López, Martín Cáceres, 2009, p. 37).

Un ambiente educativo efficace e ricco di stimoli è un fattore indispensabile per realizzare esperienze di qualità poiché consente agli studenti di costruire la propria conoscenza in autonomia e nel confronto con gli altri. Secondo il costruttivista Hein (1991), le azioni pensate all'interno di un laboratorio devono essere accompagnate da compiti che coinvolgono la mente, la parola, e la dimensione sociale. L'apprendimento, inoltre, non è qualcosa di immediato, ma richiede che l'individuo possa «rivisitare le idee, pensarci su, metterle alla prova, giocarci e usarle» e ha bisogno, per essere significativo, cioè per incidere sulle strutture cognitive e sui comportamenti, che l'individuo sia motivato e che ritenga utile la conoscenza acquisita.

In quest'ottica, il percorso di insegnamento-apprendimento può essere progettato nell'ottica del laboratorio storico-geografico¹³, coniugando le attività laboratoriali in classe basate sulle fonti di storia locale e sulla lettura e decodifica del paesaggio e del patrimonio con l'uscita didattica sul territorio. Fra i tanti strumenti a disposizione del docente, infatti,

11. «La familiarità con immagini di qualità ed opere d'arte sensibilizza e potenzia nell'alunno le capacità creative, estetiche ed espressive, rafforza la preparazione culturale e contribuisce ad educarlo a una cittadinanza attiva e responsabile. In questo modo l'alunno si educa alla salvaguardia, e alla conservazione del patrimonio artistico e ambientale a partire dal territorio di appartenenza. La familiarità con i linguaggi artistici, di tutte le arti, che sono universali, permette di sviluppare relazioni interculturali basate sulla comunicazione, la conoscenza e il confronto tra culture diverse» (ivi, p. 73).

12. Per approfondimenti, cfr. anche Bortolotti *et al.* (2008).

13. Sul laboratorio storico, cfr. Del Monaco (2012) e, per un approfondimento sugli strumenti a disposizione, Musci (2014, pp. 87-200).

questa consente di «sviluppare degli strumenti di orientamento culturale per leggere e interpretare i luoghi, con i loro simboli, realizzando percorsi formativi concretamente legati alla realtà territoriale di riferimento e alle problematiche che gli studenti vivono quotidianamente» (Gilardi, Molinari, 2012, p. 6).

L'uscita progettata in chiave didattica può essere realizzata con materiali di supporto e secondo modelli attivi¹⁴ finalizzati esplicitamente allo sviluppo di abilità di lettura del territorio, e di interrogazione e di interpretazione dei fenomeni ad esso connessi; alla conoscenza di alcuni grandi concetti artistici, storici e naturalistici legati alla realtà territoriale; al riconoscimento della complessità e pluralità del patrimonio sviluppatesi nel corso del tempo in virtù dell'azione di culture diverse in ambiti geografici specifici. L'acquisizione di questa capacità di decodificare il patrimonio, inoltre, consente di entrare in relazione con i beni culturali in modo consapevole, ad esempio acquisendo atteggiamenti relativi alla fruizione (leggere i tabelloni esplicativi, i grafici, le piantine ecc.).

9.3

L'uscita didattica per lo studio del paesaggio e del patrimonio

Un'attività ludica o le uscite interattive sul territorio e le visite ai musei¹⁵ si rivelano strumenti efficaci per raggiungere questi obiettivi se programmate all'interno di un percorso curricolare in grado di coniugare il sapere esperto con la didattica della storia e del paesaggio, in una dimensione interattiva della comunicazione e didattica patrimoniale. Il coinvolgimento degli studenti, anche al di fuori dei tempi della visita, e la possibilità di mettere in relazione la componente ludica con una rigorosa conoscenza storico-sociale sono elementi necessari per raggiungere obiettivi così articolati. Non sono sufficienti, in quest'ottica, le proposte didattiche e divulgative trasmissive, ma è necessario sviluppare proposte interattive e partecipative. Il taglio ludico e quello interattivo consentono al fruitore di vivere un'esperienza in grado di coinvolgere non solo la sfera intellettuale, ma anche quella emozionale: in questo modo si impara divertendosi e

14. Per approfondimenti, cfr. Musci (2014, pp. 153-75).

15. Prima di organizzare l'uscita didattica è fondamentale cercare su Internet i contatti dei servizi didattici dei siti che si intende visitare o le associazioni che operano sul territorio, valutando la qualità delle proposte e la coerenza con la propria programmazione disciplinare.

condividendo momenti piacevoli; e, contestualmente, si sperimenta come il patrimonio possa assumere una parte attiva nel proprio vissuto.

9.3.1. IL GIOCO-ESCURSIONE

Fra gli strumenti a disposizione del docente per sollecitare abilità e apprendimenti coerenti con queste impostazioni vi sono i giochi-escursione, cioè attività ludiche strutturate che consentono di acquisire in autonomia informazioni storico-naturalistiche sul luogo visitato. Il loro obiettivo è sostituire la tradizionale visita guidata¹⁶ con un'attività che renda gli studenti protagonisti dell'apprendimento, che li spinga a cercare risposte e ad agire sia dal punto di vista cognitivo sia da quello fisico, leggendo, selezionando informazioni, osservando il paesaggio, esplorando e facendo ipotesi. Non si tratta di demonizzare la visita guidata tradizionale, ma di riconoscerle compiti e destinatari specifici: essa solitamente fornisce direttamente le risposte e, mentre risulta adeguata alle curiosità di adulti (ma anche di studenti) interessati o già competenti, rischia di essere poco coinvolgente per i più piccoli. La metodologia del gioco, applicata ai beni culturali, permette di cambiare approccio al sapere, di trasformarlo in un momento di conquista, divertimento e avventura: la promessa di cambiamento didattico, insita nella scelta di uscire dall'aula per entrare in contatto diretto con la storia, con la natura o con l'arte, non viene tradita dalla presenza di un mediatore che racconta (e che quindi, implicitamente, ricorda agli studenti la loro incapacità di "vedere e di sentire"). In questo modo il museo, l'archivio o il sito archeologico diventano i luoghi in cui "rivivere" la storia toccandone gli oggetti e simulando un'avventura.

Poiché i giochi-escursione non sono molto diffusi è necessario prima comprendere in cosa consistono. Molti docenti faticano a utilizzarli perché non ne hanno mai sperimentato uno o perché in Italia permane l'idea che il gioco sia un'attività adatta ai più piccoli e non agli adulti. Spesso, inoltre, la parola gioco è sinonimo di banalizzazione (si pensi alla frase "non stiamo giocando!") e il docente teme di proporre un'attività che possa essere criticata dai genitori o vista con sufficienza dagli stessi alunni, soprattutto se di scuola superiore.

Il lavoro intellettuale che i giocatori compiono per ottenere la vittoria, le abilità disciplinari e trasversali messe in campo durante l'attività, il coinvolgimento e la passione che spingono gli studenti a camminare per

16. Per un'argomentazione sui giochi-escursione e sul rapporto con la visita guidata e gioco, cfr. Brusa, Andreassi, Cecalupo (2000, p. 2).

ore nei siti archeologici sotto il sole o a osservare con attenzione teche colme di reperti nei musei, talvolta poco attrattivi per un pubblico giovanile, sono solo alcuni dei risvolti pratici che accompagnano, nella maggior parte dei casi, un'attività ludica di questo tipo. Questi elementi, uniti dalla congruità con la programmazione didattica curricolare, sono più che validi motivi per far rientrare il gioco-escursione fra gli strumenti propri del laboratorio storico.

Si tratta di percorsi di apprendimento pensati per siti specifici: non possono essere sperimentati dovunque, poiché sono realizzati a partire dal sito culturale che si intende visitare, dalla sua storia, dalle tracce e dai reperti in esso contenuti. Alcuni già ne esistono¹⁷, ma, come vedremo, qualsiasi docente può realizzare con l'ausilio del web e di testi specialistici un semplice gioco-escursione per la propria classe.

Nell'organizzazione dell'attività, la classe viene divisa in gruppi, ognuno con una consegna diversa o in competizione su uno stesso obiettivo, calati in un'ambientazione storica di cui si ricevono coordinate e informazioni specifiche. La visita autonoma del monumento è sollecitata da un espediente ludico; i giocatori esplorano il sito e sono spinti a fare ipotesi, cancellarle, ritornare sui propri passi e discutere animatamente. Questi giochi permettono di sviluppare contenuti dal forte taglio storico, artistico, ambientale, e di imparare un metodo autonomo di apprendimento e di interrogazione storica. In particolare, le loro peculiarità si rivolgono ai seguenti obiettivi (Musci, 2014, p. 166).

- *Attivare le abilità di lettura del territorio e del paesaggio*, di interrogazione, di interpretazione dei fenomeni a esso connessi.
- *Sviluppare la conoscenza di alcuni grandi concetti* artistici, storici e naturalistici, funzionali alla comprensione della realtà territoriale.
- *Leggere il Patrimonio come una realtà plurale e complessa*, poiché un'attività ludica mette in campo punti di vista diversi e fa riferimento a saperi e abilità pluridisciplinari.

17. Molti ne esistono, per esempio, in Puglia, dove l'Associazione "Historia Ludens", sotto la guida del professor Brusa, ha sperimentato per prima questo strumento didattico (cfr. <http://www.historialudens.it/>). Questa strada è stata poi approfondita dalla sottoscritta in collaborazione con alcune società che operano nel settore dei beni culturali in Puglia e in Molise. Esistono così giochi-escursione per visitare i siti archeologici e i musei di Herdonia e Faragola (FG), Canne della Battaglia (BAT), Egnazia (BA) e Sepino (CB), i centri storici di Trani (BAT) e di Otranto (LE), l'ottagonale Castel del Monte (BAT) e il castello di Bari, ma anche i giardini storici di Campobasso e Foggia. Per informazioni, è possibile visitare le pagine <https://www.facebook.com/archeologicaforschool> e <https://www.facebook.com/castelliemuseianimati> oppure scrivere all'indirizzo e-mail: elemusci@hotmail.com.

– *Riconoscere che il Bene Culturale è carico di significati diversi.* La simulazione, infatti, mostra come un oggetto possa assolvere a differenti funzioni nel corso del tempo. Ad esempio, possiamo incontrarne uno di uso quotidiano in un contesto diverso dal nostro, che per noi è un oggetto d'arte.

– *Scoprire che il Bene Culturale è frutto dell'incontro uomo-natura e che non è una realtà immutabile.* I giochi aiutano a sviluppare un approccio storicamente prospettico e consapevole e una lettura del patrimonio come continua riprogettazione del rapporto fra uomo, espressioni umane e ambiente naturale.

– *Entrare in relazione con un Bene Culturale in modo consapevole.* I giochi non solo portano a interrogare gli oggetti con cui si entra in relazione, ma lo fanno da un punto di vista ben preciso, che permette ai partecipanti di osservare il contenitore museale con uno sguardo e una curiosità differenti.

I giochi-escursione possono essere di complessità differente, rivolti ai bambini più piccoli e agli adulti attraverso la proposta di dinamiche ludiche più o meno semplici. Con il tempo ne sono stati elaborati diversi modelli che si sono arricchiti da nuove esperienze¹⁸. Qui si presentano il modello della caccia all'indizio con le indicazioni utili per replicarlo e adattarlo a un qualsiasi bene culturale e paesaggistico e del *mystery* che è indubbiamente più complicato, ma che è lo strumento più completo per attivare abilità di tipo geostorico e di *problem solving*.

9.3.2. LA CACCIA ALL'INDIZIO

Si tratta della modalità ludica più semplice, facilmente reiterabile quando ci si voglia cimentare nella costruzione di un'attività per la propria classe. In questa variante della caccia al tesoro, il docente seleziona una decina di reperti o dettagli del sito significativi dal punto di vista storico-geografico (ad esempio, una bottega in una città romana in cui si riconoscono i *dolia* per contenere le derrate alimentari, un capitello con decorazioni antropomorfe, una peculiarità naturalistica del territorio ecc.), ne reperisce la fotografia e realizza delle tessere fotografiche da consegnare ai giocatori. Le tessere fotografiche rappresentano le tappe di gioco, costituiscono gli indizi da individuare e andranno numerate. Il docente dovrà anche procurarsi la pianta del sito o del museo e realizzare un glossario essenziale che definisca gli elementi fotografati (ad esempio il capitello, i *dolia* ecc.).

18. Per approfondire gli altri modelli di gioco-escursione, cfr. Musci (2014).

Le definizioni devono essere snelle (i ragazzi tendono a leggere poco, solitamente si fermano al secondo-terzo rigo); corrette ma non tecniche, per essere comprensibili anche per i ragazzi meno preparati dal punto di vista dei contenuti (il gioco, infatti, è un motore per l'apprendimento e non uno strumento di valutazione); non generiche, ma contestualizzate nel sito e arricchite di particolari che aiutino il giocatore a riconoscere con l'osservazione l'elemento fotografato.

Alle tessere fotografiche possono essere associate delle domande di osservazione o schedatura (ad esempio si può chiedere di indicare l'anno, il luogo di provenienza e la funzione del reperto; di descrivere i capitelli vicini a quello da individuare, la vegetazione circostante ecc.).

In versioni più complesse, invece della fotografia, si possono fornire ai giocatori delle tessere con un indovinello o con la descrizione dell'elemento da ricercare e della sua funzione d'uso in un certo momento storico.

Una volta individuata la tappa, il gruppo trascrive il numero corrispondente sulla pianta dell'edificio o del sito a sua disposizione. Vince il gioco la squadra che trova per prima tutte le tappe e ne ha precisato la corretta collocazione e che risponde alle eventuali domande: se una squadra finisce per prima compiendo degli errori, mentre la seconda non ne ha fatti, sarà quest'ultima a vincere.

Uno dei giochi proposti è *Chi trova il fauno trova un tesoro*¹⁹, realizzato per la visita autonoma di Castel del Monte, il castello ottagonale fatto costruire da Federico II intorno al 1240 che si erge vicino ad Andria, in Puglia, e riprodotto sulle monete da 1 centesimo.

Poiché in questo gioco – destinato ai più piccoli – la collocazione della tappa sulla pianta è sostituita con un'indicazione generica rappresentata dal disegno "Dove si trova?", alle tessere fotografiche sono affiancate delle descrizioni – semplificate – che aiutano a collocare l'elemento architettonico nel contesto artistico e storico del castello federiciano. Una domanda spinge gli studenti a compiere un'indagine accurata e la risposta permette al conduttore del gioco di verificare che l'elemento architettonico sia stato realmente individuato.

Questo scheletro ludico necessita di uno studio preventivo sia dal punto di vista storico che artistico del bene da visitare, per riempire di contenuti non banali una struttura di per sé snella. La scoperta, infatti, è il primo motore di attività di questo genere: gli studenti devono poter partecipare con entusiasmo sia perché attratti dal desiderio di vincere, sia perché coinvolti in qualcosa che loro stessi sentono come arricchente e che fa nascere altre domande.

19. Il gioco è pubblicato in Musci (2013).

9.3.3. IL MYSTERY

In questo tipo di gioco, i partecipanti devono risolvere un mistero (reale o verosimile) e per farlo hanno bisogno di individuare gli indizi che l'autore dell'attività ha reso rinvenibili nel sito, nel paesaggio e nelle fonti selezionate e messe a disposizione dei giocatori. Il metodo di lavoro proposto è quello dello storico che, agli occhi dei bambini, diventa un vero e proprio detective che legge resoconti e testimonianze, osserva i luoghi ed elabora ipotesi. L'episodio storico al centro del gioco e su cui si indaga permette di approfondire il contesto sociale, economico e paesaggistico e quindi di avere una visione complessiva di come appariva ed era vissuto il sito nel passato. Nel caso della *domus* romana di Faragola (FG)²⁰, i giocatori visitano gli scavi alla ricerca del potente *dominus*, atteso per i preparativi del banchetto, ma introvabile per il suo schiavo più fedele. Ogni tappa è centrata sulla conoscenza di un aspetto diverso della vita quotidiana e sociale durante il tardo impero, sul contesto e sul mondo economico e sociale che sosteneva una villa di queste dimensioni e sulla strutturazione degli ambienti (di cui resta una impressionante sala del banchetto ricca di marmi pregiati, con uno *stibadium* in muratura da cui fuoriusciva acqua che si riversava in una bassa piscina, e un complesso termale la cui sola palestra era grande 100 m²).

All'osservazione e decodifica delle tracce archeologiche, si aggiungono abilità geostoriche di carattere più netto: alcune tappe, nello specifico, prevedono che i giocatori osservino il paesaggio circostante confrontandolo con una carta geostorica che ricostruisce il sistema idrogeografico e insediativo del IV-V secolo d.C., o che comparino le ricette di Apicio con i resti di cibo rinvenuti dagli archeologi. Sulla pianta degli scavi, in corrispondenza degli ambienti visitati dal fedele schiavo, i giocatori tracciano il percorso di ricerca compiuto imprimendo nella mente i nomi degli ambienti e la loro collocazione geografica. Alla fine, mettendo insieme gli indizi raccolti, i giocatori saranno in grado di individuare il *dominus* e di provvedere con lui all'organizzazione del banchetto secondo le regole sociali dell'epoca.

Un vero gioco da detective, con tanto di assassino e vittima, è invece *Giallo murgiano* (cfr. Musci, 2013), rivolto ai più grandi, che vede coinvolti, ai piedi di Castel del Monte, pastori abruzzesi e massari di campo coratini in un fatto di sangue accaduto nel territorio della locazione di Andria²¹, il

20. Per approfondimenti si vedano le pagine web dell'Università degli Studi di Foggia: <http://www.archeologiadigitale.it/progetti/3d/faragola/faragola.html>.

21. Una delle locazioni in cui era suddiviso il Tavoliere ai tempi della transumanza istituzionalizzata dalla Regia Dogana della Mena delle pecore di Puglia.

28 gennaio 1783. Basato sulle carte di un processo conservato presso l'Archivio di Stato di Foggia²², il gioco spinge non solo all'esplorazione del castello, ma anche alla dettagliata osservazione del suo paesaggio: la comparazione fra le carte storiche e quelle attuali, fra jazzi (recinti per le pecore in pietra a secco) ristrutturati e rifugi semidiruti, un glossario del mondo della transumanza e la ricostruzione della vicenda tramite gli indizi raccolti, consentono di dare vita a un mondo complesso ormai scomparso, di immaginare pastori provenienti da terre allora lontane, di interagire con chi abitava il territorio e con chi, in nome della Dogana della Mena delle pecore di Puglia, amministrava una parte del territorio. Il tutto all'ombra di un castello ormai disabitato, ma che restava punto di riferimento per abitanti e forestieri.

Anche in questo caso il gioco procede per tappe: i giocatori visitano il castello alla loro ricerca e con l'intento di disvelarne gli indizi nascosti, poiché ognuna di esse consente di conoscere una parte del mistero. Alcune tappe sono centrate sulla conoscenza del castello e dei suoi elementi architettonici: la chiave di volta che tradizionalmente viene definita "a fauno", decorata con grappoli d'uva e foglie di vite fra i capelli, è stata inserita nel gioco per fornire indizi sul mestiere di colui che viene accusato e rinchiuso in carcere. Altre, invece, si riferiscono alla cartografia storica fornita a supporto del gioco, e altre ancora al paesaggio del castello: ad esempio, guardando le campagne circostanti, a ovest dell'edificio, i giocatori scorgono uno jazzo ristrutturato. Il confronto con il glossario relativo al mondo della transumanza permette di riconoscerlo come struttura legata all'economia pastorale e, dunque, di metterlo in relazione con il mestiere della vittima. Il disvelamento del giallo coincide con la scoperta del significato storico di ciò che si ha modo di osservare e, contemporaneamente, del mondo economico, sociale e culturale che ha plasmato il paesaggio brullo dell'Alta Murgia. L'edificio, collocato su un'altura in posizione privilegiata, da iconema²³ identificativo e "monumentalizzato", diventa in questo modo un elemento visivo inserito in un sistema di gestione territoriale (quello della transumanza, per secoli amministrata dalla Dogana della Mena delle pecore di Puglia) di cui restano tracce ancora evidenti. Il gioco porta il visitatore, studente o turista, ad attribuire significato agli elementi artistici, privi di didascalie, che ha modo di ammirare all'interno del castello, e al paesaggio che lo circonda.

22. ASF, Dogana, s. IX, b. 81, f. 1517.

23. «Con il termine iconema si definiscono quelle unità elementari di percezione, quei quadri particolari di riferimento sui quali costruiamo la nostra immagine di un paese. [...] È la cultura che li ha individuati, ci ha insegnato a coglierli, a indicarli come riferimenti del nostro guardare» (Turri, 1990, introduzione alle tavole fuori testo).

9.3.4. LA VISITA GUIDATA INTERATTIVA

Un ulteriore strumento che si sta facendo strada anche in Italia è la visita guidata interattiva realizzata seguendo gli orientamenti della *Heritage interpretation* e finalizzata all'educazione patrimoniale. Questo strumento può essere particolarmente adatto a quelle classi poco abituate a lavorare in gruppo e a operare attivamente con strumenti geostorici, proponendosi come uno strumento intermedio fra la visita guidata tradizionale e il gioco-escursione, poiché in esso la mediazione dell'interprete (cioè della guida) è fondamentale. La *Heritage interpretation* è nata a metà del secolo scorso in America sul concetto di interpretazione, intesa nelle due dimensioni ambientale e storico-culturale (cfr. Tilden, 1957), ma è ormai diventata una disciplina affermata in ambito internazionale²⁴. Interpretare significa, nelle parole di Freeman Tilden, suo fondatore, mostrare con chiarezza e con metodo il messaggio più profondo che è possibile leggere in una foresta, in un paesaggio o in un sito storico. Egli basa la propria idea di "interpretazione" sulla consapevolezza che esistono tre livelli attraverso cui si realizza il processo di conoscenza e dunque di apprendimento, e sul fatto che ognuno di essi contribuisce a determinare una parte delle immagini che compongono la realtà. Il primo livello prende in considerazione il fatto che l'informazione giunge soprattutto attraverso la percezione visiva; il secondo che l'udito consente un apprendimento effettivo, e il terzo consiste nella rappresentazione mentale che si attiva attraverso la globalità dei sensi.

L'approccio proposto non è "spontaneo", ma ben strutturato e basato su un canovaccio realizzato a partire dal sito patrimoniale e dalle esigenze cognitive ed emozionali dei visitatori. L'obiettivo non è solo fornire informazioni o raccontare il punto di vista degli studiosi, ma far percepire la responsabilità che ognuno di noi ha nei confronti del patrimonio e formare cittadini consapevoli. Coerentemente, l'avventura cognitiva ed emotiva proposta ai visitatori è costruita attraverso alcuni strumenti codificati (Cunningham, 2012) come le "domande ben fatte", il coinvolgimento dei sensi, l'utilizzo di un linguaggio visivo, di frasi chiave, storie, aneddoti, e il supporto di oggetti e materiali che rendano più immediata la comprensione e più facile il coinvolgimento.

Per ottenere questi risultati sono necessari un rigoroso studio storico e l'attivazione di competenze didattico-pedagogiche e narrative. I contenuti scientifici vengono collegati fra di loro attraverso una narrazione, cioè lo sviluppo di un messaggio incisivo e significativo, che tocca profondamente il fruitore perché dotato di un valore universale.

Questo modello di visita guidata, portato avanti con il costante coinvolgimento dei fruitori, è nato per l'apprendimento non formale che caratterizza il contesto turistico, ma dà ottimi risultati anche con le sco-

24. Per uno studio italiano sulla *Heritage Interpretation*, cfr. Brunelli (2014).

laresche che non sono chiamate soltanto a prendere appunti mentre la guida parla, bensì rispondono alle domande su ciò che vedono, formulano ipotesi e sviluppano inferenze. Anche in questo caso è essenziale l'ausilio di supporti cartacei, materiali o multimediali.

La richiesta di comparazione fra la pianta di una casa romana con la collocazione dei reperti che vi sono stati rinvenuti e con le rovine che si presentano agli occhi degli studenti può aiutare questi ultimi a immaginare gli ambienti e la vita quotidiana che si svolgeva in quello che adesso è uno scavo archeologico. Allo stesso modo, chiedersi perché una importante città sorgesse in un luogo adesso isolato e cercare la risposta autonomamente, osservando le caratteristiche del territorio e una carta geostorica, spinge l'allievo non solo ad accumulare informazioni, ma anche ad acquisire curiosità e abilità di interrogazione verso ciò che lo circonda.

In alcuni casi la visita può essere condotta attraverso una narrazione verosimile²⁵ in cui un personaggio storico visita il sito con un obiettivo specifico (partecipare a un processo, portare a termine un grosso affare ecc.) incontrando persone e attraversando ambienti ed edifici significativi. La narrazione, ricca di riferimenti sensoriali agli odori, ai rumori e agli elementi visivi del passato, si interrompe a ogni tappa in modo che gli studenti possano commentarla, rispondere alle domande della guida e ipotizzare nuovi comportamenti del personaggio principale o di coloro che questi incontra.

In alcuni contesti, questo tipo di attività viene svolta da guide in costume, adeguatamente preparate sul periodo storico in esame, in grado di incuriosire gli studenti e di interagire con loro rispondendo alle domande e facendone nascere di nuove. In questo caso, gli abiti d'epoca, gli oggetti che compongono l'abbigliamento delle guide e il loro stesso modo di parlare costituiscono elementi di grande fascinazione per gli studenti, ma anche una didattica "povera", realizzata da una guida non in costume ma ben preparata da un punto di vista contenutistico e metodologico, si rivela efficace.

Una riflessione conclusiva è da destinarsi alle condizioni di successo dei modelli proposti: si tratta di strumenti che hanno bisogno di condizioni ottimali per ottenere il meglio da un punto di vista didattico. Come in classe i risultati che si ottengono con un gruppo di 20 studenti sono ben diversi da quelli che si ottengono con 30 o con 40, così un gioco-escursione realizzato con un operatore per due classi avrà molti punti di criticità e una capacità di coinvolgimento e di successo più bassa, mentre la presenza di un operatore per classe consentirà di ridurre al minimo il numero di ragazzi poco coinvolti, riuscendo assai spesso a motivarli tutti. Se il ruolo dello studente deve

25. Alcuni esperimenti in questo senso sono stati realizzati per l'antica città romana di Herdonia, la villa tardoantica di Faragola, e per il centro medievale di Trani.

essere attivo, infatti, questi deve avere modo di dialogare con l'operatore, di ascoltarlo e di rispondere alle sue domande. Allo stesso modo, è importante che il docente motivi gli studenti e li incuriosisca verso attività di questo genere, rendendoli consapevoli della loro importanza dal punto di vista della programmazione didattica, e che scelga con attenzione l'attività che meglio si adatta alla propria classe e al livello di abilità complessivamente raggiunto: proporre un gioco o compiti troppo difficili potrebbe provocare frustrazione in coloro che vi partecipano, mentre essi devono avere di fronte delle sfide che sono in grado di poter vincere.

Infine, si tratta semplicemente di attività che hanno maggior senso ed efficacia se poste all'interno di una didattica per competenze, mentre si riducono a un momento piacevole se collocate in una pratica didattica trasmissiva, rischiando di diventare addirittura un tormento per studenti che sono abituati ad ascoltare e che hanno solo il desiderio di vivere l'uscita didattica senza essere coinvolti in prima persona in attività di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Le Monnier, Firenze.
- BORTOLOTTI A. *et al.* (2008), *Per l'educazione al patrimonio culturale 22 tesi*, FrancoAngeli, Milano.
- BRUNELLI M. (2014), *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, EUM, Macerata.
- BRUSA A. (1999), *Come evitare le visite guidate e godersi una testimonianza storica*, in *Atti del convegno sul tema "La valenza dei beni culturali" (Ravenna, 21 maggio 1999)*, Tipografia Guerrini, Alfonsine (RA).
- BRUSA A., ANDREASSI R., CECALUPO M. (2000), *Come evitare una visita guidata e godersi un bene storico*, in *Atti del convegno "La valenza dei beni culturali", Ravenna 21 maggio 1999*, Associazione Ingegneri e Architetti della Provincia di Ravenna, Ravenna.
- BUSQUETS J. (2006), *Museu, territoris i paisatges a l'era global*, in O. Fontal Merillas, R. Calaf Masachs (eds.), *Miradas al patrimonio*, Trea, Gijón, pp. 366-70.
- ID. (2010), *La educación en paisaje: una oportunidad para la escuela*, in *El paisaje en la educación*, in "Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia", 65, pp. 7-16.
- CASTIGLIONI B. (2011), *Il paesaggio, strumento per l'educazione geografica*, in C. Giorda, M. Puttilli (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma, pp. 182-91.
- CUENCA LÓPEZ J. M., ESTEPA J. (2003), *El Patrimonio en las Ciencias Sociales. Concepciones transmitidas por los libros de texto de ESO*, in E. Ballesteros *et al.* (eds.), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Cuenca, pp. 91-103.

- CUENCA LÓPEZ J. M., MARTÍN CÁCERES M. (2009), *La comunicación del patrimonio desde propuestas de educación no formal e informal*, in J. M. González Parilla, J. M. Cuenca López (eds.), *La musealización del Patrimonio*, Universidad de Huelva publicaciones, Huelva, pp. 35-46.
- CUNNINGHAM M. K. (2012), *Manuale di formazione per interpreti museali*, EUM, Macerata.
- DEL MONACO A. (2012), *Il laboratorio di storia*, in P. Bernardi, F. Monducci, *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio di storia*, UTET Università, Novara, II ed., pp. 21-42.
- GILARDI T., MOLINARI P. (a cura di) (2012), *L'uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo. Spunti di riflessione teorici e pratici*, EduCatt, Milano.
- HEIN G. E. (1991), *La teoria costruttivista della conoscenza (e dell'apprendimento). Il museo e i bisogni della gente*, Intervento alla Conferenza della CECA (International Committee of Museum Educators), Gerusalemme, 15-22 ottobre, <http://george-hein.com/downloads/teoriaCostruttivistaHein.pdf> (consultato il 18 marzo 2016).
- HERNÁNDEZ CARRETERO A. M. (2010), *El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica*, in "Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación", 9, pp. 162-78.
- LICERAS Á. (2013), *Didáctica del paisaje. Lo que es, lo que representa, cómo se vive*, in "Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia", 74, pp. 85-93.
- MATTOZZI I. (2011), *Paesaggi + musei, per una didattica dei paesaggi*, in E. Gennaro, R. Pirraglia (a cura di), *Musei e paesaggio: da tema di ricerca a prospettiva d'impegno*, Angelo Longo, Ravenna, pp. 107-18.
- MUSCI E. (2013), *Scoprire e giocare a Castel del Monte*, Adda Editore, Bari.
- ID. (2014), *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della storia*, EdiSES, Napoli.
- NOGUÉ J., DE SAN EUGENIO J. (2009), *Pensamiento geográfico versus teoría de la comunicación. Hacia un modelo de análisis comunicativo del paisaje*, in "Documents d'anàlisi geogràfica", 55, pp. 27-55.
- PURINI F. (2009), *Questioni di paesaggio*, in "Contesti Città Territori Progetti", 1-2, pp. 136-45.
- QUAINI M. (1998), *Attraversare il paesaggio: un percorso metaforico nella pianificazione territoriale*, in *Il senso del paesaggio. Atti del Seminario internazionale (Torino, 7-8 maggio 1998)*, Politecnico, Torino, pp. 185-98.
- SOMAINI F. (2013), *Spazi complessi, territorialità plurime. Spunti di riflessione attorno ai concetti di territorio, territorializzazione e territorialità (ed al loro utilizzo in ambito storiografico)*, in "Itinerari di Ricerca storica", XXVII, 1, pp. 11-36.
- TILDEN F. (1957), *Interpreting Our Heritage*, University of North Carolina Press, Chapel Hill (NC).
- TURRI E. (1990), *Semiologia del paesaggio italiano*, Longanesi, Milano.
- ID. (2000), *Sul senso di una semiologia del paesaggio*, in P. Castelnovi (a cura di), *Il senso del paesaggio*, IRES, Torino.

Indicatori per l'insegnamento della geografia e della storia. Una proposta di metodo

di *Lorena Rocca*

Cambia il mondo e con esso il modo di insegnare. Basta sfogliare i giornali per rendersi conto che le risorse dei paesi si configurano in modo immateriale; la popolazione degli Stati è in continuo movimento; i confini sono sempre di più difficile collocazione. Insomma, anche se volessimo usare le vecchie categorizzazioni geografiche (risorse, densità di popolazione, confini...) o storiche (la sequenza di eventi o tempi brevi – i fatti –, di congiunture inserite in cicli di medio periodo e di fenomeni macrostrutturali di lungo periodo), queste non sarebbero sufficienti per comprendere il mondo di oggi più mutevole, meno definito e sfuggente.

Allora, come insegnare geografia e storia di una realtà così mutevole e in continuo movimento? Quali strumenti, metodologie e strategie didattiche risultano più significative?

Si propongono qui di seguito degli indicatori dinamici, in rete tra loro, ispirati al contributo di Dematteis (2008) e di Mattozzi (2002), una sorta di *check list* a servizio dell'insegnante congiunto di storia e geografia che vuole intraprendere percorsi didattici all'insegna del cambiamento e della processualità, che contemplano la presenza degli attori capaci di dense descrizioni e di nuove concettualizzazioni argomentate dei processi per un'architettura retorica della rappresentazione. Sotteso a ogni indicatore c'è la dimensione delineata nel cronotopo: le tre coordinate spaziali – lunghezza, larghezza e profondità – e il tempo che rappresenta il “palcoscenico” nel quale si svolgono i fenomeni.

Come ci ricorda Mattozzi (2007) gli individui e i gruppi si insediano su territori, agiscono, prendono decisioni, fanno progetti, producono visioni del mondo, formano società, costruiscono modi di vita e di pensare le istituzioni che, nel loro insieme e nella durata, danno forma a una civiltà. Queste azioni proiettano al suolo delle tracce, dei segni che parlano delle azioni, dei progetti, delle visioni del mondo, si concatenano e formano delle serie di fatti. Molte serie di fatti si intrecciano e producono condizioni, contesti, congiunture più o meno durevoli che, a loro volta, danno

vita a cambiamenti più o meno ampi che sono l'esito di concatenazioni e intrecci di fatti. Sempre Mattozzi (2012) ci ricorda che le concatenazioni e gli intrecci di fatti, che si svolgono in rapporto con contesti e congiunture, hanno la configurazione di un processo.

Ed è proprio il *processo* il primo indicatore che qui viene proposto con l'obiettivo di riflettere, da un lato, sull'evoluzione epistemologica delle discipline in rapporto all'indicatore, dall'altro sull'implicazione formativa e didattica che adottare questo focus impone.

Rispetto al processo, il compito della geografia di matrice positivista e postpositivista era offrire modelli funzionali alla pianificazione e fotografare le "cose eterne" (Saint-Exupéry, *Il piccolo principe*), oggi la disciplina insegue le tracce dell'uomo sul territorio e le logiche degli attori sociali che li abitano (Turco, 1988) in un flusso in continuo divenire e promuovendo una polisemia di guardi.

Nella consapevolezza della semplificazione che questa schematizzazione offre, lungi dall'obiettivo di sintetizzare decenni di dibattito scientifico sulla questione, l'attenzione che qui si vuol porre è didattica. Se si vogliono sviluppare negli alunni le competenze di lettura di processi complessi, la dimensione da condividere è quella del "multi" che qui si riassume nell'osservazione dei fenomeni a scale differenti – multiscalarità – in una sorta di valorizzazione delle singole specificità, non dimenticando le connessioni globali. In tal senso, l'adozione dello slogan ambientalista "agire localmente e pensare globalmente" aiuta nell'interpretazione e nella lettura dei fenomeni che vengono così costruiti e decostruiti a scale diverse.

Collegato all'analisi dei processi che contraddistinguono un territorio, la dimensione del *cambiamento* – secondo indicatore – evidenzia l'importanza della valorizzazione della diversità sia essa biologica che culturale. Sempre adottando la dimensione del "multi", la ricognizione del cambiamento prende in considerazione la multifunzionalità dei luoghi. Questi infatti assumono significati differenti a seconda del diverso uso che ne fanno gli attori sociali. Non solo, l'uomo agisce nell'ambiente in relazione a ciò che percepisce.

Dal punto di vista educativo diventa strategico esercitare gli studenti a immaginare scenari passati all'interno della vocazione territoriale presente, pensando ai cambiamenti territoriali auspicati grazie anche all'impegno e alla partecipazione dei giovani. Queste attività diventano una palestra importante di educazione alla cittadinanza e una pratica storico-geografica che non dovrebbe mai mancare nei percorsi annuali di queste discipline.

La logica *multiattoriale* – terzo indicatore – in cui l'esperienza umana è posta al centro, ridà alla geografia e alla storia l'importante ruolo di disci-

TABELLA 10.1
I processi

Didattica della geografia e della storia di ieri	Setting didattico della geografia e della storia di oggi
Della pianificazione e dell'analisi delle "cose eterne" con il compito di fissare gli eventi "stabili" e immutabili.	Dei processi territoriali e dell'agire degli attori sociali letti secondo una chiave multitemporale, multiattoriale, multifunzionale e multiscale.
Procedere diacronico: gli eventi sono fotografati in modo statico e immutabile.	Storia come veicolo per la comprensione dei processi di un territorio.
Apprendimento mnemonico e ripetitivo della geografia e della storia.	Dimensione del laboratorio come luogo privilegiato che rende espliciti i processi di apprendimento (Bernardi, Monducci, 2012) e che crea un territorio di incontro tra le discipline per: <ul style="list-style-type: none"> – la forte dimensione interattiva, operativa ed esplicativa; – la mediazione didattica dimostrativa e la funzione di guida e di ascolto ricoperta dal docente; – la "vicinanza" educativa che sviluppa e favorisce il dialogo e l'osservazione, e consente di mappare i punti di forza e di debolezza delle abilità degli studenti a cui è possibile dare qualche risposta in tempo utile; – una programmazione didattica flessibile e personalizzata anche attraverso materiali strutturati appositamente (Mattozzi, 2004).

pline orientate a fornire elementi in grado di contribuire alla risoluzione dei problemi economici, sociali e politici dei paesi (Dematteis, 2008). Se un tempo gli abitanti di un territorio erano analizzati come meri dati numerici, oggi l'uomo è diventato un attore protagonista di cambiamento.

Dopo aver delineato *cosa* un percorso congiunto di geografia e storia dovrebbe sempre contenere, la nostra *check list* prosegue con il *come* ovvero con le metodologie caratterizzanti tale insegnamento. Il primo indicatore metodologico è l'*analisi di campo*. Questa tipologia di ricerca non solo passa dall'osservazione delle componenti territoriali che oggettivamente è possibile monitorare, ma la semplice osservazione viene ad arricchirsi con l'inchiesta sui soggetti attivi e sulle fonti. Se un tempo le componenti culturali, sociali, economiche e politiche,

TABELLA 10.2
Il cambiamento

Didattica della geografia e della storia di ieri	Setting didattico della geografia e della storia di oggi
<p>Il territorio è svuotato dagli attributi culturali e posto come una <i>tabula rasa</i> da progettare. Disciplina di sintesi di molte cose insieme, ma di nessuna in particolare.</p>	<p>È rivolta all'analisi, valorizzazione e scoperta delle diversità culturali e delle specificità locali viste quali fattori importanti per lo sviluppo. È tesa a costruire scenari di cambiamenti possibili a partire dalle percezioni di chi abita il territorio.</p>
<p>La storia dei grandi eventi in sequenza cronologica presentati prevalentemente a scala nazionale o, al massimo, europea.</p>	<p>Storie minori di altre parti del pianeta come veicolo per la comprensione dei processi territoriali, mantenendo una visione mondiale e non ripiegata sulle singole identità territoriali (Brusa, 1998).</p>
<p>L'allievo visto quale <i>tabula rasa</i>, un vaso vuoto da riempire secondo il modello della didattica trasmissiva. Il cambiamento è misurato nel numero progressivo di conoscenze che via via vengono ad accumularsi.</p>	<p>Al centro l'attenzione per lo sviluppo di competenze storico-geografiche, ovvero della capacità di mobilitare conoscenze, abilità e atteggiamenti in situazioni impreviste e nuove, grazie all'orchestrazione armonica di schemi. Il cambiamento si misura non tanto in merito a «ciò che lo studente sa, bensì ciò che sa fare con ciò che sa» (Wiggins, 2004, p. 32; trad. mia).</p>

venivano trattate come “cose” che interagivano con l'ambiente fisico per produrre forme visibili nel paesaggio, oggi l'analisi di campo è funzionale alla ricognizione dei *processi* che, nel loro svolgersi *temporale*, arrivano a produrre *cambiamento* grazie all'interazione di molteplici *attori* operanti a diverse *scale*.

In linea con la didattica di taglio sociocostruttivista, la didattica integrata della geografia e della storia è inclusiva non solo rispetto agli altri sguardi disciplinari ma anche in merito ai soggetti. L'attenzione alla *partecipazione* – quale dialogo, espressione, coinvolgimento reciproco che produce cambiamento – si trasforma prima in focus educativo poi in pratica per i cittadini di domani che, *allenati* a queste metodologie, saranno in grado di rivestire un ruolo attivo nella gestione dei loro territori da quelli più vicini a quelli più lontani. Adottando l'approccio partecipativo, inoltre, l'ambito geografico-storico si pone in dialogo con “le educazioni” dove si intrecciano la memoria del passato (i testimoni e i luoghi) con uno sforzo costante di rielaborare tale memoria a partire dal-

TABELLA 10.3
 Gli attori

Didattica della geografia e della storia di ieri	Setting didattico della geografia e della storia di oggi
Senza attori. L'uomo veniva analizzato come un qualsiasi "componente culturale".	Logica della multiattorialità in cui l'esperienza umana è posta al centro e cerca di chiarire il significato dei concetti, dei simboli, delle aspirazioni nella loro appartenenza allo spazio e al tempo (Tuan, 1977). Gli attori sono al centro e contribuiscono, con le personali percezioni, a dare valore ai luoghi.
La storia dei personaggi maggiori.	La storia degli attori minori che, attraverso la decostruzione, l'analisi e le dense narrazioni lasciano intravedere la vocazione di un territorio – a partire dai suoi protagonisti anche meno importanti – per giungere a immaginare gli sviluppi futuri.
Al centro il raggiungimento del "programma scolastico".	Al centro la soggettività dei discenti e dei docenti per un curriculum il più possibile personalizzato. Secondo questa prospettiva l'insegnante – quale facilitatore e mediatore – propone percorsi attivi di co-costruzione di conoscenza preferibilmente trasversali alle discipline. In quanto artefice di percorsi di conoscenza, scopre la centralità del proprio ruolo di mediatore, mentre lo studente è condotto a mettere in gioco sé stesso e i propri personali stili di apprendimento.

la consapevolezza di sé, dal riconoscimento delle proprie responsabilità, per riflettere sulle responsabilità altrui e sui meccanismi che permettono l'emergere e il consolidarsi della cultura della violenza (Delmonaco, 2010). Una cultura di pace non nega l'esistenza del conflitto, al contrario ci insegna a riconoscerlo come presenza costante. Una cultura di pace afferma una modalità di lettura del passato, attraverso la storia, e fornisce strumenti per accogliere e confrontare memorie diverse, anche divise, anche contrapposte, nella prospettiva di un percorso che comprenda la mediazione e la negoziazione e che possa condurre fino alla riconciliazione (Baiesi, Portincasa, 2015).

Infine, pensando agli strumenti propri della geografia l'ultimo indica-

TABELLA 10.4

L'analisi di campo

Didattica della geografia e della storia di ieri	Setting didattico della geografia e della storia di oggi
<p>Usava l'analisi di campo per ricercare leggi generalizzabili. Veniva privilegiata la metodologia dell'osservazione diretta dei segni visibili. Questi erano visti quali indizi che venivano interpretati e relazionati ad altri dati (quelli climatici, demografici, economici ecc.).</p>	<p>Propone la ricerca-azione sul campo. È una metodologia che privilegia la didattica di campo nel tentativo di focalizzare i rapporti di scambio tra uomo e ambiente tenendo conto sia della soggettività dei rapporti sociali e dei valori, sia delle contingenze storiche e naturali dei territori.</p> <p>Il contatto con il territorio si pone come dimensione avventurosa che emoziona e coinvolge. In questo modo l'apprendimento passa dalle emozioni, diventa più motivante ed è motore di altri apprendimenti.</p>
<p>Indagini parziali accentuano i localismi e le singole identità incrementano e giustificano posizioni che non si rapportano a scale differenti.</p>	<p>Rappresentazioni del passato documentate, non arbitrarie e non immaginarie stimolano l'attività di apprendimento volte a costruire conoscenze e comprensioni di aspetti e processi che riguardano spazi, società, territori, tempi ampi. L'indagine di campo consente di mettere insieme molteplici linguaggi e attività e di sintetizzarli in un unico quadro dove le informazioni e le interpretazioni di campo rivolte al locale vengono usate per costruire rappresentazioni più generali riguardanti uno Stato, un'intera società, un'intera civiltà, un intero spazio continentale.</p>

tore che si propone è la *rappresentazione*. Da sempre la *geo-grafia* produce rappresentazioni della terra. Queste possono essere disegni – la carta – o descrizioni – i racconti, le narrazioni ecc.

Un tempo la rappresentazione era assunta al vero ed era sufficiente analizzare che la descrizione operasse delle scelte pertinenti agli scopi che si proponeva. Oggi è sottoposta a un lavoro di decostruzione e interpretazione in cui devono emergere non solo gli scopi dell'autore ma i processi, il cambiamento (diacronico e sincronico), le tendenze evolutive dei luoghi e le logiche sottese allo sviluppo locale in rapporto a quelle globali.

La prospettiva qui presentata richiede oggi agli insegnanti un'atten-

TABELLA 10.5

La partecipazione

Didattica della geografia e della storia di ieri	Setting didattico della geografia e della storia di oggi
Prevedeva un processo formativo prevalentemente <i>top down</i> .	Colloca al centro dei processi educativi e territoriali gli attori. Anche gli studenti sono considerati tali, protagonisti del personale futuro. Vede i soggetti protagonisti dell'azione didattica quale parte attiva dei processi formativi e per questo coinvolti nei processi di cambiamento. L'osservazione è partecipante: il soggetto è parte attiva nei processi formativi ed è, in qualche misura, coinvolto nel processo di cambiamento.
Il soggetto cosciente acquisisce un sapere trasmesso.	Il soggetto cosciente partecipa attivamente alla costruzione della sua rappresentazione svolgendo <i>operazioni cognitive e pratiche</i> che coinvolgono altri soggetti in un processo di co-costruzione della conoscenza. Le operazioni cognitive sono, ad esempio, quelle della tematizzazione, della selezione e convalida delle informazioni, dell'organizzazione temporale e spaziale ecc. (Mattozzi, 2002). Le operazioni pratiche sono quelle che servono per registrare e dare ordine alle informazioni: schedatura, grafici, mappe concettuali, schemi ecc. Esse manifestano le operazioni cognitive (Mattozzi, 2011).
Guardare ai fatti storici di un territorio con il ruolo dello spettatore.	Guardare ai fatti storici come depositari della memoria dei luoghi, memoria che tende a unire il presente al passato, o meglio a rendere presente il passato (Rossi Doria, 1998).

zione in più, non solo ai contenuti che si propongono (che dovranno necessariamente essere scelti), ma anche alle metodologie e alle pratiche. Il confronto con una *check list*, per quanto limitata e sintetica possa proporsi, vuole porsi come un aiuto alla progettazione didattica. L'uso deve essere rapportato alle competenze che si vogliono sviluppare e agli obiettivi che si intendono raggiungere. È chiaro, non tutte le unità di apprendimento

TABELLA 10.6

La rappresentazione

Didattica della geografia e della storia di ieri	Setting didattico della geografia e della storia di oggi
Poneva al centro la rappresentazione assunta al vero. Lo scopo era fissare gli elementi stabili e oggettivi.	Vede la rappresentazione come un mezzo per la comprensione dei processi territoriali in quanto esplorano le potenzialità dei contesti locali, scoprono le propensioni e i valori insiti in ciascun territorio per mostrare quali sono oggi le condizioni di un possibile divenire (Dematteis, 2008). L'uso della rappresentazione nell'insegnamento congiunto della storia e della geografia prevede la decostruzione e la focalizzazione degli scopi e delle modalità di elaborazione della rappresentazione.
Delle tracce, indicatori di altri presenti.	Dei segni (cronotopi) oggetto di analisi che diventano strumenti di informazioni per conoscere e comprendere i "fatti", gli "stati di cose", "i processi" (Bertoncin, 2004). La ricostruzione è oggetto di analisi e di interpretazione esplicativa. L'esito di tale attività è una rappresentazione "sogettiva" non arbitraria e non immaginaria di qualche aspetto, fatto, processo del passato. La rappresentazione si concretizza in un testo che può promuovere costruzione di conoscenza in altri soggetti conoscenti e può essere sottoposta a controllo circa la validità della ricostruzione e qualità dell'interpretazione.
Prevalenza del linguaggio logico/matematico.	Uso di una molteplicità di linguaggi con un focus privilegiato per le fonti artistiche (letterarie, musicali, filmiche, iconografiche...) «che diventano <i>specchi</i> su cui proiettare domande essenziali e <i>orizzonti di attesa</i> , come testi caratterizzati da una pluralità di codici, come fonti storiche [...], come <i>agenti di storia</i> [...] e come <i>strumenti di narrazione storico-geografica</i> » (Gusso, 2012).

potranno contenere ogni indicatore, ma sarebbe importante che ciascuno di essi fosse presente nel piano annuale. Questa attenzione permetterebbe di spostarsi dalla fissazione delle "cose eterne" e aprirebbe a una progettualità in grado di dare spazio alle propensioni di ciascuno e all'emozione della scoperta.

Riferimenti bibliografici

- BAIESI N., PORTINCASA A. (2015), *Pensare la didattica. Una proposta per riflettere sulla didattica*, in “Novecento.org”, pp. 16-22.
- BERNARDI P., MONDUCCI F. (2012), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, UTET, Novara.
- BERTONCIN M. (2004), *Logiche di terre e acque. Le geografie incerte del Delta del Po*, Cierre, Verona.
- BRUSA A. (1998), *La didattica sotto accusa*, in “I viaggi di Erodoto”, 12, 35, pp. 40-50.
- DELMONACO A. (a cura di) (2010), *Fare storia, crescere cittadini: cittadinanza, Costituzione, insegnamento della storia. Percorsi e prospettive*, Zona, Civitella in Val di Chiana (AR).
- DEMATTEIS G. (2008), *Zeus, le ossa del bue e la verità degli aranci. Biforcazioni geografiche*, in “Ambiente Società Territorio. Geografia nelle scuole”, LIII, n.s. VIII, 3-4, pp. 3-13.
- GUSSO M. (2012), *Il valore aggiunto della storia*, relazione pubblicata in occasione del Seminario di formazione “Storia ed educazione al patrimonio e alla cittadinanza interculturale. Esperienze, riflessioni e proposte di IRIS”, Milano, 8 marzo 2012, http://www.storieinrete.org/storie_wp/wp-content/uploads/2012/03/gusso_ecole_editio_maior_2_3_2012.pdf (consultato il 26 marzo 2016).
- MATTOZZI I. (2002), *Pensare la nuova storia da insegnare*, in “Società e Storia”, 98, pp. 785-812.
- ID. (2004), *La didattica laboratoriale nella modularità e nel curriculum di storia*, in “I Quaderni di Clío '92”, 4, pp. 41-54.
- ID. (2007), *Il sapere storico universale è possibile nella scuola primaria? L'insegnamento della storia con i quadri di civiltà*, in “I Quaderni di Clío '92”, 7, pp. 13-25.
- ID. (2011), *Storia e geografia. Discipline complici in un curriculum mirato alle competenze*, intervento presentato alla XVII Edizione della Scuola Estiva di Arcevia, Geostoria e competenze di cittadinanza nel 150° anniversario dell'Unità d'Italia, Arcevia, <http://www.clio92.it/public/documenti/associazione/arcevia2011/arcevia2011mattozzirelazioneislide.pdf> (consultato il 26 marzo 2016).
- ID. (2012), *Geostoria, un concetto generativo*, intervento presentato al Seminario “Facciamo geostoria?”, AIIG-Clio92, Padova, 14 gennaio 2012, <http://www.clio92.it/public/documenti/news/Convegni/ConvegnoPadova2012Mattozzi.pdf> (consultato il 26 marzo 2016).
- ROSSI DORIA A. (1998), *Memoria e storia: il caso della deportazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ).
- TUAN Y.-F. (1977), *Space and Place: The Perspective of Experience*, E. Arnold, London.
- TURCO A. (1988), *Verso una teoria geografica della complessità*, Unicopli, Milano.
- WIGGINS G. B. (2004), *Caddisflies: The Underwater Architects*, University of Toronto Press, Toronto.

Parte terza

Esempi di percorsi educativi

Riflessioni e proposte per un curriculum verticale di storia e geografia

di *Nadia Paterno**

II.1

Il laboratorio di storia e geografia

A Spinea da molti anni è attivo un laboratorio, formato da insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, in cui vengono pensati e sperimentati percorsi che intrecciano, a diversa scala, storia e geografia. Nei primi anni della sua vita, il gruppo ha visto solo la presenza di insegnanti delle scuole del comune; da qualche anno invece, l'Istituto comprensivo Spinea 1 fa parte della Rete di GeoStorie¹ e i docenti interessati possono avvalersi delle risorse di una rete che ragiona anche intorno a un curriculum territoriale per l'educazione al patrimonio e alla cittadinanza.

Il senso di un laboratorio di insegnanti è la pratica della collaborazione e della riflessione sui diversi aspetti della propria professionalità, supportata da una formazione di qualità e continua. Si tratta, in ultima analisi, di sviluppare la competenza del saper lavorare in gruppo mentre si fa la medesima proposta agli allievi.

All'inizio, il focus è stato principalmente di tipo storico. La geografia c'era, ma in modo solo funzionale alla ricerca storico-didattica. Da qualche anno, si è tentato di integrare gli sguardi della geografia e della storia, facendo contemporaneamente attenzione all'autonomia dei due campi disciplinari. Ma per «poter integrare la prospettiva storica e geografica occorre

* Anna Aiolfi, Gabriella Bosmin, Monica Bellin, Roberta Bolzanella e Tiziana Barbui hanno collaborato alla stesura e alla revisione di questo capitolo.

1. Il laboratorio di Storia di Spinea 1 si è avvalso della preziosa supervisione scientifica di Rosalia di Blasi Burzotta. La Rete di GeoStorie a scala locale (Istituto comprensivo di Noale scuola capofila; <http://www.retegeostorie.it/>) è attualmente coordinato da Ernesto Perillo. I partner di rete sono scuole, comuni, archivi e associazioni di ricerca della provincia di Venezia e Treviso, l'associazione Clio '92, il Dipartimento di Scienze storiche, geografiche e dell'Antichità dell'Università degli Studi di Padova.

una solida competenza in entrambe le discipline» (Giorda, 2014, p. 151). Per la storia era stato percorso un primo tratto di strada, mentre riguardo alla geografia si era ancora ai blocchi di partenza. Per recuperare il gap, le proposte di formazione hanno iniziato ad affrontare in modo più esplicito e strutturato anche il linguaggio, i concetti e gli strumenti della geografia, a partire dall'idea di paesaggio. Via via che crescevano le competenze di tipo anche geografico, l'integrazione con quelle più consolidate di tipo storico, comunque sempre da sviluppare e affinare, ha prodotto esperienze di complicità interdisciplinare più significative. È stata per esempio superata un'impostazione che mirava a competenze geografiche quasi esclusivamente di tipo geometrico (destra, sinistra, lontano, vicino, coordinate e punti cardinali), ponendo maggiore attenzione all'orientamento di tipo culturale e territoriale (significati, funzioni, relazioni, storie, problemi, progetti...).

Resta la difficoltà per un solo insegnante di dominare fino in fondo i due linguaggi disciplinari² e la conseguente necessità di un team docente in grado di governare più versanti curricolari da mettere tra loro in relazione, la geografia e la storia, ma anche la letteratura³, la scrittura e la lettura funzionali alla comprensione e allo studio dai libri di carta e digitali.

11.2

I temi: “i luoghi della vita”

Ogni insegnante sceglie gli argomenti più adatti alla propria sezione/classe, ma si sente anche la necessità di elaborare un orientamento macrotematico condiviso che faciliti la comunicazione e il confronto. Occuparsi, a più riprese, con varie modalità e strumenti e alle diverse età, dei luoghi in cui si vive, ha il vantaggio di prendere in esame cronotopi “semplici” perché direttamente percepibili, immediatamente pluridisciplinari e generativi di sguardi a scala anche più generale.

In quanto cronotopi, i diversi luoghi di vita dei bambini, possono essere considerati:

– al presente, attraverso strumenti e linguaggi prevalentemente geografici (condivisione di mappe mentali, uscite sul terreno, scrittura di carte, rappresentazioni verbali, grafiche e plastiche, simulazioni di copioni dei luoghi, relazione diretta e mediata con le persone che li abitano);

2. Gli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia hanno la responsabilità del curricolo di molti e, a volte di tutti, i campi di esperienza e disciplinari.

3. Gabriella Bosmin ha scritto numerosi racconti di finzione a sfondo storico e geografico, che contengono cioè elementi di realtà per lo studio dei diversi argomenti.

- al passato, attraverso strumenti e linguaggi prevalentemente storici (analisi di tracce-fonti di varia natura, a cominciare dal palinsesto dei paesaggi);
- al futuro, ragionando su bisogni e desideri, risorse e vincoli ambientali ed economici, valori.

Osservare il mondo e formulare domande integrate su di esso, cercare spiegazioni attraverso una pluralità di strumenti (carte, testi, dati statistici, testimonianze di vita...), immaginare città-mondi ragionevoli da costruire, maturare livelli gradualmente sempre più adeguati di consapevolezza del valore delle scelte delle comunità umane di oggi anche per il futuro.

Esplorare il mondo a partire dall'intorno prossimo, ma per arrivare fino all'universo, è un ingresso agevole alla storia e alla geografia (ma anche alla letteratura e alle scienze della natura) che può essere avviato da quando si viene al mondo, nella prospettiva di una comprensione sempre più efficace del mondo, che permetta di scegliere comportamenti sostenibili.

«Non servono quindi nuovi palcoscenici, ma occhi diversi capaci di scoprire nel paesaggio [...] indizi di relazioni sociali ed economiche, [...] tracce di tempi e modi di vivere diversi dal nostro» (Aiolfi, 2013). I luoghi della vita⁴ sono, in definitiva, tutti gli elementi e i significati della città in cui si abita e dei territori con i quali è in relazione.

II.3

Qualche esempio a partire dalla scuola dell'infanzia

Alla scuola dell'infanzia è possibile avviare la costruzione di uno sguardo geografico e storico partendo semplicemente da ciò che sta attorno: un "pez-zetto" di territorio da scoprire, pieno di colore, di suoni e di profumi, con confini, dimensioni, caratteristiche proprie e relazioni. Si può cominciare dalla strada che si percorre ogni giorno per recarsi a scuola, dai negozi e dagli edifici facilmente raggiungibili, dalla piazza del mercato, dal parco giochi [...] la biblioteca e il municipio. Ma anche una linea dell'orizzonte ben visibile dalla finestra o un monumento storico (Aiolfi, 2013).

Nei percorsi di "storia" di scuola dell'infanzia dei primi anni di laboratorio, era già presente la geografia, anche se ne mancava un riferimento esplicito in sede di progettazione e valutazione; era necessaria per la conoscenza dei luoghi "qui e ora", per poi volgere lo sguardo al passato e fare confronti con il presente per rilevare cambiamenti e permanenze. Per bambini così piccoli,

4. I "luoghi della vita" è un'espressione macrotematica proposta da Rosalia di Blasi Burzotta nel 2010.

cominciare a fare geografia e storia vuol dire essere messi nelle condizioni di “accorgersi” di dove vivono, osservando con attenzione gli elementi dei paesaggi che quotidianamente attraversano, e trasformando in parole e disegni le loro percezioni ed emozioni. Si può mettere in gioco anche il futuro immaginando come potrà diventare quel luogo. I bambini piccoli vivono interamente l’invito a occuparsi dei luoghi che conoscono, corpo compreso. Quando raccontano un percorso dicono “si va di qua e poi si va dall’altra parte”, allungano contemporaneamente le braccia e le mani a indicare le direzioni e riescono a far capire anche con i gesti una strada e una piazza. Anche bambini molto piccoli usano spontaneamente punti di riferimento da condividere e costruiscono proprie mappe mentali degli spazi e dei luoghi, probabilmente ancora prima di riuscire a disegnarle e a dirle. Nella realizzazione di un plastico per rappresentare una piazza che conoscono direttamente usano spontaneamente espressioni come “vicino a”, “lontano da”, “davanti a”, “dietro a”, “in mezzo a”. Nella drammatizzazione delle attività umane che si svolgono nei diversi luoghi ci sono sempre le emozioni insieme alle percezioni e una prima comprensione delle relazioni sociali.

Nei prossimi paragrafi, si prendono in esame, a titolo esemplificativo, alcuni percorsi didattici realizzati con allievi di diverse età, dalla scuola dell’infanzia alla quinta primaria. Mentre i temi sono diversi, la strumentazione didattica di fondo è condivisa.

PERCORSO I

“Piazza Fermi oggi e al tempo dei nonni”⁵

Il percorso su piazza Fermi riassume fasi di lavoro e passaggi metodologici comuni: le uscite per osservare e riosservare, la verbalizzazione condivisa, l’interpretazione grafica e plastica, la messa in scena delle storie, la lettura di fonti per mettere in relazione il presente con il passato, lo sguardo verso un futuro plausibile.

I bambini parlano tra loro: «In piazza si fa anche il mercato... Non sempre... Solo al sabato... Quando non si viene a scuola... Io ci vado con la mamma... Anch’io», e allora si mette in scena il mercato, si fa finta di, i tavoli si riempiono di oggetti da vendere e comprare nell’animazione tipica del mercato, e si cominciano a comprendere le regole di un’importante attività umana.

Si costruisce una piazza di cartone per poterla toccare, spostare, guardare da diverse posizioni. Si disegna per rappresentare altri dettagli e significati della piazza.

5. Il percorso, rivolto a bambini di 4-5 anni, è stato organizzato nel 2011 dalle ins. Roberta Bolzanella e Ornella Prete, presso la Scuola dell’infanzia “F.lli Grimm”, IC Spinea 1.

FIGURA II.1

Drammatizzazione del mercato settimanale che si svolge in piazza Fermi



FIGURA II.2

Costruzione del plastico della piazza



L'osservazione di un'immagine del tempo dei "nonni" permette di cominciare a formare l'idea di un tempo passato della piazza. Il confronto con il presente permette invece di vedere che cosa è cambiato, ma anche che cosa è rimasto: la villa e lo slargo fanno capire che si tratta dello stesso spazio diversamente organizzato.

FIGURA 11.3
Mappa della piazza



Si può anche pensare al possibile futuro della piazza: «Adesso non è tanto bella la piazza... Solo palazzi... Tanti... Case... Macchine... Parcheggio sarebbe più bella diversa... Come il plastico che hanno fatto i bambini di cinque anni... Con il gioco della campana per terra... Con le panchine per sedersi quando si è stanchi... Il chiosco per i gelati e le patatine».

PERCORSO 2

“A passeggio sulla via Rossignago”⁶

Bambini di classe prima e di scuola dell’infanzia percorrono insieme via Rossignago, la strada vicina alle loro scuole. La osservano, ne parlano, la disegnano e la ritrovano sulla carta, ragionano sugli elementi del paesaggio. I bambini di prima sono in grado di leggere la scritta di una vecchia foto di una strada con lo stesso nome e l’attenzione si sposta dal presente al passato della via. L’analisi della fonte ha bisogno di essere guidata da consegne di geografia: «Immagina di essere all’inizio della via e di guardare in fondo, che cosa si vede davanti a te? Alla tua destra? Alla tua sinistra? Immagina invece di guardare la strada dalle case in fondo, che cosa vedi a destra e a sinistra?». Le domande di storia servono invece per confrontare presente e

6. Cfr. <http://www.retegeostorie.it/node/102> è disponibile la documentazione dell’intero percorso didattico “A passeggio sulla via Rossignago”, classe prima della Scuola primaria “Nievo”, IC Spinea I, a.s. 2011-12, ins. Monica Bellin.

passato: «Che cosa c'era e ora non c'è più? Che cosa non c'era e adesso c'è? Che cosa c'era e c'è ancora?».

«I castagni e i pali della luce sono a destra e a sinistra della strada... I campi sono a destra e a sinistra della strada e davanti alle case... La strada di sassi è in mezzo... I fossi sono ai lati della strada... Le case sono in fila in fondo... La ciminiera è in mezzo, dietro a tutto». «Non era uguale ad adesso, non abbiamo più i fossi... Non abbiamo più gli alberi grandi di castagno... Oggi ci sono molte case e pochi campi e tante automobili... Non ci sono più le rane, pesci e le bisce in via Rossignago, ma negli altri fossi... Ora la strada è di asfalto e non ci sono le buche... Al posto dei fossi adesso ci sono i marciapiedi... La via Rossignago è cambiata tanto... Nella foto la via Rossignago è come al tempo di nonna Mafalda».

PERCORSO 3 “Via Roma”⁷

Gli stessi bambini, in classe seconda, prendono in esame via Roma, la strada principale della città. Ormai sanno che si esce per guardarla attentamente e, mentre raccontano e discutono fra loro le cose viste e pensate, nasce l'interesse di sapere qualcosa sul passato della strada: la testimonianza di nonno Marcello e le foto di Spinea vecchia che egli porta a scuola sono le fonti per cercare risposte e domande. I bambini ascoltano il nonno che ricorda com'era la strada e scelgono le foto pertinenti («Quali sono gli elementi che vedo nella foto? Dove si trovano? Quali elementi-indizi mi fanno capire che la foto rappresenta la via Roma?») per poi prenderle in esame nel dettaglio: «Che cosa c'è ancora oggi? Che cosa non c'è più? Che cosa non c'era?».

Conversazione tra alunni e insegnante

A.: «Si vede un lago, degli alberi, la staccionata, il riflesso nell'acqua. C'è scritto Spinea e il lago».

Ins.: «Ne sappiamo qualcosa? Ne avevamo già sentito parlare?».

A.: «Ne avevo sentito parlare quando ero piccolo dalla mia nonna che diceva che a Spinea c'era un lago e i bambini anche scappavano da casa per andare a giocare e dopo le loro mamme quando tornavano a casa gli dicevano un mucchio di parole. Il nonno ci aveva parlato del lago... Era in Piazza Fermi... Invece del mercato, della piazza del mercato e del parcheggio c'era la villa».

Ins.: «C'è ancora la villa?».

A.: «No... Sì... C'è la villa ma non ci abitano persone... ci sono negozi, uffici».

7. Cfr. <http://www.retegeostorie.it/node/118> è disponibile la documentazione dell'intero percorso didattico “Via Roma”, classe seconda della Scuola primaria “Nievo”, IC Spinea 1, a.s. 2012-13, ins. Monica Bellin.

I bambini, a coppie, leggono una foto d'epoca della strada e la raccontano. «Nella foto noi vediamo un negozio di generi alimentari». «Noi vediamo la chiesa di San Vito e Modesto con il campanile». «Davanti c'è la via Roma. Vediamo i bambini che giocavano in strada». «Prima passava il treno, la strada è diversa da adesso la strada non era asfaltata, ci sono un po' di sassolini e la terra battuta».

PERCORSO 4

“Dalle piazze alla città. Per esempio Spinea, oggi e lungo il xx secolo”⁸

In una classe terza si affronta il tema-concetto di città, a partire dalla scala locale, attraverso fonti cartografiche e statistiche. Si scrive in gruppo.

- Nel 1900 a Spinea c'erano poche case e molti campi. Dal 1900 al 1945 è cambiato poco. In seguito il rosso (costruzioni) è aumentato, e il bianco (campi) è diminuito.
- Dal 1945 al 1980 le case sono aumentate più velocemente. Spinea nel 2000, se la confronti con il 1900, non sembra più la stessa perché ha molte più case.
- Dal 1945 al 1980 hanno costruito più case e più strade. Abbiamo colorato in rosso le costruzioni e lasciato in bianco i campi, e c'era da colorare sempre di più.

L'evoluzione storica del costruito viene messa in relazione con l'andamento demografico. Si scrive in gruppo.

- Dal 1950 al 1980, sul grafico sono aumentate le persone e sulle mappe le costruzioni.
- Dal 1951 sono aumentate le persone e nello stesso tempo le case.
- Il collegamento tra il grafico e le mappe è che la popolazione aumenta negli stessi anni delle costruzioni. In un certo punto c'è stato un salto molto grande, dal 1951 al 1970.
- Dopo il 1981 non sono aumentate le persone perché il pezzo di grafico è dritto e anche le case non sono aumentate. Perché non hanno fatto il censimento dal 1881 al 1901?

Due fotografie, scattate dalla medesima posizione, a distanza di cinquant'anni una dall'altra, raccontano una storia simile a quella già narrata dalle mappe del costruito e dal grafico della popolazione, focalizzando i ragionamenti sulle trasformazioni del paesaggio.

8. Cfr. <http://www.retegeostorie.it/node/118> è consultabile la documentazione del percorso didattico “Dalle piazze alla città. Per esempio Spinea, oggi e lungo il xx secolo”, classe terza della Scuola primaria “A. Vivaldi”, IC Spinea I, a.s. 2013-14, ins. Nadia Paterno.

Dalla conversazione emergono le seguenti affermazioni: «Nel 1999 era dopo che era aumentata la popolazione perché è tutto pieno di case». «Spinea era più tranquilla e silenziosa e verde, prima». «C'erano poche case e tanti alberi nel 1940, e il filobus con le antenne». «Nel 1940 c'era la guerra». «Adesso non puoi stare in mezzo alla strada con tutte le macchine».

PERCORSO 5

“Mercati e mura di antiche città”⁹

Un'altra classe terza lavora su Mestre e, tra le altre cose, analizza il frammento di una fonte d'archivio che fornisce informazioni sul paesaggio e sul territorio di ottocento anni fa.

1231. Treviso

[...] Anche riguardo i mercati di Mestre e di Marghera stabiliamo [...] nel giorno di mercoledì si faccia mercato dei bovini a Marghera e nel giorno di sabato si faccia mercato al porto di Mestre. Ad eccezione della piazza di S. Lorenzo che si faccia come di consueto essere fatto (Ramelli, 2009, p. 57).

Dalla conversazione emergono le seguenti osservazioni: «A Mestre c'era un porto!». «Ma oggi a Mestre non ce ne sono». «È vero: la laguna è lontana da Mestre!». «Forse, dove adesso c'è terra e ci sono le case, nel 1231 c'era acqua». «Forse Mestre era un'isola».

Conversazione tra alunni e insegnante

Ins.: «Voi mi state dicendo che il territorio di Mestre è cambiato nel tempo, ora è più lontano dalla laguna e questo ha fatto “scompare” il porto. Mi aiutate a trovare una fonte adatta per verificare se davvero ci sono stati cambiamenti nell'ambiente?».

A.: «Dovresti cercare una cartina geografica del tempo, cioè del 1231».

A.: «No, prima ancora, perché nel 1231 c'era già il porto».

Ins.: «Ma capire come si è trasformato il territorio di Mestre nel tempo significa studiare storia o geografia?».

A.: «Secondo me tutti e due, perché sono cose antiche e allora è storia, poi c'è l'ambiente e allora è geografia».

Grazie all'analisi di una carta cinquecentesca dell'entroterra veneziano si riesce a localizzare Mestre e il suo porto che si scopre essere fluviale. L'incrocio tra fonti diverse permette di ricostruire il paesaggio di Mestre di secoli fa e di poterlo confrontare con la Mestre di oggi.

9. Cfr. <http://www.retegeostorie.it/node/118> è consultabile la documentazione del percorso didattico “Mercati e mura di antiche città”, classe terza della Scuola primaria “Mantegna”, IC Spinea, a.s. 2012-13, ins. Tiziana Barbui.

FIGURA II.4

Disegno ricostruttivo di Mestre nel XIII secolo



PERCORSO 6 “Vallevecchia”

Nel settembre del 2014 una classe quarta partecipa allo stage formativo regionale “Guardiani della natura” a Vallevecchia di Caorle (VE)¹⁰. Dopo avervi trascorso due giorni molto speciali anche Vallevecchia diventa un luogo della vita. Il percorso didattico di preparazione all’escursione e quello di elaborazione dell’esperienza e delle conoscenze interessa tutte le discipline, storia e geografia comprese. I ragazzini hanno modo di intuire la complessità e la problematicità di grandi opere come le bonifiche che trasformano profondamente ambienti e territori.

Si costruisce un diagramma temporale per collocarvi l’immagine aerea di Vallevecchia oggi, e quella precedente alla bonifica degli anni Sessanta del Novecento.

Di seguito, alcuni passi tratti dai testi scritti:

10. Per informazioni sul progetto, cfr. http://www.regione.veneto.it/web/guest/comunicati-stampa/dettaglio-comunicati?_spp_detailId=2766614 (consultato il 17 marzo 2016).

La prima figura rappresenta Valvecchia prima della bonifica, e la seconda figura è dopo. Hanno fatto dei canali per portare via l'acqua e la terra paludosa è diventata terra da campi. Prima del 1960 non si poteva piantare il mais, verdura e frutta.

Hanno messo degli argini ai fiumi e hanno scavato un letto da un'altra parte, tutto questo si chiama bonificare. Hanno fatto questo perché gli abitanti del Veneto erano aumentati e volevano mangiare, e un esperto ci ha fatto vedere il grafico degli abitanti del Veneto.

Era un'isola paludosa e c'erano i fiumi che circolavano dentro. Forse, ma non lo sappiamo, prima di bonificare qualcuno ha protestato, forse hanno detto di No oppure di Sì, ma se fosse successo, ha vinto chi ha detto di Sì. O forse non hanno protestato, e di bonificare Valvecchia ha scelto il comune. Per fare questo lavoro ci sono voluti anni, hanno deviato fiumi, scavato, fatto argini, sudato e faticato moltissimo e speso tanti soldi.

Agli uomini sono venute due idee, la prima che nell'acqua non puoi coltivare ma puoi pescare, e la seconda idea è di bonificare, ma per me i pescatori non erano d'accordo.

PERCORSO 7

“La centuriazione padovana”

Una classe quinta prende in esame il tema della centuriazione a nord-est di Padova (anche in relazione alla storia generale). Il graticolato romano è un territorio che chi abita a Spinea frequenta, quotidianamente, ma forse, paradossalmente proprio per questo, raramente lo vede e lo conosce¹¹.

Uscendo in pullmino per osservare il graticolato, si incontrano strani cartelli marrone e gialli.

Conversazione tra alunni e insegnante

Ins.: «Provate a leggere i cartelli gialli».

A.: «Ci cappa. Quindicesimo cardine a oriente del cardine massimo... E se c'è il quindici ci saranno anche gli altri... Terzo decumano a sud del decumano massimo... C'è il disegno degli incroci, ma non è proprio messo dritto, è un po' piegato».

Ins.: «Che cosa vedete?».

A.: «I fossi sono da tutte e due le parti della strada (scavati apposta)... I campi, gli alberi vicino alla strada e il fosso... Le strade sono drittissime e anche i canali... I canali per me servono per irrigare i campi».

11. Cfr. <http://percorsidistoria.wordpress.com/scuola-primaria/centuriazione> è disponibile la documentazione del percorso didattico “La centuriazione padovana”, a cura di Monica Bellin, Chiara Benciolini, Giorgia Caregnato, Nadia Paterno, Francesco Bianchi.

FIGURA 11.5

Cartelli che segnalano il graticolato e le coordinate dell'antico reticolo stradale



Di seguito, alcuni passi tratti dai testi scritti:

La via Desman è molto lunga, infatti alla fine ci annoiavamo da quanto era lunga e ci siamo anche stancati. Mentre ci passavamo abbiamo visto: case vecchie, case nuove, fiumi e canali, ville del 1500 d.C., campi di agricoltura, boschi (piccoli), cavalli (in un recinto), piccole città, c'era traffico, un museo che si intitolava della centuriazione romana e negozi.

Ci è piaciuto perché è una cosa che vediamo sempre ma non ci facevamo caso, è una strada "speciale" perché ogni 600 metri circa ha degli incroci ad angolo retto. La via Desman era drittissima, peggio di un'autostrada, ma più stretta.

Lungo la strada vedevamo dei cartelli gialli con scritto: C K XVII cardine a oriente del cardine massimo. C'erano anche tanti altri cartelli marroni con scritto "graticolato romano".

Le scritte sui cartelli gialli non sappiamo cosa vogliono dire, credo che la maestra ce lo dirà, magari ci dà una scheda o un libro dove c'è scritto.

FIGURA II.6

Tavola IGM della zona del graticolato romano con il reticolo stradale evidenziato alla LIM



Con la carta IGM si riesce agevolmente a “vedere” il reticolo stradale ortogonale, orientato Est-Ovest e inclinato di qualche grado.

Dalla conversazione emergono le seguenti osservazioni: «Si vedono benissimo i quadrati, ma ci sono anche rettangoli metà quadrati». «I militari le fanno bene le carte». «La via Desman è messa verso Est e verso Ovest». «La rete delle strade è inclinata come nel disegno dei cartelli stradali». «Ne mancano dei pezzi, ma con la mente è come se li vedo».

Dalle carte¹² sono state fatte le seguenti deduzioni (brani dai testi scritti in gruppo).

Il graticolato romano si trova nelle zone di Borgoricco, Santa Maria di Sala, Villanova, Camposampiero, Pianiga, Mirano, Campocroce e Massanzago; si trova nella provincia di Padova e Venezia. Il GR si trova a nord-est di Padova, a sud-ovest di Treviso e a ovest di Venezia. Alcuni pezzi del graticolato sono probabilmente stati distrutti dagli uomini per costruire delle case o altre cose, e dai fiumi. Gli incroci delle strade sono ortogonali.

Le strade vanno da est a ovest e da nord a sud, ma un po' inclinate. Nello stemma di Borgoricco c'è il disegno del graticolato e due righe perpendicolari

12. I ragazzini hanno osservato la carta stradale, la tavola IGM, i geoplan dei comuni e la ricostruzione archeologica dell'agro centuriato.

sono più evidenziate. Quando i Romani l'hanno fatto, il graticolato aveva più quadrati, perché è stato rovinato nei 2000 anni dopo perché non siamo venuti solo noi; un grosso cambiamento è solo il fatto che la strada ora è asfaltata.

Sulle cartine si vedono anche dei fiumi: il Musone, il Brenta, lo Scolo Lusore e lo Scolo Fiumicello.

Domande e possibili risposte, di storia, di geografia e altro:

«Ma perché i Romani facevano le strade a rete?». «Forse per dividersi i campi meglio. Forse per spendere meno, perché se le fai dritte sono più corte».

«Cosa vogliono dire le parole sui cartelli gialli?». «Forse alle strade mettevano i numeri e non i nomi».

«Ma come facevano a formare dei quadrati perfetti?».

«A cosa serviva quella specie di "marionetta" (la groma) del disegno del museo?». «Forse per misurare qualcosa?».

«Perché hanno capito che quelle strade erano dei Romani?». «Forse analizzano gli oggetti che hanno trovato sul graticolato, e allora hanno capito di che tempo sono anche le strade. Possono aver trovato anche delle fonti scritte che raccontano di queste strade... e anche dei disegni».

Anche se resiste ancora l'idea che la causa dei cambiamenti sia il trascorrere del tempo di per sé, guadagna terreno quella che le trasformazioni siano la conseguenza di eventi naturali (nel nostro caso, legati in particolare ai regimi dei fiumi), ma soprattutto degli atti di territorializzazione dalle generazioni che si sono succedute nello stesso spazio.

11.4

Per riassumere e concludere

Il prospetto finale cerca di dar conto dell'esperienza di Spinea nel suo insieme; piste di lavoro e metodologie praticate da collocare nel quadro valoriale, educativo e didattico delle Indicazioni nazionali.

A prescindere dagli argomenti, sguardi e metodologie sono comuni fin dall'inizio per cercare di praticare una conoscenza che cresce su sé stessa in modo continuo e aperto. Sottotemi trattati con i bambini piccoli sono stati indagati anche dai più grandi, a maggiori livelli di complessità e approfondimento e, a volte, dal medesimo gruppo di allievi in età diverse.

Ad esempio, il tema dell'edificio scolastico può essere approcciato a tutte le età per ragionare sulla percezione dei diversi spazi da un punto di vista geometrico, funzionale ed emotivo e, riguardo alle trasformazioni

	Scuola dell'infanzia/ scuola primaria classe prima	Scuola primaria classe prima/ classe terza	Scuola primaria classe terza/ classe quinta
Orizzonte	Traguardi di sviluppo e obiettivi specifici previsti dalle Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e primaria.		
Sottotemi	<p>La mia scuola: spazi e funzioni interni ed esterni, percorsi da casa, dal parco, da via ecc., trasformazioni nel tempo.</p> <p>Elementi del paesaggio intorno alla mia scuola: il parco pubblico, l'oasi naturalistica, via Rossignago, piazza Marconi, piazza Fermi, villa Simion, villa Trabaldi, villa del Majno, villa Caldogno, la fornace Cavasin.</p>	<p>Altre ville venete (Eno di Fanzolo, Roncade...), Mestre e la sua piazza principale, piazza Granatieri di Sardegna, la nuova piazza di Spinea (che non ha ancora un nome), la città di Spinea oggi e lungo il xx secolo.</p>	<p>Spinea, il Veneto e dintorni, in epoca moderna, medievale, antica e preistorica, la Shoah a Spinea, le ville venete, le Regole titolate del Trecento, il graticolato romano a nord-est di Padova e il Museo della centuriazione di Borgorico, il frammento di sarcofago di epoca tardoimperiale rinvenuto a Spinea, il Museo di Altino (che conserva anche l'originale del reperto di Spinea), i veneti antichi e il Museo di Este, siti neolitici locali, Vallevecchia di Caorle.</p>
Prospettive di ricerca geografiche e storiche	<p>Forme, dimensioni, posizioni, distanze, direzioni. Funzioni.</p> <p>Relazioni società umana/ambiente. Significati e valori.</p> <p>Trasformazioni nel tempo.</p>	<p>Coordinate geometriche per collocare i diversi luoghi sulla carta di Spinea.</p>	<p>Coordinate convenzionali per l'orientamento sul globo terrestre, sulle carte a diversa scala e nella realtà.</p> <p>Contestualizzazione geografica e storica, regionale e sovraterritoriale della città di Spinea.</p>
Fonti/strumenti	<p>Paesaggi, oggetti, mappe mentali, immagini (foto in prospettiva verticale e zenitale, riproduzioni di dipinti ecc.).</p> <p>Testimonianze di persone.</p> <p>Piante e carte anche digitali.</p> <p>Testi letterari.</p>	<p>Dati statistici.</p> <p>Documenti scritti (adattamenti da documenti d'archivio, da articoli di giornale, da libri ecc.).</p> <p>Carte geografiche e tematiche a grande scala.</p>	<p>Libri e atlanti.</p> <p>Diagrammi spazio-temporali a diverse scale.</p> <p>Testi digitali.</p> <p>Carte geografiche e tematiche a grande e a piccola scala.</p>

<p>Attività guidate di laboratorio di studio</p>	<p>Scuola dell'infanzia/ scuola primaria classe prima</p>	<p>Scuola primaria classe prima/ classe terza</p>	<p>Scuola primaria classe terza/ classe quinta</p>
<p>Uscire per osservare/ascoltare paesaggi. Verbalizzare le esperienze. Disegnare spazi e percorsi. Conversare e discutere per negoziare significati di esperienze e parole. Lavorare in gruppo. Leggere immagini. Leggere carte a grande scala. Ricostruire la vita delle persone, del presente e del passato, attraverso disegni, plastici, messe in scena, sonorizzazioni, musiche e canzoni. Ri-usare conoscenze e abilità costruite in altri momenti e settori del curricolo. Documentare conoscenze e percorsi di ricerca. Usare le TIC.</p>	<p>Scrivere per descrivere, raccontare e ricordare. Analizzare fonti scritte. Leggere per imparare.</p>	<p>Leggere carte a grande e a piccola scala. Leggere e scrivere per comprendere e studiare. Organizzare discorsi per riferire e confrontare le conoscenze. Ragionare sui percorsi di ricerca, sui risultati e sui possibili sviluppi.</p>	
<p>Operazioni sul tempo (storico)</p>	<p>Scrittura e lettura di linee del tempo di successioni di eventi per immagini. Riferimento alla generazione dei bambini e dei "nonni" per ordinare gli eventi. Uso di una retrospettiva cronologica da pochi giorni a qualche mese.</p>	<p>Scrittura e lettura anche di contemporaneità. Riferimento alle generazioni dei bambini e degli adulti. Uso di una retrospettiva cronologica da un anno a dieci anni, a un secolo.</p>	<p>Scrittura e lettura anche di periodi. Uso di una retrospettiva cronologica fino a diecimila anni. Uso della cronologia convenzionale a.C. e d.C.</p>

	Scuola dell'infanzia/ scuola primaria classe prima	Scuola primaria classe prima/ classe terza	Scuola primaria classe terza/ classe quinta
Strumenti per accertare gli esiti di apprendi- mento	<p>Osservazione sistematica di comporta- menti/atteggiamenti. Analisi dei discorsi e dei disegni dei sin- goli e del gruppo. Rilevazione di evidenze di utilizzo au- tonomo di conoscenze e strategie co- struite in altri segmenti del curriculum scolastico e non.</p>	<p>Analisi di testi scritti di tipo spontaneo. Analisi dei risultati di test strutturati e non.</p>	<p>Analisi di testi scritti di vario tipo, continui e discontinui. Analisi della qualità dell'esposizione orale delle conoscenze. Rilevazione della qualità e pertinenza di discorsi di tipo meta cognitivo.</p>
Valutazione degli esiti di insegnamento	Formazione, progettazione, preparazione di materiali didattici, discussione e riflessione sugli esiti di apprendi- mento nel laboratorio, a livello locale e di rete.		

nel tempo, i bambini piccoli le possono capire attraverso testimonianze e fotografie dell'edificio e possono rappresentare graficamente le informazioni con semplici successioni di immagini; mentre con i più grandi è possibile utilizzare anche tracce delle trasformazioni sull'edificio stesso, documenti dell'Archivio dell'Ufficio tecnico del Comune e della scuola (planimetrie, relazioni, dati statistici...) e rappresentare le informazioni con diagrammi cronologici, immagini e testi, che diano conto anche delle relazioni con eventi di altra natura e scala, che spieghino la storia dell'edificio.

I temi sono titoli di UDA a scala locale che fanno parte integrante dei curricoli generali di storia e geografia (ma anche di lingua italiana, scienze e tecnologia, arte). Non si tratta cioè di esperienze scardinate dal resto, come spesso accade ai cosiddetti "progetti" dei POF.

Gli elementi indicati nella seconda e nella terza colonna del prospetto alle pp. 187-9 non sostituiscono i precedenti, perché a ogni passaggio di livello si verificano una ripresa, un riutilizzo e un'implementazione della gamma tematica, delle prospettive di ricerca, delle fonti e degli strumenti usati, delle attività e delle operazioni sul tempo storico, degli strumenti di accertamento degli esiti di apprendimento. La scansione per età ricalca quella proposta dalle Indicazioni nazionali e prevede delle sovrapposizioni per indicarne la flessibilità.

Riferimenti bibliografici

- AIOLFI A. (2013), *Appartenere e riconoscersi*, in "Scuola dell'Infanzia", 10, p. 37.
- BALDIN M. *et al.* (a cura di) (2002), *Utilizzo del territorio e consumo dei suoli. Monitoraggio in Comune di Spinea*, allegato alla rivista "Attenzione", Direttore responsabile Fulco Pratesi, Edicomp S.p.A, Venezia.
- GIORDA C. (2014), *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Carocci, Roma.
- RAMELLI S. (2009), *Mestre medievale. I borghi*, Città di Venezia – Assessorato alle Politiche Educative – Itinerari Educativi, Dosson di Casier (TV).

Adria: dal mito alla realtà, attraverso l'archeologia

di *Antonio Fabris*

Lo scopo di questo capitolo è quello di dimostrare che la storia e la geografia ci sono vicine, essendo connesse l'una all'altra dallo spazio. La città stessa in cui abitiamo ha la sua storia, una storia che si è svolta nel territorio: la città può trasformarsi idealmente in un'aula, diventando il luogo in cui possiamo vedere, cercare e comprendere non solo il presente, ma anche il passato.

Per concretizzare la mia idea, ho scelto come meta di un articolato percorso didattico le perle in ambra di una collana. Questo gioiello ha rivestito il ruolo di cronotopo, inteso come oggetto che «condensa un certo tempo e un certo luogo e cristallizza energia e informazione» (Bertoncin, 2004). L'attività è risultata significativa perché l'oggetto è una fonte materiale di facile accesso. Infatti, la collana è esposta in una vetrina del Museo archeologico nazionale di Adria, quella relativa alla tomba n. 333 della necropoli del Canal Bianco.

Dal lavoro emergono tre considerazioni:

1. le fonti svolgono un ruolo fondamentale nella ricostruzione della storia;
2. l'archeologia, attraverso i reperti, ci consente di passare dalle cose agli uomini;
3. l'archeologia è una disciplina trasversale perché favorisce uno studio integrato della storia e della geografia, e inoltre connette la storia e la geografia (nei licei la materia è unica) con i linguaggi di altre discipline. In un'epoca in cui si ragiona in termini di unità dell'apprendimento, la cosa non sembra di poco conto.

Dal progetto ho selezionato le parti che ritengo più significative, in modo da fornire materiali di lavoro e spunti di riflessione di sicura utilità didattica.

Nel percorso, articolato in step, si presentano i seguenti temi:

- il mito di Fetonte (la materia coinvolta è italiano);
- le fonti letterarie e materiali (le materie coinvolte sono storia, italiano e scienze; se si presenta il testo in lingua originale, è coinvolta come materia lingua e cultura latina);
- dalla fonte materiale alle materie scolastiche (le materie coinvolte sono italiano, storia e geografia, arte e immagine, scienze e religione);

- la cronologia (la materia coinvolta è storia);
- il territorio polesano fra passato e presente (le materie coinvolte sono storia e geografia);
- le carte geografiche, come la pianta di una città, la lettura di una carta tematica ecc. (la materia coinvolta è geografia).

STEP 1

Il mito di Fetonte

Prerequisiti

- Prestare attenzione in situazioni comunicative orali.
- Conoscere le strutture essenziali di un testo narrativo.

Abilità

Riordinare le sequenze di un testo appositamente decostruito, già presentato in forma orale dall'insegnante.

Ricerca e selezione di informazioni.

Comprendere il contenuto di un testo narrativo.

Competenze

Interagire in gruppo, considerando i diversi punti di vista e contribuendo all'apprendimento.

Individuare collegamenti e relazioni.

Conoscenze

Il mito di Fetonte.

Attività dei docenti

I docenti interessati si riuniscono per preparare sotto forma di power point un testo che tratti il mito di Fetonte, corredato da immagini allo scopo di favorire la comprensione e la memorizzazione dei contenuti. Il linguaggio utilizzato tiene conto del grado di ricezione del destinatario, costituito nel nostro caso da alunni di una classe quarta della scuola primaria; le immagini, ricercate tra i materiali reperibili in rete, sono selezionate in funzione degli obiettivi che si intendono raggiungere con questo percorso.

Terminata la preparazione del power point, i docenti stampano cinque copie del testo, poi ritagliano le immagini e le didascalie; infine raccolgono i ritagli e li inseriscono, in modo disordinato, in due buste da consegnare a ciascuno dei cinque gruppi di lavoro appositamente formati.

Al momento della lezione, attraverso il power point, si presenta agli alunni il mito di Fetonte.

Attività degli alunni

Gli alunni, che già conoscono le strutture essenziali di un testo narrativo, ascoltano attentamente il racconto, osservando le immagini associate al testo secondo una scansione logico-cronologica.

Conclusa questa fase della lezione, la classe è suddivisa in gruppi di lavoro, a ciascuno dei quali sono consegnate le due buste e un cartellone. Ai gruppi è assegnato il compito di procedere alla ricostruzione del testo, incollando al posto giusto le varie parti sul cartellone.

Dopo trenta minuti, l'insegnante scioglie i gruppi, raccoglie i materiali prodotti fino a quel momento e somministra un questionario individuale allo scopo di verificare la comprensione dell'argomento.

Per gli usi didattici, si forniscono di seguito i materiali di lavoro dello step.

Scheda di lettura. Il mito di Fetonte

Fetonte era figlio del dio Sole e di Climene. Egli era proprio un bel ragazzo: aveva gli occhi luminosi e i capelli biondi. Di solito era allegro e spensierato, ma aveva un difetto: quando si trovava con i suoi amici, si sentiva superiore a loro per il fatto di essere figlio del dio Sole.

Un giorno Epafo, che non sopportava le persone che si danno delle arie, disse a Fetonte: «Ma tu sei veramente figlio del dio Sole? Se lo sei, dimostramelo!».

Sentendo queste parole, Fetonte si arrabbiò e corse dalla madre Climene dicendo: «Mamma, Epafo afferma che io non sono figlio del dio Sole!».

Allora la madre gli rispose: «Che stai dicendo, figlio mio? Come fai a credere a queste falsità? Certo che sei figlio del Sole!».

Poiché Fetonte, nonostante le rassicurazioni ricevute, non appariva convinto, Climene suggerì al figlio di recarsi dal padre, per sciogliere ogni dubbio sulla vicenda. Il giovane ragazzo non perse tempo e si recò subito nel lontano Oriente, presso la reggia del dio.

Il Sole accolse affettuosamente il figlio nella sua splendida dimora, poi gli chiese quale fosse il motivo della visita inattesa ma gradita.

Fetonte prese la parola dicendo: «Padre mio, ti prego: dammi un segno chiaro che possa dimostrare che io sono tuo figlio!».

Il dio gli rispose: «Caro Fetonte, non dubitare: come può testimoniare Climene, tu sei davvero mio figlio! Per dimostrarcelo, io giuro sugli dei degli Inferi che esaudirò qualunque tua richiesta».

Ascoltando quelle parole, Fetonte tornò finalmente sereno. Poi, considerando la promessa del padre, gli chiese di poter guidare da solo il carro del Sole. Il dio Sole, di fronte a quella richiesta, tentò in tutti i modi di dissuadere Fetonte, affermando che neppure il sommo Giove avrebbe potuto guidare con sicurezza quel carro.

«Il carro», disse il Sole, «deve passare vicino a minacciose Costellazioni: il Toro con le corna appuntite, l'Arciere che scaglia le frecce, lo Scorpione dotato di un pungiglione velenoso. Inoltre i cavalli che trainano il carro sono irrequieti e impetuosi. Ti concederò tutto quello che vuoi, ma ti prego: non chiedermi di guidare il mio carro!».

Tuttavia Fetonte era così capriccioso che non volle assolutamente cambiare idea. Il povero Sole, vista l'ostinazione del figlio, si rassegnò: non gli rimase altro da fare se non fornire al figlio le indicazioni necessarie per guidare quel bolide e per non sbagliare il percorso.

L'incosciente Fetonte cercò di rassicurare il padre: «Non preoccuparti: non è la prima volta che guido un carro!».

Ma quando il ragazzo si mise alla guida del carro, i cavalli deviarono dal solito percorso, non rispondendo più ai comandi del nuovo cocchiere. Così essi condussero il carro del Sole verso l'alto: l'allontanamento del Sole portò il buio e il freddo su tutta la Terra.

Poi i cavalli imbizzarriti si diressero sempre più in basso: la terra cominciò a inaridirsi, i fiumi si seccarono e le foreste sui monti bruciarono. Gli Etiopi, che avevano la pelle bianca, da quel momento sono diventati neri.

Allora Zeus, vedendo il disastro che Fetonte aveva combinato, per evitare danni ulteriori afferrò il fulmine e colpì lo sventurato cocchiere.

Il carro precipitò, i cavalli fuggirono nel cielo, invece Fetonte morì cadendo come una palla di fuoco nel fiume Eridano. Il suo corpo carbonizzato fu sepolto dalle ninfe Esperie.

Il giorno dopo il Sole, addolorato per la morte del figlio, non si levò e la Terra fu illuminata solo dai fuochi degli incendi che divampavano da ogni parte.

La madre Climene trovò la tomba del figlio e si mise a piangere disperatamente. Ma ancor di più si disperarono le tre sorelle di Fetonte, chiamate Eliadi: esse, piangendo ininterrottamente, si trasformarono a poco a poco in pioppi, dai cui tronchi uscirono lacrime che si indurirono, divenendo d'ambra. Il fiume accolse queste lacrime d'ambra e le donò alle giovani spose dei Latini.

Nel punto in cui era caduto Fetonte arrivò anche Cicno, figlio di Stenelo, re dei Liguri. Quando vide la tomba dell'amico, scoppiò a piangere amaramente, trasformandosi in un cigno.

Nel frattempo il Sole, ancora arrabbiato con Zeus per la morte del figlio, si rifiutava di guidare il carro celeste, cosicché la Terra continuò a rimanere buia.

Infine gli dei riuscirono a convincere il Sole a riprendere la guida del carro per riportare la luce nel mondo.

Questionario sul mito di Fetonte

- Chi era Fetonte?
- Qual era il suo principale difetto?
- Perché Fetonte si arrabbiò con Epafo?
- Dove si trovava la reggia del dio Sole?
- Quale promessa fece il dio Sole a Fetonte?
- Che cosa chiese Fetonte al padre?

- Perché Fetonte è definito un ragazzo incosciente?
- Che cosa capitò quando il carro del Sole si diresse verso l'alto?
- Che cosa capitò quando il carro del Sole si diresse verso il basso?
- Quali provvedimenti prese Zeus per riportare l'ordine sulla Terra?
- Dove precipitò Fetonte?
- Come si chiamavano le sorelle di Fetonte? In che cosa si trasformarono?
- Chi era Cicno? Come reagì quando vide la tomba dell'amico Fetonte?

Nota: tenuto conto dello spazio a disposizione, non è possibile qui inserire il power point.

STEP 2

Il fiume Po

Fase 1

Prerequisiti

Riconoscere, tra diversi tipi di carte geografiche, una carta fisica.

Conoscere gli elementi essenziali della civiltà egizia.

Conoscere la leggenda sulle origini di Roma.

Competenza

Comprendere collegamenti e relazioni fra discipline, mobilitando conoscenze pregresse.

Conoscenze

Il concetto di civiltà fluviale.

Attività

Attraverso opportuni riferimenti al Nilo e al Tevere (cfr. prerequisiti), gli alunni saranno guidati a comprendere che l'argomento in questione (il fiume) non riguarda solo la geografia, ma anche la storia. Infatti, come la vita degli Egizi era strettamente legata al Nilo, così anche quella dei Romani si legò indiscutibilmente al fiume Tevere.

Fase 2

Abilità

Individuare in una carta geografica il corso del fiume Po.

Attività

Il docente evidenzierà nella carta murale il corso del Po, inducendo gli alunni a riflettere sulle cause della formazione del Delta fluviale. Per semplificare il concetto, farà ricorso a un esperimento: verserà dell'acqua sulla superficie piana di un banco; gli alunni noteranno che l'acqua prende diverse direzioni; il docente ripeterà la stessa cosa inclinando il banco; questa volta l'acqua scenderà rapidamente nella stessa direzione.

Dall'esperimento risulterà chiaro che l'andamento di un corso d'acqua è condizionato dalla pendenza. Infatti il Delta si forma in un'area di foce dove il fiume, a causa della scarsa altimetria, scorre lentamente, depositando i sedimenti costituiti da materiali fini come sabbie, limi e argille. Anche oggi, a causa dell'azione di trasporto dei detriti, il fiume Po continua ad avanzare nel mare.

Il docente coglierà l'occasione per ricordare che al fiume Po si associa il pericolo delle alluvioni, nei periodi di piena che si verificano tendenzialmente in tarda primavera e in autunno. Ovviamente, gli effetti delle piene si risentono soprattutto a valle, dove la pendenza del terreno è scarsa e aumenta sensibilmente il rischio di esondazioni (per ricordare la grande alluvione del 1951, si utilizzeranno le fotografie e i filmati d'epoca).

Fase 3

Conoscenze

Informazioni sul corso del Tartaro – Canal Bianco – Po di Levante.

Abilità

Individuare in una carta geografica il corso del Tartaro – Canal Bianco – Po di Levante.

In considerazione del fatto che in uno degli step successivi si farà riferimento all'idrografia di Adria antica, ora è opportuno focalizzare l'attenzione sul corso d'acqua denominato Tartaro – Canal Bianco – Po di Levante.

Per agevolare la comprensione, si predispone una scheda che presenta le informazioni essenziali sull'argomento.

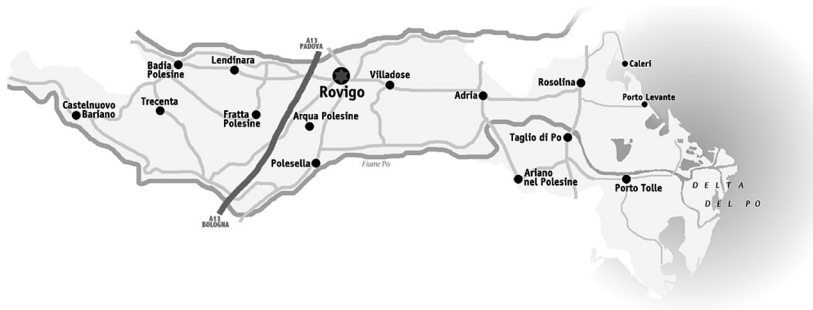
Scheda di lettura. Il Tartaro – Canal Bianco – Po di Levante

Il Tartaro – Canal Bianco – Po di Levante è un corso d'acqua navigabile formato dal collegamento di parte dell'alveo del Tartaro e del Fissero con il Canal Bianco, che scorre sull'antico letto del Tartaro.

Il Tartaro, che ha una lunghezza di 52 km, nasce in pianura da risorgive, sul confine dei comuni di Villafranca di Verona e Povegliano Veronese. Esso è connesso, a monte, al sistema dei laghi di Mantova, al fiume Mincio e, attraverso quest'ultimo, al lago di Garda. Il fiume si estende tra le sorgenti e la conca di Torretta di Legnago (VR). Da qui entra nella provincia di Rovigo e l'attraversa per la sua intera lunghezza.

Il Canal Bianco, lungo 78 km, è un canale artificiale che parte dalla conca di Torretta Veneta, segnando il confine tra i comuni di Villa Bartolomea e Castagnaro (VR) e i comuni di Castelnovo Bariano e Giacciano con Baruchella (RO). Dopo aver attraversato il centro di Zelo e di Castelguglielmo, nel comune di Rovigo separa le frazioni di Sant'Apollinare e Fenil del Turco. Proseguendo il suo corso, il Canal Bianco arriva fino alla conca di Volta Grimana, dove confluisce nel "Po di Levante", il ramo deltizio settentrionale che sbocca nel mare Adriatico in località Porto Levante, all'altezza dell'isola di Albarella.

FIGURA 12.1
Cartina del Polesine



Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/79/Rovigo_mappa.png

Verifica delle competenze

- Osserva attentamente la carta muta del bacino idrografico del Po, poi evidenzia con un pennarello blu il corso principale del fiume e scrivi i nomi dei rispettivi affluenti di destra e di sinistra. È consentito l'uso dell'atlante.
- Dalla postazione collegata con il videoproiettore, ricorrendo all'uso dello zoom, descrivi ai tuoi compagni il corso del Tartaro – Canal Bianco – Po di Levante, elencando le località lambite o attraversate da questa importante via d'acqua.

STEP 3

Tra mito e realtà

Fase 1

Riflessione linguistica

Prerequisiti

Il mito di Fetonte.

Competenza

Individuare collegamenti e relazioni.

Abilità

Analizzare il contenuto di un testo per estrarre informazioni relative all'ambito spazio-temporale.

Comprendere le relazioni fra il mito e la realtà.

Individuare le parti del discorso all'interno di un periodo.

TABELLA 12.1
Analisi grammaticale

Sostantivi	Verbi	Avverbi	Pronomi	Aggettivi	Preposizioni	Articoli	Congiunzioni
Fetonte	morì	dispera-	si	loro	in	il	e
figlio	colpito	tamente	lo		di	le	
Sole	precipitando				d'		
fulmine	piangendo				del		
Zeus	trasformarono				dal		
fiume	diventarono				nel		
Eridano							
sorelle							
pioppi							
lacrime							
ambra							

Attività

L'insegnante riprende la parte conclusiva del mito di Fetonte, facendo rivedere alcune slide del power point. Gli alunni trascrivono sul quaderno questi due periodi.

1. Fetonte, il figlio del Sole, morì colpito dal fulmine di Zeus, precipitando nel fiume Eridano.
2. Le sorelle, piangendolo disperatamente, si trasformarono in pioppi e le loro lacrime diventarono d'ambra.

Il testo, proposto nel primo step, è già stato inteso. In questa fase però, tenendo conto del fatto che stiamo lavorando in un'ottica transdisciplinare, invitiamo gli alunni a eseguire una serie di operazioni finalizzate ad attestare la presenza delle abilità indicate.

a) Individuare le parti del discorso all'interno di un periodo.

Si assegna agli alunni il compito di eseguire in classe l'analisi grammaticale del primo e del secondo periodo, riportando nelle colonne di una tabella le diverse categorie morfologiche (TAB. 12.1)¹.

b) Comprendere le relazioni fra il mito e la realtà.

Per attestare la presenza di questa abilità, si assegnano agli alunni i seguenti esercizi:

1. Completa la tabella 12.2 utilizzando i seguenti dati:

Fetonte – ambra – Eridano – fulmine – fiume – pioppi – sorelle di Fetonte – Zeus – Sole – lacrime.

1. Per comodità didattica, si forniscono agli insegnanti le tabelle già completate.

TABELLA 12.2

Elementi reali e irreali

Elementi irreali	Elementi riconducibili alla realtà
Fetonte	Sole
Sorelle (di) Fetonte	fulmine
Zeus	fiume
Eridano	lacrime
	pioppi
	ambra

2. Prendendo in esame la tabella 12.2, indica gli elementi del mondo della natura legati all'ambra.

A conclusione di questa fase, si evince che il mito contiene elementi connessi alla realtà. Infatti rispondendo correttamente all'ultimo quesito, gli alunni si rendono conto dei legami dell'ambra con l'acqua, gli alberi e il sole.

Fase 2

Il legame tra Crespino e Fetonte

Competenza

Individuare collegamenti e relazioni.

Abilità

Comprendere il contenuto di un testo.

Comprendere le relazioni fra il mito e la realtà.

Attività

All'inizio di questa fase, l'insegnante consegna agli alunni la scheda di lettura che presenta un testo suddiviso in due paragrafi.

Scheda di lettura

1. Oggi troviamo scritto il nome di Fetonte non solo nei libri di mitologia, ma anche nelle piazze e nell'araldica: ad esempio, la piazza principale di Crespino è dedicata proprio a Fetonte; anche nel gonfalone dello stesso comune è raffigurato Fetonte mentre precipita nell'Eridano; inoltre Crespino ha dedicato a Fetonte l'approdo realizzato nella golena².

2. <http://www.polesineterratrducfumi.it>.

2. Crespino (cfr. carta del Polesine, FIG. 12.1) è un paese agricolo della pianura veneta, a 12 km da Rovigo, situato lungo la riva sinistra del Po. Il nome “Crespino” compare per la prima volta in un documento dell’anno 920 d.C.; ma i reperti di epoca etrusca e romana, trovati nel territorio del comune, testimoniano che la zona fu abitata fin dall’antichità³.

Al termine della lettura, si somministra un breve questionario, allo scopo di verificare la comprensione dei contenuti.

Questionario

1. Dove si trova Crespino?
2. A quale epoca appartengono le più antiche testimonianze scoperte nel territorio del comune?
3. A quale anno risale il più antico documento in cui è nominato Crespino?
4. Che cosa raffigura il gonfalone di Crespino?
5. Quali luoghi della città sono stati intitolati a Fetonte?
6. Secondo te, si può ipotizzare che Fetonte sia davvero esistito e sia precipitato con il suo carro proprio a Crespino?

Fase 3

Tra mito e realtà

Competenza

Individuare collegamenti e relazioni.

Abilità

Comprendere le relazioni fra il mito e la realtà.

Comprendere il contenuto di un testo.

Conoscenze

La diffusione dell’ambra nell’età del bronzo.

Attività

All’inizio di questa fase, l’insegnante invita gli alunni a individuare nella carta della provincia di Rovigo (FIG. 12.1) la località di Fratta Polesine, poi consegna la scheda di lettura appositamente preparata.

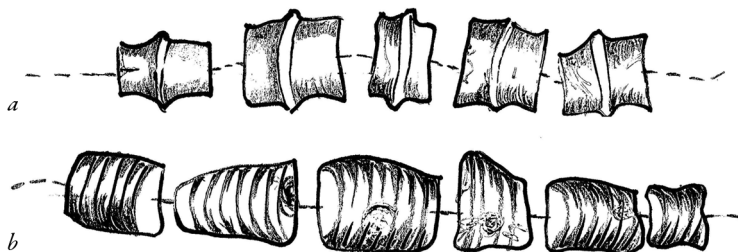
Scheda di lettura. Frattesina

Fratta Polesine è un piccolo paese della bassa pianura polesana, ma nell’Età del bronzo finale (XII-X sec. a.C.), nel luogo in cui si trova Fratta, si affermò uno dei centri più rappresentativi del continente: Frattesina. Posta lungo la sponda destra del Po di Adria, Frattesina fu polo di scambi a livello continentale. Tra i vari prodotti commercializzati nel mercato di Frattesina, ricordiamo in particolare le perle d’ambra con costolatura me-

3. <http://www.comune.crespino.ro.it>.

FIGURA 12.2

Grani d'ambra di tipo Tirinto (a), grani d'ambra di tipo Allumiere (b)



diana di tipo Tirinto e quelle cilindriche zigrinate di tipo Allumiere (cfr. FIG. 12.2). Alle importantissime scoperte avvenute a Frattesina, si possono accostare quelle di Campestrin di Grignano Polesine. In questa località, di recente, sono stati trovati un ripostiglio di schegge d'ambra leggera e il "Tesoretto d'ambra" con materiali a diversi stadi di lavorazione. Considerando i rinvenimenti effettuati, l'esperto in archeologia sperimentale Mauro Cesaretto ha definito Campestrin come il più importante sito della lavorazione dell'ambra del Mediterraneo. È opportuno precisare che, come Frattesina, anche Campestrin sorgeva in una posizione strategica, lungo il ramo fluviale del Po di Adria (Magon, 2013); attraverso questa via d'acqua, i mercanti greci raggiungevano facilmente gli abitati dell'entroterra padano, così potevano procurarsi l'ambra. Fu proprio l'interesse dei Greci per l'ambra a spingerli a elaborare miti connessi con questo materiale prezioso come l'oro.

Alla lettura della scheda, segue la somministrazione di un questionario finalizzato ad accertare le conoscenze e la comprensione dell'argomento.

Questionario

- Dove si trova Frattesina?
- A quando risalgono le sue origini?
- A cosa si deve l'importanza di Frattesina?
- Che cosa documentano i rinvenimenti effettuati a Campestrin di Grignano Polesine? In questo sito è stato davvero trovato un tesoro?
- Qual è la differenza fra i grani d'ambra di tipo Tirinto e quelli di tipo Allumiere?
- Come potevano essere utilizzati i grani d'ambra?
- Da cosa è testimoniata la lavorazione locale dell'ambra?

- Perché i principali centri della pianura polesana sorsero lungo il Po di Adria?
- Quando, da chi e perché furono elaborati i miti sull'ambra?

STEP 4
L'ambra baltica

Competenza

Effettuare una descrizione.

Valutare criticamente le informazioni fornite da una fonte.

Abilità

Descrivere le caratteristiche dell'ambra baltica.

Analizzare una fonte letteraria.

Comprendere il significato di un testo.

Conoscenze

Caratteristiche dell'ambra baltica.

Fonti letterarie sull'ambra baltica.

Fase 1

Agli alunni è consegnata una scheda di lettura, che contiene le informazioni essenziali sull'argomento.

Scheda di lettura. L'ambra baltica

L'ambra baltica è una resina fossile composta principalmente di acido succinico.

Essa presenta le seguenti caratteristiche:

- può assumere diverse forme;
- può essere trasparente, traslucida o opaca;
- il suo colore va dal giallo chiarissimo, al giallo scuro tendente al rosso (in qualche raro caso, si possono trovare ambre di colore azzurro e verde);
- talvolta può contenere inclusioni di piante o insetti rimasti intrappolati nella resina milioni di anni fa.

Inoltre, se viene strofinata, emana odore di resina e attira a distanza piccoli corpi: per questo motivo, i Greci la chiamarono con il termine *elektron*, dal quale deriva la parola italiana elettricità (Catarsi, 1997, p. 167).

L'ambra baltica fu prodotta da un albero oggi estinto, il *Pinus succinifera*, simile alle odierne conifere. Essa si formò nelle foreste preistoriche dell'Europa settentrionale fra 55 e 35 milioni di anni fa, e fu trasportata dai fiumi e dai ghiacciai fino al mare. Infatti, oggi si può trovare in quantità consistenti nel mar Baltico e nella Polonia settentrionale (Lund Hansen, 1991).

Le analisi condotte con lo spettroscopio a raggi infrarossi ci permettono di individuare la provenienza dell'ambra. In proposito, è stato rilevato che

le ambre di Frattesina (Zega *et al.*, 2010), Campestrin e Adria contengono l'acido succinico e perciò provengono dal mar Baltico.

Dopo la lettura, si somministra un questionario di verifica della comprensione.

Questionario

- Che cos'è l'ambra baltica?
- Da quale albero e in quale periodo fu prodotta?
- Quale forma può assumere?
- Di che colore è?
- Quali proprietà possiede?
- Come venne chiamata dai Greci?
- Dove si può trovare oggi?
- Come si determina la sua provenienza?

Fase 2

Si consegna agli alunni una scheda di lettura che contiene la traduzione di due passi tratti dal xxxvii libro della *Naturalis historia* di Plinio il Vecchio⁴.

Scheda di lettura. Le proprietà dell'ambra baltica

«appesa al collo, porta giovamento alla febbre e ad altri mali; triturrata e mescolata al miele e all'olio di rose, cura i mali delle orecchie e, se la si mescola con miele attico, toglie anche l'oscurità degli occhi; la sua polvere, presa da sola o bevuta mescolata a resina in acqua, medica i mali dello stomaco» (51).

«ancora oggi le contadine della Transpadana portano collane di ambra, soprattutto come ornamento, ma anche per uso medicinale; si crede infatti che essa possa guarire le tonsilliti e gli altri mali che, a causa delle acque e dell'umidità di vario genere tipiche di quelle terre prossime alle Alpi, infestano la gola degli uomini» (44).

Questionario

Dopo la lettura, si somministra un breve questionario che permette di verificare la presenza delle abilità e delle competenze sopra indicate.

- Descrivi i rimedi utilizzati dagli antichi romani per curare i mali delle orecchie, degli occhi e dello stomaco.
- Quali funzioni aveva l'ambra nell'antichità?
- Pensi che una collana d'ambra portata al collo possa abbassare la febbre o guarire una tonsillite?

4. Plinio il Vecchio è uno scrittore latino del I secolo d.C., autore di numerose opere storiche e scientifiche. L'unica opera di Plinio a noi pervenuta è la *Naturalis historia*, una vasta enciclopedia in 37 libri.

A questo punto del percorso, è opportuno dotare gli alunni dei dispositivi necessari per effettuare la visita a un museo.

STEP 5

Il kit dell'alunno

Fase 1

Le date

Competenza

Utilizzare la linea del tempo.

Abilità

Comprendere le corrispondenze tra anno, secolo e millennio.

Conoscenze

La cronologia.

Premessa

Prima di procedere all'esame delle fonti, è opportuno riprendere l'argomento della cronologia, essenzialmente per due motivi:

1. le date sono lo strumento fondamentale per orientarsi nel tempo;
2. esse costituiscono le strutture alle quali si ancorano i contenuti. Infatti senza le date sarebbe impossibile collocare gli eventi nel tempo.

Per affrontare l'argomento, si fornisce agli alunni una scheda di lettura.

Scheda di lettura. La cronologia

Per collocare gli eventi nel tempo, sono indispensabili le date. Nel mondo occidentale si è adottato come data di riferimento quella della nascita di Cristo: l'anno in cui essa avvenne è considerato convenzionalmente anno zero. Quindi, con l'espressione avanti Cristo (a.C.), si indicano le date che si riferiscono a fatti accaduti prima della sua nascita; invece, con l'espressione dopo Cristo (d.C.), si indicano i fatti accaduti dopo la sua nascita.

Le date si scrivono con i numeri cardinali (1, 2, 3...) e ordinali (I, II, III...). I numeri cardinali servono a indicare gli anni (2 d.C.), quelli ordinali servono a indicare i secoli (II sec. d.C.) e i millenni (II millennio a.C.).

È fondamentale una precisazione: nel calcolo degli anni si passa direttamente dall'anno 1 a.C. all'anno 1 d.C., in quanto l'anno zero non esiste. Pertanto, il I secolo a.C. comincia nell'anno 100 a.C. e termina nell'anno 1 a.C.; il I secolo d.C. comincia nell'anno 1 d.C. e termina nell'anno 100 d.C. Per verificare la comprensione dell'argomento, si possono assegnare consegne di questo tipo (occorre precisare le date).

1. Indica a quali secoli e a quale millennio appartengono le date in elenco.
2. Indica la data d'inizio e di fine dei seguenti secoli.
3. Indica a quali secoli appartengono le seguenti date utilizzando i numeri romani.
4. Colloca le date dell'esercizio precedente nella linea del tempo (TAB. 12.3).

TABELLA 12.3

Linea del tempo

VI secolo a.C.	V secolo a.C.	IV secolo a.C.	III secolo a.C.	II secolo a.C.	I secolo a.C.	I secolo d.C.	II secolo d.C.	III secolo d.C.	IV secolo d.C.	V secolo d.C.
----------------------	---------------------	----------------------	-----------------------	----------------------	---------------------	---------------------	----------------------	-----------------------	----------------------	---------------------

Fase 2 Le fonti

Competenza

- Leggere e interpretare i dati ricavati da una fonte.
- Utilizzare una fonte per la ricostruzione della storia.

Abilità

- Comprendere il concetto di fonte.
- Distinguere i diversi tipi di fonte.
- Comprendere il significato di un testo.

Conoscenze

- I diversi tipi di fonte.

Schede di lettura. Gli studiosi del passato

Per ricostruire il passato, ricorriamo al contributo di esperti, ognuno specializzato nel proprio campo. Riportiamo di seguito le informazioni relative alla loro attività:

- l'archeologo ricerca, raccoglie e studia gli oggetti lasciati dai popoli antichi;
- il geologo studia l'origine, la storia, la morfologia e la costituzione della Terra;
- lo storico ricostruisce gli eventi;
- l'antropologo studia le caratteristiche, il comportamento e le abitudini dell'uomo.

Sia l'archeologo, sia il geologo, sia lo storico, sia l'antropologo esaminano attentamente le fonti.

Classificazione delle fonti

Si dicono fonti le testimonianze lasciate volontariamente o involontariamente dagli uomini o dalla natura: esse sono di fondamentale importanza perché ci permettono di conoscere e ricostruire il passato. In base alle loro caratteristiche, le fonti si possono suddividere in diverse tipologie: fonti scritte, orali, iconografiche e materiali. Analizziamo nel dettaglio.

- Le fonti scritte sono quelle che si possono leggere: papiri, iscrizioni su supporti diversi (su lastra di pietra, su lastra di bronzo, su tavolette di argilla...), fonti letterarie, documenti d'archivio, registri ecc.
- Le fonti orali sono quelle trasmesse a voce, come le testimonianze ri-

TABELLA 12.4
Le fonti

Fonti scritte	Fonti orali	Fonti iconografiche	Fonti materiali

lasciate da persone che hanno vissuto direttamente o indirettamente le vicende narrate.

- Le fonti iconografiche sono rappresentate da graffiti, affreschi, disegni, dipinti, immagini cinematografiche, televisive ecc.
- Le fonti materiali sono i reperti archeologici antichi e gli altri oggetti realizzati dagli uomini (monumenti, attrezzi agricoli, armi, vasi, monete, gioielli ecc.).

Verifica

1. Chi sono e che cosa fanno gli studiosi del passato?
2. Quanti tipi di fonte esistono?
3. Di quali fonti si avvalgono gli studiosi per documentare la preistoria?
4. Completa la seguente tabella (TAB. 12.4), inserendo al posto giusto i diversi tipi di fonte.

STEP 6

Dal reperto alla geostoria

Competenze

Utilizzare una fonte materiale per la ricostruzione della storia.

Individuare analogie e differenze fra le piante di una città appartenenti a periodi diversi.

Orientarsi autonomamente nello spazio utilizzando la pianta di una città.

Abilità

Estrarre informazioni da un reperto.

Estrarre informazioni da un testo.

Comprendere il significato di un testo.

Leggere la pianta di una città.

Conoscenze

Tomba n. 333 della necropoli del Canal Bianco.

Le trasformazioni urbanistiche della zona sud di Adria.

Nota: per trattare l'argomento di questo step, è indispensabile il ricorso a materiali distribuiti dal docente.

Fase I

La collana d'ambra della tomba n. 333

Scheda di lettura. La necropoli del Canal Bianco

Nel 1938, durante i lavori per la costruzione del letto del nuovo ramo del Canal Bianco, a sud del centro di Adria, fu scoperta una grande necropoli. I lavori pubblici vennero interrotti per consentire le attività di scavo e di asporto di circa 400 tombe a inumazione e a incinerazione di epoca preromana e romana.

Il 18 novembre 1938 fu scoperta la tomba n. 333, la quale conteneva due scheletri, rispettivamente di una donna e di un fanciullo. Lo scheletro della donna era accompagnato da un corredo composto da vasi fittili e da oggetti d'abbigliamento e di uso personale; invece lo scheletro del fanciullo era accompagnato da un corredo composto da sei valve di conchiglie, sassolini lavorati e un bracciale di bronzo. La tomba, in base alla tipologia dei materiali, fu datata tra la fine del VI e gli inizi del V secolo a.C. (De Min, 1987, p. 63).

Modalità di lavoro

Tra gli oggetti rinvenuti, si segnala, in particolare, una collana di perle d'ambra e pasta vitrea, alla quale assegniamo il ruolo di oggetto pilota. Del reperto presentiamo solo gli elementi in ambra, in una scheda che contiene l'immagine e una breve descrizione accompagnata dai seguenti dati: altezza, lunghezza, datazione, stato di conservazione, luogo di conservazione e bibliografia.

*Elementi della collana della tomba n. 333*Anatra d'ambra⁵

Il pendente, rinvenuto integro presso la mano sinistra dello scheletro femminile, rappresenta una piccola anatra in ambra; il pezzo è lavorato a mano con la tecnica dell'intaglio e dell'incisione; all'altezza della coda è stato praticato un foro di sospensione. L'artigiano che ha realizzato il pendente è stato così abile da riuscire a rendere l'effetto delle penne e delle piume.

Altezza: cm 2,5.

Lunghezza: cm 3,8.

Datazione: fine VI-inizi V secolo a.C.

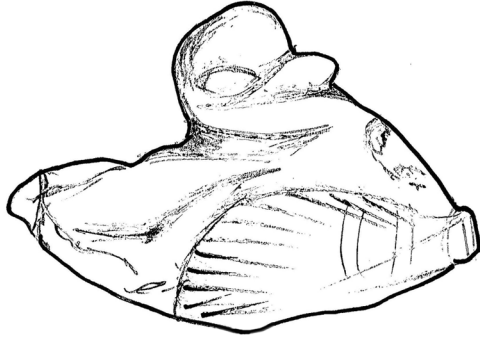
Stato di conservazione: buono.

Luogo di conservazione: Museo archeologico nazionale di Adria.

5. Per approfondimenti cfr. Fogolari, Scarfi (1970, p. 76); De Min (1987); Mastrocinque (1991).

FIGURA 12.3

Pendente in ambra a forma di anatra

Perle di collana in ambra⁶

Sull'anca sinistra dello scheletro femminile sono state trovate quattro perle d'ambra di forma globulare schiacciata con foro centrale. Sempre accanto allo scheletro femminile, è stata trovata una perla d'ambra di forma triangolare, che al vertice presenta un foro di sospensione.

Diametro delle perle di forma globulare: cm 2,5 (minimo cm 2).

Larghezza della perla di forma triangolare: cm 2.

Datazione dei materiali: fine VI-inizi V secolo a.C.

Luogo di conservazione: Museo archeologico nazionale di Adria.

Pendenti a testa d'ariete⁷

Presso la mano sinistra dello scheletro femminile, sono stati trovati due pendenti a testa d'ariete, lavorati a intaglio nella parte superiore e piatti nella parte inferiore. I particolari del muso dell'animale sono realizzati per mezzo di incisioni. È probabile che i due pendenti fossero utilizzati come amuleti con funzione propiziatoria, visto che l'ariete era un animale sacro al dio Dioniso.

Diametro delle perle di forma globulare: cm 3.

Datazione dei materiali: fine VI-inizi V secolo a.C.

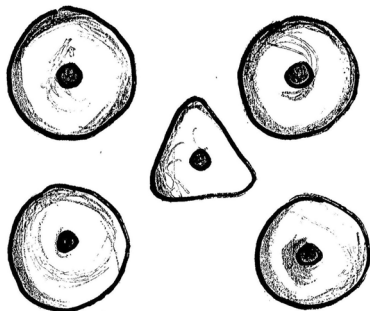
Luogo di conservazione: Museo archeologico nazionale di Adria.

6. Per approfondimenti cfr. Fogolari, Scarfi (1970, p. 76); De Min (1987).

7. Per approfondimenti cfr. Fogolari, Scarfi (1970, p. 76); De Min (1987).

FIGURA 12.4

Perle di collana in ambra

*Attività*

Lo schema proposto potrà essere seguito anche per la compilazione delle schede di reperto archeologico; i dati saranno ricavati dalle didascalie relative ai materiali esposti nelle vetrine dei musei e, eventualmente, da altri documenti distribuiti dal docente.

Ora però occorre verificare se gli alunni hanno compreso i contenuti delle schede. A tal fine, vengono sottoposte le seguenti domande.

Questionario

- In quale anno e in quale occasione fu scoperta la grande necropoli del Canal Bianco?
- Quando fu scoperta la tomba n. 333?
- Si tratta di una tomba a inumazione o a incinerazione?
- Da che cosa si intuisce che nella tomba era stato sepolto un bambino?
- Da quali elementi si ricava che nella tomba era stata sepolta una donna?
- Perché gli studiosi ritengono che gli elementi di ambra e pasta vitrea si riferiscano tutti a un unico oggetto? Di quale oggetto si tratta?
- A quale epoca risalgono i materiali rinvenuti nella tomba?
- Come si possono interpretare i due pendenti a forma di testa d'ariete?

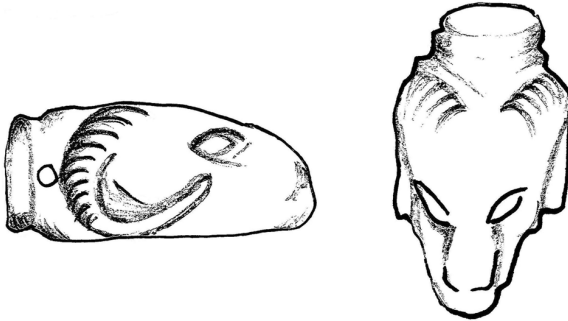
Correzione del questionario e discussione

Si riportano in modo schematico i dati emersi dalla correzione e dalla discussione del questionario.

1. La grande necropoli del Canal Bianco fu scoperta casualmente, durante i lavori per la creazione del nuovo letto in cui sarebbe stato inalveato il corso d'acqua.

FIGURA 12.5

Pendenti a testa d'ariete in ambra



2. Gli elementi del corredo tombale sono determinanti per stabilire il sesso del defunto (la collana è un gioiello femminile).
3. L'analisi di un oggetto ci fornisce indizi preziosi sulla sua destinazione: nel nostro caso, la presenza del foro nelle perle ci fa capire che esse passavano per il filo di una collana.
4. La collana d'ambra fungeva sicuramente da gioiello ma, essendo portata al collo, poteva anche servire a prevenire o a curare le malattie dell'apparato respiratorio (cfr. STEP 4).
5. I pendenti a testa d'ariete rivestivano, con tutta probabilità, la funzione di amuleti e venivano utilizzati contro il malocchio.
6. I materiali della tomba n. 333 si collocano tra la fine del VI e gli inizi del V secolo a.C.

Fase 2

Dalla fonte alle materie scolastiche

Per lo svolgimento di questa fase si possono proporre varie attività, tenendo ovviamente conto della fisionomia della classe. A titolo esemplificativo, si presentano di seguito due modalità di lavoro.

Modalità di lavoro A

Agli alunni è chiaro il luogo in cui ora si trova la collana della tomba n. 333, ma non è altrettanto chiaro dove la tomba fu rinvenuta, anche perché nel frattempo il paesaggio è cambiato: Adria intorno al 1935 aveva un aspetto ben diverso rispetto a quello attuale. Pertanto, sarà utile prevedere delle attività attraverso le quali i ragazzi possano rendersi conto delle trasformazioni avvenute nella zona meridionale della città.

Gli alunni lavoreranno in classe sotto la guida del docente, poi prose-

guiranno l'attività di studio a casa con la ricerca di immagini (fotografie vecchie e recenti di Adria sud, piantine vecchie e recenti della città) e con la raccolta di informazioni, anche attraverso la modalità dell'intervista a persone anziane che ebbero l'opportunità di vedere gli scavi della necropoli del Canal Bianco o che si fecero raccontare gli scavi da testimoni oculari. Naturalmente, sarà ammessa la consultazione delle fonti scritte come, ad esempio, qualche articolo tratto da quotidiani dell'epoca o, se possibile, da riviste specializzate. Con le informazioni acquisite dall'esame e dallo studio della suddetta documentazione, sarà possibile svolgere un'operazione di ricostruzione della storia del territorio in un'ottica pluridisciplinare.

In un lavoro di questa tipologia rientrano argomenti riferibili a diverse materie: lettura di una pianta urbana (geografia), lettura di articoli di quotidiani o di riviste (italiano), consultazioni delle fonti (storia), i rituali di sepoltura (religione), lettura e descrizione di un'immagine (italiano; arte e immagine).

Modalità di lavoro B

L'insegnante conduce la classe nella zona di Adria che gravita attorno al ramo inferiore del Canal Bianco, compresa tra la zona del Retratto presso l'Ospedale civile e le località Bettola e Piantamelon.

Nel corso di questa fase gli alunni dovranno comprendere quanto segue:

- il ritrovamento della necropoli fu casuale;
- il nome della necropoli derivò da quello del canale che tuttora attraversa la città;
- tutte le tombe intercettate furono asportate per liberare il letto del canale.

Per rendere immediata e semplice la comprensione, viene distribuito a ogni alunno un kit formato dai seguenti materiali:

1. una pianta della città attuale;
2. una pianta antecedente il rinvenimento della necropoli, con la traccia dell'intervento di nuova inalveazione del Canal Bianco;
3. una fotografia di via Chieppara attuale;
4. una fotografia di via Chieppara scattata tra il 1930 e il 1935, dove si nota la prosecuzione della strada verso la periferia (prima dell'inizio degli scavi della necropoli).

Nella predisposizione del kit, è preferibile corredare ogni immagine con domande che stimolino la riflessione.

- Dove si trovava la necropoli del Canal Bianco?
- Dove si trova l'attuale cimitero?
- Esiste una corrispondenza tra la vecchia necropoli e l'attuale cimitero?

La pianta (del 1935) deriva dalla rielaborazione di una mappa gentilmente concessa dall'Ufficio urbanistica del Comune di Adria.

Prova di verifica

- Individua nella carta la cosiddetta *isola*, provando a spiegare perché questa parte della città è tuttora chiamata così.
- Quale differenza noti tra le due piante?
- A quale intervento si riferisce la scritta riportata nella parte inferiore della carta?
- Dall'esame delle due fotografie noterai che il volto di questa zona della città è decisamente cambiato. Evidenzia le differenze che intercorrono fra le due fotografie, mettendo in luce le ragioni di questo cambiamento.

Fase 3

Il Canal Bianco

A questo punto del lavoro, è opportuno ricorrere alla presentazione di un testo che raccolga le informazioni essenziali relative al Canal Bianco.

Scheda di lettura

Il Canal Bianco ripercorre in linea di massima il corso dell'antico Po di Adria, fiume che, intorno al XIII secolo a.C., scorreva nel territorio della città. La dottoressa Sandra Bedetti (2014, pp. 16-8) sostiene che proprio «sull'antica diramazione del Po di Adria si sarebbe impostato in una fase successiva il fiume Tartaro, il quale già in epoca romana scorreva nel centro cittadino». Secondo la studiosa, il Canal Bianco si formò in seguito a vari interventi realizzati «tra la seconda metà del XV e gli inizi del XVII secolo», allo scopo di regolarizzare le acque e garantire la sicurezza.

Per veicolare i contenuti di questo testo breve ma probabilmente impegnativo, conviene supportare la scheda con una serie di domande.

Rispondi alle seguenti domande utilizzando, per quanto possibile, le parole del testo.

- Perché il Po di Adria è chiamato con questo nome?
- In quale epoca il fiume iniziò a scorrere in città?
- Che cos'è il Tartaro?
- Che rapporto c'è tra il corso del Po di Adria e quello del Tartaro?
- Che relazione c'è tra il Canal Bianco e il Po di Adria?
- Come si è formato l'attuale Canal Bianco?

Fase 4

Adria in età preromana

Ritengo opportuno concludere lo step proponendo sinteticamente, attraverso una scheda di lettura appositamente preparata, la storia di Adria antica, con riferimenti alle ultime ricerche. Il testo, che presuppone la conoscenza del concetto di società multietnica, è seguito da una verifica della comprensione.

Scheda di lettura

Le eccezionali scoperte archeologiche avvenute recentemente tra via Amolaretta e via Zaccagnini attestano l'esistenza di un villaggio dell'età del bronzo, inquadrabile tra il XIV e il XIII secolo a.C. Questo insediamento successivamente fu abbandonato a causa di una grande alluvione (Gambacurta, 2014, pp. 10-1). Nel VI secolo a.C. nacque la città vera e propria. La felice posizione geografica, in una zona di bassa pianura, a circa 12 km dalla linea di costa, lungo le rive di un corso d'acqua, costituì certamente un motivo di richiamo per i navigatori e i mercanti greci che furono attratti anche dall'abbondanza di risorse agricole e del bestiame, e soprattutto dalla possibilità di avviare attivi scambi commerciali con i locali.

La presenza degli Etruschi ad Adria risale alla seconda metà del VI secolo a.C.; grazie alla loro iniziativa, l'abitato fu organizzato secondo una maglia regolare di isolati separati da strade e da canali. Gli Etruschi di Adria erano ricchi commercianti e abili artigiani: essi si affermarono come dominatori della città tra la fine del VI e gli inizi del V secolo a.C.

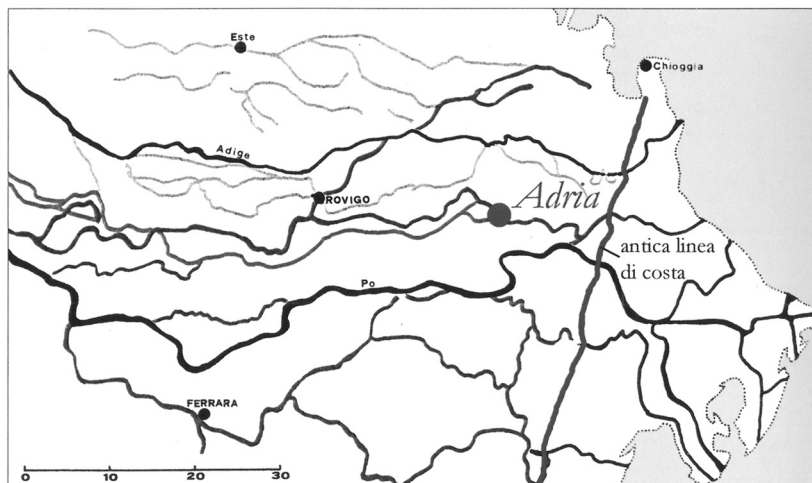
La prevalenza politica di un'etnia, quella etrusca, sulle altre (Veneti e Greci) non deve però far pensare a una società chiusa: la coesistenza di riti appartenenti a culture differenti, come quelli dell'incinerazione e dell'inumazione, fa capire che allora in città convivevano in modo pacifico genti di etnie diverse.

Verso la fine del V secolo a.C. l'attività commerciale del porto adriese diminuì a causa della forte concorrenza di Spina. La documentazione archeologica attesta dal IV secolo a.C. la presenza dei Celti. Pertanto, in età preromana Adria ebbe una fisionomia composita, legata alla cultura etrusca, veneta, greca e, in modo minore, a quella celtica. Di fatto, la sua posizione strategica e il suo porto, fulcro dell'asse commerciale adriatico, la portarono a essere un punto d'incontro fra vari mondi e vari interessi (Fabris, 1987-88).

Verifica della comprensione

- A quale epoca risalgono le testimonianze più antiche rinvenute ad Adria?
- In quale zona si colloca il nucleo originario del primo villaggio?
- Perché questo villaggio venne abbandonato?
- Quando Adria si afferma come città vera e propria?
- Perché Adria deve la sua fortuna alla posizione geografica?
- Quali attività praticavano gli Etruschi che si erano stabiliti ad Adria?
- Quale contributo diedero allo sviluppo della città?
- Quale funzione ebbe il porto di Adria in età preromana?
- Per quale motivo, verso la fine del V secolo a.C., l'attività commerciale del porto diminuì?

FIGURA 12.6
Schema paleoidrografico del Polesine



- Quali etnie erano presenti in città?
- Come furono i rapporti fra queste etnie?

A conclusione dell'accertamento, viene assegnata la seguente consegna, allo scopo di verificare se gli alunni sono in grado di leggere una carta cogliendo le differenze fra presente e passato.

Consegna finale

- Evidenzia nella carta (FIG. 12.6) la linea di costa attuale.
- Quali differenze noti tra le due linee di costa?
- A cosa sono dovute queste differenze?

Nota dell'autore

Il percorso prevede infine l'effettuazione di una prova esperta che sarà svolta secondo le modalità individuate dai colleghi, tenendo conto dei tempi stabiliti per il lavoro. Se i tempi concordati dovessero essere ridotti, suggerisco di sviluppare solo lo step 6, articolando la prova esperta in due fasi: la prima si potrà svolgere in un museo e consisterà nello studio e nella schedatura di reperti archeologici non noti; la seconda si potrà svolgere in classe e consisterà nella lettura e nella comprensione di carte geografiche relative al territorio preso in esame, ma riguardanti aspetti che non sono stati considerati in precedenza.

Essendo necessario valutare le competenze di cittadinanza, ovviamente la classe sarà suddivisa in gruppi di lavoro.

Ringraziamenti

Un ringraziamento particolare va alle insegnanti Raffaella Miotto, Marta Gallo e Monica Sacchetto, le quali hanno fermamente creduto nella mia proposta didattica, consentendo di realizzare questo progetto in una classe quarta della Scuola primaria "Vittorino da Feltre" di Adria. Ringrazio inoltre il dirigente scolastico, dott.ssa Laura Cassetta, per l'accoglienza e la disponibilità dimostrate in tutte le fasi del lavoro. Ringrazio infine gli ex alunni che hanno aderito con grande passione a questa iniziativa.

Riferimenti bibliografici

- BEDETTI S. (2014), *Una nuova forma urbana*, in A. Ceccotto (a cura di), *Appunti per una storia di Adria dal 1300 a.C. all'età contemporanea*, "Numero Unico 2014 Settembre Adriese", Associazione Pro Loco Adria, Adria, pp. 16-8.
- BERTONCIN M. (2004), *Logiche di terre e acque. Le geografie incerte del Delta del Po*, Cierre, Verona.
- CATARSI M. (1997), *Ambra: mito e realtà*, in "Padusa", 31, pp. 167-81.
- DE MIN M. (1987), *Adria e il suo territorio in età preromana*, in R. De Marinis (a cura di), *Gli Etruschi a nord del Po*, catalogo della mostra, Mantova, vol. II, pp. 61-6.
- FABRIS A. (1987-88), *Immagini di divinità e attestazioni di culto nei materiali archeologici di epoca romana di Adria, Este e Padova*, tesi di laurea, Università degli Studi di Padova, Padova.
- FOGOLARI G., SCARFÌ B. M. (1970), *Adria antica*, Alfieri, Venezia.
- GAMBACURTA G. (2014), *Adria prima di Adria: l'individuazione del villaggio dell'età del bronzo, tra via Amolaretta e via Zaccagnini*, in A. Ceccotto (a cura di), *Appunti per una storia di Adria dal 1300 a.C. all'età contemporanea*, "Numero Unico 2014 Settembre Adriese", Associazione Pro Loco Adria, Adria, pp. 10-1.
- LUND HANSEN U. (1991), s.v. *Ambra*, in AA.VV., *Enciclopedia dell'Arte Medievale*, <http://www.treccani.it/enciclopedia/ambra> (consultato il 5 settembre 2014).
- MAGON F. (2013), *Il "tesoretto d'ambra"*, in "Ventaglio", 47, <http://www.ventaglio90.it/articolo.php?id=1138> (consultato il 6 settembre 2014).
- MASTROCINQUE A. (1991), *L'ambra e l'Eridano*, Zielo, Este (PD).
- ZEGA L. et al. (a cura di) (2010), *Il villaggio di Frattesina e le sue necropoli (XII-X secolo a.C.)*, Museo Archeologico Nazionale di Fratta Polesine, Barchesse della Villa Badoer, Fratelli Corradin, Padova.

Rappresentare il paesaggio storico. Un progetto di analisi e produzione iconografica

di *Elena Musci*

La sperimentazione qui presentata è stata realizzata con studenti di scuola secondaria di primo grado (primo e secondo anno) all'interno del progetto PON "La memoria non si impara a memoria", da gennaio a maggio del 2012, con due gruppi da circa 20 alunni l'uno, presso la scuola "Giovanni XXIII" di Adelfia (BA). Il progetto si è svolto in orario pomeridiano, per classi aperte. Le ore a disposizione sono state 25, suddivise in 9 incontri da 2 ore e mezza, durante i quali sono stati realizzati i seguenti laboratori:

1. lettura e interpretazione dell'affresco *Allegoria ed Effetti del Buon Governo*, appartenente al ciclo che rappresenta le allegorie e gli effetti del Buono e del Cattivo Governo del contado di Siena, di Ambrogio Lorenzetti;
2. rappresentazione del "Buon Governo di Adelfia", sul modello del lavoro di Lorenzetti;
3. studio di un dossier fotografico sul paesaggio per indagare le emozioni, il rapporto fra i soggetti attivi, i sistemi di produzione, i segni del mutamento riscontrabili nelle fotografie;
4. produzione di disegni sul paesaggio mentale degli studenti;
5. individuazione di uno schema di lettura del paesaggio storico (di Adelfia).
6. produzione fotografica e applicazione dello schema individuato al paesaggio fotografato dagli studenti.

LABORATORIO I

Imparare a leggere il paesaggio dalle fonti iconografiche.

Acquisizione di un metodo di lavoro

Il primo laboratorio ha riguardato l'analisi e l'interpretazione critica dell'affresco di Ambrogio Lorenzetti *Allegoria ed Effetti del Buon Governo* (1338-40). Gli studenti hanno interrogato la fonte attraverso materiale didattico, i cui contenuti sono basati sugli studi di Sereni (1961) e sulla sua definizione

di paesaggio agrario¹. Non sono state trascurate le considerazioni di chi ha sottolineato i limiti dell'impostazione sereniana² e di chi ha affrontato diversamente il rapporto fra iconografia e paesaggio facendo propri gli insegnamenti dell'iconologia o, come scriveva Giulio Carlo Argan³, della semiotica del paesaggio. Il percorso laboratoriale è stato concepito sulla base del metodo storiografico di critica delle fonti e della loro trattazione didattica proposta da Antonio Brusa nella "grammatica dei documenti"⁴.

Gli studenti hanno prima individuato e classificato gli elementi presenti nell'affresco secondo alcune categorie generiche che, oralmente, sono state descritte analiticamente:

- a) gli uomini e i relativi mestieri o ruoli sociali (nobili, mendicanti, contadini, artigiani, soldati, pastori ecc.);
- b) gli animali e le relative funzioni (da traino, da soma, da lavoro, da caccia ecc.);
- c) le infrastrutture (strade, ponti, case contadine, mulini, città, mura, porti ecc.);
- d) piante e coltivazioni (grano, alberi, vite, siepi che dividono i campi ecc.).

Il quadro d'insieme è stato ricostruito con il supporto di un testo con le note, che gli studenti hanno completato indicando le parti dell'affresco da cui sono state tratte le informazioni e le descrizioni presenti nel testo.

Questa analisi dell'affresco e la comparazione con fotografie attuali degli stessi luoghi hanno permesso una lettura approfondita del paesaggio agrario, nonché il rinvenimento di persistenze e differenze fra il passato e il presente (le crete senesi, terre argillose e aride, per esempio, sono attualmente coltivate a grano).

L'affresco, dunque, è stato sottoposto ad alcune domande secondo un percorso di approfondimento graduale:

Lettura e interrogazione dell'opera

Quali i soggetti che agiscono sul paesaggio? Quali le tecniche raffigurative? Quali le coltivazioni? Gli animali allevati? Quale il rapporto fra l'uomo e il territorio?

1. I materiali per realizzare il laboratorio sono pubblicati in Musci (2014, pp. 289-94).

2. Cfr., fra gli altri, Romano (1991, p. 30); Maritano (2002).

3. Per Argan (1983, pp. 62-5), l'iconologia di un paesaggio è il modo di prospettare, configurare, rendere significativi i luoghi o le cose raffigurate. Se anche la linea, il chiaroscuro, il tono, la pennellata, e via dicendo vengono studiate come altrettante iconologie, sempre secondo Argan, la ricerca va chiamata semiotica.

4. Cfr. Rosso (2012, pp. 130-1). Si tratta di una formula il cui obiettivo è trasferire sul piano didattico le operazioni logiche che lo storico compie quando lavora sulle fonti e basata su quattro fasi: la selezione, l'interrogazione, l'interpretazione e la scrittura.

FIGURA 13.1

Slide descrittiva del progetto

*Interpretazione iconografica*

Qual è il significato evidente di ciò che si osserva? Quale il ruolo di *Securitas*⁵ e dei singoli?

Interpretazione iconologica

Perché l'artista ha realizzato l'opera? Quale messaggio voleva trasmettere?

Il risultato di questa analisi ha spinto gli studenti a interrogarsi sulla veridicità di quanto rappresentato⁶. La risposta individuata ha messo in

5. *Securitas*, cioè la sicurezza garantita dal Buon Governo del Comune, è rappresentata come un personaggio alato con in mano un cartiglio e una forca (che rappresenta la giustizia commutativa). L'analisi del dipinto permette di verificare quanto essa sia indispensabile per consentire la libera azione degli individui e l'ordine presente in tutto il paesaggio.

6. Questo affresco è il risultato di un alternarsi di realtà e simbolo secondo le direttive dei Nove, il cui intento era quello di figurare una campagna ubertosa e feconda, dove regnano l'abbondanza e la prosperità, nell'ottica di un benessere acquistato attraverso l'operosità degli abitanti nella sicurezza della pace. Insomma, la campagna così come è stata dipinta non è quella che è, ma quella che "deve essere".

FIGURA 13.2

Riflessioni degli studenti e conclusioni finali



E quindi...

«Noi abbiamo imparato a leggere ed interpretare l'immagine e abbiamo capito che l'affresco non è una rappresentazione reale ma, **poiché commissionato dalla Magistratura dei Nove, rappresenta il lato migliore del "Buon Governo"».**

Giuseppe Chieco – Michele A. Smaldini – Porzia Zampieri
Il B SMS Adelfia (BA), A.S. 2011-2012.

dubbio le conclusioni che essi stessi avevano raggiunto, in un primo momento, sulla realtà del contado senese.

LABORATORIO 2

Rappresentazione del "Buon Governo di Adelfia" sul modello del lavoro di Lorenzetti

Per rendere operative le competenze e le conoscenze acquisite attraverso il primo laboratorio, e per consolidare gli apprendimenti metodologici, gli studenti hanno realizzato una rappresentazione creativa del paesaggio del "Buon Governo" di Adelfia, seguendo la consegna di seguito.

Attività

1. Immaginate di essere lo staff del sindaco di Adelfia e chiedete a un famoso artista di rappresentare il lavoro della giunta per mostrare quanto fatto in questi anni.
2. Leggete la relazione sulla situazione di Adelfia negli ultimi anni.
 - Sottolineate quello che volete che sia rappresentato.
 - Mettete in rilievo alcuni aspetti e indicate quali uomini, animali, macchinari, strutture, piante volete che siano rappresentati e come.
 - Disegnate gli elementi selezionati, ritagliateli e incollateli sulla carta della città.

Con l'ausilio di una relazione riassuntiva della situazione economica e sociale del paese (prodotta semplificando un testo rinvenuto in Internet sul sito del Comune), e di alcuni dizionari illustrati, gli studenti hanno, in un primo momento, selezionato mestieri, infrastrutture, coltivazioni ed elementi economici che concorrono alla qualità della loro vita. Successivamente, li hanno rappresentati graficamente (ognuno in relazione alla quantità e all'importanza indicata), colorati, ritagliati e, infine, attaccati sulle fotografie satellitari del territorio.

La relazione sul lavoro svolto ha assunto i toni propagandistici di un rappresentante dell'amministrazione che esalta gli aspetti positivi di quanto fatto per convincere una famiglia di non residenti a trasferirsi ad Adelfia.

L'attività ha permesso di comprendere, in generale, i meccanismi che sottendono le rappresentazioni artistiche di propaganda e di riconoscere la necessità di indagare l'intenzionalità dell'autore e della committenza. In relazione alla scala locale, gli studenti hanno imparato a conoscere e, nello stesso tempo, a rendere significativi gli aspetti storico-geografici presenti nel contesto in cui vivono⁷.

LABORATORIO 3

Studio di un laboratorio sul paesaggio fotografato

Nel laboratorio successivo, gli studenti hanno lavorato sulla rappresentazione fotografica del proprio territorio: nel test d'ingresso, realizzato durante il primo incontro, essi avevano affermato di non ritenere attendibile un quadro, mentre la fotografia, nella quasi totalità delle risposte, costituisce nel loro immaginario la riproposizione fedele di quanto osservato. Per questo motivo, il laboratorio propone la fotografia non solo come strumento per la lettura del paesaggio, ma anche come fonte storico-geografica da analizzare e interpretare criticamente. Gli allievi si sono esercitati nel riconoscimento del rapporto fra i soggetti e i sistemi di produzione, degli elementi messi in evidenza dal fotografo, delle emozioni che una fotografia intende suscitare, e degli strumenti "emotivi" utilizzati dall'autore⁸.

7. Il laboratorio, snellito nella parte di analisi storica dell'affresco del Lorenzetti, è stato sperimentato in modo positivo all'interno di un workshop con le scuole in occasione del Convegno REVIVE 2014, organizzato dalla Fondazione Architetti Campobasso. In questo caso l'attenzione è stata concentrata sull'analisi che gli studenti hanno compiuto della propria città e sugli elementi migliorativi che renderebbero esplicito il suo "buon governo".

8. La strutturazione di questa parte del laboratorio ha fatto riferimento agli studi di Benedetta Castiglioni; in particolare, cfr. Castiglioni (2011).

TABELLA 13.1

Elementi del paesaggio murgiano

Categoria	Descrizione	N. doc.
Masseria	La masseria è una grande aziende agricola abitata dai contadini (fissi e stagionali) e, talvolta, anche dai proprietari terrieri. Comprende anche le stalle, i depositi per gli attrezzi, i foraggi e i raccolti. Sulla Murgia, alcune masserie erano dedicate anche all'allevamento.	
Pascolo	Distesa erbosa utilizzata nella pastorizia per il nutrimento degli animali erbivori. Può essere utilizzato da pastori residenti in zona o che accompagnano le greggi nella transumanza (ad esempio, in passato, dall'Abruzzo alla Puglia).	
Campo coltivato	Terreno più o meno grande, che può essere coltivato in modo estensivo (ad esempio, a frumento) o coltivando piante legnose (ad esempio, le viti).	
Murgia	Le Murge sono un altopiano della Puglia di roccia calcarea e ricco di fenomeni carsici (con grotte). La vegetazione varia da zone aride e destinate al pascolo ad altre verdi e coltivate per lo più a frumento.	
Bene storico-artistico	I beni culturali d'interesse artistico o storico sono quegli oggetti o monumenti che hanno una relazione con la storia culturale dell'umanità e che, quindi, testimoniano eventi e società del passato.	

I ragazzi, divisi in gruppi, hanno ricevuto un dossier di 16 fotografie relative al contesto dell'Alta Murgia e di Adelfia, in cui sono evidenti i segni del passato (edifici rurali, castelli, muretti a secco), e li hanno analizzati seguendo le consegne di seguito.

Attività 1. Riconoscete gli elementi del paesaggio

Dividete l'archivio fotografico in categorie. Per ognuna di esse indicate il numero dei documenti corrispondenti. Ricordate che un documento può far riferimento a più categorie (TAB. 13.1).

Attività 2. Descrivere gli elementi del paesaggio

Scegliete una delle categorie descritte nell'esercizio precedente e, seguendo la seguente scaletta, descrivete sul quaderno quegli elementi presenti nelle immagini che, secondo voi, sono i più importanti nel determinare le caratteristiche di questo paesaggio. Indicate fra parentesi il numero del/dei documento/i preso/i in considerazione.

TABELLA 13.2

Fotografie di paesaggio ed emozioni

Paesaggio	Emozioni e sentimenti	N. doc.	Nome
-----------	-----------------------	---------	------

Potete citare singole forme del rilievo, alberi, campi, edifici simili ecc.

a) Elemento (ad esempio, ci sono uomini?); descrizione (che cosa fanno?, che stagione è?); numeri dei documenti considerati.

Attività 3. Le emozioni del paesaggio

- Guardate con attenzione i documenti, scegliete due fotografie a testa (una che vi piace e l'altra che non vi piace) e, individualmente, scrivete sul quaderno che cosa provate: quali emozioni suscita in te questa immagine? Che cosa, in particolare, ti piace/non ti piace? (TAB. 13.2)
- Secondo voi, le emozioni che avete provato guardando le fotografie che vi sono piaciute di più sono casuali o sono in qualche modo volute dal fotografo?
- Avete provato tutti le stesse emozioni?

Attività 4. I cambiamenti del paesaggio

Per ogni elemento, osservate le immagini ed elaborate delle ipotesi sui possibili cambiamenti avvenuti in quel paesaggio nel corso del tempo. Che cosa è cambiato dalle fotografie dei primi del Novecento a quelle degli ultimi anni? Quali elementi erano presenti allora e oggi appaiono solo come resti e come testimonianza del passato? Quali elementi hanno cambiato le proprie caratteristiche e/o la propria funzione? Quali sono gli elementi nuovi oggi presenti?

Nelle slide di presentazione del lavoro svolto, gli studenti hanno messo in rilievo, direttamente sulle fotografie analizzate, il significato dei singoli elementi paesaggistici e la complessità che essi mostrano nella trama territoriale. Allo stesso tempo, non è stata trascurata l'interpretazione critica delle immagini.

Gli studenti, infine, hanno evidenziato, attraverso la realizzazione di una presentazione multimediale, i cambiamenti visibili sul loro territorio, la complessità economico-sociale e la stratificazione del paesaggio storico: per esempio, in alcune fotografie relative a Castel del Monte, nel territorio di Andria (BAT), gli spazi murgiani appaiono preponderanti. Questi sono stati valutati da alcuni studenti, in una fase iniziale, come luoghi "vuoti" e "spogli", ma l'analisi delle fotografie ha fatto scoprire la Murgia come un intreccio di storie molto diverse fra di loro: il castello voluto dall'imperatore svevo Federico II, ricoveri in pietra a secco, utilizzati da pastori e contadini, e la vegetazione bassa, adatta al pascolo.

FIGURA 13.3

Analisi degli elementi antropici in una fotografia del paesaggio murgiano di Castel del Monte



Prima di lavorare sulla libera lettura e fotografia del paesaggio storico-geografico del proprio paese, gli studenti hanno disegnato quegli elementi locali che riconoscono come caratterizzanti il proprio spazio di vita (cfr. Castiglioni, 2011). Questo esercizio ha avuto lo scopo di individuare il rapporto che questi ragazzi di 12 anni hanno con il paesaggio in cui sono immersi: gli edifici storici come la torre normanna sono vissuti come un monumento solitario, staccato dal vissuto collettivo, o sono inseriti nella vita cittadina, abitativa e sociale?

I disegni degli spazi aperti sono rappresentati in modo più “creativo” e mostrano chiaramente gli affetti degli autori. La torre normanna viene disegnata, invece, come un elemento architettonico dominante quando separato dal contesto di vita del disegnatore, o integrato negli spazi sociali cittadini destinati alla socializzazione, se abitato. In questo caso, essa appare associata alla piazza, al bar, alle panchine e ad alcuni ragazzi che passeggiano.

Alcuni luoghi raffigurati, come uno spiazzo vicino la strada, appaiono significativi per la dimensione sociale che assumono in contesti particolari (vi si collocano le giostre durante la festa del paese), mentre la campagna è importante perché legata alla compagnia del nonno agricoltore. Per i

FIGURA 13.4

Disegni del paesaggio mentale dei ragazzi. Gli elementi storico-architettonici



ragazzi, in definitiva, sono importanti quei luoghi a cui è possibile ancorare un'emozione e che, in virtù di questo, diventano ricchi di significati, e quindi da vivere, da conoscere, e da salvaguardare.

I disegni, così interpretati, mostrano con chiarezza la strada da seguire per coinvolgere gli studenti in un percorso di responsabilizzazione verso il proprio territorio.

LABORATORIO 4
 Individuazione di uno schema di lettura
 del paesaggio storico (di Adelfia)
 e conseguente produzione fotografica

A questo punto del progetto, gli studenti hanno avuto modo di mettere in pratica quanto studiato: in primo luogo, sono state individuate in classe alcune categorie ordinatrici del paesaggio utili a riconoscerlo come storico: la rappresentazione della memoria (lapidi, monumenti, croci ecc.), i luoghi del lavoro (la campagna se il paese è a forte vo-

cazione agricola, le industrie, le officine ecc.), i riferimenti religiosi (chiese, icone, croci ecc.), i luoghi del potere (castello, residenza del signore, sede del Comune ecc.)⁹.

Successivamente, gli studenti hanno avuto il compito di realizzare delle fotografie facendo riferimento alla categorie individuate. I ragazzi si sono mossi in gruppo, in compagnia dei genitori o dei fratelli più grandi, con l'obiettivo di documentare e verificare che i presupposti teorici fossero applicabili anche al proprio contesto di vita. Gli studi di Carlo Tosco, rielaborati come schema concettuale di indagine territoriale e adattati alla realtà locale, sono serviti sia come linea guida per osservare e fotografare il territorio circostante, sia come strumento successivo di analisi: le fotografie realizzate sono state infatti visionate, analizzate e commentate in classe.

Nella fase conclusiva del percorso, infine, divisi in gruppi, gli studenti hanno realizzato una presentazione multimediale utilizzando queste stesse fotografie (ma non necessariamente le proprie), su una delle categorie individuate:

- i paesaggi del sacro;
- i paesaggi del lavoro;
- i paesaggi del potere;
- i paesaggi della memoria;
- i paesaggi “storici”.

Il fatto che gli allievi avessero un tema da documentare ha consentito di mettere in rilievo, nel power point realizzato, gli elementi significativi del rapporto fra uomo/cultura/storia e ambiente.

La presentazione multimediale è stata organizzata secondo una scaletta comune: in una diapositiva iniziale gli studenti hanno proposto una definizione del tipo di paesaggio di cui si sono occupati. Non si è trattato della trascrizione di un concetto imparato a memoria, ma di una elaborazione personale basata su una riflessione in parte guidata (in classe), in parte spontanea, nata dal fotografare paesaggi di cui si era già discusso. Nelle slide successive, i ragazzi hanno lavorato direttamente sulle fotografie, rendendo esplicita l'analisi svolta ed evidenziandone gli elementi significativi.

Per quel che riguarda i paesaggi del potere, gli studenti hanno pensato di mettere a confronto le fotografie d'epoca reperite in Internet con quelle da loro realizzate, arricchendo la diapositiva con informazioni storiche essenziali, ricavate da libri di storici locali e siti web selezionati. Questa comparazione ha incuriosito molto i ragazzi che hanno avuto modo di

9. Queste categorie sono una rielaborazione delle strutture territoriali individuate da Tosco (2011) per l'età medievale e moderna (cfr., in particolare, la parte IV, *Strutture del paesaggio*).

FIGURA 13.5

Definizione data dai ragazzi del paesaggio della memoria



Che cosa è il paesaggio della memoria?

Esso è composto da elementi e monumenti che vogliono ricordare eventi importanti del passato storico e religioso di una comunità.

Per ricordare il passato l' uomo ha usato simboli, monumenti e lapidi dedicati ad eroi morti in battaglia per il paese, marchesi, santi e autorità religiose.

Ad esempio, ad Adelfia, ci sono lapidi accanto alla croce dei frati Cappuccini situata al lato della cappella Santa Maria della Stella.

Invece, per la memoria storica, vicino al palazzo marchesale, vi è una lapide che descrive il marchese di Montrone Giordano De Bianchi.

I gruppi hanno personalizzato le loro presentazioni, partendo da uno schema comune. Il paesaggio della memoria, per esempio, è contestualizzato con informazioni storiche e immagini attuali.

scoprire che uno stesso edificio o monumento può cambiare aspetto nel corso del tempo.

13.1

Esportare il metodo di lavoro: una visione di sintesi

Rispetto ai possibili progetti articolati e pregevoli basati su ampie documentazioni e che richiedono tempi molto lunghi, questo percorso ha il vantaggio di sintetizzare, in un tempo ridotto, un lavoro che attinga al metodo storico e a quello geografico e che è finalizzato al raggiungimento della consapevolezza del valore storico dei segni presenti sul territorio, facilmente trasferibile a qualsiasi realtà geografica. Sulla base del seguente schema, l'insegnante può apportare delle modifiche attingendo al proprio bagaglio professionale e alla realtà locale.

1. *Prima fase: acquisizione del metodo.* Effettuare uno o più laboratori su documenti iconografici relativi al paesaggio, per acquisire un metodo di lettura secondo un approccio storiografico. Per esempio, proporre il laboratorio sulla rappresentazione del buon governo sul contado di Siena.
2. *Seconda fase: dal vissuto individuale alla concettualizzazione.* Questa fase si articola in due attività: *a)* disegnare il paesaggio del proprio vissuto, per documentare il modo in cui gli studenti sentono e vedono il territorio in cui vivono, i luoghi che per loro contano, quali memorie ritengono importanti, i loro quadri simbolici e gli iconemi¹⁰ che individuano in una personale e individuale rappresentazione del paesaggio (la torre normanna, la scuola, la chiesa, la piazza...?); *b)* realizzare delle fotografie del proprio paese articolandole in temi significativi rispetto al paesaggio e alla storia della comunità locale. Ad esempio: la rappresentazione della memoria comunitaria, i luoghi del lavoro, della religione, i luoghi del potere.
3. *Terza fase: la formalizzazione degli apprendimenti.* Realizzare una presentazione in power point che racconti il proprio paese secondo il punto di vista di ognuno di questi temi. Contestualmente, realizzare una ricerca in Internet e sui testi di storia locale per completare la presentazione con informazioni storiche corrette attraverso testi brevi e proporzionati alle slide. In questo modo, i ragazzi saranno costretti a rielaborare le informazioni trovate adattandole al proprio lavoro.

Il progetto, innescatosi su studi consolidati di geografia del paesaggio, ha tentato un connubio con la ricerca storica, sia per quel che riguarda il metodo di lettura del paesaggio agrario nelle fonti iconografiche (in particolar modo, Sereni e Romano) che quello più propriamente legato al paesaggio storico (soprattutto il metodo analitico-interpretativo proposto da Tosco). Si è avvalso di metodologie didattiche diversificate: dall'analisi e critica delle fonti alla produzione di disegni e mappe mentali, dalla realizzazione di fotografie con una linea guida alla verbalizzazione multimediale.

Questa attività è un esempio di come lo studio della rappresentazione artistica e fotografica del paesaggio permetta di percepire il mondo come un insieme di segni storici e geografici, di attribuire valore a quegli elementi visivi che compongono la varietà paesaggistica e di acquisire abilità diversificate. Ciò permette agli studenti di riconoscere nei dipinti e nelle fotografie le tracce della relazione fra uomo e natura, le evidenze delle evo-

10. «Con il termine iconema si definiscono quelle unità elementari di percezione, quei quadri particolari di riferimento sui quali costruiamo la nostra immagine di un paese. [...] È la cultura che li ha individuati, ci ha insegnato a coglierli, a indicarli come riferimenti del nostro guardare» (Turri, 1990, introduzione alle tavole fuori testo).

luzioni delle forme agrarie, i soggetti sociali e le tecnologie che operano sul paesaggio, gli aspetti visivi della realtà dei processi storico-geografici.

Un percorso di questo tipo si focalizza soprattutto sul metodo di lavoro: l'obiettivo non è conoscere a fondo e in senso cronologico la storia del proprio paese, ma rendere consapevoli gli studenti del valore storico degli elementi che sono abituati a pensare come naturali e per questo "atemporali" (la chiesa, in questa percezione spontanea, è un edificio più o meno vecchio, inserito in una trama emotiva legata al vissuto del ragazzo). L'obiettivo primario è che gli studenti riconoscano il paesaggio in cui abitano come storico, ricco di testimonianze del passato che hanno un valore per il contesto temporale e culturale che possono raccontare. In questo modo, i ragazzi possono guardare il proprio contesto in modo diverso e consapevole e comprendere come la realtà territoriale (ad esempio, la grande disponibilità di pietre o la presenza di lame) abbia influenzato le strutture architettoniche – come i trulli e i muretti a secco – e la conformazione stessa dell'abitato. Nello stesso tempo, dando valore ai singoli elementi e al loro insieme, essi saranno spinti a prendersene cura e a valorizzarli.

Riferimenti bibliografici

- ARGAN G. C. (1983), *Storia dell'Arte come storia della città*, Editori Riuniti, Roma.
- CASTIGLIONI B. (2011), *Il paesaggio, strumento per l'educazione geografica*, in C. Giorda, M. Puttilli (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma, pp. 182-91.
- MARITANO C. (2002), *Paesaggi scritti e paesaggi rappresentati*, in E. Castelnuovo, P. Fossati, G. Sergi (a cura di), *Arti e storia nel Medioevo*, vol. I, *Tempi, spazi, istituzioni*, Einaudi, Torino, pp. 283-316.
- MUSCI E. (2014), *Il paesaggio nell'arte: il contado di Ambrogio Lorenzetti*, in Id. (a cura di), *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della storia*, EdiSES, Napoli, pp. 289-94.
- ROMANO G. (1991), *Studi sul paesaggio*, Einaudi, Torino.
- ROSSO E. (2012), *Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica*, in P. Bernardi, F. Monducci, *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, UTET, Novara, pp. 105-32.
- SERENI E. (1961), *Storia del paesaggio agrario italiano*, Laterza, Bari.
- TOSCO C. (2011), *Il paesaggio storico*, Laterza, Roma-Bari.
- TURRI E. (1990), *Semiologia del paesaggio italiano*, Longanesi, Milano.

La formazione geografica e storica attraverso l'uscita didattica: la lettura del paesaggio urbano di Sesto San Giovanni

di *Dino Gavinelli e Paolo Molinari**

14.1

Contro la “neutralità” dello spazio e del tempo: l'uscita didattica e la conoscenza dei luoghi

Come discusso negli ultimi anni da molti autori¹, la geostoria viene spesso interpretata come una lezione di storia «con una forte attenzione alla dimensione spaziale, nella quale sarebbe compresa anche tutta la geografia» (Giorda, 2013, p. 246), oppure pensando che per «esemplificare il rapporto fra storia e geografia, bastano un luogo e una data» (Brusa, 2011, p. 238). Così facendo, si asseconda una certa interpretazione epistemologica che tende a relegare la geografia a una semplice funzione strumentale per altre discipline (Gambi, 1973).

Riprendendo le recenti riflessioni sulla scelta ministeriale – indotta più da necessità di riduzione dell'impegno orario che da approfondite analisi epistemologiche – di spingere le scienze sociali verso una progressiva integrazione, qui di seguito si assumerà una prospettiva culturale interdisciplinare e transdisciplinare volta a valorizzare i «punti di vista che [la storia e la geografia] hanno saputo sviluppare per spiegare le relazioni nel tempo e nello spazio fra sistemi umani e sistemi ambientali» (Giorda, 2013, p. 243).

Oggetto di riflessione sarà, in particolare, l'uscita didattica², non tanto

* Il lavoro è frutto di una riflessione congiunta dei due autori. La stesura finale è da attribuirsi a Dino Gavinelli per i PARR. 14.4 e 14.5, e a Paolo Molinari per i PARR. 14.1, 14.2, 14.3 e 14.6.

1. Tra gli altri si ricordano, a titolo esemplificativo, Brusa (2011); Rocca (2012); Giorda (2013).

2. Per un'introduzione metodologica all'uscita didattica si rimanda, tra gli altri, a De Vecchis, Staluppi (2007); Molinari (2012). È importante rilevare che, affinché si possano ottenere dei risultati concreti dal punto di vista formativo ed educativo, questa metodologia – che si compone di un luogo fisico per conoscere e di uno spazio

come pretesto per un approccio regionale al quale ricondurre le due discipline, quanto per le sue concrete valenze metodologiche inter- e transdisciplinari perseguibili in una prospettiva umanistica (Gusso, 2012; Molinari, 2012; Vecchio, 2010). Tali valenze si osservano, in primo luogo, in ambito cognitivo, grazie alla capacità di costruire delle conoscenze esperienziali basate su esemplificazioni locali dei fenomeni socioeconomici e culturali studiati; in secondo luogo, in ambito curricolare, perché lo sviluppo delle competenze di cittadinanza è, per forza di cose, “localizzato”, proprio perché in un luogo circoscritto è più semplice capire le implicazioni delle strategie – implicite ed esplicite – intraprese, delle reti di rapporti, degli effetti spaziali delle norme e delle pratiche ecc. In tal senso, l’uscita didattica non è da intendersi come pratica specifica di educazione spaziale o ambientale, ma come mediatore didattico attivo che serve per strutturare il pensiero più generale e non solo la conoscenza disciplinare (Damiano, 1989), come più vasta modalità di conoscenza e di studio della particolare configurazione, e delle sue trasformazioni, che una società e le attività umane assumono in un territorio prescelto. Ciò consente agli studenti di sperimentare concretamente l’influsso e la costruzione del luogo e delle eredità storiche, di capire che lo spazio e il tempo non sono neutri. In altri termini apprendere che localmente “la” geografia e “la” storia vanno declinate al plurale.

14.2

Una metodologia di ricerca-scoperta per sviluppare il proprio “sguardo” sulla società

Lo studio della geografia e della storia non può essere ristretto e chiuso nell’aula scolastica e basarsi esclusivamente sull’uso di linguaggi logico-concettuali e iconografici, che condurrebbero a un empirismo cieco e a un’improduttiva astrattezza. L’uscita didattica è un metodo che permette di superare proprio questo limite introducendo il confronto concreto con un contesto che, diversamente dalla classe, non è mediato e ha ricadute dirette sull’allievo, fornendo ricchezza di sensazioni in tutta la sua complessità. L’uscita sul terreno coinvolge, infatti, l’individuo in tutte le sue dimensioni: cognitiva, personale, emotiva, sensoriale e scientifica; questa metodologia di lavoro rappresenta, quindi, un’occasione per una continua negoziazione dei significati, un momento per costruire, in maniera collaborativa, la conoscenza sul mondo.

temporale per costruire significato – deve essere applicata in modo rigoroso, curandone le singole fasi, la scelta dell’approccio e del modello più adatti.

Nello spazio noto, esperibile e direttamente esplorabile si dà rilievo alle esperienze di analisi e decodifica dei luoghi e dei paesaggi circostanti, si creano gli utili presupposti per l'acquisizione di uno sguardo più completo e consapevole. Ciò permetterà, in seguito, di trasferire i concetti-chiave così esplorati e di approfondire problematiche più complesse legate allo studio del lontano, secondo un approccio più vicino allo sviluppo cognitivo del discente. Inoltre, l'uscita sul terreno consente di praticare e consolidare il metodo scientifico, insegnando le modalità di svolgimento di indagine sul campo secondo precise sequenze. Tale tipo di indagine pone lo studente nelle condizioni ideali per osservare delle esemplificazioni concrete di aspetti e problemi geografici e storici, i quali spesso sono concettualmente difficili da affrontare, rischiano di rimanere a un livello troppo astratto se affrontate solo in aula e non sono rappresentabili – se non a costo di una pesante semplificazione – con i tradizionali strumenti documentari, cartografici, fotografici e statistici.

Il lavoro sul campo offre anche l'occasione di sviluppare l'abitudine a “smontare” metodi e concetti geografici e storici presenti nei libri di testo, per poi “rimontarli” attraverso schemi mentali maggiormente consapevoli, cercando altresì di ristabilire una rappresentazione dell'individuo come parte integrante dell'ambiente. Per quanto riguarda la geografia, ci si riferisce, in particolare, ai concetti di città, quartiere, periferia, paesaggio ecc. A questi vanno aggiunti tutti quei concetti che vengono impiegati congiuntamente da geografia e storia e che, durante un'uscita didattica, possono essere concretamente illustrati e contestualizzati: si pensi all'importanza di mostrare come le disuguaglianze, le differenze di genere, la democrazia, la giustizia sociale, i cambiamenti climatici ecc. si manifestano negli spazi e in tempi conosciuti; oppure ancora l'importanza di comprendere l'evoluzione di concetti come salute, educazione, razzismo, sviluppo, sostenibilità, cittadinanza, Stato ecc. Ciò consentirà di dare maggiore coerenza agli schemi mentali degli studenti, di creare un solido collegamento tra il momento didattico e quello educativo e di valorizzare il legame scuola-territorio e tempo storico. In tal senso, oggi, nell'era del “virtuale”, vi è l'esigenza pedagogica di far riflettere bambini e ragazzi sui concreti legami esistenti tra il nostro stile di vita e le risorse e i servizi naturali, offrendo occasioni di diretto contatto con l'ambiente fisico-antropico e mostrando esempi tangibili – storicamente situati – dell'interazione uomo-natura. È importante, in un'ottica di sostenibilità, mettere in evidenza anche esempi di attività antropiche che interagiscono positivamente, o negativamente, con gli equilibri della biosfera. Tale risultato può giungere proprio dalla promozione di una didattica aperta al riconoscimento delle possibili interconnessioni fra i diversi campi del sapere.

Geografia e storia: suggestione, metodo e sintesi

Per attirare l'attenzione degli studenti e motivarli è necessario saper creare le giuste suggestioni, impostando comunque un lavoro strutturato di indagine sul campo volto a un'elaborazione analitica e riflessiva e a una restituzione geografica e storica, evitando così che la suggestione sia solo curiosità temporanea. Oltre a svincolare le due discipline dal nozionismo, un percorso di questo tipo consente di giungere a elaborare delle *visioni di sintesi*, operazioni cognitive preziose che coniugano intuizione e razionalità (Farinelli, 2003, pp. 42-3).

Poiché il territorio è uno spazio didattico caratterizzato dalla sovrabbondanza di oggetti di ricerca e di attività proponibili, occorre prestare attenzione affinché gli studenti non si perdano nell'eccesso di informazioni dando rilievo, durante l'indagine in loco, agli elementi e alle modalità di osservazione e raccolta dei dati stabiliti preliminarmente, rimandando approfondimenti e altre curiosità a esperienze successive. In tal senso, la progettazione e la successiva preparazione dell'uscita in aula, con la partecipazione attiva degli alunni attraverso la stipula di un vero e proprio contratto pedagogico, sono due momenti essenziali di lavoro che contribuiscono a rendere l'esperienza ancora più ricca.

L'uscita didattica permette di far ricorso a tutta la gamma di mediatori didattici (attivi, iconici, analogici e simbolici) e offre ampio spazio per il coinvolgimento attivo degli studenti. La fase personale, ad esempio, consente un'osservazione individuale o in gruppo degli aspetti percepibili e visibili del territorio oggetto di indagine (orientamento, lettura e descrizione del territorio, individuazione di elementi e simboli ecc.). La fase interpersonale favorisce, invece, l'approfondimento di aspetti non immediatamente rilevabili (presenti e passati), che si possono indagare ricorrendo a visite e inchieste (interviste, questionari, simulazioni, domande-stimolo, ricerche d'archivio). Nel caso di visite, inchieste o questionari è possibile approfondire al contempo gli aspetti geografici (fattori di localizzazione, legami con il territorio ecc.) e storici (effetto di consuetudini, reti di relazioni ecc.).

Un passaggio di particolare valore formativo consiste nell'esplicitazione delle relazioni e delle interdipendenze tra i vari elementi osservati, dei fenomeni in atto e in continua evoluzione, delle relazioni verticali (risorse ed elementi locali) e orizzontali (rapporti di produzione e scambio con altri territori). Tale tentativo interpretativo richiede un notevole sforzo cognitivo all'allievo perché implica il ricorso a processi inferenziali, quelli che permettono, ad esempio, di ricostruire il significato di elementi territoriali legati a modi di produzione ormai scomparsi (si pensi a paesaggi

agricoli relitti, edifici e strumenti legati a funzioni venute meno, strutture storiche ecc.).

Queste riflessioni conducono al livello di indagine più complesso, quello critico-applicativo, che consiste nella comprensione degli impatti, dei rischi e delle possibili evoluzioni dei processi e delle interazioni tra le varie componenti storico-territoriali, cercando di individuare delle situazioni concrete in cui questi impatti si manifestano (si pensi, come vedremo nel paragrafo successivo, agli effetti sul paesaggio e sui modi di produzione pre-esistenti provocati dall'insediamento dei grandi impianti produttivi a Sesto San Giovanni, oppure all'impatto sociale, occupazionale e ambientale delle dismissioni). Questo livello permette di soffermarsi analiticamente sugli aspetti positivi e negativi delle trasformazioni, talvolta irreversibili, apportate dall'uomo; il lavoro sul terreno manifesta così la sua valenza "circolare", perché da un lato alimenta i saperi geografici e storici, dall'altro i progressi delle due discipline fanno sorgere interrogativi che necessitano di nuove verifiche empiriche. Tuttavia, un'uscita didattica non si traduce automaticamente in conoscenza geografica e storica. Perché ciò avvenga è necessario concludere il lavoro fatto sul terreno con una serie di riflessioni – individuali e collettive – per giungere a una sintesi o restituzione, che rappresenta il «punto di arrivo del termine ultimo del procedimento conoscitivo» (ivi, p. 43). Ciò implica una restituzione del contesto storico-territoriale e della sua complessità di relazioni e interdipendenze che permette di costruire una riflessione comune, utile per le successive fasi di apprendimento, durante la quale ogni allievo potrà far emergere il proprio vissuto, prenderà coscienza del livello raggiunto, contribuirà a una verifica condivisa e partecipata dei traguardi di apprendimento prefissati in fase iniziale e si sentirà protagonista del proprio percorso di crescita culturale, formativa e sociale.

Scegliere la scala di riferimento, osservare, studiare modalità e strategie per raccogliere i dati e i documenti necessari, analizzare tali dati e documenti criticamente, contestualizzare le fonti utilizzate, comparare e interpretare i risultati, produrre una sintesi, riflettere sulle ipotesi iniziali, avanzare delle previsioni e valutazioni sulle evoluzioni future: questa articolata sequenza di operazioni costituisce a tutti gli effetti un "modello cognitivo di sistema informativo storico-territoriale" che permette allo studente di organizzare la conoscenza spaziale e temporale dell'area analizzata, di studiarne i fenomeni e i processi che la caratterizzano, di confrontarsi con le sfide della gestione, della cittadinanza e della sostenibilità.

Nei paragrafi che seguono vedremo come l'uscita didattica può contribuire in modo interdisciplinare alla conoscenza e alla lettura diacronica e sincronica del paesaggio di Sesto San Giovanni e alla storicizzazione del luogo.

14.4

Geografia e storia per una lettura del paesaggio urbano di Sesto San Giovanni

Gli effetti dei cambiamenti innescati dalla contemporaneità, dalle accelerate trasformazioni indotte da società progressivamente più differenziate, da economie in continua e rapida evoluzione, dalle rigenerazioni urbane e dalle politiche territoriali messe in atto negli ultimi decenni sono evidenti a Sesto San Giovanni, quinta città lombarda per numero di abitanti (81.397), localizzata nel Nord milanese³. Si tratta di una città fortemente connotata, nel passato recente, dalla presenza dell'industria, poi dal suo declino e dalle dismissioni, quindi dalla transizione e ristrutturazione produttiva che hanno infine portato all'insediamento di nuove realtà e a un ridisegno dell'identità socioeconomica e territoriale⁴. Nelle stratificazioni del paesaggio urbano sestese sono pertanto evidenti gli effetti di complessi e articolati processi di recupero, riuso, rilancio, rigenerazione e valorizzazione dello spazio e dell'ambiente fisico diffusi anche in altri centri del nostro paese (Adorno, Neri Sarneri, 2009; Berta, 2014). Di questa imponente eredità storica fordista vi è ancora testimonianza in molti luoghi della memoria presenti nel contesto urbano, oltre che nei luoghi abbandonati, negli spazi “dello scarto” e nelle rovine prodotte non tanto dallo scorrere del tempo quanto dal passaggio dell'uomo (Leone, 2005). Molte strutture e infrastrutture industriali dismesse non sono state però considerate come beni culturali, nei decenni scorsi, e sono state distrutte; tuttavia, le tracce, i segni e i simboli di Sesto San Giovanni “città delle fabbriche”, nonché gli esempi di archeologia industriale, permangono ancora nell'attuale paesaggio urbano (Oldrini, Venturelli, 2006) (FIG. 14.1). Questo patrimonio ben si presta a essere contestualizzato, storicizzato, valorizzato e divulgato attraverso percorsi di lettura geografici e storici, in chiave diacronica e sincronica, da realizzare anche attraverso un'uscita didattica rivolta a diverse tipologie di utenti (Gilardi, Molinari, 2012).

3. Dati del Comune di Sesto San Giovanni al 31 dicembre 2013 (www.sestosg.net/sportelli/citta/sestodatistudi).

4. La rigenerazione di Sesto San Giovanni, l'esigenza di una rafforzata affermazione delle radici territoriali dei cittadini e l'accresciuto senso di appartenenza a un preciso contesto locale passano in parte attraverso il recupero e la gestione del suo patrimonio materiale e immateriale. Ciò implica innanzitutto la valorizzazione delle sue architetture civili (ville Zorn, Visconti d'Aragona, Mylius, Pelucca, Puricelli Guerra, Torretta) e religiose (Basilica di Santo Stefano, ex Monastero di San Nicolao), il sostegno della rete museale (Museo dell'Industria e del Lavoro, Museo della Campari e della Cinzano), la promozione di eventi e l'attivazione di percorsi (culturali, storici, didattici ecc.) nella città.

FIGURA 14.1

Il Carroponte nel Parco archeologico industriale ex Breda. La cultura diventa motore del rinnovamento ispirando la trasformazione di questo spazio da economico-produttivo a pubblico e del tempo libero. Le pesanti strutture fordiste lasciano così il posto a più leggere strutture, la cui flessibilità si presta alla polifunzionalità degli spazi contemporanei.



Fonte: <http://www.sestosg.net/sportelli/sestounesco/breda/scheda/,1710> (consultato il 15 novembre 2014).

Sesto San Giovanni però non è solo una “città visibile” con i suoi elementi territoriali materiali ereditati dalla storia e le rigenerazioni urbane in atto nel presente. In essa si trovano a convivere, in modo sempre più stretto, data l'esiguità del territorio comunale, elementi immateriali presenti nei cittadini sestesi di lunga data oppure portati da nuovi cittadini, da utilizzatori esterni (che godono dei servizi, delle infrastrutture e degli intrattenimenti della città) e da nuove comunità caratterizzate da stili di vita, credenze e riti diversi e articolati. Tali elementi trovano un'espressione in nuove e variegate forme di insediamento, in inedite forme di imprenditorialità etnica, nel ridisegno di nuovi *ethnoscapes* all'interno del paesaggio sestese⁵. In tal modo Sesto San Giovanni è anche una “città non visibile”, carica di simboli, segni e valori immateriali che richiedono politiche di protezione e conservazione e interventi in favore della fruizione e valorizzazione (Gavinelli, 2012). Anche in questa direzione, questa volta più prettamente legata a storie e geografie urbane, sociali e culturali, si può lavorare, attraverso l'uscita didattica, per diffondere una migliore conoscenza della città immateriale, degli spazi in cui passato e presente convivono, delle sfide a cui Sesto San Giovanni sarà chiamata in un futuro più o meno prossimo.

5. In un'ottica multiculturale, un'analisi sociale del paesaggio urbano può consentire di individuare quegli elementi di cambiamento (imprenditoria etnica, call center ecc.) che segnalano una trasformazione intercorsa nell'assetto sociale di un territorio (Loda, 2008, p. 69).

I compositi e complessi processi sin qui rapidamente ricordati ben si prestano pertanto a una lettura didattico-scientifica di tipo geografico e storico, per supportare percorsi diacronici e sincronici o evidenziare le manifestazioni della presenza umana sul territorio di Sesto San Giovanni. Premessa importante a tali letture è però «una forte base di conoscenza delle idee, del lessico, dei metodi e degli strumenti di entrambe le discipline (la geografia e la storia), un insieme interdisciplinare di conoscenze e competenze che pochi docenti sono in grado di padroneggiare» (Giorda, 2012, p. 12; cfr. anche Brusa, 2011, p. 241), in questo caso amplificato dal timore di inadeguatezza per la mancanza di preparazione specifica su tale metodologia (a cui si aggiungono le non risibili difficoltà burocratiche). In questo modo l'uscita didattica, nei termini e con la premessa precedentemente ricordati, permette di richiamare innanzitutto i principali fattori localizzativi che nel passato hanno prodotto una massiccia trasformazione della Sesto San Giovanni di *Ancien Régime*: i meccanismi, tipici della città moderna di inizio Novecento, legati alla rendita e al costo delle aree edificabili; quelli relativi ai collegamenti con Milano e le regioni del Centro Europa per mezzo della ferrovia del San Gottardo (1882); la disponibilità di fonti energetiche; la presenza di uno scalo merci; la vicinanza alle popolose aree lombarde (Bolocan Goldstein, 2009; Varini, 2006). L'uscita didattica consente anche di ricordare come le industrie sestesi, che hanno fatto la storia dell'industrializzazione italiana (per la loro capacità innovativa, i brevetti, le scoperte e le inedite forme di design), abbiano anche inevitabilmente trasformato il contesto spaziale e paesaggistico dando a Sesto San Giovanni quella forte connotazione di «città delle fabbriche»⁶ precedentemente ricordata. Le nuove funzioni economiche avviavano una specializzazione della città e la sua ricollocazione nella gerarchia dei centri nazionali. Le principali imprese sestesi hanno inoltre attuato forti politiche di *welfare* aziendale nei confronti dei propri dipendenti con lo scopo di legarli più intimamente alle loro sorti e di migliorarne le condizioni di vita: costruzioni di quartieri popolari e quartieri giardino; case, alberghi e dormitori per operai; dopolavori; scuole di avviamento professionale; ambulatori medici; spacci aziendali e alimentari; colonie estive; impianti sportivi. La storia può, in tal senso, aiutare a ricostruire le reti di relazioni tra imprendi-

6. Tra la fine del XIX secolo e il primo dopoguerra in città si insediarono grandi impianti industriali quali: la OSVA (Officine di Sesto San Giovanni Valsecchi Abramo, 1891); la Società italiana Ernesto Breda e la Campari (1903); la Ercole Marelli, la Fonderia Luigi Balconi, le Trafilerie e corderie Luigi Spadaccini, le Pompe Gabbioneta (1905); le Acciaierie e ferriere lombarde Falck (1906); la Magneti Marelli e la Moto Garelli (1919). L'industrializzazione della città avvenne grazie soprattutto all'impegno di imprenditori milanesi che delocalizzarono a nord di Milano i loro impianti produttivi (Geminiani, 2000).

tori, contribuendo a far luce sulle scelte fatte e sui flussi di materie prime e merci. I villaggi operai, ad esempio, rappresentarono un elemento di rottura nella struttura socioterritoriale, fondata fino ad allora sull'ineguaglianza. Le fabbriche erano isole "funzionali" dai confini rigidi, recintate materialmente con muri, grate e cancelli che hanno favorito, per molto tempo, gli spazi e i ritmi della produttività piuttosto che quelli della società, della quotidianità, del tempo libero e del verde (Dragotto, Gargiulo, 2003); allo stesso tempo, la necessità di manodopera indusse una migrazione verso la città industriale "anonima". Tale manodopera si è così affiancata alla comunità di origine ma ha anche innescato un'esperienza di formidabile emancipazione sociale.

Dopo le dismissioni industriali e un lungo periodo di abbandono (variabile da area ad area, ma durante il quale piante spontanee e colonizzatrici hanno, in parte, restituito molti spazi alla "natura"), si è avviata una rinnovata e più ampia progettualità legata al superamento del dualismo città-fabbrica e alle necessità del mercato globale, che spingono a reinventare l'immagine e l'economia urbana. Si sono pertanto avviate trasformazioni "epocali" nell'esperienza urbana di Sesto San Giovanni, con la costruzione di grattacieli e centri commerciali e la demolizione di alcuni elementi dell'edilizia tradizionale. Queste trasformazioni sono guidate da forze economiche, sociali, culturali e politiche non sempre in sintonia, portatrici di esigenze tra loro conflittuali, in nome della globalizzazione, della postmodernità, del postfordismo e del neoliberalismo (Dansero, Vanolo, 2006; Clerici, 2009). Ciò ha spinto i poteri locali a intervenire per cercare di attenuare gli effetti più negativi e per individuare traiettorie evolutive positive. Per questo si avviano strategie di evoluzione e sviluppo, si promuovono cambiamenti delle forme, si sostiene una nuova politica urbana attenta ai modelli di vita contemporanei e a un'organizzazione sociale profondamente rinnovata, si facilita la comparsa delle cosiddette "imprese etniche", si incentivano forme neoindustriali di produzione, ci si apre a nuovi settori come quello degli eventi e del turismo (Guala, 2007; Mastropietro, 2008), senza però trascurare la dimensione ereditata dalla storia.

14.5

Spunti di riflessione per un'uscita didattica a Sesto San Giovanni

In termini diacronici, un'uscita didattica in ambito urbano dà modo di affrontare alcune tematiche interdisciplinari, in particolare lo studio dell'evoluzione topografica e paesaggistica della propria città (persistenze e discontinuità riscontrabili) e la dimensione collettiva dei fenomeni geografici e storici.

Il XXI secolo si apre per Sesto San Giovanni con alcune importanti sfide che chiamano la città (con i suoi cittadini, vecchi e nuovi, gli amministratori pubblici locali, regionali e nazionali, gli attori socioeconomici, gli enti culturali) a contribuire, ognuno per i propri compiti e le proprie vocazioni, all'evoluzione e al rinnovamento del contesto locale. Si tratta di una nuova sfida rispetto ai nuovi obiettivi di sviluppo locale e alla competizione e cooperazione con Milano e gli altri centri della regione urbana milanese e della megalopoli padana (Gavinelli, 2012). Questo significa anche mettere in campo strategie di rigenerazione urbana e di riposizionamento materiale e immateriale del territorio, porre attenzione alle complesse esigenze dell'economia postindustriale, misurarsi con inedite forme di cittadinanza che si stanno delineando, confrontarsi con le nuove ibridazioni culturali, nonché con la gestione del vasto patrimonio archeologico industriale ereditato dal passato⁷.

Le complesse politiche di rappresentazione e governo del presente e del prossimo futuro, l'economia dei simboli e le esigenze della città della cultura generano inevitabilmente dibattiti e forme dialettiche di confronto, talvolta di scontro, e mediazione e introducono valori diversi da quelli tradizionali della cultura sestese. In tal modo i rapporti di forza tra spazi e gruppi sociali sono in costante evoluzione, cercano nuove definizioni e segnano contraddizioni, cambiamenti di valori urbani, nuove pratiche e racconti (Perulli, 2009; Barreiro, 2010). Ciò diventa una palestra per lo sviluppo della dimensione critico-applicativa, per provare a cogliere gli interessi e le logiche economiche di riuso che influenzano gli equilibri territoriali e che lasciano segni visibili nel paesaggio urbano, con *landmark* vecchi e nuovi che vengono a giustapporsi (FIG. 14.2).

L'ambizione di contrastare la perdita di alcuni degli elementi che hanno tradizionalmente connotato Sesto San Giovanni spiega le pratiche in essere per tutelare il paesaggio, riqualificare le architetture industriali e valorizzare la memoria. Indubbiamente, si tratta di sintomi della voglia della città di essere un dinamico *milieu* culturale e testimoniano della presenza di un patrimonio e di istituzioni culturali "permanenti". Parallelamente, questo costituisce anche una forma di superamento delle semplici politiche di conservazione e museificazione dell'eredità storica. Ciò comporta pure l'apertura a forme di valorizzazione che prevedono iniziative ed eventi ben pianificati e temporalmente contingenti, attenti alle diverse potenzialità offerte dalle nuove forme sociospaziali della contemporaneità.

Nel contesto attuale, dove Sesto San Giovanni sta diventando una cit-

7. Per tale patrimonio si vorrebbe ottenere un riconoscimento da parte dell'UNESCO per la categoria "paesaggio industriale evolutivo".

FIGURA 14.2

Passato e presente, permanenze e discontinuità a Sesto San Giovanni: con la chiusura degli stabilimenti produttivi nel 2006, il vecchio edificio della Campari (in basso a destra, sporgente rispetto alla facciata) è diventato sede della Galleria, il primo museo d'impresa della città. La riqualificazione in stile "red passion" si allarga agli edifici circostanti, includendo il nuovo centro direzionale della multinazionale Campari, quattro torri residenziali e il nuovo parco urbano.



Fonte: <http://www.fotocommunity.it/pc/pc/display/23952546> (consultato il 15 novembre 2014).

tà molto diversa da quella che la storia ci ha abituati a conoscere, l'uscita didattica sul territorio sestese consente indubbi vantaggi per la sua dimensione "di scoperta" e perché si presta a una ricostruzione degli elementi urbani materiali e immateriali e della complessità paesaggistica, storico-geografica, economico-sociale e culturale. La comparsa di nuovi protagonisti, la creazione di ruoli, servizi e spazi urbani ibridati tra passato e presente, l'adozione di strumenti di riqualificazione della città, la razionalizzazione di impianti e infrastrutture, il desiderio di una rinnovata qualità urbana, le variegate modalità di riconversione socioterritoriali, l'uso della cultura

come motore del rinnovamento metropolitano, le nuove aree museali realizzate recuperando edifici e aree degradate o dismesse sono alcune delle opportunità offerte oggi da Sesto San Giovanni. Tali opportunità possono assumere ricchezza di valore e significato didattico-scientifico per una vasta gamma di uscite programmate sul territorio e dedicate ad ampie tipologie di utenti più o meno giovani.

14.6

Insidie e opportunità nella possibile alleanza tra geografia e storia

In conclusione, sono molteplici gli spunti e le riflessioni che l'uscita didattica offre all'insegnante accorto nel modulare livelli di approfondimento e linguaggi utilizzati in base alle caratteristiche delle classi coinvolte. La realizzazione di percorsi in forma laboratoriale, intesa come modalità di lavoro attiva che incentiva la sperimentazione e la progettualità, permette inoltre di valorizzare il territorio come risorsa per l'apprendimento e per l'educazione all'ambiente (passaggio dalla conoscenza alla coscienza ambientale e territoriale), al patrimonio e alla cittadinanza (senso di appartenenza alla comunità, attivazione di pratiche virtuose).

Il senso geografico e quello storico ci aiutano a comprendere i luoghi e la complessità della vicenda umana, creando un'alleanza interdisciplinare e transdisciplinare molto fertile. L'uscita didattica offre un suo notevole contributo per lo sviluppo delle operazioni cognitive tipiche delle due discipline: la capacità di contestualizzare della storia; la capacità di generalizzare e di attualizzare, oltre che di analisi transcalare, della geografia; la capacità di pensiero metaforico e di formalizzazione, comuni a entrambe e proprie delle scienze sociali (Brusa, 2011; De Vecchis, Staluppi, 2007; Vallega, 2004).

Il lavoro di indagine sul campo esprime, inoltre, tutte le sue proprietà interdisciplinari quando dà spazio all'analisi delle "proprietà sostanziali", non solo geografiche (posizione, distanza ecc.) e storiche (tradizioni, legami, appartenenze ecc.), ma anche "relazionali". In un approccio umanistico, ciò significa prestare attenzione alle funzioni che gli elementi geografici e storici rivestono nell'organizzazione sociale, analizzando gli spazi – passati e presenti – come realtà plurali strutturate dalle pratiche sociali (Vallega, 2004, pp. 99-100; Vecchio, 2010, pp. 98, 100, 102). Spazio e tempo non sono categorie oggettive, ma la possibilità di vederne concretamente la declinazione locale consente di "ancorare" le basi conoscitive degli studenti a un vissuto, che dovrà poi essere contestualizzato culturalmente con altri esempi. Sempre in una prospettiva umanistica, altro

elemento di forza è la capacità, insita nel metodo delle due discipline, di vedere o immaginare quanto è assente o non visibile sulla base dello spirito critico: di saper riempire gli “spazi bianchi” e i “silenzi” (Gould, Bailly, 1995, pp. 15-7) dei luoghi presenti in una carta o in una fotografia in ambito geografico; di saper interpretare fonti e documenti in ambito storico (Albini, Cantarella, Pizzetti, 2007). Come ci insegnano Le Goff e Monmonnier, il vizio sta alla base di documenti e carte geografiche e non esiste un “documento-verità”; dunque storia e geografia hanno anche a che fare con la “menzogna”, con verità parziali e omissioni che vanno adeguatamente valutate.

Certamente il lavoro di indagine sul campo nasconde anche delle insidie, quali il rischio di ridurre i luoghi e il territorio ai soli elementi visibili o al valore prodotto (“reifificazione”), oppure di assumere acriticamente concetti (tradizione, autenticità, patrimonio, storicità, salubrità ecc.), elementi culturali (ruoli e differenze storico-sociali, uso degli spazi pubblici ecc.) o punti di vista che inficiano l’analisi (“naturalizzazione”). Questi rischi sono insiti nella metodologia stessa, che però possiede gli strumenti adeguati per poterli superare, in particolare con il lavoro di sintesi (Gusso, 2012; Molinari, 2012; Panciera, Zannini, 2006).

La geografia e la storia hanno paradigmi, metodi, obiettivi, concetti e lessico in gran parte diversi, ma l’uscita didattica può costituire una valida opzione metodologica per sviluppare percorsi comuni dagli esiti non riduttivi e banali. Tali potenzialità potranno iniziare a esprimersi compiutamente quando la formazione dei docenti, l’aggiornamento disciplinare e le difficoltà burocratiche non costituiranno più degli ostacoli rilevanti.

Riferimenti bibliografici

- ADORNO S., NERI SARNERI S. (a cura di) (2009), *Industria, ambiente e territorio. Per una storia ambientale delle aree industriali in Italia*, il Mulino, Bologna.
- ALBINI G., CANTARELLA E., PIZZETTI S. M. (a cura di) (2007), *Lezioni di storia. Fra metodologia e didattica*, CUEM, Milano.
- BARREIRO F. (ed.) (2010), *Position Paper: Enhancing New Forms of Urban and Metropolitan Governance*, 3rd Thematic Seminar of NeT TOPIC, Nanterre (France), 1st and 2nd October, http://urbact.eu/sites/default/files/import/Projects/Net_TOPIC/outputs_media/POSITION_PAPER_-_NANTERRE_SEMINAR_-_final_version.pdf (consultato il 15 novembre 2014).
- BERTA G. (2014), *L'Italia delle fabbriche. La parabola dell'industrialismo nel Novecento*, il Mulino, Bologna.

- BOLOCAN GOLDSTEIN M. (2009), *Geografie milanesi*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna (RN).
- BRUSA A. (2011), *Storia e geografia: tra interdisciplinarietà di facciata e integrazione reale*, in C. Giorda, M. Puttilli (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma, pp. 236-47.
- CLERICI M. A. (2009), *Il verde ridisegna la città: la sfida del recupero delle aree Falck di Sesto S. Giovanni*, in "Archivio di Studi urbani e regionali", 95, pp. 77-98.
- DAMIANO E. (a cura di) (1989), *I mediatori didattici. Un sistema d'analisi dell'insegnamento*, IRRSAE Lombardia, Milano.
- DANSERO E., VANOLO A. (a cura di) (2006), *Geografie dei paesaggi industriali in Italia. Riflessioni e casi di studio a confronto*, FrancoAngeli, Milano.
- DE VECCHIS G., STALUPPI G. A. (2007), *Insegnare geografia. Idee e programmi*, UTET, Torino.
- DRAGOTTO M., GARGIULO C. (a cura di) (2003), *Aree dismesse e città. Esperienze di metodo, effetti di qualità*, FrancoAngeli, Milano.
- FARINELLI F. (2003), *Geografia. Un'introduzione ai modelli del mondo*, Einaudi, Torino.
- GAMBI L. (1973), *Una geografia per la storia*, Einaudi, Torino.
- GAVINELLI D. (2012), *Eredità industriali, nuove identità urbane e potenzialità turistiche a Sesto San Giovanni*, in "Altre Modernità/Otras Modernidades/Autres modernités/Others Modernities", numero speciale, pp. 196-79 (<http://riviste.unimi.it/index.php/AMonline/article/view/2020/2259>; consultato il 15 novembre 2014).
- GEMINIANI A. (a cura di) (2000), *Il Novecento a Sesto San Giovanni. Il secolo delle trasformazioni tra cronaca e storia*, Pezzini, Viareggio (LU).
- GILARDI T., MOLINARI P. (a cura di) (2012), *L'uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo. Spunti di riflessione teorici e pratici*, EduCatt, Milano.
- GIORDA C. (2012), *Così vicine, così lontane: storia e geografia di fronte a un percorso comune nei curricoli scolastici*, in "Ambiente Società Territorio. Geografia nelle scuole", LVII, n.s. XII, 2, pp. 12-8.
- ID. (2013), *Geostoria, Big History, Big Geography. Prospettive della geografia tra ricerca e didattica*, in "Rivista Geografica Italiana", 122, 3, pp. 241-54.
- GOULD P., BAILLY A. (éds.) (1995), *Le pouvoir des cartes. Brian Harley et la cartographie*, Anthropos, Paris.
- GUALA C. (2007), *Mega eventi. Modelli e storie di rigenerazione urbana*, Carocci, Roma.
- GUSSO M. (2012), *Uscite didattiche e formazione storica. Esperienze IRIS di approccio storico-interdisciplinare all'educazione al patrimonio*, in Gilardi, Molinari (2012), pp. 53-82.
- LEONE U. (a cura di) (2005), *Aree dismesse e verde urbano*, Pàtron, Bologna.

- LODA M. (2008), *Geografia sociale. Storia, teoria e metodi di ricerca*, Carocci, Roma.
- MASTROPIETRO E. (a cura di) (2008), *Percorsi urbani. Studi sulla città contemporanea*, CUEM, Milano.
- MOLINARI P. (2012), *Uscita didattica e territorio: riflessi geografici e formazione del cittadino*, in Gilardi, Molinari (2012), pp. 25-52.
- OLDRINI G., VENTURELLI A. (a cura di) (2006), *La tradizione rinnovata. Da Enrico Mylius alla Sesto San Giovanni del futuro*, Villa Vigoni, Sesto San Giovanni (MI).
- PANCIERA W., ZANNINI A. (2006), *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Le Monnier, Firenze.
- PERULLI P. (2009), *Visioni della città. Le forme del mondo spaziale*, Einaudi, Torino.
- ROCCA L. (2012), *Uno sguardo storico-geografico alle cinque porte della geografia*, in "Il Bollettino di Clio", 13, n.s. 0, pp. 9-14 (http://www.clio92.it/public/documenti/pubblicazioni/bollettino/bollettinonso_maggio2012.pdf; consultato il 15 novembre 2014).
- VALLEGA A. (2004), *Geografia umana. Teoria e prassi*, Le Monnier, Firenze.
- VARINI V. (2006), *L'opera condivisa. La città delle fabbriche. Sesto S. Giovanni 1903-1952*, FrancoAngeli, Milano.
- VECCHIO B. (2010), *A chi parla la geografia*, in "Geotema", 41, pp. 96-104.

Prospettive per l'insegnamento della storia locale: memoria e identità

di *Eliana Rela e Izabel Cristina Durlí Menin*

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós.

P. Freire, *Pedagogia de esperança*

Sappiamo che l'atto di ricordare viene dall'esperienza di ricercare dentro ciascuno le reminiscenze di un passato che i ricordi ci aiutano a evocare, ad averne una percezione più penetrante. I ricordi possono essere costruiti sia su base individuale, sia di gruppo, poiché il ricordare è un fenomeno sia sociale che individuale. Registrare le memorie è sempre un atto significativo, perché ci riporta dal nostro passato persone che entrano a far parte della nostra vita quotidiana.

La memoria subisce variazioni in funzione delle percezioni che ognuno ha del mondo: essa cambia a seconda del gruppo sociale di appartenenza. Segnala Pollak, in *Boschilia* (2004, p. 79; trad. mia): «C'è un legame fenomenologico molto stretto tra il senso di identità e la memoria: la memoria è un elemento costitutivo del senso di identità, sia individuale che collettivo».

15.1

Le esperienze dei nonni: tra memoria e blog

Dare voce alla memoria individuale è, prima di tutto, dare voce alle esperienze quotidiane di soggetti che hanno costruito in modo collettivo la cultura e le radici di un luogo (di una comunità locale). In questo senso, lo studio ritiene importante portare questa riflessione nel quotidiano della scuola per capire la costruzione della vita quotidiana come storia locale.

La molteplicità dei rapporti rende ricco lo scambio di esperienze e di ricordi del passato che è incorporato nel presente attraverso le memorie di gruppi umani e sociali diversi: la scuola diventa uno spazio di attraversamento di culture, tensioni e conflitti. Ci sono pratiche pedagogiche

dissociate dalle esigenze culturali della nostra società, nella molteplicità delle sue espressioni.

Secondo la ricercatrice Candau (in Candau, Moreira, 2013, p. 15), la scuola ha una «responsabilità particolare che la distingue da altre istanze di socializzazione e ciò che le dà identità e relativa autonomia è la mediazione riflessiva delle influenze plurali che hanno permanentemente le diverse culture sulle nuove generazioni». L'osservazione della realtà di ogni cultura e di ogni società, che vede ogni soggetto come agente all'interno di una realtà plurale, è il punto di partenza per scoprire questa diversità che ci rende uguali.

Imparare la storia è il mezzo con cui i bambini e i giovani esprimono la loro comprensione del passato e diventano consapevoli della nozione di tempo. Secondo Rüsen (2011, p. 12; trad. mia), «la narrazione è il volto materiale della coscienza storica. [...] Con l'analisi di una narrazione storica si guadagna l'accesso al modo in cui l'autore vede il passato e utilizza le fonti per spiegare i cambiamenti della storia».

Dare un senso a questi cambiamenti attraverso la pratica pedagogica diventa un mezzo per ricostruire memorie locali, sia dalla testimonianza orale che da materiale iconografico. In questo articolo, ci concentreremo su testimonianze orali raccolte con i nonni dagli studenti della scuola media “Regina Coeli”, cittadini del luogo e immigrati, che hanno costruito la loro vita nel comune di Veranópolis, nel sud del Brasile. Queste storie, registrate in un blog¹, sono state organizzate per temi inerenti alle fasi della loro vita, come ad esempio “vita quotidiana”, “storia infantile e giovanile”, “fidanzamento e matrimonio”, “educazione e lavoro”.

Il progetto è nato insieme per gli studenti del secondo e terzo anno delle medie superiori, nel 2014. Un totale di 18 studenti ha partecipato al progetto. La scelta del tema è avvenuta in modo collettivo, nel periodo delle lezioni di didattica di storia e di geografia. In un periodo di due settimane sono state raccolte le memorie dei nonni, successivamente registrate nel blog.

Anche se tutte le storie del blog si sono rivelate importanti, sono state selezionate quelle più dettagliate sui diversi argomenti. La scelta di un mezzo digitale per la registrazione di testimonianze orali è giustificata dal fatto che utilizzare la cultura digitale fa parte delle competenze curriculari.

Così, come primo tema proposto, sono stati scelti i ricordi dei nonni legati alla vita quotidiana e alle vicende della loro vita. Le memorie (tra cui le seguenti narrazioni) sono poi confluite nel blog.

1. Il blog si intitola *Memórias Compartilhadas – História dos Avós*, <http://memoriascompartilhadahistoriaavos.blogspot.com.br>.

Mi chiamo Anilva Padova Pessin, e prima di sposarmi mi chiamavo Anilva Munaretti Padova, sono nata a Veranópolis il 18 maggio 1936, cresciuta e vissuta a casa di mio padre nella Via Osvaldo Aranha, fino a 21 anni. Ho studiato nella scuola elementare San Josepe, attuale Soal. Ho fatto un esame di ammissione per entrare nella scuola media e ho frequentato 4 anni, poi ho frequentato la Scuola San Carlos, nella città Bento Gonçalves dove sono scappata dal collegio nel primo anno. Dopo il professore Mansueto Bernardi fondò una scuola per preparare maestre, dopo 3 anni mi sono diplomata. Successivamente ho studiato Scienze Motorie a Porto Alegre. Ho insegnato per 25 anni nella scuola pubblica Virginia Bernardi. Mi sono sposata a 21 anni con Ilirio Pessin. Abbiamo vissuto a Vila Azul per 25 anni. Dopo il trasferimento in città, nella scuola Virginia Bernardi insegnavo e coordinavo un gruppo di musica di ragazzi e ragazze, ed è stata la prima banda con ragazze, nella città (Layna Pessin, 10 luglio 2014).

Nella narrazione c'è una chiara percezione delle questioni relative al genere, soprattutto perché si tratta di una scuola in una piccola città all'interno dello Stato di Rio Grande do Sul, in un'epoca in cui le donne si dedicavano principalmente alle faccende domestiche.

Dina Dall'Agno Scussel è nata il 10 maggio 1924 a Encantado, Rio Grande do Sul. È venuta a Monte Veneto (ora Cotiporã) a 4 anni. Ha lavorato come ricamatrice e ha sposato, a 23 anni, Adolfo Scussel. Lui lavorava nel commercio di cibo. Lei aveva nove fratelli (4 femmine e 5 maschi). Dina è mamma di 5 figli: Dalmo, Lenice, Gustavo, Marta e Fabio. Oggi Dina ha 90 anni e partecipa attivamente al Club delle Mamme e anche al Gruppo della Terza Età di Cotiporã. È una bravissima cuoca (Alice Scussel, 20 agosto 2014).

I ricordi presenti nella nostra memoria possono essere individuali o collettivi. Per Boschilia (2004, p. 76; trad. mia) «quando elabora questi ricordi collettivi, il soggetto diventa più competente in base alla percezione e alla particolare coscienza, che è sempre il riflesso dei valori forgiati dal gruppo di appartenenza».

Per giocare, io e le mie sorelle facevamo una bambola con il mais e piccoli pezzi di stoffa. Giocavamo con la terra, poi, vicino alla casa c'era un fiume dove andavamo a bagnarci. Ho studiato fino alla 3ª elementare, perché ho dovuto lavorare nei campi e aiutare nella pulizia della casa. Mia mamma non era molto presente con me e i miei otto fratelli, forse per l'educazione che ha avuto, o anche per la mancanza di tempo. Ricordo anche che giocavamo a ruota con i compagni di scuola e a nascondino. A me piaceva andare a casa delle mie amiche. Ricordo anche che ho avuto una maestra di nome Gloria che tante volte mi ha messo in ginocchio sul mais oppure sui fagioli. Da giovane mi sono innamorata del primo

e unico amore. Io ero italiana e lui brasiliano, questo è il motivo per cui i miei genitori, che erano molto severi, non erano d'accordo che lui frequentasse la nostra casa. Così all'età di 17 anni sono scappata di casa. All'inizio è stato difficile, ma poi i miei genitori, vedendo che era un bravo ragazzo, lo hanno accettato. Lui ha aiutato i miei genitori più dei miei fratelli (Dina Scussel, 22 agosto 2014).

La scuola è dove l'individuo costruisce i suoi primi legami di appartenenza a un gruppo sociale diverso da quello della famiglia. Di conseguenza, le scuole sono spazi privilegiati di costruzione dell'identità e della memoria collettiva. Perciò, al fine di dare continuità alle narrazioni, sono stati successivamente scelti come tema dei lavori i ricordi dell'infanzia e della giovinezza. Infatti, Ricoeur (2007, p. 107; trad. mia) scrive:

La memoria è passato, e questo passato è quello delle mie impressioni; di conseguenza, questo passato è il mio passato. È per questa caratteristica che la memoria assicura continuità temporale alla persona [...]. Questa continuità mi permette di tornare indietro senza una rottura di questo vissuto fino agli eventi più lontani della mia infanzia.

La consapevolezza di appartenere a un gruppo deriva dal senso di appartenenza contemporaneamente ad altri gruppi, e che la coscienza esiste nel presente. Così, gli studenti sono stati invitati a raccogliere dai loro nonni resoconti di esperienze che appartenessero a questa fase della loro vita, la gioventù. Al fine di chiarire la registrazione delle storie orali, sono stati incoraggiati a inserire fotografie del tempo dei racconti che i nonni ancora possedevano.

Per la signora Dina, i ricordi dell'infanzia e della giovinezza vanno dalle abitudini ereditate dai suoi genitori alle amicizie di quel periodo, associate agli oggetti che l'hanno accompagnata per tutta la traiettoria della sua vita.

«Studiavamo presso la Scuola Pubblica al mattino. Le maestre venivano da Porto Alegre e da Caxias do Sul, oltre al famoso maestro José Mauro, della città di Cotiporã. Facevamo giochi con la palla, come "il cacciatore" e pallavolo. Nel pomeriggio lavoravo come ricamatrice. La domenica si andava a messa e nel pomeriggio si andava in gita a cavallo con le amiche, di solito alla ricerca di frutta. Partecipavo al coro della chiesa, cantando nelle cappelle di Cotiporã, nei giorni di festa. Ho come ricordo un cappellino fatto a uncinetto, utilizzato come spilla, fatto da una grande amica, Assunta Bergamin Farina, più di 70 anni fa. Giocavamo anche la partita di tappi di bottiglia. La vita in quei giorni era molto diversa da oggi, con tanta amicizia tra le persone, ma la gelosia esisteva tra alcune persone», dice Dina, sulla sua infanzia e la giovinezza (Dina Scussel, 14 luglio 2014).

Eventi e oggetti sono l'asse temporale, un punto di riferimento nella storia di un soggetto. Secondo Candau (in Candau, Moreira, 2013), possono essere paragonati ad atomi che partecipano della composizione narrativa dell'identità di un soggetto, assicurando così la struttura della sua identità. Le memorie di Dina ci permettono di riflettere sulle relazioni con le persone e allo stesso tempo con i luoghi, permettendo di ricostruire alcune abitudini, come andare a cavallo.

I ricordi legati al tema dell'infanzia e della giovinezza hanno portato testimonianze che dimostrano come gli eventi della vita di ogni soggetto servano ad adattare le loro esperienze alle strutture sociali dei luoghi.

Della mia infanzia ricordo, vagamente, di aver aiutato i miei genitori che lavoravano come contadini e sono andata a scuola per un breve periodo di tempo, perché la scuola era lontano da casa. Mi ricordo di aver giocato con i miei amici Maria, Irma, Ego, Marco [...]. Andavamo e tornavamo da scuola insieme. Giocavamo a "passa anello" e a nascondino e cantavamo filastrocche (Cleuza Rodrigues Lora, 18 luglio 2014).

Della mia infanzia non ho tanti ricordi, ma ricordo che mi prendevo cura dei miei fratelli mentre i miei genitori lavoravano. Il Natale era l'unica occasione in cui si riceveva un regalo. Non c'era televisione, né telefono, solo la radio a batteria. A sette anni ho iniziato a studiare, ho finito la scuola elementare al quarto anno e sono andata a lavorare. Il mio sogno era di diventare maestra, ma mio padre non mi permetteva di studiare. Abitavamo in campagna e non avevamo molte opportunità, perché dovevamo fare quello che i nostri genitori ordinavano. Da adolescente, lavoravo tutta la settimana e alla fine della settimana andavo a passeggiare con i miei amici, e a divertirci alle feste. Ho cominciato a frequentare le feste a quindici anni. Altro divertimento era guardare le partite di calcio e così via (Zeni Cazarotto, 18 luglio 2014).

I cambiamenti nelle abitudini legate ai giochi d'infanzia, le caratteristiche dei divertimenti del tempo ci fanno capire quanto sia mutevole la vita quotidiana. Le narrazioni precedenti ci permettono di riflettere sui modi di vita portati dalla modernità.

Il successivo tema narrativo mostra come siano diventati mutevoli anche le abitudini alimentari, il modo di vivere e preparare il cibo nel corso dei secoli.

Per mangiare la famosa polenta, hanno dovuto schiacciare il grano con un martello e poiché non avevano fornelli, la pentola veniva appesa con una catena dal soffitto della casa e acceso il fuoco sotto di essa. Ricordo che le uova erano cucinate nella cenere del fuoco. Lucia ha lavorato molto durante l'infanzia (Luiza Sottilli Gasparin, 19 agosto 2014).

Secondo Dery (2006, p. 169; trad. mia), «la comunità sta diventando un ricordo». Riflettere su questi resoconti con gli studenti ci dà l'opportunità di tracciare un parallelo tra continuità e trasformazioni a cui la società è soggetta, così come i modi di vivere, comunicare e persino come si progettano gli obiettivi della vita personale e professionale. I ricordi registrati suggeriscono anche il loro utilizzo nelle pratiche di insegnamento di storia, sia nella scuola elementare, sia per tutta l'istruzione di base.

«La maggior parte degli insegnanti venivano da Porto Alegre. Di Veranópolis c'era la maestra Sueli Farina. Da Monte Veneto (oggi comune di Cotiporã) era il famoso professore Giuseppe Mauro, che oltre a insegnare tutte le materie, come il portoghese, matematica, storia, geografia, disegno e l'artigianato, è stato un eccellente musicista. Le attività erano diverse, come ad esempio il lavoro con la vernice. Avevamo pochi libri, ma abbiamo comprato la "seleta" del 5° anno. Il più delle volte l'insegnante scriveva sulla lavagna, dovevamo fare la brutta copia, per poi riscrivere nel quaderno. L'uniforme era una gonna blu a pieghe. La camicia, le scarpe da tennis e i calzini erano bianchi. Il corso di ricamo è stato insegnato dalla maestra Cenira, di Caxias do Sul, e questo è ciò che ha reso possibile un'attività per guadagnare dei soldi», Dina, su istruzione e lavoro (Dina Scussel, 5 settembre 2014).

Si distingue in questo racconto l'apprendimento di attività pratiche come competenze per essere una brava casalinga. È chiaro nei ricordi di Dina che l'istruzione ha avuto un'impostazione orientata allo sviluppo delle abilità manuali nelle ragazze, che erano preparate per diventare casalinghe. Se le bambine non frequentavano la scuola, le mamme insegnavano loro a cucire, cucinare, lavare, stirare e tutte le funzioni esercitate in una casa.

Le fonti iconografiche offrono la possibilità di leggere i cambiamenti e gli elementi permanenti nel paesaggio di un luogo, le abitudini del soggetto si riferiscono a ricordi di eventi che facevano parte della costruzione dell'identità del singolo e della collettività di un'epoca.

Per quanto riguarda l'analisi del contenuto del blog, costituito dalle voci silenziose degli intervistati, si è cercato di dimostrare il potenziale di valore materiale e immateriale di cui dispongono le fonti prodotte nell'ambito privato come fotografie, lettere, oggetti personali.

La capacità di cogliere nei ricordi delle generazioni passate gli elementi di continuità e di discontinuità con la vita personale e sociale si attiva attraverso la guida dell'insegnante e mediante la capacità di accogliere gli aspetti, le abitudini e gli oggetti più usuali con il senso di meraviglia necessario a interrogarli.

Riferimenti bibliografici

- BOSCHILIA R. (2004), *O território escolar como espaço de construção de memórias e identidades*, in C. DeNipoti, G. Pieroni (eds.), *Saberes brasileiros: ensaios sobre identidades: séculos XVI a XX*, Bertrand do Brasil, Rio de Janeiro, pp. 75-109.
- CALDAROLA G. (2013), *Herramientas para enseñar historia reciente*, Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- CANDAU V. M., MOREIRA A. F. (eds.) (2013), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*, Vozes, Petrópolis, x ed.
- DERY M. (2006), *Desconstruir a memória comunitária*, in F. Casalegno, *Memória Cotidiana Comunidades e comunicações na era das redes*, Sulina, Porto Alegre, pp. 167-82.
- RICOEUR P. (2007), *A memória, a história, o esquecimento*, trad. Alain François *et al.*, Editora da Unicamp, Campinas.
- RÜSEN J. (2011), *Jörn Rüsen e o Ensino de História*, eds. by M. A. Schmidt, I. Barca, E. de R. Martins, UFPR, Curitiba.

Postfazione

Sguardi di confine: dibattiti fuori luogo

di *Francesco Bussi*

Solo qualche anno fa, quando ha preso avvio il riordino Gelmini, le prospettive per l'Europa erano in parte diverse da quelle attuali. I processi di allargamento e di integrazione sembravano svolgere il loro ruolo di mantenere le condizioni della pace, di rafforzare la stabilità democratica dei paesi membri e di orientare lo sviluppo economico in termini inclusivi. Lo sguardo era rivolto alla realizzazione della società della conoscenza.

Oggi molte condizioni di quel tempo sembrano attenuate e sfocate per ragioni interne ed esterne all'Unione Europea, sebbene continui la marcia verso gli obiettivi di Europa 2020.

Presentare un lavoro sulla didattica della storia e della geografia in questo momento significa accettare il senso di sfida che vi è implicito: l'universalità dei diritti umani – a cui l'Unione Europea si richiama –, il superamento dei confini e il progetto di costruzione di un'identità europea – che nella diversità trova la propria cifra originaria – si confrontano con sfide e rivolgimenti globali particolarmente impegnativi.

Per queste ragioni, la costruzione/ricostruzione dei saperi storici e geografici – a cui ogni generazione e ogni essere umano sono chiamati – non può mancare l'obiettivo di crescere menti aperte al confronto, capaci di fare dell'accoglienza e del meticcio culturale uno strumento di forza identitaria dell'Europa. E neppure l'altro obiettivo, quello di valorizzare i tratti originari nazionali ed etnici, senza chiusure agli innesti dei valori di nuovi e diversi gruppi umani. Il confronto critico e la consapevolezza/responsabilità personale e collettiva verso il futuro restano le finalità etiche fondamentali.

Il gruppo di lavoro, infatti, si era dato il compito di sperimentare forme di collaborazione interdisciplinare tra storia e geografia e con il più ampio tessuto delle discipline scolastiche, in vista delle competenze di cittadinanza e per l'apprendimento permanente.

Storia e geografia al tempo della legge 107/2015

Anche lo scenario scolastico italiano è oggi diverso da quello dell'avvio del riordino Gelmini. Ed è segnato da nuovi tentativi di riforma. Apparentemente la legge 107/2015 non modifica in profondità gli ordinamenti scolastici (fatta eccezione per la delega al riordino degli istituti professionali): sembra che tutto sia possibile. Certamente i cambiamenti, in questi primi passaggi applicativi, sono avvenuti con una velocità inusuale, tanto da mettere sotto tensione le strutture amministrative e soprattutto le stesse istituzioni scolastiche che dovrebbero trarre giovamento dalla realizzazione dell'autonomia scolastica a cui la legge dichiara di voler dar corpo.

Sembra venir meno la certezza italica che “tutto cambia, affinché tutto resti uguale”; si temono o, alternativamente, si auspicano, trasformazioni quasi palingenetiche, troppo abituati al fatto che le logiche connesse ai cambi di governo rimettano tutto in discussione o lascino a mezzo le riforme. La scuola italiana, infatti, più di altre istituzioni, è stata banco di prova per tutti gli esperimenti possibili, mai andati compiutamente a regime dal 1997 in poi. Ciò non di meno, i cambiamenti degli ultimi vent'anni hanno segnato profondamente, seppure a tentoni, l'organizzazione del sistema educativo e formativo e i modi dell'azione scolastica.

Un risultato apprezzabile per questa pubblicazione sarebbe contribuire, nel proprio ambito, a sfatare il detto “fatta la legge, trovato l'inganno”, realizzando l'intrinseca dimensione di scelta collettiva insita in molti passaggi riformatori.

Dal riordino Gelmini a oggi, le diverse sperimentazioni realizzate dagli autori, coordinati in un gruppo più o meno formalizzato nel tempo, hanno portato alla maturazione di qualche convinzione e di molti dubbi; quei dubbi, però, che attivano la ricerca, non quelli che avvilito la volontà.

Tanti perché e tanti come per la geostoria!

La relazione, il connubio, di storia e geografia non sono di oggi, ma risalgono alle origini, e non sono messi in dubbio se non da pratiche didattiche chiuse nell'autoriproduzione. Ciò non toglie che i termini e

i modi della relazione possano coinvolgere dimensioni e aspetti diversi: possono cercare fondamenti epistemologici e incontri didattici tra i più vari, possono nascere da necessità di affrontare problemi o far riferimento all'oggetto di studio.

Infatti è ben possibile riferirsi all'oggetto, così come al soggetto del conoscere, ma pure all'apprendere e all'insegnare, al contesto personale e sociale di chi insegna e di chi apprende e alla dimensione scalare delle relazioni tra gli oggetti della storia e della geografia. Più ancora, il focus dei contributi di questo volume è rivolto al modo di costruire interpretazioni e spiegazioni storiche e geografiche.

Sta a cuore al gruppo di ricerca offrire molteplici punti di vista e molteplici opportunità per reinventare come insegnare e come apprendere storia e geografia; proporre focus e occasioni, come parti di processi di conoscenza, in cui si intersecano dimensioni personali e sociali in diverso modo; mostrare come, nella semplicità dei gesti e delle conoscenze più comuni, siano racchiusi mondi impensati di comprensione storica e geografica.

Il riferimento va dunque, come è ovvio, alle convergenze di metodo, alla centralità dei soggetti che apprendono e all'intenzionalità formativa, recuperata come dimensione critica del sapere.

I richiami europei alle competenze e quelli – più nettamente pedagogico-didattici – all'intersecarsi delle discipline a diverse profondità, conducono a mettere a fuoco alcune costruzioni essenziali:

- la ripresa e la ri-contestualizzazione del concetto di cronotopo;
- la dimensione del sapere come costruito narrativo;
- lo scavo nelle dimensioni linguistico-discorsive, il valore sociale situato di ogni conoscenza.

Il tentativo messo in atto è di operare una costruzione condivisa di un contesto didattico in cui sono centrali il dubbio metodico e la consapevolezza della strumentalità dell'insegnare all'apprendere. Il secondo non abbisogna del primo, anche se l'apprendere sta a fondamento del futuro (che non significa progresso): “quanto bene insegno” acquista valore nella misura in cui aiuta le nuove generazioni ad andare oltre il già dato.

Dunque, si è inteso mettere a disposizione, in un momento di cambiamento della scuola, alcune riflessioni che ci riconducano al valore esplicito dell'essere parte, per poter cogliere, favorire e dare senso a un cambiamento condiviso.

Discussioni fuori luogo e occasioni di confronto

Non è il caso di piluccare, a mo' di conclusione, elementi e aspetti significativi dai molti capitoli del volume. Si mancherebbe a quella dimensione di "ricerca aperta" che vuole esserne un connotato necessario per intercettare e suggerire orientamenti che contribuiscano a dare forma, nell'agire sociale della scuola, alle scelte collettive che il legislatore sta compiendo.

In un recente incontro sulla delega al governo per il riordino degli istituti professionali, l'interessante dibattito svolto dai dirigenti scolastici è stato concluso da un'affermazione che riporto alla buona: «Nelle classi difficili del professionale è assolutamente necessario ridurre il numero delle materie d'insegnamento. Questi ragazzi, culturalmente deboli, che se ne possono fare di un'ora di geografia (al primo o al secondo anno), o di un'ora di fisica o di chimica, o ancora dell'oretta di musica e arte (a seconda dei diversi indirizzi)?»; «Cosa può restare in termini di saperi da un approccio così sporadico?».

Sembrava un'osservazione ragionevole, ma qualcosa non tornava: non è stato immediato comprendere da dove veniva il disagio. Ecco alcuni spunti:

1. improprio parlare di *materie* (somme più o meno organizzate di contenuti dati), piuttosto di *discipline* (ambiti di ricerca) più o meno strutturate in termini di metodi di ricerca, organizzazione del sapere ecc. (questo era un limite facile da riconoscere!);
2. fuori luogo pensare alla scuola solo come organizzata per discipline di insegnamento. La scuola è luogo di apprendimento, di cui l'insegnamento è solo una delle occasioni dentro la dimensione dello sviluppo delle competenze.

L'occasione del Piano dell'offerta formativa (POF) e ancor più quella del Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF), non possono essere perdute. Il modo assunto dalla scuola italiana ed europea per centrare l'attività sull'alunno che apprende è la didattica per competenze (se ne potevano scegliere altre, ma questa è in ordinamento!). Sono queste che debbono essere declinate, in rapporto agli allievi che abbiamo davanti a noi. Solo dopo si pone il problema di quali insegnamenti possono contribuire alla maturazione delle competenze degli allievi.

Si comprende facilmente che il problema delle troppe materie di insegnamento si fonda sull'idea che ciascun docente persegua l'insegnamento degli specifici contenuti disciplinari, non lo sviluppo corale delle competenze dell'allievo.

Alla fine, forse, tante contestazioni su vari aspetti della legge 107/2015 possono essere ricondotte alla difficoltà di accogliere il cambio di paradigma (del resto non compiutamente sviluppato dalle riforme di questi ultimi decenni). Lo stesso presupposto forviante sta alla base delle rivendicazioni delle associazioni professionali dei docenti (a cui i geografi non sono stati estranei) di cercare l'aggiunta di un'ora specifica di insegnamento, come difesa corporativa.

Ma in questo modo gli insegnanti di geografia, di musica, di arte, di seconda lingua straniera e, perché no, quelli tecnico-pratici, finirebbero per essere tolti dall'organico, perché inutili, al fine di semplificare il curriculum. Ed è assolutamente comprensibile, nella logica del risparmio e dell'ottimizzazione delle risorse, nella misura in cui ciascuna disciplina non sa mostrare pienamente il suo specifico contributo al conseguimento ottimale dei livelli di competenza richiesti agli allievi.

Questo volume non è certo nato con l'intento di dare supporti ideologici a chicchessia: si propone di contribuire a porre fine dall'interno al presunto privilegio di chiudere la porta dell'aula e del laboratorio, per esperire la propria "libertà d'insegnamento". Si tratta, invece, di offrire occasioni a un corpo docente che è chiamato a sviluppare, dentro il POF e nel PTOF, l'azione formativa che sostiene le competenze.

La varietà di prospettive disciplinari corrisponde alla qualità e alla molteplicità creativa dei punti di vista da offrire ai ragazzi? La molteplice identità professionale, sociale e culturale dentro la scuola diviene occasione ghiotta di inclusione e di costruzione di pensiero originale?

E come possiamo avere contezza dei nostri risultati, se non in rapporto agli esiti di apprendimento degli allievi, alla soddisfazione dell'utenza, alla rispondenza ai bisogni sociali di cultura e di competenza, alla valutazione delle didattiche che mettiamo in campo e dei processi organizzativi di cui ci dotiamo? Saper valutare e rendicontare il proprio lavoro, i propri successi e gli insuccessi è la via proposta per darsi occasioni di miglioramento.

In questo senso, e per l'ambito a cui si riferiscono, i capitoli di questo volume cercano di essere un'apertura alla risoluzione concreta dei problemi dell'apprendere e dell'insegnare, delle difficoltà di trasformare il paradigma di riferimento della scuola.

Su questo non ci saranno sconti: o si è due passi innanzi o si darà spazio alle azioni di valutazioni dei risultati in graduatorie del successo degli allievi nella vita sociale, come già importanti agenzie stanno propinando agli *stakeholder* della scuola. Non sappiamo quanto potrebbero resistere i principi di uguaglianza delle opportunità e dell'inclusione.

Meglio spendersi per l'innovazione, per l'inclusione scolastica, per offrire occasioni di apprendimento opportune a ciascun allievo, battersi per migliorare l'efficacia e la migliore allocazione delle risorse, con l'occhio sempre rivolto a risultati di apprendimento, che farsi soffocare dagli effluvi pseudoliberali che vorrebbero un mondo appartenente ai "migliori".

Divertissement

I tempi e gli spazi

Incerto aleggiava il Logos sull'orlo
dell'abisso, lasciando dietro sé
meraviglie d'universi compiuti.

Sonnolento s'avvicinò a un dove!
Scosso da nausea biascicò e apparve
Gaia. La contemplò nella sua Arte.

Ristette – il Mondo davanti a sé!
A precipizio, scese fulminato
sul reticolato terrestre, scandito

in ore di noia e metrici qui.

Francesco Bussi

Gli autori

FRANCESCO BUSSI è dirigente scolastico presso l'Ufficio scolastico regionale per il Veneto.

BENEDETTA CASTIGLIONI è professore associato di Geografia all'Università degli Studi di Padova.

RENATO CAVEDON è insegnante di Geografia presso l'ITC "Calvi" di Padova e di Geografia politica ed economica presso la Scuola superiore per Mediatori linguistici di Padova.

GIOVANNI DONADELLI è assegnista di ricerca all'Università degli Studi di Padova e consigliere nazionale AIIG.

IZABEL CRISTINA DURLI MENIN è docente di Storia nella scuola media "Regina Coeli" di Veranópolis (Brasile).

ANTONIO FABRIS è insegnante di Materie letterarie e Latino presso l'IIS Liceo "Bocchi-Galilei" di Adria (RO).

DINO GAVINELLI è professore ordinario di Geografia all'Università degli Studi di Milano.

CRISTIANO GIORDA è professore associato di Geografia all'Università degli Studi di Torino.

CRISTINA MINELLE è docente di lingua e cultura inglese all'IIS "Cattaneo-Mattei" di Monselice (Padova).

ANGELICA MOÈ è professore associato di Psicologia della motivazione e delle emozioni all'Università degli Studi di Padova.

PAOLO MOLINARI è ricercatore di Geografia all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

ELENA MUSCI, esperta e consulente in Didattica della storia e del patrimonio, è docente a contratto temporaneo di Didattica della storia all'Università della Basilicata.

NADIA PATERNO è insegnante di scuola primaria presso l'IC Spinea 1 (Venezia). Partecipa al Laboratorio di storia e geografia dell'Istituto – Rete delle GeoStorie a scala locale, scuola capofila IC Noale.

ELIANA RELA è professoressa di Storia all'Università di Caxias do Sul (Brasile).

LORENA ROCCA è ricercatore confermato e professore aggregato di Geografia umana all'Università degli Studi di Padova e alla Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana.

