

23

UNIVERSITÀ DEGLI
STUDI DI PADOVA
Quaderni del Dipartimento di
Geografia

Padova 2005

**CINQUANTENARIO DELL' AIIG
1954-2004**

**“LA GRANDE TRASFORMAZIONE”
IL VENETO FRA TRADIZIONE
E INNOVAZIONE**

**Atti del 47° Convegno Nazionale AIIG
8° Corso Nazionale di aggiornamento e
sperimentazione didattica
(Padova, 14-17 ottobre 2004)**

A cura di:

*Marina BERTONCIN, Pierpaolo
FAGGI, Emanuela GAMBERONI,
Andrea PASE*

Comitato Scientifico:

*Pierpaolo FAGGI
Mirco MENEGHEL
Graziano ROTONDI*

In collaborazione con



**ASSOCIAZIONE ITALIANA
INSEGNANTI DI GEOGRAFIA**

con il patrocinio di: Università degli Studi di Padova, Associazione dei Geografi Italiani, Associazione Italiana di Cartografia, Società Geografica Italiana, Società di Studi Geografici di Firenze, Centro Italiano per gli Studi Storico-Geografici

con il contributo di: Università degli Studi di Padova, Università degli studi di Roma “La Sapienza”, Comune di Padova, Comune di Abano Terme, Provincia di Padova, ARPAV, Banca Antonveneta, Fondazione G. Angelini - Centro studi sulla Montagna, De Agostini Editore S.p.a., TCI - Touring Club Italiano

Comitato ordinatore: Pierpaolo FAGGI (Presidente), Graziano ROTONDI (Vice-presidente), Gino DE VECCHIS (Presidente Nazionale AIIG), Carlo BRUSA (Direttivo Nazionale AIIG), Emanuela GAMBERONI (Presidente AIIG Sez. Veneto), Paola DA RE (Presidente AIIG Sez. Prov. Padova), Renato CAVEDON (AIIG Sez. Veneto)

Segreteria del Convegno: Carla TONIN (Coordinatrice), Roberto BRAGGION, Monica GARBO, Margherita PERTILE, Giovanni RONCHITELLI, Bruna TONIETTO

Sedi del Convegno: Padova e Abano Terme

PRESENTAZIONE

Pierpaolo FAGGI
Presidente del Comitato ordinatore

Cinquant'anni fa, si apriva nelle sale di questo palazzo, per poi continuare in quelle di Ca' Foscari a Venezia e distribuirsi nelle escursioni che toccarono diverse parti del Veneto e di alcune regioni confinanti, il XVI Congresso Geografico Italiano¹.

Era, quello di allora, un Veneto ovviamente molto diverso da quello cui ci troviamo di fronte oggi. Un territorio prevalentemente rurale, nonostante i diversi nuclei sparsi e le fasce pedemontane di un'industrializzazione di impianto antico; una struttura demografica con intensi flussi di emigrazione, alimentata dalla forte natalità di una cultura tradizionalmente cattolica e ruralmente prolifica; un sistema di forti legami tra società e territorio, che si traduceva in una spiccata coesione culturale, in una omogeneità di fondo del tessuto sociale. Insomma, il Veneto della tradizione.

Ancora, non si intravedevano le grandi trasformazioni che avrebbero portato, di lì ad una ventina d'anni, all'esplosione dei cento distretti industriali, alla pervasività del processo di rurbanizzazione, alla secolarizzazione della cultura, al rovesciamento totale dei flussi demografici, con l'arrivo di forza lavoro da mezzo mondo; in poche parole, al "modello veneto" degli ultimissimi decenni.

Anche la geografia era allora ovviamente diversa e si trovava in una fase di intensa trasformazione. Essenzialmente, era ancora polarizzata sull'analisi e la rappresentazione dei quadri di paesaggio, da un lato influenzata dai paradigmi dello scientismo tedesco di fine ottocento - paradigmi il cui transito attraverso l'Ateneo patavino non era stato influente ai fini della loro diffusione in Italia - dall'altro affascinata dalla capacità descrittiva delle categorie interpretative della scuola francese - il genere di vita e il paesaggio vidaliani - assai pertinenti per la rappresentazione di territori tutto sommato statici, dai quali, come osserva A. Vallega, si espungevano con finalità rassicurante i fattori di intenso cambiamento, come l'urbanizzazione e l'industrializzazione. A questa geografia della lunga durata, si andavano aggiungendo le nuove

¹ Padova-Venezia, 20-25 aprile 1954.

interpretazioni dei cambiamenti, le geografie dei tempi brevi dell'economia, delle relazioni funzionali, che proprio nei primi anni 50 si stavano affermando come ambiti d'interesse e paradigmi interpretativi dominanti: uno dei temi generali del Congresso verteva sui rapporti tra geografia e pianificazione territoriale.

Una geografia - ed arriviamo al centro dei nostri interessi odierni - in cui si stava affermando la consapevolezza della necessità di un collegamento più diretto tra ricerca e didattica, tra Università e Scuola: un altro dei temi generali del Congresso riguardava proprio l'insegnamento della geografia nell'insegnamento medio, affidato alla trattazione di C. Colamonico. Ebbene: durante le attività della sezione di geografia didattica, su iniziativa di alcuni geografi quali Migliorini, Baldacci, Morandini e lo stesso Colamonico, fu decisa la costituzione della nostra Associazione Italiana degli Insegnanti di Geografia, che doveva, analogamente a quanto già avveniva in altri Paesi, preoccuparsi di realizzare le sopra ricordate saldature.

Cinquant'anni, dunque. Questo Convegno Nazionale dell'Associazione rappresenta un momento importante nella sua storia, come ogni mezzo secolo che si rispetti. Perché la geografia è enormemente cambiata, in termini di paradigmi, di strumentazioni e anche di oggetti d'interesse e di studio, e perché proprio il Veneto, in questo ritorno che sa un po' di celebrazione e un po' di sfida, ha conosciuto una trasformazione epocale e che ha ormai fatto scuola, trasformazione che ha mutato la sua economia, la sua società, il suo ambiente, e quindi quel nesso indistricabile che lega queste diverse dimensioni e che noi chiamiamo territorio. Ecco perché abbiamo scomodato Karl Polany, che della trasformazione dei rapporti tra economia e società - la "grande trasformazione" - è stato analista attento ed acuto.

Un Veneto, dunque, che del cambiamento, a differenza di quanto accadeva cinquant'anni fa, ha fatto la propria cifra caratterizzante; e una geografia che, anch'essa, ormai si confronta in misura preponderante con i processi, le dinamiche, le finalità dei sistemi territoriali. E tuttavia, una trasformazione che, sul territorio come negli strumenti geografici della sua lettura, non dimentica la lunga storia precedente: l'innovazione si radica nella tradizione e questa, se riflettiamo bene, è, ancor più che la pura trasformazione, la vera caratteristica del "modello veneto".

Negli stessi luoghi di cinquant'anni fa ci troviamo oggi dunque a fare il punto, a ripensare al cammino fatto ed a riflettere su quello da fare. L'Associazione è cresciuta e si trova oggi di fronte nuovi impegni e nuove stimolanti scommesse, che riguardano la geografia, la sua capacità di leggere il territorio (veneto od altro), la sua pertinenza formativa per lo

studente e per il cittadino nei vari livelli di scuola, come meglio diranno la relazione del Presidente, il collega e amico Gino De Vecchis, ed i giorni di lavoro che ci aspettano.

A me, come Presidente del Comitato ordinatore, spetta presentare gli Atti del Convegno², ricordandolo come un momento di fruttuosi interscambi, di piacevoli frequentazioni, di interazione positiva. Un vivo ringraziamento a tutti coloro che, nel Comitato ordinatore, nella Segreteria del Convegno, alla guida delle escursioni, con un contributo di idee e di azioni hanno contribuito alla buona riuscita dell'evento.

Prima di chiudere, un ricordo doveroso e sentito.

A Giorgio Valussi, presidente indimenticabile dell'Associazione, cui mi lega una memoria di intenso lavoro comune, di passione, di assiduità, di competenza.

A Giovanna Brunetta, già presidente della Sezione Veneto, per il suo impegno e per l'interesse che poneva nell'interazione tra Scuola e Università.

² Alcune immagini dei contributi non hanno potuto essere incluse in questi Atti, per dimensione o formato. Me ne scuso con gli Autori.

DISCORSO DI APERTURA DEL 47° CONVEGNO

Gino DE VECCHIS
Presidente nazionale AIIG

Autorità, Presidenti delle Associazioni Geografiche, Colleghi e Amici

Organizzato dalla Sezione Regionale del Veneto e dall'Università degli Studi di Padova, con la collaborazione dei Comuni di Padova e di Abano Terme, e con il patrocinio di tutte le Associazioni Geografiche si inaugura oggi il 47° Convegno Nazionale, cui si affianca l'8° Corso nazionale di aggiornamento e sperimentazione didattica. È un Convegno che si prospetta con alcune caratteristiche esclusive, in quanto è il Convegno del Cinquantenario. Un convegno che vuole ricordare il passato, con il prezioso patrimonio che ci ha lasciato, ma che vuole gettare le basi per un ulteriore sviluppo della nostra Associazione. La scelta di Padova, come sede dell'incontro, per me e per il Consiglio Centrale era in un certo senso obbligata: proprio in questa prestigiosa Università, infatti, nel 1954 è stata fondata l'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia.

Sono grato ai colleghi di questa gloriosa istituzione universitaria che hanno accettato un carico gravoso, pure in una situazione difficile per la molteplicità di impegni cui sono sottoposti.

“La grande trasformazione. Il Veneto tra tradizione e innovazione” costituisce il tema dei lavori di questo appuntamento. Ricerca e didattica si possono confrontare su un tema attuale e di rilevante interesse per la geografia e di sempre più pressante attualità, come è quello dello sviluppo e del cambiamento: il “Veneto che cambia” costituisce il riferimento di base per spaziare poi alle diverse scale.

Relazioni scientifiche e didattiche, proposte, seminari concorreranno al conseguimento di questi obiettivi. Ma fondamentali sono anche le opportunità d'incontro e di confronto, che hanno nell'Assemblea dei Soci il momento istituzionale propulsivo.

Ancora una volta l'AIIG si pone come struttura privilegiata in grado di assolvere l'importante e delicato compito di offrire la possibilità per discutere di problemi didattici, per presentare tecniche sperimentate di ricerca, per condividere aggiornamenti metodologici.

Com'è consolidata tradizione dei nostri Convegni, oltre che metodo costante della nostra disciplina, sia nella didattica sia nella ricerca, l'osservazione diretta costituisce momento rilevante nei lavori. Le visite, tutte di grande interesse, consentiranno di osservare i molteplici aspetti (morfologici, sociali, economici, storico-artistici...) del territorio: a partire proprio dalla stupenda città di Padova.

Degnissimo e affascinante corollario di questo incontro, per coloro che potranno parteciparvi, è certamente offerto dall'escursione di studio post-Convegno organizzata in collaborazione con le Università di Venezia e Trieste "da Padova a Venezia a Trieste per acqua".

A conclusione di questo mio breve intervento, saluto e ringrazio le autorità intervenute, i presidenti delle associazioni geografiche, i numerosi partecipanti e i colleghi veneti; proprio grazie all'impegno di questi ultimi sono certo che la Sezione Veneto raggiungerà presto i traguardi a suo tempo conseguiti sotto la guida della collega e amica professoressa Giovanna Brunetta, che tutti rimpiangiamo e che in questa Università ha insegnato. Devo ricordare che proprio ad Abano Terme, città che ospiterà gran parte dei nostri lavori congressuali, si svolse dal 22 al 26 aprile 1985 il XXIX Convegno nazionale, che ebbe in Giovanna Brunetta un punto di forza, come vicepresidente del Comitato tecnico-scientifico, presieduto da Marcello Zunica. Desidero anche richiamare alla memoria un altro amico, Dario Croce, anche lui prematuramente scomparso, che ricopriva allora, nello stesso Comitato del Convegno, l'incarico di Segretario.

Ritornando al presente voglio esprimere la mia gratitudine al Comitato ordinatore, al suo presidente professor Pierpaolo Faggi, al vicepresidente professor Graziano Rotondi, al presidente della Sezione regionale professoressa Emanuela Gamberoni, alla Segreteria e a tutti quanti hanno contribuito alla realizzazione del Convegno.

Con queste premesse e con questi propositi dichiaro aperto il 47° Convegno Nazionale dell'AIIG, il Convegno del Cinquantenario.

RELAZIONE ALL'ASSEMBLEA PER L'ANNO SOCIALE 2003-2004

Gino DE VECCHIS
Presidente nazionale AIIG

50 anni di vita

L'anno del Cinquantenario della fondazione dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia ha segnato una serie di esiti positivi da valutare con attenzione, anche per le prospettive future. Le ricorrenze hanno un valore intrinseco in quanto spingono alla riflessione sul passato trascorso, che è testimonianza e memoria, ma soprattutto costituiscono un momento propulsivo per reinterpretare azioni e comportamenti. L'Associazione si trova, così, in un passaggio simbolico e cruciale; questo significa rivedere le capacità di collocarsi in maniera incisiva nella società e nel mondo della scuola e dell'università. In sintesi: cosa l'AIIG può fare e quale ruolo può esercitare? All'Assemblea, cui compete l'approvazione del rapporto, chiedo quindi la formulazione di proposte forti e indicazioni progettuali capaci di dare maggiore efficacia all'azione futura dell'AIIG. A tutti i soci e soprattutto ai dirigenti domando il massimo dell'impegno, della responsabilità e della generosità.

Anche quest'anno è mio intento sottoporre alla vostra considerazione una relazione limitata agli aspetti essenziali, tralasciando le informazioni presenti sulla rivista e sul sito web. Per la loro valenza nazionale ricordo, tuttavia, tre avvenimenti svoltisi per il Cinquantenario. Il primo riguarda il convegno "Negli spazi del riso", organizzato da Carlo Brusa a Vercelli il 22 aprile 2004. Al momento celebrativo ha presenziato anche Augusta Vittoria Cerutti, socio fondatore dell'AIIG. Il secondo incontro ha avuto luogo il 27 aprile 2004 presso la Società Geografica Italiana, organizzato dall'Unicef e dall'AIIG per trattare i problemi dell'esclusione (per handicap, religione, genere, provenienza). In questa occasione la SGI, che sentitamente ringrazio, ha consegnato alla nostra Associazione una medaglia d'oro. Il terzo avvenimento, promosso da Evasio Soraci, si è svolto a Casale Monferrato (2-4 settembre 2004) sul tema "Natura e Cultura: il contributo della Geografia". Tra le iniziative va segnalata ancora la realizzazione del fascicolo curato da Giuseppe A.

Staluppi, presidente della Sezione Lombardia e già segretario e vicepresidente nazionale, che ripercorre la storia dell'AIIG in questo arco di tempo. Sempre per questo importante anniversario il Consiglio all'unanimità propone all'Assemblea di nominare Soci Onorari i seguenti illustri geografi, da sempre vicini all'AIIG: Giacomo Corna Pellegrini, Alberto Di Blasi, Mario Fondi e Adalberto Vallega. Chiudo questo percorso dedicato ai 50 anni ricordando che, con decreto n. 465 dell'1.04.2004, il Ministero dell'Ambiente ha riconosciuto l'AIIG tra le "Associazioni di protezione ambientale". Ringrazio la vicepresidente Maria Mautone, che ha seguito con attenzione tutto lo svolgimento della pratica presso lo stesso Ministero.

Organizzazione centrale e periferica

Il Consiglio, dopo l'incontro di Lecce del 17 ottobre 2003, si è riunito il 27 aprile 2004 a Roma e il 13 ottobre 2004 ad Abano Terme, alla vigilia del Convegno. Il primo segno della vitalità dell'AIIG deriva dall'azione sul territorio di Sezioni regionali e provinciali; per questo il Consiglio Centrale insiste sul rispetto pieno delle norme statutarie: puntualità nel rinnovo delle cariche e dei Consigli, corretto funzionamento gestionale con invio tempestivo e preciso degli elenchi dei Soci e delle rispettive quote. Nel biennio trascorso molto lavoro è stato fatto in questa direzione e il quadro è quasi completato. Sento, quindi, il dovere di ringraziare dirigenti regionali e provinciali per i successi conseguiti. Quest'anno vi è stato il rinnovo dei Consigli regionali di Puglia, Calabria e Friuli-Venezia Giulia. Ai nuovi dirigenti il più caloroso "buon lavoro". Inoltre la rete telematica, la realizzazione di un archivio informatico dei Soci e l'istituzione dell'Ufficio Sociale hanno reso la gestione più efficace e incisiva.

Sito web

Il sito ufficiale (www.aiig.it) ha fatto registrare ulteriori sensibili progressi, per cui rinnoviamo la nostra gratitudine a Cristiano Giorda. Questo strumento, che consente un'informazione continuamente aggiornata, va integrandosi con sempre maggiore funzionalità alla Rivista. Rinnovo l'invito a tutte le Sezioni di istituire un loro sito per completare la rete. Alla vigilia di questo Convegno il sito ha avuto oltre 14.000. accessi. Questo risultato molto soddisfacente si è verificato in poco più di un anno di attività; si registra inoltre una costante accelerazione nell'incremento di accessi. Un invito a tutti: collegatevi spesso con il sito e informate colleghi, amici, affinché questi possano conoscere meglio l'AIIG.

Statuto

Il nuovo Consiglio ha operato per procedere a modifiche dello Statuto, per renderlo più funzionale, più chiaro e corretto formalmente. Ho trasmesso le proposte elaborate dal Consiglio (in particolare devo ringraziare la segretaria nazionale Daniela Pasquinelli d'Allegra per una sua completa elaborazione) a Presidenti e Segretari regionali e provinciali, e ho fatto inserire la proposta sul sito. L'Assemblea ha, quindi, la possibilità di esprimere la Sua valutazione con piena consapevolezza.

In sintesi posso dire che, a parte numerosi (ma necessari) cambiamenti formali e alcune aggiunte, le novità di maggior rilievo sono così riassumibili: i Soci sono distinti in Effettivi, Juniores e Familiari; viene allargato il diritto di voto ai Soci Juniores, per valorizzare e incrementare la loro presenza nell'Associazione. Restano esclusi dal diritto di voto soltanto i Soci Familiari. Il Presidente dura in carica per non più di due mandati quadriennali consecutivi. In Consiglio Centrale possono essere eletti a rappresentare i vari ordini e gradi di scuola sia docenti in attività di servizio sia docenti in quiescenza.

Convegni nazionali

Il prossimo Convegno avrà luogo a Campobasso; e così anche il Molise organizzerà il suo primo incontro nazionale di soci. Per il 2006 già dato la sua disponibilità l'Emilia-Romagna. La programmazione a lungo termine dei Convegni costituisce un segno veramente positivo, che testimonia grande disponibilità da parte delle Sezioni. A tutti coloro che si addossano responsabilità e fatiche di non poco conto va la nostra riconoscenza.

Viaggi di studio

In seguito al mandato conferitogli dal Consiglio Centrale, anche nel corso di questo anno sociale il prof. Peris Persi, che ringrazio, ha realizzato vari viaggi di studio all'estero. Nel prossimo futuro si pensa di incrementare viaggi più brevi e sulle medie distanze per offrire ai soci proposte diversificate.

Attività delle Sezioni

Come per l'anno scorso anche questa volta, per non allungare enormemente la relazione, non procedo a un'enumerazione di tutte le molteplici attività effettuate dalle Sezioni, molte delle quali peraltro compaiono sulla Rivista e sul sito. Convegni, corsi di aggiornamento, tavole rotonde, incontri, dibattiti, conferenze, proiezioni, visite, escursioni e viaggi di studio rappresentano un'offerta di straordinaria importanza. Tra

le varie attività delle Sezioni vanno segnalate quelle rivolte alla formazione del personale della scuola (ricordo che, con decreto del 27 febbraio 2003, l'AIIG è stata inclusa dal Ministero dell'Istruzione nell'elenco definitivo dei soggetti qualificati per la formazione del personale della scuola). I corsi così predisposti sono inseriti nel sito del Ministero: www.istruzione.it (nelle pagine dedicate alla formazione dei docenti). La ricorrenza dei 50 anni è stata un'occasione per incrementare ancora di più le iniziative, anche a livello regionale e provinciale. Invito soltanto i dirigenti delle Sezioni, che ringrazio sentitamente, a trasmettere il puntuale resoconto delle attività alla direzione della rivista, che provvederà alla loro pubblicazione.

Situazione finanziaria

La situazione finanziaria dell'Associazione, progressivamente deterioratasi negli ultimi anni, è ormai ben assestata, grazie anche ai consistenti risparmi realizzati dall'anno scorso, in un quadro di assoluta *austerity*. Il quadro finanziario consente inoltre di lasciare invariato anche per l'anno sociale 2004-2005 (e quindi per il terzo consecutivo) l'importo della quota sociale e di riportare alla bimestralità la rivista, con un solo numero doppio estivo, accresciuto di pagine. I soci della Sezione provinciale di Lecce hanno versato un consistente contributo all'Associazione, a questo vanno aggiunti gli apporti della Sezione Sardegna e della Sezione Marche. Ai Presidenti Anna Trono, Luciana Mocco e Peris Persi un sincero ringraziamento. È auspicabile che l'incremento dei Soci e degli abbonamenti, con il conseguente aumento delle entrate, nonché la ricerca di altri apporti finanziari, possano migliorare il quadro. A un'illustrazione più dettagliata della situazione finanziaria provvedono la relazione del Tesoriere e il rendiconto dei Revisori dei conti.

Andamento e politica delle iscrizioni

Dopo una lunga serie di anni che ha visto una costante flessione nel numero dei Soci l'inversione di tendenza minima, ma di alto valore simbolico, registrata l'anno scorso è stata seguita quest'anno da una più robusta ripresa, che fa ben sperare per il futuro. Anche se il compito non è facile, in quanto permangono le situazioni di difficoltà da anni esistenti e più volte ricordate, dobbiamo riuscire a potenziare nel prossimo futuro il numero dei Soci. Sebbene i risultati siano ridotti rispetto all'impegno profuso e non corrispondenti alle attese, non dobbiamo per questo scoraggiarci.

Ringrazio in particolare le Sezioni che si sono distinte nel potenziamento del numero di soci, come è evidente dal quadro che si allega. Il nucleo trainante dell'AIIG è costituito dai docenti di geografia nelle scuole; qui vanno ricercati consensi e adesioni; ma bisogna recuperare adesioni fra i docenti universitari, anche perché il funzionamento delle sinergie tra università e scuola rappresenta un punto di forza della nostra Associazione. Ai Soci juniores - serbatoio prezioso collegato alla scuola e all'insegnamento della geografia - va destinata tutta la nostra attenzione. Il cambiamento di Statuto che prevede l'elettorato ai Soci Juniores e l'abbassamento della quota di adesione vanno in questa direzione. Il mio appello lanciato l'anno scorso all'Assemblea di Lecce ha avuto un qualche esito; infatti dalla settantina di giovani soci dell'anno scorso siamo passati ad oltre duecento.

MONITORAGGIO NAZIONALE DEI SOCI (2003/04)
E COMPARAZIONI CON GLI ANNI PRECEDENTI

REGIONE	SOCI	SOCI	SOCI	Diff.		Diff. Assol.	Diff. %
	2001-2002	2002-2003	2003-2004	Assol.	Diff. %		
ABRUZZO	160	181	183	2	1,10	23	14,38
BASILICATA	13	14	13	-1	-7,14	0	0,00
CALABRIA	83	98	112	14	14,29	29	34,94
CAMPANIA	121	124	138	14	11,29	17	14,05
EMILIA R.A.	47	67	78	11	16,42	31	65,96
FRIULI-V.G.	136	129	135	6	4,65	-1	-0,74
LAZIO	521	534	530	-4	-0,75	9	1,73
LIGURIA	174	207	196	-11	-5,31	22	12,64
LOMBARDIA	454	349	413	64	18,34	-41	-9,03
MARCHE	100	64	70	6	9,38	-30	-30,00
MOLISE	104	110	152	42	38,18	48	46,15
PIEMONTE	141	164	203	39	23,78	62	43,97
PUGLIA	125	153	197	44	28,76	72	57,60
SARDEGNA	315	312	260	-52	-16,67	-55	-17,46
SICILIA	147	165	182	17	10,30	35	23,81
TOSCANA	129	120	111	-9	-7,50	-18	-13,95
TRENT.A.A.	39	31	25	-6	-19,35	-14	-35,90
UMBRIA	52	58	41	-17	-29,31	-11	-21,15
VALLE D'A.	67	77	74	-3	-3,90	7	10,45
VENETO	68	62	69	7	11,29	1	1,47
TOTALE	2.996	3019	3182	163	5,40	186	6,21

REGIONE	SOCI 2003- 2004	REGIONE	Diff. % 01/02-03/04
LAZIO	530	TRENTINO-A.A.	-35,90
LOMBARDIA	413	MARCHE	-30,00
SARDEGNA	260	UMBRIA	-21,15
PIEMONTE	203	SARDEGNA	-17,46
PUGLIA	197	TOSCANA	-13,95
LIGURIA	196	LOMBARDIA	-9,03
ABRUZZO	183	FRIULI-VEN. GIULIA	-0,74
SICILIA	182	BASILICATA	0,00
MOLISE	152	VENETO	1,47
CAMPANIA	138	LAZIO	1,73
FRIULI-VEN. GIULIA	135	VALLE D'AOSTA	10,45
CALABRIA	112	LIGURIA	12,64
TOSCANA	111	CAMPANIA	14,05
EMILIA ROMAGNA	78	ABRUZZO	14,38
VALLE D'AOSTA	74	SICILIA	23,81
MARCHE	70	CALABRIA	34,94
VENETO	69	PIEMONTE	43,97
UMBRIA	41	MOLISE	46,15
TRENTINO-A.A.	25	PUGLIA	57,60
BASILICATA	13	EMILIA ROMAGNA	65,96

Ecco il quadro delle Sezioni per i soci junior:

Regione	Junior	Regione	Junior
Lombardia	83	Abruzzo	2
Lazio	32	Emilia Romagna	2
Puglia	32	Piemonte	2
Sicilia	15	Campania	1
Calabria	14	Valle d'Aosta	1
Molise	11	Basilicata, Friuli V.G.,	0
Liguria	9	Marche, Sardegna, Toscana, Trentino A.A., Veneto	
Umbria	4	<i>Totale</i>	<i>208</i>

Parecchie Sezioni, però, non hanno ancora Soci juniores, per cui questo numero dovrebbe aumentare ancora e in modo consistente; un numero elevato di Soci juniores rappresenta segnale incoraggiante, anche per il futuro. Dobbiamo rivolgerci agli studenti che si laureano con tesi in Geografia, a coloro che seguono il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria o la Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario.

Minor successo ha avuto l'appello a incrementare il numero dei Soci familiari.

Rapporti con Enti e Associazioni

Rapporti con Enti e Associazioni vanno perseguiti con fermezza, perché rappresentano momenti qualificanti della nostra azione. Il primo impegno riguarda ovviamente la collaborazione con le altre società geografiche, rafforzata in particolare con la Società Geografica Italiana e l'Associazione dei Geografi Italiani.

Con i responsabili dell'Associazione Italiana di Cartografia, della Società di Studi Geografici, del Centro Italiano per gli Studi Storico-Geografici, con i quali sono in contatto, mi auguro che si possano intraprendere quanto prima iniziative in comune.

Fra le istituzioni più strettamente collegate alla Geografia un posto particolare occupa l'Istituto Geografico Militare, con il quale rimangono intensi i contatti per trovare nuove forme di collaborazione. Il 14 gennaio 2004 a Firenze è stata siglata una convenzione tra l'IGM (nella persona del Magg. Gen. Renato De Filippis, che ringrazio sentitamente) e l'AIIG, grazie alla quale tra l'altro la rivista ha potuto pubblicare per tutto il 2004 stralci di carte topografiche.

Negli anni scorsi l'Associazione ha stipulato, a livello nazionale, accordi di collaborazione con Enti e Società, quali Unicef, WWF, TCI, Italia Nostra. Con tutti si stanno cercando nuove intese, mentre si stanno aprendo interessanti prospettive con il CAI.

Nella Settimana Europea (2-10 maggio 2004) in quasi tutte le regioni italiane si sono svolti incontri, organizzati dalle nostre Sezioni insieme al Centro nazionale d'informazione e documentazione europea (Cide). Sono stati coinvolti complessivamente oltre 2000 ragazzi. Il tema è stato l'ampliamento dell'Europa a 25 Stati. Dopo l'ottimo risultato di questa manifestazione si sta intensificando la collaborazione con il Cide; si stanno gettando le basi per organizzare nel prossimo anno scolastico iniziative comuni in tutte le province d'Italia, sempre rivolte a studenti della secondaria di secondo grado. L'importanza di queste iniziative è enorme, perché sono stati coinvolti (in collaborazione tra Consiglio

centrale e Sedi regionali e provinciali) in tutto il territorio nazionale strati veramente consistenti di studenti. Mi fa piacere che questa grande opportunità sia stata pienamente colta da tutti.

Oltre ai rapporti con il Ministero dell'Istruzione, vanno segnalati quelli con il Ministero dell'Ambiente e per i Beni e le Attività Culturali. Per quanto concerne i rapporti con il primo (del quale sottolineo ancora l'importante riconoscimento conseguito), ricordo che la vicepresidente Mautone, referente scientifico di un progetto relativo alla realizzazione di sette monografie su altrettanti Parchi regionali, ha coinvolto l'AIIG, tramite la Società Geografica Italiana, per l'incarico di consulenza relativa alla validazione didattica delle monografie.

Il Ministero per i Beni e le Attività Culturali, in occasione del 750° anniversario della nascita di Marco Polo, ha costituito un Comitato Nazionale, del quale faccio parte. L'AIIG è coinvolta in un progetto "Insegnare la Cina. La Cina e Marco Polo: un progetto formativo di geografia e storia".

Ricordo, inoltre, che la Treccani sul proprio sito web, oltre a una bibliografia sulla Didattica della Geografia (preparata dall'AIIG), ha inserito notizia del nostro Convegno di Padova e una nota sulla Geografia nella Scuola Primaria, che mi ha commissionato.

La Geografia negli ordinamenti scolastici e i rapporti con il Miur

Nella Relazione al Convegno di Lecce ho ripercorso le tappe fondamentali del rapporto con il Ministero dell'Istruzione concernenti la riforma della scuola in relazione alla nostra disciplina. La situazione appare ancora molto confusa riguardo alla scuola secondaria di secondo grado.

Daniela Pasquinelli d'Allegra (che nel febbraio 2003 aveva partecipato al Seminario di Fiuggi, collocandosi nel gruppo di esperti per il Liceo delle Scienze Umane coordinato dal prof. Giorgio Chiosso) a fine marzo 2004 ha ricevuto in posta elettronica dallo stesso Chiosso la bozza delle Indicazioni per il suddetto liceo con le varie discipline, in previsione di un nuovo incontro seminariale in seguito annullato. Avendo riscontrato che fra le discipline non compariva la Geografia, ha subito contattato il prof. Chiosso il quale, dichiarando di condividere le sue istanze, le ha proposto di approntare in tempi brevissimi una prima bozza di Indicazioni di Geografia per il Liceo delle Scienze Umane. Visti i tempi molto ristretti, Pasquinelli d'Allegra mi ha coinvolto immediatamente e, concordate le linee-guida, ha provveduto a elaborare il lavoro. Il prof. Chiosso, giudicandolo molto buono, lo ha sottoposto al prof. Bertagna e lo ha inserito nelle Indicazioni. Allarmato dalla supposta assenza della disciplina

anche negli altri sette licei, ho provveduto nel frattempo a contattare, grazie ad Alessandro Schiavi, lo stesso Bertagna, il quale, apprezzando il lavoro svolto per il Liceo delle Scienze Umane, dopo avermi rassicurato, ha chiesto, tramite Chiosso, di elaborare una bozza di Indicazioni per la Geografia, con curvature per gli altri sette licei. Dati i tempi sempre ristrettissimi, vi ha lavorato nuovamente Pasquinelli, con una mia supervisione. Chiosso ha fornito assicurazioni di inoltro a Bertagna.

Proprio in questi giorni stanno circolando bozze di riforma dei Licei, che pur non essendo ufficiali, sembrano di provenienza ministeriale. Pur in un quadro incompleto, la Geografia sarebbe dovunque assente, ad eccezione del Liceo delle Scienze Umane. La mia azione e quella del Consiglio continua a essere pressante verso il Ministero, ma è necessario che tutti siamo vigili. L'AIIG è mobilitata insieme a tutte le altre associazioni geografiche, affinché le competenze e i valori formativi di questa disciplina possano far parte del patrimonio di ciascun ragazzo.

Ritengo, comunque, che tutti noi dobbiamo cominciare a gestire la Riforma, organizzando incontri su questi temi e producendo materiali da pubblicare sulla Rivista.

L'AIIG, insieme con altre associazioni disciplinari, è stata convocata dall'INDIRE a Firenze il 25 febbraio 2004 per collaborare al piano di formazione on-line del personale della scuola. Anche su questo fronte sembra, però, calato il sipario.

Rivista AST Geografia nelle scuole

Nel dicembre 2005 anche la Rivista compirà 50 anni; cercheremo di celebrarli nel migliore dei modi.

Vincenti sono state le scelte compiute lo scorso anno, dopo le dimissioni da direttore del prof. Gianfranco Battisti, che ancora una volta ringrazio per il lavoro svolto in tanti anni. Infatti il nuovo direttore Carlo Brusa si è impegnato al massimo, riuscendo a dare alla Rivista puntualità e regolarità, oltre che un livello decisamente buono. Il nuovo Editore e il grafico Andrea Ranghino hanno offerto una veste di notevole leggibilità e godibilità.

Sono stati apprezzati molto anche gli inserti con le immagini da telerilevamento, sostenuti finanziariamente dall'Agenzia Spaziale Europea (ESA) e curati da Maurizio Fea, che ringrazio sinceramente.

Riepilogando

Giunti al bivio dei 50 anni occorre proseguire la tradizione che in tutto questo periodo ha contraddistinto e arricchito l'AIIG, continuando a perseguire con convinzione e decisione le finalità statutarie. Penso che il

modo migliore per onorare e valorizzare questa tradizione sia quello di rendere l'Associazione più aperta possibile alle mutate esigenze della scuola e della società. Nel rinnovare a tutti l'invito iniziale per la formulazione di proposte forti e indicazioni progettuali, mi limito a delineare alcuni obiettivi sui quali mi sembra opportuno insistere, sia per aumentare il numero dei soci sia e soprattutto per valorizzare l'incidenza culturale e sociale della Geografia.

- Coinvolgere quanto più possibile nelle nostre attività gli studenti, dalla scuola dell'Infanzia all'Università. Gli studenti sono, in realtà, il fine ultimo dell'attività dell'AIIG.
- Ottenere l'adesione convinta dei futuri docenti nella scuola primaria e in quella secondaria, favorendo l'incontro degli insegnanti. L'impegno nella formazione dei docenti fin dalle prime fasi sembra un proposito prioritario.
- Sviluppare programmi di divulgazione geografica per diffondere quanto più possibile l'educazione e la cultura geografica. La diffusione di un'idea corretta della geografia è indispensabile presupposto per l'insegnamento, in una scuola che attivi le progettualità educativo-didattiche della geografia. Attraverso la divulgazione geografica il coinvolgimento si amplia e i valori fondanti della geografia transitano dal mondo della scuola, ambito privilegiato dell'operatività dell'AIIG, alla società.
- Impostare e diffondere progetti che abbiano il loro fulcro nella tutela dell'ambiente, nella comprensione internazionale, nel diritto di tutti i popoli allo sviluppo.
- Ricercare la cooperazione con tutti gli altri sodalizi che hanno nella geografia il riferimento primo. Non è questa una semplice formulazione di principio, né un auspicio, è un dovere sentito.
- Rendere visibili al massimo le molteplici attività che svolgiamo. Diffondere la rivista, che deve essere fatta conoscere quanto più possibile, e rafforzare il sito web nazionale e quelli regionali e provinciali. Affiancare a questi due strumenti una serie di pubblicazioni, alle quali intendo dare, rispetto ad oggi, una forma di sistematicità.

Con questi obiettivi, che mi auguro condivisi e arricchiti in un dibattito proficuo in questa sede e nelle sedi regionali e provinciali, Vi ringrazio ancora per la partecipazione attenta e a tutti auguro un caloroso buon lavoro.

“Cinquant’anni di vita dell’AIIG”

tavola rotonda a cura di Giuseppe Staluppi

* * *

Giuseppe STALUPPI
Università di Brescia

Autorità, Cari Soci e Colleghi, Signore e Signori, sono veramente lieto, oltre che emozionato e commosso, di trovarmi nella stessa sede che mezzo secolo fa vide sorgere la nostra Associazione e ringrazio il Comitato Ordinatore che ha voluto concedermi l'onore, del tutto immeritato, di coordinare questa Tavola Rotonda, che apre i lavori del nostro 47° Convegno Nazionale, per celebrare i cinquant'anni di vita dell'AIIG.

Mi sarebbe piaciuto che fosse stato pronto quanto ho scritto su questo tema, ospitato cortesemente dal collega Cosimo Palagiano sulla rivista "Semestrale di Studi e Ricerche di Geografia" che egli dirige, ma per colpa mia non è stato possibile. Nel lavoro, attualmente in bozze, ho cercato di delineare la storia della nostra Associazione, ripercorrendone le vicende principali e riportando la struttura organizzativa che si è data in questo periodo. Qui ci limiteremo a ricordare alcuni fra i maggiori protagonisti di questa esaltante esperienza che tanto ha già contribuito, e sicuramente ancora di più contribuirà in futuro, alla diffusione ed all'affermazione della Geografia nel nostro Paese.

Il Professor Giovan Battista Castiglioni, che è stato Presidente della Sezione Veneto dal 1966 al 1971, ricorderà la figura di Giuseppe Morandini, che lo ha preceduto nella carica dal 1963 al 1966, oltre ad essere stato nostro Consigliere Nazionale dal 1964 al 1968.

* * *

SONO PASSATI CINQUANT'ANNI

Giovanni Battista CASTIGLIONI
Università di Padova

Credo giusto, come persona anziana, cominciare con qualche pensiero retrospettivo che possa, almeno in piccola misura, farci riandare all'epoca in cui si costituiva l'Associazione. Dico del XVI Congresso Geografico italiano, del 1954, attraverso alcuni ricordi che riaffiorano alla mia mente.

All'inizio del 1954, laureato da poco, ero stato appena nominato assistente incaricato di Geografia nell'Istituto diretto dal Professor Morandini. Si capì che, per la primavera, il mio impegno doveva concentrarsi sull'imminente Congresso, e a me fu affidata una mansione marginale, ma interessante, cioè la preparazione di una mostra. Mi imbattei nelle prime difficoltà e nei relativi errori dovuti a dabbenaggine, che Morandini a dire il vero non mi rinfacciò. Ma un interesse altrettanto vivo per me ebbe la partecipazione al Congresso stesso, anche per la parte dedicata all'insegnamento, e a qualche bella escursione.

Una breve riflessione su quel Congresso, la esprimo come domanda: perché fu deciso che si svolgesse a Padova e Venezia? Le motivazioni ufficiali dicono che a Padova un congresso geografico nazionale non si era mai tenuto; per Venezia, si trattava invece di un motivo apparentemente opposto, perché in tempi già lontani si era svolto il primo della lunga serie dei congressi, ed era anche giusto e necessario celebrarvi degnamente il 7° centenario della nascita di Marco Polo. Motivazioni valide, facilmente conciliabili unendo le due sedi per questo evento, anche per venire incontro all'interesse dimostrato dagli ambienti culturali veneti. Di fatto, si trattava di due sedi universitarie di tutto rispetto, con tradizioni geografiche differenti, ma forti e significative. Due cattedre importanti erano allora tenute da due geografi relativamente giovani, molto attivi, tra loro amici: Giuseppe Morandini a Padova in Facoltà di Lettere, Luigi Candida a Cà Foscari, nella Facoltà di Economia. Ben potevano entrambi essere visti come i rappresentanti di una vivacità e di una autorevolezza rinnovata per gli studi sull'area veneta in senso lato.

Candida, un pugliese formatosi a Venezia e radicato nella Laguna, aveva alle spalle una corposa serie di studi regionali, a partire da un giovanile lavoro su Chioggia come "centro peschereccio", citato spesso come modello, per arrivare alla completa monografia geografica sul Porto

di Venezia e sul suo entroterra. Non poca influenza avevano esercitato su di lui i predecessori, Leonardo Ricci e Umberto Toschi, ma anche lo storico veneziano, economista, Gino Luzzatto. Inoltre, interessava l'area padovana il suo studio sui Colli Euganei.

Morandini, trentino, avvezzo all'ambiente delle Dolomiti, dopo aver fatto l'istitutore a Rovereto, poi il tecnico nell'Università di Napoli per sostenersi negli studi, appunto nell'Università di Napoli si era laureato in Scienze naturali con De Lorenzo. Le sue prime indagini furono rivolte agli ambienti alpini, ma negli anni della sua formazione, come ricercatore, lavorò al C.N.R. di Roma in campo limnologico e oceanografico. Roma gli offrì l'opportunità di crescere nella stima dei geografi di scuola romana, tra cui l'Almagià, il più citato. Nuove ricerche lo videro attivo in vari settori geografici anche fuori d'Italia, ma con una predilezione per le Alpi orientali. Dopo la guerra d'Etiopia, aveva colto l'opportunità di partecipare ad una importante ricerca sul Lago Tana diretta da Giotto Dainelli. Insegnò poi materie geografiche nelle Università di Roma, di Messina e di Pisa, fino a che gli si aprì la possibilità di venire a Padova, come successore di Arrigo Lorenzi. Qui lo vedemmo impegnato nel tenere con successo i corsi geografici della Facoltà di Scienze e quello di Geografia nella Facoltà di Lettere, circondato subito dalla stima dei colleghi, che gli valse, tra l'altro, la nomina a Preside di questa Facoltà; ma intanto reimpostò varie ricerche di geografia fisica e, ben presto, ebbe a dirigere il Centro di studi per la Geografia fisica del C.N.R.

Sia Candida, sia Morandini, durante e dopo il congresso, appoggiando fortemente il sorgere dell'Associazione, operarono perché si superasse il distacco tra l'insegnamento della Geografia nelle università e quello delle altre scuole. Candida fu il primo presidente della sezione veneta, e la resse per vari anni, attorniandosi di validi docenti delle scuole secondarie venete. Più tardi, la presidenza toccò a Giorgio Pullè e poi a Morandini.

La figura di Morandini spiccava non solo per la sua passione per i viaggi esplorativi ma anche, nel lavoro universitario, per il suo ruolo di animatore di attività sul campo: nel periodo in cui fu presidente sia della Sezione veneta dell'Associazione Insegnanti di Geografia sia della Società Naturalisti, favorì, tra l'altro, tutta una serie di lezioni-conferenze collegate ad interessanti viaggi all'estero. Di grande richiamo, per citarne una, fu quella dedicata all'impresa del C.A.I. diretta da Alberto Maria De Agostini per la salita al Monte Sarmiento con indagini sulle coste e sui ghiacciai della Terra del Fuoco. Lo ricordo quando si faceva accompagnare da qualcuno dei suoi figlioli perché lo aiutassero nell'inserire le diapositive, una per una come si faceva allora. Non erano mancati incontri dedicati alla

didattica, e le discussioni relative, anche con la partecipazione attiva del compianto Maestro dei pedagogisti, l'illustre Giuseppe Flores D'Arcais. Franchezza e cordialità lo caratterizzavano, nel senso vero della parola, se attribuita ad un uomo dal cuore grande. Emergeva per le sue doti di animatore, che mise a frutto nell'evolversi della vita universitaria, coi nuovi interessi che si manifestavano. Era attento al contributo che la Geografia poteva offrire, e al significato che venivano ad assumere le escursioni geografiche, spesso impostate con apporti pluridisciplinari. Quanto alle sue uscite per viaggi lunghi o brevi egli era solito attorniarci con vivace cordialità di giovani collaboratori o studenti, ai quali aveva modo di trasmettere scienza, curiosità di sapere, e passione. Cospicua l'opera svolta da lui per l'ateneo padovano. Non potendo diffondermi su quanto fece più tardi per la costituzione del Dipartimento geografico che ora porta il suo nome, vorrei dire di una serie di iniziative a Bressanone, con l'istituzione della Casa della Gioventù Universitaria, come sede dei Corsi Estivi allora avviati per facilitare, in modo agile ma sempre rigoroso, quegli studenti che, di solito per motivi di lavoro, crescevano lontano dai corsi cattedratici in Padova. In quella casa ancor oggi una lapide lo ricorda: con altri autorevoli colleghi, vi si era impegnato in prima persona, convinto della possibilità di sviluppare un fecondo dialogo interculturale di livello universitario nell'Alto Adige, da cui hanno poi tratto beneficio, oltre a studenti di tante facoltà, anche molti insegnanti delle scuole secondarie altoatesine. Egli certo pensava anche alle escursioni didattiche nell'ambiente alpino che là potevano aver la base, come effettivamente fu per molti anni.

A Morandini si deve l'organizzazione della ben nota "Settimana Geografica di Bressanone" del 1955. Proprio allora la nostra Associazione si diede uno Statuto e una struttura e si offrì come modello per l'aggiornamento su temi di grande rilevanza, ad esempio con le nove lezioni tenute da universitari, il cui contenuto mi appare esemplare, rileggendone gli ampi riassunti allora pubblicati (sulla Rivista Geografica Italiana). In quell'occasione, a parte la riuscita delle escursioni, come ha bene messo in luce Augusta Vittoria Cerutti, si avviò quell'intreccio di amicizie personali tra docenti anche giovanissimi e docenti più anziani provenienti da tutta Italia, che costituì poi il nucleo corposo per la vita associativa, sotto la presidenza nazionale di Elio Migliorini e dei suoi successori. Sull'impegno di Morandini stesso, per l'ulteriore attività nazionale dell'A.I.I.G., sia come membro del Consiglio centrale, sia come organizzatore (Mendola, Cortina) non voglio dilungarmi ulteriormente. Basti ricordare che, dopo la sua morte prematura (nel '69), l'Associazione con il presidente Migliorini, sentì il bisogno di onorarne degnamente la

memoria, realizzando il XXI Convegno a Predazzo. Era questo il suo luogo natale. Là, sulla sua casa, fu posta una lapide per ricordarne la vita e l'opera in favore dell'Associazione. Nel non lontano Camposanto riposano le sue spoglie vicino a quelle, oggi, purtroppo, anche dell'amico Dario Croce, suo affezionato allievo. Là ritorniamo, con la mestizia nel cuore e con l'eco mai spento delle parole di un altro caro Maestro, Ferdinando Donà, a respirare lo spirito di allora, contemplando i profili e la luminosità delle montagne dove questi uomini forti avevano sviluppato con passione i loro primi studi.

* * *

(Staluppi) Ringrazio sentitamente il Professor Castiglioni e do immediatamente la parola al Professor Elio Manzi che ricorderà la figura di Elio Migliorini, nostro primo Presidente nazionale dalla fondazione al 1976 e, successivamente, Presidente Onorario, oltre che Presidente della Sezione Campania dal 1955 al 1967. Egli, inoltre, come tutti ricorderanno è stato il primo Direttore della nostra Rivista, sulla quale ha scritto quasi duecento pezzi, dal primo numero sino a tutto il 1980, ed ha anche svolto una decina di interessanti relazioni ai nostri Convegni Nazionali.

* * *

SUL FILO DELLA MEMORIA: RICORDI SULL'AIIG ED ELIO MIGLIORINI

Elio MANZI
Università di Pavia

Il mio modesto contributo consiste nel breve racconto di qualche ricordo personale, legato al filo della memoria e all'importanza concreta ma soprattutto simbolica che l'associazione Italiana Insegnanti di Geografia ha avuto per me, e all'indissolubile connessione di questi ricordi con Elio Migliorini, Presidente dell'AIIG dalla fondazione, 1954, fino al 1977.

Primo incontro con l'AIIG

Un primo ricordo risale all'inizio del 1965, a Napoli. L'AIIG esisteva da circa 10 anni, ma allora non potevo saperlo. Infatti, ero da poco

laureato in Scienze Politiche, a 22 anni, con tesi in Geografia politica ed economica con Francesco Compagna. Mi fu accortamente consigliato di recarmi nell'Istituto di Geografia dell'Università di Napoli (oggi Università "Federico II"), sede della Sezione Campania-Molise, per iscrivermi all'AIIG, da Domenico Ruocco in accordo con lo stesso Compagna (che a sua volta riteneva questo passo molto utile). Mi recai alla Segreteria dell'Istituto, nella sede di Largo S.Marcellino, 10. Un'impiegata mi chiese: "Lei è un'insegnante di Geografia?". Risposi che non lo ero, ma che aspiravo a diventarlo. "Bisogna chiedere al Direttore", osservò l'impiegata, rivolgendosi a un signore sulla sessantina. Con spessi occhiali rotondi, seduto a un tavolo nella stessa stanza, intento a consultare uno schedario, forse bibliografico. Il signore, che non avevo prima notato, era il prof. Migliorini, che mi sottopose a un'accurata "intervista" su studi, lingue, conosciute, viaggi, e, quindi mi "concesse" l'iscrizione. Fu il primo incontro con Elio Migliorini e con l'AIIG. Quindi sono socio AIIG da 40 anni. Da allora, ricevo il periodico *La geografia nelle scuole*, di cui possiedo la raccolta quasi completa, perché i numeri dei primi dieci anni li recuperai in gran parte acquistandoli da un fondo arretrati che allora esisteva presso lo stesso Istituto di Geografia di Largo S.Marcellino, con il consenso del Migliorini. Il periodico dell'AIIG è ovviamente una ricca e puntuale fonte di informazioni, che confortano questi pochi ricordi quando qualche data sfugge o è velata dal sovrapporsi degli eventi successivi. Fui nominato poco dopo assistente volontario presso la cattedra di Geografia della Facoltà di Lettere dell'Università di Napoli, occupata e diretta appunto da Elio Migliorini, geografo di origine veneta che esercitò a lungo a Napoli il suo magistero, contribuendo così alla crescita della cosiddetta "scuola napoletana di geografia". Mi resi presto conto dell'eccezionale capacità di lavoro del prof. Migliorini, anche come organizzatore; e della sua profonda conoscenza bibliografica: un geo-bibliografo insigne. Queste capacità si trasferirono, tra l'altro, nel periodico dell'AIIG, sulle cui vicende di quel periodo lontano desidero ricordare qualche spunto. Ma prima va detto che Elio Migliorini non fu solo Presidente nazionale AIIG per 23 anni, ma anche Presidente della Sezione Campania-Molise dalla fondazione, 1955, al 1967, anno in cui si trasferì dall'Università "Federico II" alla "Sapienza" di Roma. Sono stato testimone dell'attività della Sezione proprio negli ultimi due anni della presidenza Migliorini: un'attività apparentemente minore rispetto all'impegno nazionale, eppure, nel ricordo, utile per quel rapporto fra scuola secondaria (e primaria) e università di cui allora intuivo l'importanza. La tardiva attivazione in Italia delle Scuole interuniversitarie di specializzazione per l'insegnamento, che

già sono messe in discussione per la mania di eterne riforme incompiute e contro-riforme all'italiana, ne è una dimostrazione concreta.

Un "piccolo" periodico

"La Geografia nelle scuole (Notiziario dell'AIIG)": così si chiamava allora l'attuale *"Ambiente Società Territorio - Geografia nelle Scuole- Rivista dell'AIIG"*. Una rivistina di piccolo formato rispetto all'attuale, allora in-8°, di 40 pagine (salvo qualche rara eccezione). Diretta (e di fatto redatta) da Elio Migliorini per un quarto di secolo, dalla fondazione, N.1, dicembre 1955, al 1979. Dal 1980 la direzione venne assunta da Giorgio Valussi. Com'è noto, in seguito Gianfranco Battisti e, di recente, Carlo Brusa, hanno diretto e dirigono il periodico. Una rivista oggi ovviamente abbastanza cambiata, soprattutto per il formato, l'uso del colore e qualche taglio di "attualità grafica". Tuttavia, essa conserva alcuni caratteri distintivi, come ad esempio articoli di docenti universitari che fungono da aggiornamento e da puntualizzazione. L'ultimo che ho letto, estremamente interessante, si deve al neo Presidente dell'International Geographical Union (IGU-UGI) Adalberto Vallega: "Didattica geografica universitaria: il gioco della multiprospettiva"... a proposito, auguri, Presidente Vallega: la tua elezione è un evento di eccezionale portata per la geografia italiana, e tutti i docenti di geografia, anche e soprattutto quelli delle scuole, devono esserne consci.

La rivista dell'AIIG conteneva e contiene pure le recensioni, oggi prevalentemente di didattica geografica, allora maggiormente di pubblicazioni universitarie o di testi scolastici, l'attività delle Sezioni, notizie e commenti sulle riforme, questi ultimi in anni recenti via via più lunghi, talora aspri e, purtroppo, spesso espressione di "difesa", quasi una lenta ritirata per la geografia. Dalla fondazione al 1961 il periodico si stampò a Napoli, curato in tutte le fasi dal Migliorini; recava in copertina la statua del titano Atlante che sorregge il mondo, conservata nel Museo Archeologico Nazionale di Napoli. Esso era intanto diventato un organo ufficiale della Geografia italiana, affiancato quindi ai due più antichi e prestigiosi, il romano "Bollettino della Società Geografica Italiana" e la fiorentina "Rivista Geografica Italiana", mentre più defilato era allora il periodico dell'Istituto Geografico Militare, "L'Universo", che tuttavia in anni recenti ha conosciuto una consistente ripresa e valorizzazione. L'organo dell'Associazione Geografi Italiani, A.ge.i., "Geotema", a quel tempo non esisteva. Dal 1962 *La Geografia nelle scuole* passò per la stampa a Novara, sotto l'egida dell'Istituto Geografico De Agostini, dove a quel tempo operava come direttore scientifico Umberto Bonapace, un amico della geografia e dell'AIIG e geografo egli stesso; la redazione e la

direzione erano comunque tenute del Migliorini. Dal 1975 il periodico tornò a stamparsi a Napoli, dove il prof. Migliorini da Roma veniva ancora abbastanza spesso. In questo periodo qualche volta, trovandomi a Napoli (insegnavo allora all'Università di Palermo) lo accompagnavo in tipografia, e mi rendevo compiutamente conto del minuzioso lavoro di preparazione, che peraltro avevo già osservato anni prima ma con minore esperienza e consapevolezza per via della giovane età. La rivista usava talora un corpo tipografico minuto, anche se chiaro, corpo 8 o persino 6 per alcune note, per motivi di spazio e di costo. Quasi mitici quei corpi 8 e 6 nei miei ricordi e, ne sono certo, anche nella memoria di altri geografi che collaboravano a quella piccola ma accreditata e puntuale rivista. Ho collaborato numerose volte, sin dal 1966, a quel periodico, al quale sono affezionato come si può esserlo a un amico della giovinezza, senza rimpianto e cercando di guardare avanti. E sono testimone del grande lavoro che il presidente-direttore profondeva in quella piccola rivista, nella quale, scorrendo le annate, troviamo contributi di parecchi fra i maggiori geografi italiani del tempo, e di molti altri che in seguito avranno un ruolo scientifico di rilievo. Come pure, sin dagli inizi, si nota una fattiva collaborazione di docenti delle scuole secondarie, in genere quelli più vicini all'AIIG per interessi e per impegno organizzativo. In seguito, la rivista è passata a Trieste e di nuovo adesso segue la sede del direttore.

Spunti e ricordi da vecchi Convegni AIIG

Il primo Convegno nazionale AIIG a cui ho partecipato si svolse nella Calabria meridionale, diretto da Luigi Lacquaniti, dicembre del 1965, con escursioni molto significative, in gran parte con le vecchie e tortuose strade statali, soprattutto lungo i litorali del Reggino, con puntate all'interno: Palmi e il Monte S.Elia, Locri, Gerace, Reggio Calabria. Nel capoluogo provinciale visitammo il Museo Nazionale, con collezioni magnogreche già splendide, nonostante non vi fossero esposti allora i "bronzi di Riace", che giacevano ignoti sotto la sabbia del mare. Il Convegno di S.Pellegrino Terme, 1966. fu un'esperienza del tutto diversa, per il contatto con i paesaggi prealpini e alpini; quei convegni erano frequentati da diversi geografi accademici di fama, oggi scomparsi: un modo per conoscere di persona, giovane alle prime armi, personaggi, i cui nomi si leggevano su libri, manuali, bibliografie. C'era una curiosità "positiva", meno legata, come adesso, ad eventuali aspettative concorsuali. Nel 1970 il Convegno nazionale si identificò con una crociera sulla motonave "Irpinia", nell'Adriatico e lungo le coste greche: Patrasso, Peloponneso, Olimpia, ma anche un'escursione interessante nell'aspro Montenegro, con risalita dalle Bocche di Cattaro a Cettigne al bordo

dell'altopiano carsico. Particolare fu anche il Convegno in Canada-USA, 1972 (in connessione con il Congresso Geografico Internazionale IGU-UGI di Montréal), che si estese appunto a Montréal e poi negli Stati Uniti, a Chicago, e fino in Arizona. Fu per me il primo viaggio in Usa, dove in seguito sarei tornato spesso per ricerca sia sedentaria sia effettuata con escursioni.

Conservo un buon ricordo anche del Convegno di Grosseto del 1978, con visite di buon valore documentario, come al Monte Amiata, nell'anno successivo alla presidenza Sestini, una transizione tra la lunga presidenza Migliorini e quella Valussi; un convegno magistralmente organizzato, con sapienza scientifica e piacevolezza, eppure con modestia di mezzi seppur con efficacia (un ossimoro solo in apparenza), dallo stesso Sestini, il grande geografo toscano di cui ricorre adesso il centenario della nascita. E ancora a Bordighera, l'anno dopo, un convegno al quale partecipò Francesco Compagna, in una rara pausa delle pesanti incombenze di governo della Repubblica. Ma soprattutto ricordo una piccola escursione "locale", durata due giorni, che fu per me molto significativa e tuttora viva nel ricordo: un'escursione della Sezione Campania-Molise, del 1967, a conclusione dell'attività annuale della Sezione. In Puglia: da Foggia, salendo in alto sul Gargano attraverso la meravigliosa Foresta Umbra, con faggi plurisecolari (poi bruciati in parte in uno dei tanti incendi all'italiana) e poi ridiscendendo lungo i laghi dunali di Lesina e Varano. Mario Fondi, geografo toscano "naturalizzato" nell'antica Università partenopea fondata da Federico II di Svevia, allora segretario dell'AIIG, diresse l'escursione, con illustrazioni condotte da giovani geografi (tali allora) come Luigi Cardi, Mario Cataudella, Pasquale Coppola e me stesso. Si legge nel breve resoconto, ne "La Geografia nelle Scuole" di quell'anno: "Al termine dell'escursione, i numerosi partecipanti hanno voluto porgere un affettuoso saluto al prof. Migliorini, che ha partecipato all'escursione annuale, per l'ultima volta in qualità di Presidente della Sezione, causa il suo trasferimento alla Facoltà di Magistero dell'Università di Roma". Quell'AIIG era non soltanto un tramite fra mondo accademico e mondo della scuola, ma anche, localmente, un'occasione di partecipazione comune alla disciplina, vissuta, "camminata" anche con piacere e non solo per dovere, oltre che studiata o insegnata.

In conclusione, già negli anni sessanta e settanta del Novecento, l'AIIG era un'associazione molto vitale perché attuava la felice idea della collaborazione tra geografia universitaria e insegnamento della geografia nelle scuole di ogni ordine e grado, funzione che esplica tuttora, in tempi parecchio difficili.

* * *

(**Staluppi**) Ringrazio vivamente il Professor Manzi e do subito la parola al Professor Pio Nodari, già Segretario della Sezione regionale Friuli Venezia Giulia dal 1970 al 1980 e, contemporaneamente, negli ultimi cinque anni dello stesso periodo, anche Segretario della Sezione provinciale di Trieste. Il Professor Nodari ricorderà la figura di Giorgio Valussi, nostro Presidente Nazionale dal 1978 al 1990, oltre che Segretario (1959-1968) e Presidente della Sezione Friuli Venezia Giulia (1957-1959 e 1970-1990), Direttore della nostra Rivista (1981-1990), sulla quale ha scritto oltre un centinaio di articoli e note, più volte Relatore ai Convegni Nazionali e Guida scientifica di molti viaggi ed escursioni.

[intervento di Pio Nodari – TESTO NON PERVENUTO]

(**Staluppi**) Prima di invitare i Convegnisti che volessero prendere la parola, vorrei ricordare, sia pure molto brevemente, la figura di Aldo Sestini che fu nostro Presidente Nazionale (primo degli eletti al Convegno di Predazzo), sia pure, avendo voluto dare le dimissioni, per un solo anno (14.10.1976-25.10.1977), assicurando la transizione, particolarmente delicata, fra la presidenza Migliorini e quella di Valussi. Ovviamente non ho la pretesa in questa sede di accennare alla figura scientifica di Sestini, sufficientemente nota, ma mi limiterò ad indicare, sinteticamente, il ruolo che ha svolto nella nostra Associazione. Egli è stato Presidente della Sezione Toscana in due periodi (1955-1959 e 1975-1978), ha organizzato due Convegni Nazionali (il 13° a Vallombrosa nel 1968 ed il 22° a Grosseto nel 1977), ha collaborato (con oltre una ventina di articoli, oltre a recensioni e note) per oltre un trentennio alla nostra Rivista ed ha svolto ben undici splendide lezioni di notevolissimo spessore scientifico ai nostri Convegni nazionali, stabilendo così un vero e proprio primato, difficilmente eguagliabile. Ha partecipato, inoltre a numerosi viaggi d'istruzione, dando sempre il suo altissimo contributo alla illustrazione e spiegazione dei vari fenomeni geomorfologici (ricordo in particolare il viaggio in Cappadocia). Per i grandi meriti acquisiti, nel 1980 è stato nominato, primo della serie, Socio d'Onore. Esaurita la serie degli interventi programmati, chiedo se qualcuno dei presenti vuole intervenire.

Il Professore Giacomo Coma Pellegrini, nominato Socio d'Onore nel 2004, prende la parola per ricordare la figura del Professor Giuseppe Nangeroni, primo Presidente della Sezione Lombardia dal 1956 al 1972, e nostro Socio d'Onore dal 1980, rievocando con quale maestria diresse

molte escursioni scientifiche e quanto fossero interessanti le sue illustrazioni.

Interviene la Professoressa Giovanna Bellencin Meneghel, Segretaria della Sezione Friuli Venezia Giulia dal 1980 al 1993, per aggiungere il suo personale ricordo alla rievocazione di Giorgio Valussi.

* * *

Giovanna MENEGHEL
Università di Udine

Ringrazio gli organizzatori che mi hanno dato l'occasione di ricordare qui di persona Giorgio Valussi, per il quale ho sempre provato e provo un profondo senso di affettuosa e riconoscente gratitudine.. Per anni sono stata infatti uno dei suoi collaboratori più stretti. Introducendomi nel mondo accademico, Egli mi ha premesso di condividere il suo grande interesse e la passione per la Geografia e di partecipare ad esperienze professionali sempre stimolanti, cui sapeva dar vita.

Dalla sua scomparsa, verificatasi nel 1990, sono trascorsi ormai 14 anni, ma quelle energie, quelle risorse intellettuali, l'impegno morale che ha profuso nella nostra disciplina sono ancora vive e attive. In questa sede mi piace ricordare i suoi sforzi dedicati all'Associazione Italiana degli Insegnanti di Geografia, di cui fu Presidente Nazionale dal 1978, che riuscì a trasformare in una vasta organizzazione a carattere nazionale, ricca di migliaia di soci. Valussi era infatti un lavoratore instancabile con una capacità organizzativa ineguagliabile. Agli insegnanti dedicò il meglio delle sue doti d'infaticabile propulsore di iniziative. Intuì che c'era bisogno di un rinnovamento e nell'ambito di una rete internazionale di contatti e di rapporti scientifici cercò ispirazioni per nuove teorie e approcci.

Fu sua l'idea di procedere al conforto dei testi scolastici di Geografia italiani e stranieri con gruppi di studiosi di varie nazionalità al fine della correzione e dell'aggiornamento dei dati, e ancora quella di introdurre nello studio della disciplina l'unità didattica di Geografia Sociale, sull'esempio tedesco. Quale membro del Gruppo Nazionale della didattica del C.N.R. formò un gruppo di lavoro per la traduzione e l'adattamento alla situazione italiana di queste unità che vennero offerte agli insegnanti per la sperimentazione in classe. La novità trovò ampio consenso e entusiasmo ma anche un certo sconcerto. Le sue originali intuizioni e la sua particolare sensibilità che lo rendeva pioniere e propositivo nell'analisi di molte situazioni furono infatti spesso troppo avanzate per ottenere al momento il

giusto riconoscimento e furono comprese ed apprezzate in ritardo. Ricordo in proposito quel Convegno tenutosi a Pordenone nel 1973 in cui egli promosse un rapporto di collaborazione a livello scientifico con i Geografi sloveni e ancora quel volumetto che scrisse già nel 1978 sulle Minoranze, etniche, tutte problematiche che solo molto più tardi si sono imposte all'attenzione generale.

Se penso alla continua diminuzione dei Soci dell'AIIG, provo un po' di rimorso per non essermi battuta in Regione con maggior forza per la continuazione dell'opera di Valussi. Certo, sono cambiati i tempi e le circostanze, ma io credo che oggi, come allora, ci sia bisogno di un intervento, forte e determinato a difesa della nostra disciplina, difesa che deve incominciare proprio sui banchi di scuola.

* * *

(Staluppi) Prende la parola per ultima la Professoressa Augusta Vittoria Cerutti, Socia della nostra Associazione sin dall'inizio, Presidente della Sezione Valle d'Aosta dal 1976 al 1998, Socia d'Onore dal 2000, che rievoca il momento della fondazione dell'AIIG.

* * *

Augusta Vittoria CERUTTI
Socia d'Onore AIIG

Nella celebrazione di questo cinquantesimo anno dell'A.I.I.G., alle relazioni ufficiali che hanno commemorato i Maestri della Geografia italiana fondatori dell'Associazione, vorrei aggiungere il ricordo di come io, docente di scuola secondaria, ho vissuto quel giorno di 50 anni fa.

La cupola dell'edificio scientifico è certamente la ricerca universitaria ma le cupole per reggersi hanno bisogno di solide mura portanti; queste ultime nell'edificio scientifico sono rappresentate dalla formazione disciplinare della scuola di base.

“La situazione della geografia nella scuola secondaria” era stato l'argomento della relazione tenuta al Congresso di Padova dal prof. Colamonico: tante ombre già allora si proiettavano sulla nostra disciplina. Il problema più urgente pareva essere la formazione dei formatori e la sensibilizzazione degli organi ministeriali e dell'opinione pubblica alla cultura geografica. Allora ero molto giovane: avevo appena iniziato ad insegnare negli Istituti Tecnici ed ero entusiasta della mia scelta. La

relazione del prof. Colamonico mi fece riflettere e fui emozionata quando nel pomeriggio noi docenti della scuola primaria e secondaria, un po' ospiti di secondo livello in quella assise di Universitari che era il Congresso Geografico Nazionale, fummo invitati a riunirci in una grande aula di questo storico edificio per approfondire la discussione sui problemi dell'insegnamento geografico nella scuola di base. Quella riunione fu presieduta dal prof. Sestini e vi parteciparono i più insigni Maestri della Geografia Italiana. Ricordo i professori Almagià, Gribaudi, Candida, Migliorini, Baldacci, Morandini, Nangeroni, Landini ed altri i cui prestigiosi nomi fino ad allora avevo conosciuto solo sui testi scolastici e universitari.

Concordemente essi erano addivenuti alla convinzione che per dare nuova vita alla nostra disciplina era necessario fondare anche in Italia, come era stato fatto in altri paesi europei, una Associazione tale da riunire i docenti di geografia delle scuole di ogni ordine e grado e dell'Università: si sarebbe così avuto modo di attivare una stretta collaborazione fra i diversi livelli scolastici finalizzata a *promuovere la cultura geografica e i suoi metodi di ricerca e di insegnamento*. Questo fu il fondamentale obiettivo dichiarato dal prof. Migliorini quando, a nome di tutti gli insigni colleghi, propose la creazione dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia. La proposta fu accolta da un applauso convinto ed entusiasta di tutti i convenuti

Unite in quell'applauso che, in quel giorno di cinquant'anni fa, fra queste mura aveva salutato la nascita della nostra Associazione, vi erano tre persone che negli anni successivi si impegnarono straordinariamente per conseguire l'obiettivo indicato dal prof. Migliorini ; tre colleghi della scuola secondaria, tre colleghi che ora ci hanno lasciati "*per andare avanti*": Silvano Celli, di Roma instancabile organizzatore e guida scientifica di viaggi di studio, Clementina Camerini di Bologna, dinamica animatrice di innumerevoli corsi di aggiornamento, entrambi nel Consiglio Centrale dal 1955, e in fine il preside Fausto Bidone di Tortona, per decenni attivissimo vicepresidente nazionale. A loro che, insieme ai Presidenti prima ricordati, furono per tanti anni le colonne portanti dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, vada in questo giorno, il nostro commosso ricordo e la nostra più viva gratitudine.

* * *

(Staluppi) Non essendoci più richieste di interventi, ringrazio sentitamente sia i Relatori di questa Tavola Rotonda, sia le persone che hanno voluto manifestare il loro pensiero. Dato il tempo a disposizione

non è stato possibile ricordare tutti coloro che hanno dato il loro prezioso contributo e che oggi non sono più fra noi. Mi si consenta almeno di citarne soltanto alcuni: l'indimenticabile Silvano Celli, che ha fatto parte ininterrottamente del Consiglio Centrale dalla fondazione al 2001, ricoprendo le cariche di Vicepresidente Nazionale dal 1957 al 1979 e di Presidente della Sezione Lazio dal 1962 al 1990, nominato Socio d'Onore nel 2001, guida scientifica appassionata di moltissimi viaggi d'istruzione; la carissima Clementina Camerini, che è stata Consigliere Nazionale dalla fondazione sino al 1985, ricoprendo le cariche di Segretaria del Consiglio Centrale dal 1976 al 1979 e di Segretaria prima e di Presidente poi della Sezione Emilia Romagna (1956-1957 e 1966-1974), nominata Socia d'Onore nel 1985; l'amatissimo Fausto Bidone, membro del Consiglio Centrale e vicepresidente nazionale dal 1979 al 1991, nominato Socio d'Onore nel 1991; il mio caro Maestro, Cesare Saibene, Consigliere Nazionale dal 1957 al 1964, Segretario prima e Presidente poi della Sezione Lombardia dal 1956 al 1984.

Ringrazio anche il pubblico che ci ha seguito ed auguro cordialmente a tutti una buona prosecuzione dei lavori.

“Veneto, fra tradizione e innovazione”

* * *

VERSO UN NUOVO ASSETTO STRUTTURALE DELLA POPOLAZIONE

Graziano ROTONDI

Università di Padova – Dipartimento di Geografia

Capire i rapidi, talvolta contraddittori e comunque inattesi mutamenti sopravvenuti durante gli ultimi decenni nelle dinamiche demografiche del Veneto, vuol dire innanzitutto fare riferimento ai differenziati assetti territoriali che connotano l'intero quadro regionale. Volendo osservare alla piccola scala, la percezione che solitamente si riceve è quella di una realtà marcatamente omogenea, seppur disaggregata morfologicamente nelle tre entità fisiografiche della Montagna, dell'Alta e Bassa Pianura, e quella della Fascia costiera. E tale omogeneità la si coglie pure sotto aspetti più pertinenti alla sfera socioculturale: dal dialetto che qualcuno vorrebbe far assurgere a dignità di lingua, alla proverbiale mentalità del contadino veneto, così come molto poche attinenze sussistono tra il montanaro bellunese e le popolazioni alpine del vicino Friuli o del Trentino-Alto Adige. E ancor più aggreganti sono stati due momenti storici molto forti nella costruzione del contesto territoriale locale: la dominazione romana prima e quella veneziana poi, la quale ultima, animata da un saggio "continuismo" teso a non stravolgere gli equilibri precedentemente instaurati, li ha piuttosto recepiti e potenziati. La lunga e tutto sommato pacifica dominazione che accomunava Roma e Venezia ha in primo luogo comportato una notevole propensione alla cura del territorio e i segni ancora oggi si possono cogliere, oltre che dalle testimonianze lasciateci da inequivocabili e bellissimi toponimi, pure attraverso le importanti opere di bonifica attuate, non ultima l'organizzazione degli spazi attraverso la centuriazione, spesse volte molto ben conservata, o attraverso gli incessanti interventi sull'assetto idrografico – dai caratteri molto poco naturali ormai (Paleocapa, 1867; Marzolo e Ghetti, 1963; Zunica, 1983), data l'ineludibile esigenza di Venezia nel rettificare o dirottare il corso dei fiumi in terraferma poiché la

laguna doveva mantenere precise caratteristiche morfologiche – come pure attraverso le stesse emergenze storico architettoniche che costellano il paesaggio veneto. Fondamentale e assolutamente peculiare di questa realtà regionale è una non comune, marcata diffusione della casa sparsa accanto alla costituzione di un’equilibrata armatura urbana, famosa per il suo policentrismo e per la scarsa gerarchizzazione (IRSEV, 1978). E molto intense sono state e ancora sussistono le relazioni tra i diversi centri e i circostanti ambiti di pertinenza al punto da suggerire l’espressione di “*microregioni storiche complesse*” con precise e tutte proprie peculiarità: il Vicentino, la Marca Trevigiana, il Veronese o il Veneziano e così via (Mancuso e Mioni, 1979). Ma proprio a seguito di questi motivi, mutato allora l’approccio scalare ed entrando maggiormente nel dettaglio di questa realtà, è impossibile non notare un Veneto che, alla fine, poi così omogeneo non risulta più essere. Pertanto si riconoscerà un’area centrale veneta, più dinamica e meglio dotata dal punto di vista infrastrutturale rispetto a un Veneto periferico, segnatamente l’area montana come quella polesana o il segmento più orientale della provincia di Venezia, che propongono altri caratteri e ben diversa morfologia, non solo intesa in termini strettamente fisici. E la risposta a tali differenziazioni ben si coglie in tendenze rivelatesi assai spesso opposte tra loro quando si voglia trattare di dinamiche della popolazione.

Gravato da una pressione demografica elevata, il Veneto post-unitario si propone con un insostenibile carico antropico e – date le scarse opportunità occupazionali, ben presenti in regione ma solo limitatamente a precisi contesti territoriali, generalmente nelle aree urbane e in alcuni centri del Pedemonte – non trova altro ricorso se non in una scelta migratoria dalle connotazioni molto spesso drammatiche. Che fossero i mezzadri assegnatari di porzioni troppo ridotte di terre di bonifica del Veneto orientale (se ne vedono eloquenti esempi lungo la statale triestina in direzione di Iesolo) o i contadini affittuari del Veneto centrale, o ancor più i braccianti del Polesine, si calcola che ben oltre quattro milioni di persone hanno lasciato la terra natia da fine Ottocento ai giorni nostri per spostarsi secondo precise direzioni. Stagionali in centro Europa, agricoltori nel sud della Francia, minatori in Belgio, con le mansioni più varie nelle nostre Colonie, agricoltori ancora nelle terre della bonifica in epoca fascista (molti Polesani nell’Agro Pontino, ad esempio) e poi, venendo a giorni più vicini a noi, migranti nell’Europa nord-occidentale della ricostruzione post-bellica, dove una forte segmentazione nel mercato del lavoro richiedeva la presenza di una manodopera più umile e poco qualificata, o emigranti verso il “Triangolo industriale” molto spesso nelle campagne piemontesi a coprire i posti lasciati liberi da ex-contadini a loro

volta assorbiti dalla grande industria. Era un'emigrazione che poteva coinvolgere anche interi borghi rurali, parroco compreso, famiglie o singoli individui e non infrequente era il caso di una migrazione tutta al femminile verso le grandi aree urbane come balie o addette ai lavori domestici (Brunetta, 1983a). Una storia tutta particolare, costellata di pagine spesso dolorose, è quella dell'emigrazione transoceanica. Il fatto che il Veneto si orientasse prevalentemente verso il Brasile, mentre dal vicino Friuli-Venezia Giulia ci si indirizzava verso l'Argentina, dipendeva dall'azione particolare svolta dagli "agenti" i quali, per conto di quei paesi in piena espansione ma a corto di manodopera rispetto alle esigenze, non ultimo a seguito pure dell'abolizione della schiavitù, giravano per le campagne del Triveneto molto spesso promettendo illusioni, alla ricerca di persone pronte a tutto pur di emanciparsi dalla miseria, dall'indigenza e dalla pellagra. Il biglietto pagato, si imbarcavano verso un'America Latina da cui avrebbero difficilmente fatto ritorno (Franzina, 1976; Bernardi, 1994). Il flusso, pressoché ininterrotto se non ridimensionato a seguito delle normative del regime fascista che, accanto a politiche pronatalistiche, mal vedeva la popolazione migrare verso le città o ancor più verso l'estero, raggiunse il suo culmine nel decennio 1891-1900 con 576.358 unità, e ancor più nel successivo intercensuale 1901-1910 con 597.816 persone che hanno lasciato il Veneto, toccando rispettivamente il 20,3 e il 9,9% del totale nazionale di espatri (Brunetta, 1992). Era quel Veneto marginale di cui si è parlato in precedenza a dare il maggiore contributo: dalla Montagna al Polesine, ma non mancava un'emorragia di popolazione pure da un certo Veneto centrale e ancor più dal Pedemonte.

Proseguendo poi – anche se con modalità, intensità e destinazioni differenti – negli anni '50 del secolo appena passato, l'emigrazione subirà un notevole arresto negli anni '70. È il decennio dell'inversione di tendenza: il Veneto sta decollando secondo modalità produttive tutt'affatto originali, più proprie della Terza Italia (Bagnasco, 1977; Muscarà, 1976), quelle della piccola impresa, soprattutto artigianale, molto spesso a conduzione familiare che trova nell'area NEC (Nordest e Centro) la sua espressione migliore. Ma questo è pertinente non di tutto il Veneto: protagonista sarà quel Veneto centrale di cui si era parlato prima, un Veneto caratterizzato dalla piccolissima azienda agricola a conduzione diretta i cui titolari diverranno una manodopera poco qualificata ma molto appetita dalle fabbriche allora nascenti. Fabbriche improntate su un modello produttivo prettamente *labour intensive* le quali, nella loro espansione spaziale, letteralmente inseguono questa manodopera poco sindacalizzata (emblema del Veneto "bianco") che a sua volta vede il lavoro nell'industria come un'integrazione al proprio reddito: singolare

quanto appropriata è l'espressione coniata *ad hoc* del "metalmezzadro". E molti veneti, in particolare quelli partiti nel secondo dopoguerra, acquisita esperienza e un piccolo capitale all'estero, ritrovando nella terra di origine buone opportunità produttive danno vita al tipico fenomeno dei "rientri" (Brunetta, 1983 b). È una fase cuscinetto, diremmo, che dà avvio a un saldo migratorio d'ora in poi positivo e che, se vogliamo, possiamo leggere come il *trait-d'union* tra quelle due realtà di cui si sta trattando oggi: vale a dire quella di un Veneto povero e terra di emigrazione, a fronte del Veneto odierno, ricco di "*schei*", spesse volte troppo ricco e arricchitosi troppo velocemente (Stella, 1996), che sta progressivamente divenendo terra di immigrazione.

Iniziato in modo contenuto, almeno per la nostra regione, il fenomeno immigratorio è da noi letteralmente esploso nella sua massima espressione. Se ormai le fonti ufficiali (Istat, Uffici Anagrafe ecc.) o quelle meno ufficiali ma decisamente più attendibili (Caritas di Roma) danno conto di una presenza straniera fissata al 2003 in oltre 2 milioni di unità a scala nazionale, con un'incidenza pari al 3,5% sul totale dei residenti, in Veneto le circa 250 mila presenze straniere vanno ben oltre il 5%. Sono tutti dati certamente sottostimati e si fa rimando all'ampia letteratura e alle fonti statistiche esistenti (Cnel, Caritas di Roma, Cestim, <http://demo.istat.it>, ecc.) in merito al dibattito sull'attendibilità delle stesse, sul peso della componente irregolare, sul peso dei minori che non vengono computati in quanto iscritti nel passaporto del genitore e via dicendo: ma trattasi pur sempre di statistiche – se non esaustive – quantomeno significative dell'intensità del fenomeno e soprattutto della sua repentinità.

Il Veneto poi, oltre ad essere tra le principali regioni per numero di presenze, è divenuto ormai terra di prima immigrazione, non foss'altro che per la contiguità fisica con l'Est Europeo i cui confini si sono drasticamente e drammaticamente aperti dopo il crollo del Muro di Berlino. Ciò significa dunque maggiore difficoltà di inserimento. Ed è da quel contesto, oltre che dal Maghreb, che fundamentalmente proviene la più parte degli stranieri. Facendo poi mente locale al già citato modello NEC che connota la nostra economia, va da sé come la manodopera straniera sia fortemente richiesta: è il mercato delle 3 D: *dirty, dangerous, demanding* cioè dei lavori sporchi, pericolosi, impegnativi che li richiede dal momento che la popolazione autoctona non intende più svolgere queste mansioni. Ma non si cada nell'equivoco di avere solo *vu' cumprà* o persone a basso livello di qualificazione: non è infrequente il caso di una crescente imprenditorialità tra gli immigrati stessi che si mettono in proprio e non solo nei negozietti o in ristoranti etnici, ma pure in attività prettamente locali e destinate a una utenza altrettanto locale come può

valere per il settore delle costruzioni. E poi, per quella sorta di *metamorfismo da contatto*, matrimoni misti, frequentazioni nel mondo del lavoro e nell'ambito scolastico stanno comportando un processo che dovrebbe (il condizionale è d'obbligo) far virare la nostra società verso caratteri di multiethnicità e intercultura. Aldilà poi del dato numerico e volendo tralasciare gli aspetti meramente quantitativi, molto più rilevanti sembrano oggi le modificazioni di ordine strutturale che stanno sopravvenendo: nel 1991 dal Marocco provenivano 1135 maschi ogni 100 donne, e allo stesso tempo dall'Albania i maschi erano 2936: una *sex-ratio* tutta al maschile dunque. Ora ogni 100 donne marocchine si hanno solo 176 maschi, e 100 donne albanesi si rapportano con 144 uomini. Ciò significa un riequilibrio degli assetti precedenti ma ancor più significa un mutamento radicale che vede protagonista il fenomeno dei ricongiungimenti familiari e una crescita esponenziale nella presenza dei minori, con tutto ciò che ne consegue. Ma la nostra società è preparata a simili mutamenti?

Giusto qui sembra vertere il problema. “*L'economia li vuole, la società no*” recita un capitolo di un interessante e obiettivo lavoro del Bolaffi (2001). Sarà la latente paura per la perdita del posto di lavoro, sarà una sottocultura strisciante, saranno le strumentalizzazioni politiche più proprie di certi segmenti della destra, e non solo italiana, o l'effetto esercitato dai *media* che troppo spesso enfatizzano fatti ai limiti della legalità ma indubbiamente circoscritti nella loro frequenza: sarà dunque per tutti questi motivi e per altri ancora, pertinenti alla sfera individuale e alla maggiore o minore propensione al confronto con l'«altro» ma ci sembra ancora prematuro parlare di interculturalità. Spesse volte trattasi di una semplice contiguità fisica, alimentata da diffidenza se non da veri rigurgiti razzisti; basterebbe porre mente alle esternazioni di certi primi cittadini delle ricche – ma non altrettanto ricche dal punto di vista intellettuale – aree del nostro Veneto centrale. E in questa sorta di meccanismo perverso, sentendosi rifiutati e a loro volta comprensibilmente diffidenti, gli extracomunitari si collocano o vengono da noi collocati in posizioni “interstiziali” sia in ambito sociale che produttivo e molto scarso è il loro potere contrattuale nei confronti di una società che definire “ospitante” resta solo un eufemismo. Ci piaccia o no, anche il Veneto con una crescita demografica “zero” già dal 1983, dovrà fare i conti con una struttura sempre più multiethnica e in conclusione vorremmo considerarla come una sfida, la sfida dell'*altrove in casa propria*.

Riferimenti bibliografici

- BAGNASCO A. (1977), *Tre Italie. La problematica territoriale dello sviluppo italiano*, Bologna, Il mulino.
- BERNARDI U. (1994), *A catàr fortuna. Storie venete d'Australia e del Brasile*, Vicenza, Neri Pozza.
- BOLAFFI G. (2001), *I confini del patto. Il governo dell'immigrazione in Italia*, Torino, Einaudi.
- BRUNETTA G., (1983 a), "La donna e l'emigrazione: il caso Veneto", *Studi Emigrazione*, XX, 70, pp.154-161.
- ID. (1983 b), "Veneto", in: GENTILESCHI M.L., SIMONCELLI R. (a cura), *Rientro degli emigrati e territorio*, Cercola (NA), Ist. Graf. Ital., pp. 149-209.
- ID. (1992), "Dal Veneto al Brasile: un momento migratorio", in CERRETI C. (a cura), *Genova, Colombo, il mare e l'emigrazione italiana nelle Americhe*, Atti del XXVI Congresso Geografico Italiano, Genova, maggio 1992, pp. 101-115.
- FRANZINA E. (1976), *La grande emigrazione. L'esodo rurale nel Veneto durante il secolo XIX*, Venezia, Marsilio
- IRSEV (1978), "Il sistema insediativo veneto", *Veneto Documenti*, Quad. 1, PTRCV, Venezia.
- IRSEV (1985), *Lo sviluppo territoriale del Veneto negli anni '70*, Milano, Angeli.
- MANCUSO F., MIONI A. (1979), *I centri storici del Veneto*, Venezia, Silvana Edit.
- MARZOLO F., GHETTI A. (1963), *Fiumi, lagune e bonifiche venete*, Venezia, Ist. Ven. Ss.Ll.Aa..
- MUSCARÀ C. (1976), *La società sradicata. Saggi sulla Geografia dell'Italia attuale*, Milano, Angeli.
- PALEOCAPA P. (1867), *Dello stato antico, delle vicende e della condizione attuale degli Estuari Veneti*, Venezia, Antonelli.
- STELLA G. A. (1996), "Schei". *Dal boom alla rivolta: il mitico Nordest*, Milano, Baldini&Castoldi.
- ZUNICA M. (1983), *Naturalità e processi antropici nelle fasce costiere*, Ist. Geografia, Univ. Verona, 1.

IL TERRITORIO DI FRONTE ALLA TRASFORMAZIONE

Franco POSOCCO

Università di Padova - Dipartimento di Urbanistica

1) - Chi è sopra i 60, ricorda un'Italia diversa, quella che i fotogrammi della RAF (1943/45), ci restituiscono: un assetto, dove la città è distinta dalla campagna. La trasformazione è così imponente, da essere emblematica per l'Occidente. Per questo il Nord – Est è oggetto di studio, onde misurare il fenomeno ed invertire la tendenza. Causa del mutamento è stata l'industrializzazione con il passaggio delle persone e degli stabili dall'agricoltura alla manifattura. L'aspetto più vistoso di questo mutamento è qui rappresentato dalla colonizzazione rada. Questa disseminazione “a macchia d'olio” e per “*sprawl*”, (pepe sull'insalata), distribuisce anche le residenze ed il terziario. Gli effetti perversi di alcune leggi regionali: la L.R. n° 24/1985, o la n° 11/1987, non bastano a spiegare un evento esplosivo prima, con la disaggregazione del sistema produttivo in aree monoimpresa o in piccole zone. L'industrializzazione della campagna era subito iniziata dopo il '45 con il “lodo De Gasperi” e la “riforma agraria”, (nuovi patti agrari e fine della mezzadria), costituendo la “piccola proprietà contadina”, era proseguita nei '50 con la “ricostruzione” e il “boom economico”, favoriti dalle leggi sulle “aree depresse”.

Un atteggiamento “antiurbano” segnava quel periodo, poiché le città erano sede di conflitti, mentre le campagne erano il luogo del riscatto del mondo rurale. Il danno territoriale di questo insediamento ha preoccupato le associazioni culturali e le forze politiche, talché ne è scaturito un generale dibattito. Il drammatico evento, che ha segnato 50 anni di vita, ha ora mutato segno. Si è passati da un modello “fordista” all'indifferenza verso la localizzazione, per ritornare ora ad una concentrazione urbanistica delle imprese innovative. La delocalizzazione delle attività materiali e lo sviluppo delle terziarie rendono inutili i “capannoni”, ed è riemerso il “bisogno di città”, poiché solo nella contiguità e nella concentrazione si realizzano le condizioni dell'eccellenza.

2) – Per valutare l'invasione del territorio aperto bisogna misurare il “consumo di suolo” per riconversione ad usi extra-agricoli. Tra le diverse stime conviene esaminare quelle della Provincia di Vicenza (Accademia Olimpica, dati estate 2004), riguardanti un territorio emblematico per i fenomeni in esame. Dalla relazione di N. Sottani si ricava che su di una

superficie “urbanizzata” di complessivi ha 5.099, misurata sulle carte IGM del 1946, si registrano su IGM aggiornato, insediamenti per ha 11.760 nel 1972 ed ha 20.873 nel 1986, rilevati su immagini multispettrali del satellite “Spot” e su fotogrammi aerei. Il CENSIS di Roma per la stessa zona, riporta valutazioni analoghe: ha 8.674 nel 1950, ha 10.350 nel 1960, ha 13.986 nel 1970 ed ha 19.28 nel 1981. In totale nella provincia tra il 1945 e il 1985 vengono consumati circa 385 ha/anno, cioè kmq 3,85. L’indagine proseguita dalla LTS Srl di Treviso per gli anni dopo il 1984, utilizzando immagini satellitari multispettrali “Landsat” ed ortofotocarte, ha evidenziato che il consumo di suolo è continuato in modo lineare con l’uso di circa ha 440/anno. La stima per il 2002 è di circa ha 28.137 di superficie urbanizzata. L’immagine del satellite “Corine Land Cover” del 1992 riporta il dato intermedio di ha 24.411, ma descrive l’uso del suolo, disaggregando come segue:

- urbano continuo	ha	134,77
- urbano discontinuo	ha	19.929,72
- aree industriali	ha	3.565,41
- strade e ferrovie	ha	97,55
- aeroporti	ha	193,11
- aree estrattive e cantieri	ha	450,58
- aree verdi e ricreative	ha	30,57

Il trend di consumo è proseguito dopo il 2002 per il favore alle industrie dato dalla “legge Tremonti” e per la convenienza comunale circa gli oneri di urbanizzazione e l’ICI. Nella provincia le aree urbane sono ora stimate in circa ha 30.000, più di 6 volte l’area occupata nel 1946, mentre la popolazione della provincia è passata nello stesso periodo da 608.002 anime del 1951 a 807.046 del 2002. La stima complessiva dell’occupazione territoriale per il Veneto è di circa ha 180.000, ben kmq 1.800 concentrati nella fascia centrale, poiché la densità scende nelle periferie Nord e Sud.

3) – Interessante è anche l’esame delle tipologie insediative. Va osservato che la superficie “edificabile” sulla base dei PRG, secondo un’indagine della Regione Veneto, denota un “sovradimensionamento” degli strumenti urbanistici. La previsione di incremento appare elevata e comunque “insostenibile”. Con riferimento allo “stato di fatto” si nota che i terreni occupati al 1946, sono ora “zonizzati” nei PRG come “centri storici”. Questi sono catalogati negli atlanti provinciali, in quanto esistenti all’epoca dell’annessione del Veneto al Regno d’Italia (1866). Le espansioni esterne ai centri storici, rilevabili dalla Carta Tecnica Regionale, riguardano le “periferie”, cui vanno aggiunte le edificazioni

sparse, cospicue nel Nord – Est, dove danno luogo al “diffuso edilizio”. Il fenomeno delle “case sparse” è poi desumibile dalle tabelle ISTAT basate sui censimenti. Più complesso è il sistema delle aree produttive, dove vi è una maggiore articolazione di tipologie: agricole, industriali, artigianali, commerciali, direzionali, turistiche, infrastrutturali, impiantistiche, ecc.

4) - Per le aree manifatturiere, si rilevano le seguenti fondamentali tipologie:

- le zone “*paleo – industriali*”

Sono aree e complessi isolati, edificati nel periodo della industrializzazione originaria dopo l’Unità d’Italia: la seconda metà dell’Ottocento e la prima metà del Novecento. In alcuni siti con disponibilità di acqua e di energia si realizzano insediamenti industriali, ora in abbandono. A Schio, Vittorio Veneto, Valdagno, Marghera, Verona, Padova, questi sistemi produttivi: tessili, chimici, meccanici, sono generalmente oggetto di recupero. Oltre ai siti menzionati, una variante si registra in zone di intervento più recente, (tra le due guerre o immediato dopoguerra), mediante forme ormai “storicizzate”. Si tratta di impianti associabili a quelli della “archeologia industriale”: Torviscosa (Snia), Conegliano (Zoppas), Portogruaro (Perfosfati), Rovigo (Zuccherificio), Montebelluna (Montebelluna), Mira (Mira Lanza), ecc.

- le zone industriali “*primarie*”

Si tratta della ZAI a Padova, della ZIP a Verona, della ZI a Vicenza, della IIa Zona a Porto Marghera, ecc., dove l’insediamento industriale, di questo dopoguerra, è il risultato di una pianificazione pubblica compiuta: zone attualmente in esercizio, con la compresenza di attività manifatturiere, commerciali e terziarie, nonché di servizi generali. La densità dell’edificazione, le esigenze dell’innovazione e la richiesta di attrezzature strumentali, evidenziano i limiti di questi interventi e pongono problemi di riconversione produttiva e di riqualificazione ambientale.

- le aree industriali “*periurbane*”

Sono le zone industriali realizzate con lottizzazione (pubblica o privata) di terreni durante il “boom economico” (anni ‘60/’70), quando per la domanda di aree edificabili nelle “zone depresse” si è assistito al trasferimento di aziende dalla città ai comuni della cerchia: zone ormai sature con problemi di riordino e di riconversione, assieme ad insorgenze ambientali e di congestione (Limena, Adria, Peschiera, Arzignano, Spresiano, S. Donà, ecc.). Vanno annoverate nel tipo le aree bellunesi (Pieve di Alpago, Longarone, Sedico, ecc.), del Comprensorio per il Vajont (1965).

- le zone industriali “*periferiche*”

Nelle zone marginali della regione questi insediamenti di solito comunali (PIP) hanno individuato lotti edificabili per “catturare” lo sviluppo. La industrializzazione, si è estesa alle zone esterne (le Basse, il Polesine, il Veneto Orientale, la montagna, ecc.). Ciò ha determinato una sovrabbondante offerta di aree, poi occupate con processo lento. La saturazione appare lontana e diversi “capannoni”, non sono utilizzati, ma destinati alla vendita, all’affitto, al *leasing*.

- le zone industriali “*a nastro*”

Sono zone (industriali, artigianali ecc.) incomplete e spontanee, ad edificazione continua lungo le strade. Rappresentano un problema, per il carattere fittizio della industrializzazione e per la dipendenza da fattori congiunturali (aiuti e incentivi), nonché per l’insufficiente sostegno urbano del contesto. È evidente il danno che recano all’infrastruttura, cinta d’assedio dall’edilizia.

- le zone industriali “*di valle*”

L’aggregazione delle fabbriche nelle valli (Agno-Chiampo, Valbrenta, Valdadige, Agordino, Cadore, Vittoriese, ecc.), risente della orografia e produce insediamenti lineari, spesso congestionati nella viabilità e con difficili rapporti con la residenza. La frammentazione delle aree produttive non riguarda solo la montagna, (Valdagno, Valpolicella, Centro Cadore, Quartier del Piave, ecc.), ma anche la pianura, dove per frantumazione, è avvenuta una moltiplicazione delle zone anche nelle frazioni (cfr. circa 450 zone della Provincia di Treviso al 2004).

- l’industria “*diffusiva*”

Peculiare del Nord – Est e quasi una configurazione emblematica, questo tipo ne ha segnato il carattere. L’urbanizzazione, per dispersione aziendale, interessa le zone, dove vi è sparpagliamento delle imprese, sorte per la disponibilità del terreno, degli allacciamenti e della convenienza nel mercato del lavoro. Il caso più evidente di queste industrie “fuori zona” è offerto dal territorio attorno a Bassano (Cassola, Rosà, Tezze, Rossano, Romano), dove prevale l’occupazione sparsa delle aree con l’alternanza di: fabbriche, abitazioni, servizi, rustici, infrastrutture, campi, ruderi, ecc. Situazioni analoghe connotano nel Trevigiano il circostante della “Postioma”, l’Alto Vicentino, la cintura veronese, quella padovana ed infine alcuni allineamenti vallivi. Questo tipo diffusivo ha una variante, che riguarda l’allineamento di stabilimenti lungo le grandi strade. La prospettiva “in prima fila” sulla viabilità serve per lucrarne il pregio visuale ed espositivo, anche in mancanza di accesso.

- le strutture “*puntuali*”

Un cenno infine riguardo alla tipologia estrema: le aree marginali, dove vi sono aziende isolate, che non costituiscono una zona, ma che non

possono neppure essere considerate un “diffuso”, rappresentando un “pulviscolo insediativo”. Si può poi notare che possiedono un carattere “attrattore” i nodi di interscambio delle reti dei trasporti (caselli, stazioni, porti, aeroporti, interporti, ipermercati, ecc.).

5) – Altre indagini, (cfr. il “Progetto Output” della Regione Veneto), analizzano l’urbanizzazione. Da tali studi emerge che l’attuale trend realizza una “città/non città” lineare e continua dal Garda al Tagliamento. L’azione del PTRC e dei PRG non è bastata a regolare lo sviluppo nella “sostenibilità”. Per invertire il trend è necessario che la Regione modifichi le regole. Bisogna aggiornare detto piano, onde “territorializzare” le norme e definire un “nuovo modello” di assetto generale. Tale esigenza si è concretata con il “Documento Programmatico Preliminare al nuovo PTRC”, (cui si rinvia), redatto dal DAUR dell’Università di Padova, dall’IUAV di Venezia, dal CENSIS di Roma e dall’INU – Veneto.

Bibliografia essenziale

ACCADEMIA OLIMPICA, 18. 09. 2004, *Consumo del territorio*, Vicenza (Atti in corso di stampa);

IST.NAZ. DI URBANISTICA (2003), *Rapporto dal Territorio - Veneto*, Roma.

POSOTTO F. (2004), “La rappresentazione del paesaggio nella cartografia contemporanea”, in: *Il territorio nella cartografia di ieri e di oggi* (a cura di P. L. FANTELLI), Padova.

REGIONE VENETO (1993), *Piano Territoriale Regionale di Coordinamento*, Treviso.

IDEM (2004), *PTRC - Documento Programmatico Preliminare*, Venezia.

UNIVERSITÀ DI PADOVA (2002), *L’area metropolitana del Veneto centrale*, Atti, Padova.

Per le immagini: cfr: Fototeca regionale: aerofoto RAF, aerofoto USAF, riprese Regione Veneto, ortofotocarte Regione Veneto e CTR – Carta Tecnica Regionale

“La Geografia, oggi: la formazione degli insegnanti”

tavola rotonda a cura di Carlo Brusa

* * *

INTRODUZIONE

Carlo BRUSA
Consigliere nazionale AIIG

In questa sede vengono proposti tre interventi dei partecipanti alla tavola rotonda da me coordinata. Quello di Adalberto Vallega, presidente dell'Unione Geografica Internazionale (UGI), offre prospettive di ampio respiro e proposte concrete alle associazioni geografiche italiane in rapporto alla realtà dell'UGI e alla sua presidenza; Gino De Vecchis, Presidente nazionale dell'AIIG, affronta il tema della formazione iniziale dei docenti, discutendo l'esperienza maturata dalle SIS; Giuseppe Naglieri, insegnante di scuola secondaria inferiore e componente del Consiglio Centrale dell'AIIG, a contatto diretto con la realtà della scuola, parla dell'identità del docente di oggi, dando suggerimenti a chi vuole insegnare bene la Geografia. Pur collocandosi a diversi livelli, gli interventi si integrano, dal livello dell'apertura internazionale che in parte manca ancora alla didattica della geografia non solo italiana, a quello dei problemi di formazione dei nuovi docenti nel nostro Paese, al livello locale rappresentato dalla realtà vissuta da ogni professore interessato a insegnare la nostra disciplina, valorizzandone l'identità.

* * *

SODALIZI GEOGRAFICI E REALTÀ' INTERNAZIONALE

Adalberto VALLEGA
Presidente dell'Unione Geografica Internazionale

I sodalizi geografici che rappresentano categorie di docenti si trovano impegnate perseguire contestualmente tre obiettivi. La

riproduzione generazionale costituisce il primo obiettivo. Lungo questa strada un sodalizio di solide basi e tradizioni, qual è l'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (AIIG), si sente impegnato, prima di tutto, a concentrare sforzi a favore dei giovani. Favorire la preparazione geografica dei giovani attraverso la formazione ai vari livelli, trovare strade perché essi si affermino nell'insegnamento e in professioni che richiedono una base geografica e fare in modo che essi sostituiscano efficacemente le generazioni che li precedono, costituiscono impegni di crescente rilevanza. A questo riguardo, negli ultimi decenni la posizione della geografia nel sistema educativo italiano ha incontrato difficoltà crescenti dovute a due ordini di fattori. In primo luogo, i responsabili dell'istruzione elementare e secondaria hanno mostrato di sottovalutare la rilevanza che la geografia possiede per costruire la spiegazione e la comprensione di condizioni e problemi, ecologici e sociali, che coinvolgono luoghi e spazi. In secondo luogo, si sono avvertite le conseguenze dei tentativi, non di rado fruttuosi, messi in atto da altre discipline, fisiche e sociali, per emarginare, o addirittura estromettere, la geografia dai curricula scolastici. Questi processi, che hanno trovato fertile terreno in residui di impostazioni idealistiche, che per loro vocazione non attribuiscono rilevanza alla geografia, hanno generato circuiti perversi di de-contestualizzazione della geografia nei riguardi del sistema scolastico e, più in generale, dalle strategie educative. Il secondo obiettivo, che un sodalizio d'insegnanti di geografia è indotto per sua natura a proporsi, è dunque un recupero di contestualizzazione della categoria professionale nel sistema educativo. L'avvento della comunicazione globale, insieme agli effetti dell'unificazione europea, hanno conferito consistenza al terzo obiettivo, quello dell'internazionalizzazione della categoria attraverso il rafforzamento dei legami con analoghi sodalizi di altri Paesi. I tre obiettivi sono ovviamente interdipendenti: quanto più una categoria s'internazionalizza, tanto più acquista visibilità in sede nazionale e, quindi, tanto più è in grado di opporsi a processi di de-contestualizzazione e di operare a favore della riproduzione generazionale. Appare dunque utile valutare in quali termini si possa promuovere internazionalizzazione, questione che, ovviamente, chiama in causa le funzioni dell'Unione Geografica Internazionale (UGI).

La funzione dell'UGI

La base di partenza per affrontare il tema risiede non soltanto nella circostanza che, in passato, l'AIIG ha collaborato con l'UGI (si pensi alla traduzione in italiano della *Charter on Geographical Education* del 1992), ma anche nella circostanza, ancora più significativa, secondo la quale la

Commissione per l'Istruzione Geografica (*Commission on Geographical Education*) dell'UGI si è finora occupata essenzialmente di geografia nell'insegnamento secondario, per cui possiede un patrimonio di esperienze e si dispone su un campo operativo di stretto interesse per l'AIIG. La Carta dell'Istruzione Geografica costituisce, di per sé, uno strumento appropriato per essere utilizzato alla scala nazionale. Esprime, infatti, principi e linee guida condivise dalla comunità geografica internazionale e formulate nell'ambito di un'organizzazione, qual è l'UGI, che è parte dell'International Council for Science (ICSU) e dell'International Social Science Council (ISSC), affiliazione che la conferisce automaticamente lo status di organizzazione non governativa dell'UNESCO. Vi sarebbe da attendersi, infatti, che i curricula predisposti nei singoli Paesi siano coerenti con la Carta, o per lo meno che non la contraddicano. Ove ciò si verificasse, le organizzazioni nazionali, come l'AIIG, potrebbero invocare l'intervento dell'UGI.

Tra le attività della Commissione per l'Istruzione Geografica dell'UGI meritano di essere citate, prima di tutto, le *Olympiads*, gare in cui studenti di vari Paesi competono per dare prova delle loro capacità di compiere indagini geografiche. Le competizioni, che si svolgono in connessione con i Congressi Geografici Internazionali e le Conferenze Regionali, e stanno per acquistare maggiore frequenza e più ampia diffusione, hanno riscosso crescente interesse. Ancora più rilevante per le funzioni dell'AIIG è la Guida all'Insegnante (*Teacher's Guide*), predisposta recentemente e disponibile nel sito web dell'Unione (<http://www.igu-net.org>). È il primo di una serie di lavori che si propongono di offrire strumenti didattici. Sarebbe di grande utilità per l'UGI che membri dell'AIIG valutassero questo primo prodotto, fornendo commenti e suggerimenti. L'attività dell'UGI nel campo dell'istruzione è diventata così rilevante da indurre il Comitato Esecutivo di questa organizzazione a deliberare l'elaborazione, e la conseguente adozione, di un Piano d'Azione (*Geographical Education Action Plan*), affidato al vice-presidente prof. Hiroshi Tanabe (XLH02561@nifty.ne.jp). L'obiettivo consiste nel mettere a punto un piano quadriennale di sviluppo di attività in questo campo, in modo da ottimizzare l'impiego delle risorse umane disponibili. Non v'è bisogno di sottolineare che, appena sarà stato predisposto, il Piano sarà diffuso, in modo da raccogliere osservazioni e proposte di sviluppo da parte delle singole istituzioni nazionali.

Alla ricerca di una strategia nazionale

Il complesso delle attività dell'UGI non va soltanto inquadrato nella crescente espansione delle relazioni tra le varie comunità nazionali dei

geografi interessati ai temi dell'istruzione e della formazione, ma merita anche di essere preso in considerazione per delineare una strategia dell'AIIG finalizzata a ottenere un appropriato appoggio da parte dell'UGI per sviluppare quel circuito virtuoso cui si è fatto cenno poc'anzi, costituito appunto da promozione dei giovani, miglioramento della contestualizzazione nel sistema scolastico nazionale e internazionalizzazione.

Il primo passo in questa direzione potrebbe essere costituito dalla produzione di visibilità dell'AIIG nell'ambito dell'UGI. La visibilità esiste già, e ne fanno fede i contatti del passato, comprese collaborazioni con la Commissione UGI per l'istruzione. Ora si tratta di passare da una visibilità occasionale a una visibilità a tutto tondo, imperniata su relazioni stabili e sistematiche. A questo riguardo, si può ipotizzare che l'AIIG costituisca un Gruppo di Contatto con la Commissione per l'Istruzione Geografica dell'UGI, affidandogli il compito di monitorare le iniziative della Commissione, valutare di volta in volta quali di queste potrebbero rientrare nell'interesse per gli insegnanti medi di geografia in Italia, proporre a sua volta iniziative, chiedere interventi dell'Unione presso le autorità italiane, rendere note e diffondere le azioni intraprese in Italia, pubblicizzare la rivista dell'AIIG in sede internazionale, e così via.

Il secondo passo potrebbe prendere spunto dal *Mediterranean Renaissance Programme* (MRP), che il Comitato Esecutivo dell'UGI ha lanciato per suscitare dibattiti scientifici e iniziative riferite al Mediterraneo, in modo da pervenire al Congresso Geografico Internazionale di Tunisi (2008) dopo aver accumulato contributi utili per dare respiro ai lavori di quell'importante evento. L'AIIG potrebbe valutare se organizzare iniziative inquadrare nel MRP e imperniare sulle specificità dell'insegnamento di geografia nelle scuole della regione mediterranea, dove si sono formate piattaforme culturali molto diverse, con la conseguente produzione di differenziazione didattica. In questa direzione ci s'imbatte, com'è naturale, nella prospettiva di instaurare relazioni con associazioni e altre istituzioni che, nel Mediterraneo, si occupano della didattica della geografia. La creazione di una rete mediterranea di questo tipo di strutture costituirebbe un fatto di notevole risonanza, non soltanto presso i geografi, ma anche presso le istituzioni dei vari Paesi. L'iniziativa, inoltre, sarebbe coerente con uno dei principi ispiratori della politica dell'Unione Europea nei riguardi del Mediterraneo, in base al quale lo sviluppo sostenibile di questa regione va perseguito soprattutto creando reti d'istituzioni, di organizzazioni non governative e gruppi sociali. La promozione, da parte italiana, di una rete mediterranea sarebbe in sintonia con obiettivi più generali e, forse, potrebbe anche ottenere il sostegno

dell'Unione Europea. All'interno di un contesto così dinamico, nel quale si trarrebbe vantaggio dalla possibilità di attivare forme di comunicazione avanzata e di agire nel l'ambito delle attività dell'UGI, verrebbero efficacemente alla luce le qualità e le capacità operative dell'AIIG e di quanti, dall'interno e dall'esterno, la stanno sostenendo.

* * *

LA FORMAZIONE INIZIALE DEI DOCENTI. PROBLEMI E PROSPETTIVE

Gino DE VECCHIS
Presidente nazionale AIIG

La formazione iniziale e quella in servizio costituiscono due momenti distinti di un percorso "continuum" di apprendimento. In una scuola aperta all'esterno e collegata ai problemi della società, la formazione, iniziale e *in itinere*, dei docenti è questione fondamentale; al contrario, la situazione generale risulta insoddisfacente per carenza di un efficace impianto organizzativo e per la precarietà nei rapporti tra scuola e università. Le questioni legate alla formazione dovrebbero rappresentare un'occasione essenziale per sintonizzare il docente con i programmi scolastici e con i ritmi dell'informazione e della ricerca, oltre che per rafforzare il dialogo con gli alunni, attraverso una consapevole gestione dei processi di comunicazione. La formazione (così come l'aggiornamento) si raccorda, quindi, con il progresso della ricerca, comprese le strategie d'insegnamento, le metodologie didattiche, i processi di apprendimento. I due ambiti di competenze necessari riguardano sia le discipline specifiche, sia le scienze dell'educazione, giacché occorre riflettere non solo sui fondamenti delle discipline (con approfondimenti di carattere storico ed epistemologico), sulle loro metodologie e sul loro ruolo culturale, ma anche sulle nuove conoscenze nell'ambito delle discipline pedagogiche, psicologiche, socio-antropologiche (oltre che nella legislazione scolastica).

Negli ultimi anni si è registrato un cambiamento legislativo forte nella formazione, grazie alla consapevolezza che una buona preparazione di base rappresenti il presupposto irrinunciabile per un insegnamento efficace; e così l'università è stata impegnata direttamente, come istituzione specificamente preposta da una legge varata dal Parlamento nel

1990 (n. 341/90: "Riforma degli ordinamenti didattici universitari"). Secondo tale disposizione sono stati istituiti in ambito universitario:

- un corso di laurea specifico per la "formazione culturale e professionale" degli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria;
- una scuola di specializzazione per la "formazione, anche attraverso attività di tirocinio didattico" dei docenti delle scuole secondarie (con titolo valido all'abilitazione all'insegnamento).

Pur se hanno tardato a trovare applicazione (il primo nell'anno accademico 1998-1999, il secondo in quello successivo), ambedue questi provvedimenti hanno prodotto segnali innovativi, offrendo occasioni inedite di relazione tra mondo scolastico e universitario. Sono questi i luoghi di confronto istituzionale tra docenti della scuola e dell'università, dove si formulano progetti in comune e si realizza la formazione (anche quella geografica) per l'insegnamento. Alla base della loro istituzione vi è la riscontrata necessità che tutti i docenti siano forniti di una preparazione di livello universitario (compresi i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria), ma che al contempo tutti possiedano una solida competenza nelle scienze dell'educazione e nelle didattiche disciplinari (compresi i docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado). Ambedue questi corsi di studio universitario garantiscono una diffusione capillare sul territorio nazionale, coinvolgendo in qualche modo quasi tutte le sedi universitarie italiane.

Per la formazione del docente di geografia si pongono una serie di questioni, che derivano dalla specificità della disciplina, oltre che dalle politiche scolastiche in atto. Le autorità scolastiche ministeriali tendono oggi all'eliminazione delle cattedre d'insegnamento monodisciplinari anche nell'ambito delle scuole secondarie superiori; questo orientamento trova una motivazione (burocratica) nella necessità di organizzare in modo più agevole l'orario, da articolare e ripartire tra un numero minore di docenti. Non mancano, tuttavia, considerazioni relative a esigenze pedagogiche e didattiche a suggerire la formazione di nuovi accorpamenti; ad esempio, l'importanza dell'interazione interpersonale (processi di insegnamento-apprendimento) non consiglia di moltiplicare troppo i docenti operanti in classe. V'è da aggiungere, poi, che l'approccio interdisciplinare (importante ad esempio nell'educazione allo sviluppo, ai problemi ecologici e a quelli di natura internazionale) verrebbe reso più difficoltoso da una gestione facente capo a tante cattedre monodisciplinari.

Non mancano, però, fondate ragioni che dovrebbero suggerire la cattedra unica di geografia (nella scuola secondaria di secondo grado). Innanzi tutto la geografia trova difficoltà oggettive all'aggregazione con altre discipline proprio per la sua naturale poliedricità. Le scelte di

abbinamento che si potrebbero fare sono molteplici: con la storia, con le scienze, con le materie letterarie. È del tutto evidente che un felice accorpamento possa nascere soltanto nel caso di una forte integrazione tra le discipline insegnate. A proposito dell'approccio interdisciplinare, che verrebbe in qualche modo danneggiato dal proliferare di cattedre monodisciplinari, si potrebbe obiettare che proprio la poliedricità della geografia avvantaggerebbe tale approccio. Anzi, l'interdisciplinarietà sarebbe ancor più promossa se la geografia potesse agire non "condizionata" da accorpamenti. In ogni caso non può sfuggire ad alcuno il fatto centrale che gli accorpamenti disciplinari incidono profondamente sulla formazione, che non può eludere i problemi di integrazione tra discipline impartite dallo stesso insegnante. Ma tutto il processo formativo può essere vanificato, per accorpamenti eccessivi e disomogenei (esemplare è il caso della cattedra di italiano, latino, greco, storia, geografia nei ginnasi). Attualmente (ottobre 2004) il quadro appare fluido, anche se alcuni punti sembrerebbero (il condizionale è d'obbligo) acquisiti. La legge 28 marzo 2003 n.53 ha delegato il Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale. L'articolo 5 di questa legge riguarda proprio la formazione iniziale dei docenti della scuola dell'infanzia, del primo ciclo e del secondo ciclo di istruzione. Il decreto di attuazione dell'art. 5 è ancora in discussione; ne esiste una bozza che risulta molto generica, lasciando a successivi decreti ministeriali la definizione dei problemi.

Nell'art.1 (Formazione iniziale dei docenti) è importante l'affermazione relativa alla pari dignità dei docenti: dalla scuola dell'infanzia al secondo ciclo del sistema di istruzione. Questo comporta che *tutti* i Corsi destinati a futuri docenti siano a livello universitario, con una Laurea specialistica per *tutti*. L'art. 2 disciplina l'istituzione di un'apposita struttura di Ateneo denominata "Centro di servizio per la formazione degli insegnanti", cui vengono attribuiti vari compiti. Tra questi vi è quello di raccordarsi con associazioni di rappresentanza, e quello di organizzare attività didattiche teorico-pratiche, anche con le istituzioni di istruzione e formazione e con le associazioni professionali. Forse si potrebbero aprire spazi utili di azione per le Associazioni di insegnanti, quali l'AIIG. L'accesso all'insegnamento è trattato dall'art. 3, mentre il successivo riguarda i Centri di eccellenza per la formazione. In base a quest'ultimo articolo le Università dovrebbero organizzare apposite attività di formazione dei formatori e di ricerca scientifica sull'apprendimento-insegnamento scolastico e sulla formazione permanente e ricorrente degli insegnanti.

Come prima ho ricordato numerosi rimangono i problemi aperti; proprio riguardo al percorso formativo non viene minimamente affrontata una questione cruciale e molto controversa, come quella del peso delle diverse tipologie delle attività formative. Non è neppure presa in esame (e non potrebbe in assenza della riforma definitiva della scuola secondaria superiore) la questione relativa alle classi di abilitazione, che è strettamente collegata alla precedente. Ambedue sono rilevanti per l'insegnamento della geografia e per la formazione geografica dei docenti. Quale peso devono avere nel percorso universitario le diverse tipologie formative? Nella laurea specialistica devono avere un qualche rilievo gli approfondimenti disciplinari, oppure le discipline e i loro contenuti devono essere limitati alla laurea di primo livello? E ancora, come si possono integrare discipline presenti nella classe di abilitazione, ma poco studiate nella laurea di provenienza? Questo problema, ad esempio, è di particolare delicatezza per la geografia e per le sue possibili aggregazioni. Quale peso devono avere le scienze dell'educazione (pedagogia, didattica generale, psicologia dell'educazione, sociologia dell'educazione...)? E le didattiche disciplinari? La didattica della geografia ha trovato spazi nella Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS), ma ancora nell'ambito accademico non ha visto riconosciuta la collocazione di rilievo che le spetta. A tutti questi interrogativi l'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia è impegnata a ricercare soluzioni e a fornire suggerimenti a chi di dovere, nell'auspicio che non restino inascoltati.

* * *

IL DOCENTE DI GEOGRAFIA FRA UNITÀ, DIVERSITÀ E ... IDENTITÀ

Giuseppe NAGLIERI
Consigliere nazionale AIIG

L'intervento, che è stato presentato utilizzando gli schemi allegati, si è incentrato sul ruolo che il docente di Geografia avrà nella scuola con la Riforma Moratti.

Dovrà: 1. avere ben chiaro il concetto di *persona* verso cui in modo *ologrammatico* dovranno essere organizzate e attuate tutte le attività della scuola (POF, *Unità di Apprendimento*, *Piano di Studi Personalizzato*, ...) e 2. puntare innanzitutto ad attivare processi di *apprendimento* significativo

che risulteranno efficaci se si passerà da tecniche di insegnamento basate sull' "*auditorium*" ad altre basate sul "*laboratorium*". Nella sua azione educativa il docente dovrà tener conto dell'*unità* e della *diversità* della *persona*, della *cultura* e dell'*educazione* e dovrà pensare a contribuire alla formazione di una *persona* con una sua *identità* che nel corso del processo formativo si va via via definendo oltre che nel prendere coscienza del sé anche nel rapportarsi agli altri, *al mondo*, sempre più globalizzato, ma anche così frammentato nelle sue diversità ("Formare cittadini del mondo consapevoli, autonomi, responsabili e critici, che sappiano convivere con il loro ambiente e sappiano modificarlo in modo creativo guardando al futuro" è la grande finalità del Programma di Geografia che la commissione Brocca elaborò nel 1992).

Il rischio è che il docente di Geografia in tutto questo operare ologrammatico smarrisca la sua identità di docente (improvvisandosi psicologo o sociologo o ...) e l'identità della Geografia come scienza (proponendo attività e contenuti che nella sostanza non hanno niente a che fare con le strutture significative della nostra disciplina). È necessario che la formazione dei futuri insegnanti punti innanzitutto a una forte identità della professionalità del docente di Geografia e a focalizzare l'identità della nostra disciplina perché questa possa risultare utile alla educazione integrale della persona.

"L'educazione deve, per così dire, offrire simultaneamente le mappe di un mondo complesso in perenne agitazione e la bussola che consenta agli individui di trovarvi la propria rotta" questo affermava nel 1999 il Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione presieduta da J. Delors. La Geografia come scienza offre mappe, schemi, modelli descrittivi e interpretativi diversi di questo nostro mondo e possiede strumenti concettuali e tecniche operative che permettono di orientarsi e muoversi e agire responsabilmente e coscientemente in esso. La nostra disciplina potrà dimostrare la sua valenza educativa se i docenti, oltre che utilizzare tecniche didattiche efficaci, avranno chiare le sue strutture scientifiche fondanti e sapranno strumentalizzarle per grandi finalità educative ("Senso dello spazio e carte mentali"; "Solidarietà mondiale e rispetto delle diversità"; "Consapevolezza ed educazione ambientale"; "Relatività di giudizio"; "Metodo scientifico", A.A. Bissanti, 1991). Un concetto forte della nostra disciplina è quello di spazio, spazio geografico che fu oggetto della magistrale relazione dal titolo: "Per una didattica dello spazio geografico", tenuta qui ad Abano, nell'aprile del 1985, in occasione del XXIX Convegno nazionale, dal nostro maestro prof. Andrea Bissanti, al quale rivolgiamo il nostro caloroso saluto e il nostro grazie per tutta l'efficace e significativa azione che svolge e

soprattutto ha svolto in questi cinquant'anni di vita dell'associazione per: la formazione dei docenti di Geografia, la didattica della Geografia, la Scuola, la Geografia.

Note bibliografiche

BISSANTI A. A. (1985/a), "Per una didattica dello spazio geografico", *La geografia nelle Scuole*, 30 pp. 276-288.

IDEM (1991), *Puglia. Geografia attiva*, Bari, pp. 21- 25.

DELORS J. (1999), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, Roma, Armando.

MORIN E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

*Il docente di geografia fra unità,
diversità e... identità*

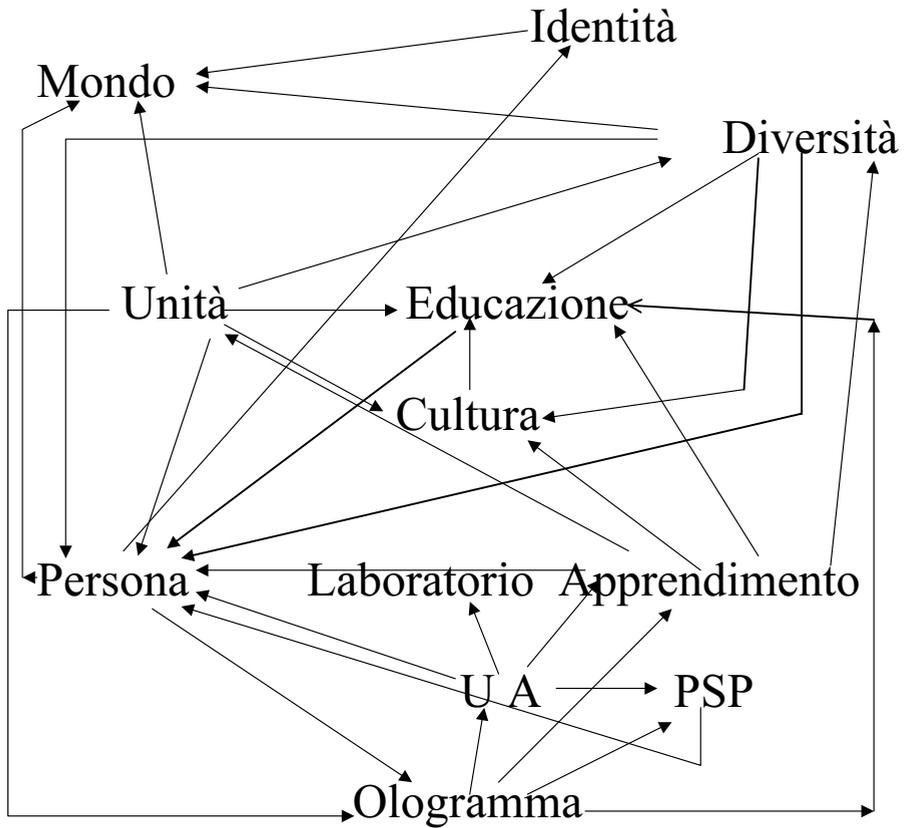


Fig. 1

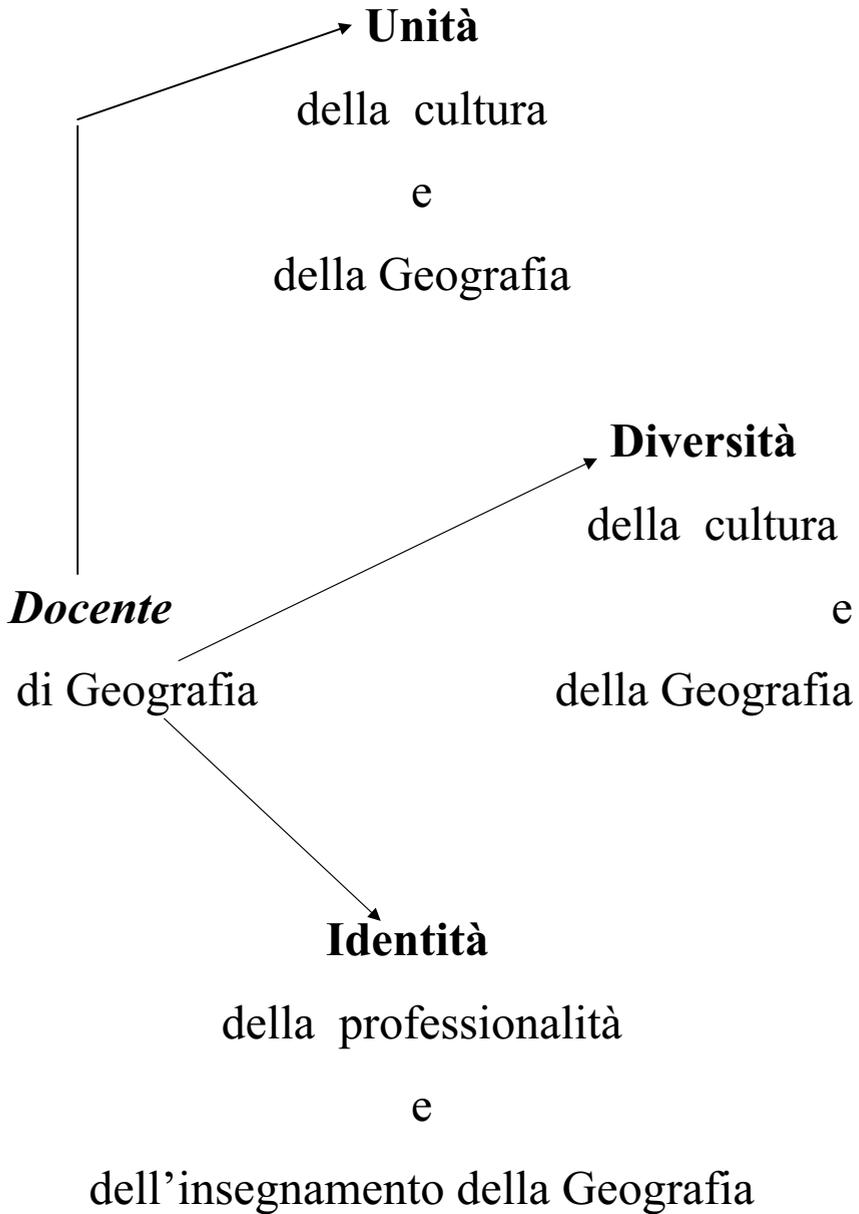


Fig. 2

Fig. 2: G. Naglieri, 2004

“Sessioni didattiche”

a cura di Emanuela Gamberoni

* * *

PRESENTAZIONE GENERALE

Emanuela GAMBERONI
Università di Verona

Da sempre le sessioni didattiche rivestono nei convegni dell’A.I.I.G. un’importanza fondamentale in quanto costituiscono l’occasione di confronto e di scambio di idee, di strategie e di problematiche, nonché sono “luogo” irrinunciabile per avviare sinergie e processi di innovazione didattica. Di anno in anno esse sono state caratterizzate da diversi contenuti e modelli organizzativi, in ragione delle tematiche emergenti e degli interessi maturati nel mondo scientifico e didattico. In tal senso le quattro sessioni didattiche del Convegno di Padova 2004 sono state pensate come “contenitori tematici” nei quali trovano accoglienza tutti i gradi e ordini di scuola. Nello specifico: “Una didattica per l’ambiente” (coordinatori Emanuela Gamberoni e Carla Lanza); “Didattica della geografia e cittadinanza attiva” (coordinatori Alberto Agosti e Daniela Pasquinelli); “Formazione geografica e mondo del lavoro” (coordinatori Renato Cavedon e Paola Da Re); “La didattica on-line” (coordinatori Cristiano Giorda e Lorena Rocca).

Ogni sessione è presentata con una scheda esplicativa appositamente preparata dai coordinatori, nella quale si trovano i significati teorici e le questioni aperte specifiche per il tema relativo. Tali schede hanno avuto il compito di orientare in una fase iniziale coloro che erano intenzionati a partecipare ai lavori del convegno con un proprio contributo. Ad ogni sessione appartengono poi i contributi dei docenti che hanno effettivamente illustrato, dopo l’accettazione dei coordinatori, una loro esperienza didattica o un progetto educativo. Chiude ognuna delle quattro sessioni un *report* dei coordinatori sulle caratteristiche e le peculiarità dei lavori presentati dai partecipanti, sugli aspetti innovativi e problematici emersi, sulle questioni aperte e gli scenari futuri ipotizzabili.

PRESENTAZIONE DELLA SESSIONE DIDATTICA: “UNA DIDATTICA PER L’AMBIENTE”

Coordinatori : Emanuela GAMBERONI e Carla LANZA

Troppo spesso in ambito scolastico, per lo studio dell’ambiente si considerano tematiche legate alle “emergenze” di carattere fisico o antropico caratterizzanti la società attuale: è così che si affronta, ad esempio, il problema dei rifiuti, l’inquinamento dell’acqua o il rispetto della natura. Per la loro trattazione spesso ci si affida ad esperti esterni e, quando il tema lo prevede, ad esse viene dedicato l’importante momento dell’uscita sul terreno, dell’escursione o del viaggio di studio.

Ciò, ovviamente non è sbagliato: avvalersi di testimoni privilegiati ed esperti, così come uscire dall’aula scolastica per osservare e sperimentare direttamente, sono scelte didattiche utili per offrire agli alunni una formazione aggiornata e che li veda protagonisti attivi.

Tuttavia la didattica per l’ambiente non è esente da rischi: limitare lo studio ambientale a singoli fenomeni, magari trattati separatamente rispetto alla programmazione didattica inerente la disciplina, è infatti decisamente parziale dal punto di vista della geografia, che è una scienza il cui sguardo abbraccia i fenomeni nel loro insieme e, soprattutto, nelle loro interazioni. Fermo restando che la geografia può efficacemente contribuire con le altre discipline al raggiungimento di obiettivi educativi di tipo trasversale - quali il rispetto dell’ambiente, la presa di coscienza delle responsabilità nei suoi confronti e l’adozione di comportamenti consapevoli - è allora di fondamentale importanza per un approccio geografico allo studio ambientale fissare obiettivi disciplinari precisi, ragionevolmente raggiungibili e verificabili quali:

- la localizzazione dell’ambiente oggetto di studio, e la sua posizione sia nell’ambito di una regione naturale che rispetto al territorio circostante;
- l’individuazione delle relazioni interne, tra i suoi diversi componenti, soggetti e attività;
- le molteplici relazioni, ecologiche e socioeconomiche, con il restante territorio, alle diverse scale;
- i disequilibri esistenti;
- le conseguenze e gli effetti delle dinamiche rilevate.

Un approccio didattico che si fissi obiettivi di questo tipo appare indispensabile sia nello studio del vicino che del lontano, per fornire, come si evince anche dai documenti ministeriali, conoscenze, concetti e modalità di ragionamento utili ad interpretare i processi territoriali e a formare una cultura diffusa dell'ambiente e del territorio, basata sulla conoscenza delle interdipendenze tra fenomeni naturali, sociali ed economici.

In ragione di quanto detto si intende puntare su una didattica che consideri l'ambiente nella sua complessità fisico-antropica, come insieme dinamico delle condizioni o dei fattori che consentono la vita delle comunità umane. Non si tratta, allora, di affrontare solo aspetti ecologici o, più in generale, di salvaguardia e protezione della natura; si tratta soprattutto di comprendere il profondo legame tra uomo e natura, tra popolazione e risorse, tra componenti naturali e culturali. Se l'uomo continua ad utilizzare e a trasformare la natura in base a eterogenei approcci culturali (dipendenti da diversi tempi e spazi), scopo della geografia è contribuire a capire quegli stessi approcci, per individuare dapprima i comportamenti che, più di altri, portano ai suddetti disequilibri e, successivamente, le scelte che limitano la nascita di disarmonie e rispettano natura e cultura.

* * *

NOI OSPITI IN PUNTA DI PIEDI. ESPERIENZA DIDATTICA NELLE TORBIERE DEL SEBINO

Susanna CANCELLI, Emanuela GAMBERONI - Sezione Veneto³

*“Ci sono due modi per passeggiare nel bosco.
Nel primo modo ci si muove per tentare una o molte strade
(per uscire al più presto, o per riuscire a raggiungere
la casa della Nonna, o di Pollicino, o di Hansel e Gretel);
nel secondo modo ci si muove per capire come sia fatto il bosco
e perché certi sentieri siano accessibili ed altri no.”*
(U. Eco 1994)

Il quadro di riferimento

³ Il contributo è stato svolto in stretta collaborazione tra le autrici. Tuttavia la stesura finale del par. 1 è di E. Gamberoni e la stesura del par. 2 è di S. Cancelli.

È ormai noto che nella scuola elementare sono sempre più diffuse attività didattiche di educazione ambientale: avvicinare gli alunni alla conoscenza delle peculiarità ambientali di un territorio e condurli alla comprensione del rapporto tra risorse naturali e comunità umane sono ormai mete irrinunciabili per un'attuale e aggiornata azione didattica. L'Italia offre una quantità elevata di aree, protette e non, dove bambini e adulti possono apprezzare la varietà dei caratteri fisici ed umani presenti. Tali aree costituiscono una risorsa a cui le scuole possono (devono !!) attingere, al fine di arricchire l'usuale pratica didattica attraverso l'osservazione diretta e il contatto esperienziale con il territorio. Ciò tuttavia non è sufficiente se si vuole realizzare un percorso formativo che porti gli alunni a riflettere anche sugli atteggiamenti e sui comportamenti adottabili in ragione delle conoscenze acquisite e dei valori riconosciuti o attribuibili. Bisogna ricordare, infatti, che "i beni naturali, al di là della loro materialità economica, sono anche dotati di valori culturali [e che] la tutela dell'ambiente è anche un problema morale (De Vecchis, Staluppi, 2004, p. 54). L'educazione ambientale può avviare all'acquisizione di strumenti che portano alla soddisfazione del bisogno di partecipazione attiva, connessa alla possibilità di influenzare positivamente il contesto di vita, cioè di avere l'effettiva opportunità di vivere quotidianamente con la consapevolezza del proprio essere protagonisti. Diviene allora indispensabile connettere il piano cognitivo a quello emozionale, valoriale e comportamentale, al fine di ricomporre in un *unicum* significativo l'esperienza stessa di apprendimento.

Tali convinzioni hanno ispirato il percorso didattico oggetto del presente contributo. Realizzato con gli alunni di quarta e di quinta (per un totale di 17 alunni, 10 maschi e 7 femmine) della Scuola Elementare di Vigolo, in provincia di Bergamo, il percorso si incentra sull'ecosistema delle Torbiere di Provaglio d'Iseo. Molteplici e puntuali sono i motivi per cui è stato scelto l'ambiente della torbiera per sviluppare tale progetto didattico. Questo tipo di ambiente ben si presta a cogliere sia le caratteristiche ecosistemiche, a scoprire cioè le funzioni degli organismi viventi e non viventi e ad evidenziare disequilibri o armonie al suo interno, sia la relazione dialettica tra natura e uomo. La bellezza degli specchi d'acqua nelle diverse stagioni, i silenzi e le velate presenze degli animali, i colori e gli odori della vegetazione, consentono, inoltre, di individuare uno spazio di educazione all'ascolto attivo dell'ambiente. Le Torbiere di Provaglio vanno considerate anche per il valore ad esse riconosciuto con la denominazione di Riserva Naturale della Regione Lombardia (Legge regionale n. 86/1983) e con la dichiarazione di "Area di interesse internazionale per l'avifauna migratoria" ai sensi della Convenzione di

Ramsar (D. M. 11 giugno 1984), a cui si aggiungono i riconoscimenti di “Sito di Interesse Comunitario” (SIC) e “Zona a Protezione Speciale” (ZPS), oltre che nodo della rete ecologica Natura 2000. Numerosi sono anche gli aspetti rilevabili in prospettiva storico-geografica, considerando che spazio e tempo si richiamano continuamente nella strutturazione ed evoluzione di spazi e luoghi. Tra essi si possono ricordare: la ricca storia di questa depressione, formatasi dal ritiro dei ghiacci durante l’ultima glaciazione, culla del formarsi di depositi di torba, sapientemente utilizzata dall’uomo; i ritrovamenti di manufatti risalenti al Mesolitico, alla tarda Età del Rame e all’Età del Bronzo; l’elegante monastero romanico, sorto sui luoghi adibiti al culto di Mitra, conservato dai monaci Cluniacensi.

Non da ultimo influisce anche la vicinanza delle torbiere alla scuola, vicinanza che non deve però essere vista solo come dato topologico, ma che motiva l’esigenza di conoscere il territorio vicino in quanto ambiente caratteristico dell’area in cui si situa la scuola e spazio vissuto dai bambini e dalle loro famiglie. In ogni percorso didattico un altro cardine irrinunciabile riguarda i fondamenti teorici dell’agire docente. Per l’efficacia e la coerenza di tale azione è importante che siano esplicitati - e condivisi dal gruppo degli insegnanti - i principi-guida da seguire. Nel presente progetto tali principi sono:

- *la centralità del soggetto nella sua totalità e complessità*. Ogni individuo è dotato di preconoscenze e stili cognitivi individuali; esistono molteplici *formae mentis* (Gardner 1987), ognuna delle quali ha caratteristiche distintive proprie. Bisogni cognitivi iniziali ed emergenti durante il percorso didattico sono allora da indagare (attraverso *brain storming*, conoscenza spontanea degli ambienti, osservazioni sistematiche ecc.) al fine di perseguire un apprendimento efficace e di ottenere il coinvolgimento dell’alunno, attore del proprio percorso educativo. Le preconoscenze, i pregiudizi, le misconoscenze, costituiscono il bagaglio dei saperi degli alunni di cui il processo di istruzione deve tenere conto se vuole agganciare significativamente le nuove informazioni a quelle esistenti, motivando l’apprendimento e consentendo al soggetto di sentirsi attivo e di comprendere il senso stesso dell’apprendere. Quando una conoscenza precedente di un soggetto è utilizzata nell’interazione con il mondo in cui vive, si realizza un ponte tra quella conoscenza e gli stimoli esterni, in un incessante processo di costruzione della conoscenza stessa (Boscolo, 1997). Il territorio diventa così la fonte stessa di idee e di bisogni che possono dare l’*input* all’elaborazione e alla realizzazione di attività significative. Contribuisce a ciò l’approccio basato sull’utilizzo dei sensi inserito in una dimensione fantastica ed avventurosa (Gamberoni, 2001). Al fine di sostenere la centralità dell’alunno, gli insegnanti assumono il

ruolo di facilitatori, promotori e organizzatori di situazioni significative di apprendimento, di dialogo e di relazionalità.

- *Educare ad aver cura*. Questo è un abito comportamentale da promuovere nel soggetto educativo. Esso implica l'individuazione di strategie educative che promuovano la disposizione ad aver cura. "Si apprende ad aver cura, avendo cura" (Mortari, 2002, p. 23): ciò significa prendersi cura di sé, degli altri, degli esseri viventi, anche al di fuori del proprio campo esperienziale, accompagnando l'agire con una costante riflessione critica. I luoghi di apprendimento divengono, in tal senso, luoghi non solo dove si "agisce" ma anche dove "si pensa a ciò che si fa". Questo aspetto metaesperienziale è irrinunciabile per divenire competenti. L'educazione ad aver cura si declina in particolare nell'educazione a "coltivare il desiderio di aver cura della vita della mente ... delle mappe concettuali che la strutturano, degli atteggiamenti cognitivi ed emotivi che la nutrono, poiché la mente è ciò che noi siamo" (Mortari, 2002, p. 40). Il modo di pensare diventa, quindi, determinante nel processo di costruzione dell'esperienza. Poiché i prodotti di questa facoltà cognitiva strutturano la cornice in cui prendono forma i processi di elaborazione del significato dell'esistenza, pensare è essenziale per capire che cosa fare. Il pensare è "consustanziale all'essere" (Mortari, 2002, p. 61). Una disciplina può essere quindi considerata un modo di pensare certi fenomeni, uno degli amplificatori di cui l'uomo si serve per estendere le proprie capacità di pensiero (Boscolo, 1997).

- *La cooperazione*. Al fine di perseguire una costruzione sociale della conoscenza, abituare al confronto, al dialogo, alla condivisione e al reciproco aiuto, molti momenti devono essere orientati all'acquisizione di competenze cognitive e sociali: ciò è possibile attraverso il lavoro in piccoli gruppi, con spazi di conversazione e discussioni guidate alternati a laboratori operativi di ricerca, in cui l'insegnante abbia il ruolo di osservatore e intervenga in modo mirato secondo i bisogni.

- *L'approccio multidisciplinare ed interdisciplinare*. L'esistente è un complesso interrelato di fatti e fenomeni la cui comprensione si ottimizza con il contributo di più discipline, che perseguono obiettivi propri ma che, nello stesso tempo, sono utili a costruire un quadro interpretativo di quanto progressivamente acquisito in termini di conoscenze, competenze e comportamenti. In tal senso ogni disciplina è concepita come base propulsiva della costruzione di sapere, con contenuti atti a destare curiosità intellettuale, cioè che agiscano come cardine attorno a cui coagulare altri contenuti nei quali l'alunno sia protagonista attivo. In questo progetto le discipline coinvolte, oltre alla geografia, sono state storia, scienze, lingua italiana, educazione all'immagine, educazione interculturale. Un ruolo

importante è stato attribuito ai *media*, pensando di educare “con” i *media* (loro uso strumentale, di supporto alla didattica), “ai” *media* (comprensione critica dei messaggi veicolati), “dentro” i *media* (produzione di materiali).

- *L'importanza delle competenze*. Si tratta di agire su due piani tra loro strettamente interrelati: il perseguimento delle competenze proprie di ogni disciplina e della competenza trasversale di elaborare le informazioni e di scegliere coscientemente quali azioni intraprendere nella quotidianità. Tenendo presente che alla base delle competenze vi è una porzione di sapere, un contenuto rielaborato in conoscenze, la competenza è non solo l'uso e la padronanza di conoscenze, ma anche l'insieme degli atteggiamenti che mostrano la disponibilità “affettivamente positiva” a volerne fare uso (D'Amore, Godino, 2003).

- *La valutazione*. Si tratta di un aspetto assolutamente prioritario in quanto permette di acquisire progressiva consapevolezza di un cambiamento nell'apprendimento di conoscenze e di competenze. Così considerata la valutazione può avvalersi di uno strumento privilegiato quali sono le mappe concettuali. Una mappa concettuale visualizza concetti - racchiudendoli in cerchi o in quadrati - e loro relazioni - indicate da linee che li connettono -; in tal modo consente di evidenziare i rapporti tra i concetti enucleati (ad esempio le relazioni di appartenenza e di causalità) e di operare confronti con la/le mappa/e concettuale/i iniziale/i (Boscolo, 1997). Per gli alunni una mappa di tal genere costituisce uno stimolo a riordinare le conoscenze, collegarle fra loro e ad attribuirne maggior senso; essa costituisce un vero e proprio esercizio di costruzione del pensiero, con la conseguenza, di non secondaria importanza, di vivere l'esperienza scolastica con una maggiore spinta motivazionale e una percezione di progressivo successo. La mappa, infatti, si rigenera e si arricchisce con nuovi percorsi di apprendimento che nascono da una “rottura” dell'equilibrio di pensiero raggiunto.

In ragione di quanto detto, il lavoro è stato strutturato in quattro fasi: I - conoscenza iniziale dell'ambiente di torbiera e rappresentazione grafico-pittorica di sensazioni, emozioni, suggestioni; II - rilevazione delle preconcoscenze e dei bisogni cognitivi; III – attività in classe; IV – ritorno alle torbiere.

2. Le fasi di lavoro

Prima fase: uscita nel nuovo ambiente

All'inizio dell'anno scolastico, nel mese di settembre gli alunni delle classi quarta e quinta sono stati “immersi” per la prima volta nell'ambiente

delle Torbiere, tutti insieme, accompagnati dagli insegnanti di tutte le discipline coinvolte. Non sono state date indicazioni particolari per muoversi nel nuovo ambiente; i bambini sono stati invitati a cogliere e ad “accogliere” colori, rumori, suoni, situazione meteorologica e profumi, lasciando affiorare le emozioni attivate attraverso l’uso dei sensi⁴. Subito molti di loro si sono soffermati in ascolto. Alcuni sono avanzati a piccoli passi indugiando nelle vicinanze di cespugli o erba dal profumo intenso. Altri ancora hanno improvvisato movimenti simili a danze, occupando lo spazio in movimento.

Dopo questo approccio libero, una guida delle Torbiere ha accompagnato il gruppo lungo uno dei percorsi possibili, con il solo compito di facilitatrice senza indicare in modo trasmissivo nozioni cui invece saremmo giunti dopo il lungo percorso scolastico. I ragazzi sono stati liberi di fissare particolari con la macchina fotografica o schizzare a matita su fogli da disegno qualche foglia o il tronco di un albero. Le interazioni tra bambini e contesto hanno determinato una forma di apprendimento situato.

Seconda fase: Rilevazione delle preconoscenze e dei bisogni cognitivi

Un *brain storming* individuale (sul quaderno) e collettivo (alla lavagna), unitamente a rappresentazioni grafiche, ha consentito di rilevare preconoscenze, misconoscenze, vissuti e bisogni cognitivi. Rappresentare l’esperienza, intesa come processo cognitivo e come attivazione emotivo-sensoriale, ha dato informazioni su quanto ricevuto dall’ambiente e della relazione tra questi elementi e i soggetti che li hanno colti (fig. 1).

Sono emersi copioni che albergavano nella mente dei bambini e che dovevano essere smontati per consentire la ristrutturazione di quella conoscenza attraverso l’esperienza: ad esempio, un alunno era convinto che un airone avesse quattro zampe e un altro riflettendo su come dovesse essere la torba disse: “La torba deve essere...come gli escrementi dell’asino ...” (fig. 2). Un aiuto agli allievi nel riordinare le proprie conoscenze, cogliendone le relazioni, è stato inoltre fornito dall’uso di mappe concettuali, che in questa fase iniziale sono servite oltre che come elemento di rilevazione, anche come base per i confronti successivi, effettuati in itinere e nei momenti di valutazione.

⁴ Affinché possedessero questa modalità di relazione con l’esterno e con i compagni, gli alunni sono stati precedentemente messi in situazioni adatte all’attivazione sensoriale e alla capacità di ascoltare e di ascoltarsi con esperienze in aula e in palestra.

Fig. 1 – Illustrazione le Torbiere. Disegno di alunna di classe quarta

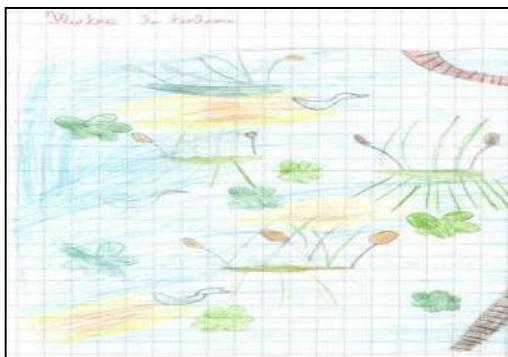


Fig. 2 - Esempio di preconcoscenze esplicitate da due alunni di classe quarta.



Fonte: elaborazione da Gardner 1993.

A questo punto ogni docente, secondo il proprio ambito disciplinare, ha proceduto ad individuare gli obiettivi perseguibili, declinando i percorsi previsti a livello nazionale ai bisogni reali di quel gruppo di bambini. In ragione degli obiettivi individuati sono stati poi scelti metodi e contenuti idonei. Il carattere *multidisciplinare* emerge in tale contesto, allorché diversi contenuti sono stati accostati durante il percorso. Il carattere *interdisciplinare*, invece, è esplicitato nell’individuazione dei seguenti obiettivi educativi trasversali: avviare al superamento dell’individualismo, nel riconoscimento di un bene comune, cui porsi come presenza attiva (Educazione alla prosocialità); sviluppare la capacità di elaborare consapevolmente informazioni e scegliere coscientemente le azioni da intraprendere nel quotidiano; acquisire uno stile cognitivo teso verso la

dimensione della complessità; comprendere la necessità di tutelare l'ambiente; individuare comportamenti rispettosi dell'ambiente; comprendere che un sistema è organizzato quando le relazioni tra gli elementi dello stesso volgono al suo mantenimento cogliendone la retroazione; comprendere che ogni sistema può influenzare gli altri presenti nell'ambiente venendone a sua volta modificato; concepire i paesaggi umanizzati come stati di equilibrio transitorio tra i dinamismi della natura e le impronte dell'uomo; capire che le varietà biologica culturale vanno conservate perché fonte di ricchezza. Per quanto riguarda la metodologia, i contenuti e gli strumenti, l'attività didattica è stata condotta abituando gli alunni all'uso delle fonti, all'analisi di brani tratti da testi monografici, alla consultazione di enciclopedie e di siti *internet*, all'utilizzo di rappresentazioni cartografiche.

I percorsi multidisciplinari ed interdisciplinari intrecciatisi sono stati attivati attorno a nuclei tematici individuati dai ragazzi per consentire l'avvio di abilità trasversali e stimolare la motivazione intrinseca e la partecipazione. In particolare è stata attivata una lettura del territorio in chiave geo-storica: gli alunni sono stati avviati ad acquisire gli strumenti per poter leggere lo spazio come territorio, in parte socialmente determinato ed organizzato, in quanto al suo interno si stabiliscono relazioni tra l'uomo e l'ambiente.

Gli obiettivi principali di geografia sono stati i seguenti: riconoscere elementi fisici, naturali ed antropici e capirne funzione e significati; considerare la realtà ambientale come insieme relazionale di elementi fisici ed antropici; conoscere l'esistenza e la funzione di parchi e aree protette e legislazione inerente; considerare la carta geografica come mezzo di comunicazione; decodificare ed interpretare carte geografiche di un territorio; cogliere informazioni dal reale per produrre una carta mentale; confrontare la carta mentale con altre carte e con la realtà. A titolo esemplificativo si riportano anche i principali obiettivi stabiliti per storia e scienze. Per quanto riguarda l'ambito storico: prendere coscienza del tempo come organizzatore delle informazioni sui fatti di cui egli ha esperienza; pensare il passato come conoscibile; cogliere la successione di una serie di eventi; cogliere simultaneità e la contemporaneità di fatti analizzati nell'ambiente considerato; comprendere che una traccia del passato può diventare fonte di conoscenza.

Per scienze, invece, ci si è proposti di avviare gli alunni a: conoscere le caratteristiche della torba come combustibile fossile; comprendere che il calore è una forma di energia; conoscere alcuni tipi di energia; comprendere il concetto di ecosistema; conoscere l'ecosistema di un determinato habitat: le torbiere; comprendere il concetto di catena/rete

alimentare; individuare possibili catene o reti alimentari nelle torbiere; rilevare caratteristiche ed abitudini di alcuni uccelli e pesci presenti nelle Torbiere del Sebino; riconoscere alcuni canti tipici di uccelli presenti nel territorio delle Torbiere del Sebino; rilevare caratteristiche di alcuni esemplari di flora presente in Torbiera; comprendere il concetto di biodiversità.

Terza fase: attività in classe

In base ai bisogni conoscitivi rilevati, sono state rese accessibili informazioni, ad esempio sulle caratteristiche degli uccelli, attraverso schede informative o letture multimediali. Numerosi termini scientifici sono stati spiegati e ricercati su dizionari ed enciclopedie. Quanto acquisito di nuovo è stato organizzato in schemi logici a cui gli alunni erano stati già abituati in particolare in ambito linguistico come strumento per smontare testi denotativi o per verbalizzare dati e concetti.

Per quanto riguarda le attività propriamente disciplinari, ogni insegnante ha portato avanti gli obiettivi propri (carattere multidisciplinare) mantenendo però l'atteggiamento verso l'apprendere in divenire e gli obiettivi trasversali (carattere interdisciplinare). Particolare rilevanza è stata attribuita alla geografia come spazio formativo di interconnessione disciplinare. Per la geografia si è dato spazio al confronto tra la *mappa mentale* del percorso effettuato ed il confronto con la *carta*, abituando ad una lettura mirata della carta geografica. Terminato il percorso nelle Torbiere, gli alunni sono stati invitati a rappresentare la mappa del percorso in base all'esperienza effettuata, usando solo quanto rimasto nella memoria, grazie alla capacità di ascoltare, osservare e rielaborare emotivamente, che ciascuno ha messo in atto. Un secondo confronto è stato tra le mappe e ciò ha permesso di evidenziare le soggettive modalità di rappresentazione, la scelta e quindi la selezione avvenuta e la qualità dell'esperienza. L'approccio sistemico utilizzato ha consentito di leggere i fenomeni in continua e reciproca interazione: è stato considerato sia il singolo fenomeno che lo stesso nella sua complessità, nelle sue interdipendenze, *feed-back* e nelle reciproche modificazioni. In questo senso gli alunni hanno potuto comprendere la presenza di insediamenti umani nelle torbiere ed i loro rapporti con risorse e vincoli in funzione dei quali i predecessori hanno modificato lo spazio stesso con cui hanno interagito. Per quanto riguarda l'uso delle tecnologie, ogni alunno ha potuto relazionarsi con esse per acquisire conoscenze ed informazioni (educare "con" i *media*), per analizzare i messaggi ricevuti (educazione "ai" *media*), per cimentarsi nella produzione di materiali specifici, (educare "dentro" i *media*). I bambini sono stati supportati dagli insegnanti

nella ricerca in *internet* e nella lettura critica di parti di contenuti rilevati nei siti considerati. Il *computer*, unificando scrittura testuale, musica, video, immagine, registrazione, calcolo, in questo percorso è stato un mezzo per potenziare l'apprendimento, rendendolo meglio veicolabile e adattabile alle caratteristiche dei singoli alunni. In tal senso il supporto informatico è stato metaforicamente considerato come una "protesi" del corpo, estendendone e moltiplicandone le possibilità di interazione con il mondo sia in senso conoscitivo che operativo, ovviamente senza sminuire l'apporto della didattica tradizionale. I bambini hanno dedicato tutto il tempo che ritenevano necessario alla scrittura di quanto elaborato, inserendo immagini fotografiche e quant'altro da loro realizzato. Gli insegnanti hanno costruito apposite schede a risposta multipla per fissare concetti o verificarne la comprensione. Si riporta di seguito un esempio:

La torba è un ammasso fibroso di residui legnosi accumulati sul fondo di una palude
La torba è un liquido rossastro che esce dalle piante di palude
La torba è un tipo di pesce tipico delle paludi
La torba venne usata come combustibile fino allo scorso anno
La torba non è mai stata usata come combustibile dato l'alto costo
La torba venne usata come combustibile fino agli anni cinquanta

Una parte significativa del lavoro in classe è costituita dalla realizzazione di materiali informativi sia su supporto cartaceo che su CD, nonché di un gioco didattico su supporto cartaceo, utilizzando le regole presenti in Torbiera per i visitatori.

Quarta fase: ritorno alle Torbiere

Il momento più significativo per tutti gli alunni è stato il ritorno alle Torbiere in primavera. Gli allievi, infatti, si sono riaffacciati all'ambiente dotati di nuove conoscenze, significativamente costruite, motivati dalla curiosità e dalla voglia di verificare quanto appreso nonché di acquisire nuovi saperi attivati dalla avviata capacità di formulare domande. In particolare essi hanno potuto leggere il territorio con occhi diversi, in quanto consapevoli della multidimensionalità di quell'ambiente, vissuto come un sistema di relazioni in continuo dinamismo, rappresentativo del "pulsare" della vita.

L'atteggiamento mentale più attento alle relazioni che legano gli individui ed il loro microcosmo quotidiano ad una realtà sempre più ampia e complessa, insieme alla presa di coscienza di essere ospiti, ha portato gli alunni a dare un titolo al percorso formativo: *Noi ospiti in punta di piedi*.

Bibliografia

- BOSCOLO P. (1997), *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Torino, UTET.
- BOSI A. (2000), *Il sentimento del tempo. Aspetti socioeducativi del raccontarsi all'altro*, Milano, Edizioni Unicopli.
- D'AMORE B. e GODINO J. (2003), *Competenze in matematica*, Bologna, Pitagora Editrice.
- DE VECCHIS G. e STALUPPI G. (2004), *Didattica della geografia. Idee e programmi*, Torino, UTET Libreria.
- ECO U. (1994), *Sei passeggiate per i boschi narrativi*, Milano, Bompiani.
- GAMBERONI E. (2001), *L'ambiente. Geografia. Educazione. Formazione*, Bologna, Pàtron Editore.
- GARDNER H. (1993), *Educare al comprendere*, Milano, Feltrinelli.
- IDEM (1987), *Formae Mentis*, Milano, Feltrinelli.
- IDEM (1999), *Sapere per comprendere*, Milano, Feltrinelli.
- MORTARI L. (2002), *Aver cura della vita della mente*, Firenze, La Nuova Italia.

Sitografia (siti consultati con e dagli alunni)

www.minambiente.it
www.parks.it
www.cts.it/parchionline/parchi.htm
www.comunic.it/parks/federparchi/index.html
www.flanet.org
www.laschiribilla.it

Materiali multimediali utilizzati con gli alunni

- BRICHETTI P. (a cura di), *ALI NELLE LAME. Viaggio multimediale tra gli uccelli delle Torbiere del Sebino*, Unione Europea, Consorzio Gestione Naturale Torbiere del Sebino, Regione Lombardia, CD.
- CUCCIA E. e MAOMETTI R., *Le Torbiere del Sebino*, Videocassetta.

EVOLUZIONE DEL PAESAGGIO AGRARIO DI SAN VITO DEI NORMANNI

Miriam CAVALLO – Sezione Puglia

Metodologia di ricerca

Il presente lavoro è stato realizzato seguendo una procedura già collaudata. Inizialmente si è proceduto alla raccolta del più gran numero di dati e informazioni disponibili sulla città. Fonti preziose di informazioni bibliografiche sono stati gli schedari per argomenti delle biblioteche; l'analisi delle fonti archivistiche è avvenuta presso gli archivi di Stato, storici, comunali e vescovili. Utile fonte di informazioni sono stati i censimenti della popolazione, che hanno fornito notizie non limitate alla sola demografia, ma anche a settore di attività, grado di scolarizzazione, posizione nella professione, condizioni abitative. I censimenti dell'agricoltura hanno fornito il rilievo estimativo dei terreni coltivati, della superficie produttiva e delle sue destinazioni, le caratteristiche strutturali delle aziende e numerose altre notizie di tipo economico-sociale.

Il materiale a disposizione è stato così riesaminato per identificare nessi che durante la raccolta potevano essere sfuggiti, per notare coincidenze, anomalie, parallelismi; si è proceduto ad un lavoro di critica, esaminando origine, natura, scopi reali per i quali i documenti furono prodotti, il loro contesto per valutare l'attendibilità delle notizie, collocare i fatti nel quadro delle idee, delle convinzioni, dei comportamenti dell'epoca. Per ordinare il materiale a disposizione e renderne più facile l'utilizzo è risultato positivo procedere alla periodizzazione, ovvero alla suddivisione delle vicende oggetto di studio in periodi significativi, i limiti dei quali sono stati individuati in alcuni punti di svolta, oltre i quali i problemi cambiano, i processi in corso si esauriscono nuovi processi sia avviano. La scelta delle cesure temporali è stata resa più facile là dove si disponeva di informazioni rilevate da documenti già classificati in ordine di tempo; sono state così costruite più cronologie, secondo gli aspetti ritenuti più rilevanti (storici, economici, sociali, fondiari). Attraverso la costruzione di più cronologie gli alunni affrontano il tema da differenti angolazioni e punti di vista ritenuti particolarmente significativi; primo fra tutti, l'approccio storico-geografico tenta la ricostruzione delle trasformazioni fisiche dell'agro sanvitese ponendole a confronto con la situazione originaria, con le trasformazioni già consolidate dell'ambiente,

con le decisioni politiche assunte e punta il suo interesse particolarmente sulla morfologia del territorio nel suo insieme e nelle sue parti, sulla distribuzione spaziale dei vari fenomeni, sulle costanti che la crescita presenta. La cosa più interessante per i ragazzi, è stato osservare come ogni intervento produca una nuova situazione che in seguito agisce come un condizionamento naturale. L'approccio politico ha visto al centro dell'interesse l'azione di gruppi detenenti il potere, sia a livello centrale che locale, che hanno condizionato, in qualche misura gli avvenimenti e le vicende riguardanti la proprietà fondiaria. L'aspetto economico-sociale ha affrontato la struttura di classe e la produzione e distribuzione della ricchezza nel territorio, sulla base produttiva, consentendo di identificare i rapporti tra la città (organizzazione sociale e di classe) e il suo territorio, nonché di identificare ruoli e funzioni dei vari organismi territoriali. L'approccio all'edilizia rurale si è incentrato sugli interventi di accrescimento o ristrutturazione delle strutture produttive più importanti dell'ambiente rurale, le masserie, considerandone gli aspetti politico-amministrativi e tecnici ma anche formali. Si è proceduto alla stesura schematica del ragionamento, l'indice del lavoro, estrema sintesi di quell'ampio e complesso discorso che sottende la stesura finale. In questo modo è stato possibile avvicinarsi, a passi successivi, ad una ricostruzione fedele dei fatti, ma soprattutto dei loro nessi con la realtà circostante. Il lavoro prodotto diventa così il frutto di una sistemazione logica ed esauriente di tutto ciò che si conosce sulla realtà sanvitese, nell'arco di tempo dei vari periodi storici considerati.

Risultati conseguiti

L'individualità geografica del territorio indagato è definita, oltre che dai caratteri geomorfologici (presenza di calcareniti plioceniche) e pedoclimatici (terre rosse su substrato di roccia calcarea e tufacea superficiale), anche da caratteristiche climatiche (clima temperato-caldo mediterraneo), idrografiche (esiguità di acque superficiali e rilevanza di quelle sotterranee) e vegetazionali (presenza di macchia mediterranea e biodiversità forestale). La popolazione urbana e rurale è in costante aumento, a partire dal Medioevo e nel corso dei secoli, fino ad un brusco arresto avvenuto negli anni Sessanta, epoca in cui ha avuto inizio una flessione demografica tuttora in atto. L'economia sanvitese appare caratterizzata da una costante preponderanza dell'agricoltura, potenzialmente favorita dalle condizioni agroclimatiche per il conseguimento di produzioni di qualità (olivo e vite soprattutto). Essa è stata per secoli penalizzata da alcuni vincoli specifici: scarsa disponibilità delle risorse idriche, presenza di una struttura aziendale che, inizialmente

compatta (come ogni organizzazione politica, economica e sociale di stampo feudale), è andata polverizzandosi a partire dal secondo dopoguerra per successive suddivisioni ereditarie; a ciò si aggiunga, inoltre, un basso livello di integrazione agro-industriale. La disordinata crescita urbana ed una scarsa attenzione alla salvaguardia ambientale hanno influenzato negativamente nel passato l'ambiente rurale: il progressivo spopolamento delle zone rurali marginali, la concentrazione delle produzioni agricole intensive nelle aree più fertili della zona, l'emigrazione della forza lavoro verso aree a più alto potenziale occupazionale, sono gli effetti negativi che ancora oggi la città affronta.

Il territorio, tuttavia, conserva notevoli potenzialità di sviluppo, sia per il conseguimento di una maggiore competitività sui mercati delle proprie produzioni agricole, sia per la presenza di importanti risorse naturali e paesaggistiche (non ancora adeguatamente valorizzate), sia per la ricchezza di tradizioni e di cultura locale che lo caratterizzano. Il territorio rurale, infatti, è interessato da fenomeni naturali e da testimonianze storiche, archeologiche ed architettoniche: villaggi rupestri, necropoli, chiese rurali, edicole sacre e cappelle votive rupestri, muretti a secco, trulli, jazzi, tratturi, masserie fortificate. Tra i fenomeni naturali il più caratteristico è il carsismo, nelle sue molteplici forme superficiali e sotterranee. Esso è molto diffuso ed alcune sue manifestazioni, di rara bellezza e di singolare pregio, meriterebbero di essere protette e valorizzate.

Fase progettuale

I risultati conseguiti hanno evidenziato che le politiche per lo sviluppo rurale dovranno basarsi su un approccio integrato che comprenda, nello stesso quadro giuridico, l'adeguamento e lo sviluppo dell'agricoltura, la diversificazione economica (in particolare per le piccole e medie imprese e per i servizi rurali), la gestione delle risorse naturali, il potenziamento delle funzioni ambientali e la promozione della cultura, del turismo e delle attività ricreative. Il progetto elaborato dagli alunni si propone, infatti, di individuare percorsi ed itinerari rurali finalizzati anche alla conoscenza di tradizioni ed abitudini folkloristiche ed enogastronomiche del nostro territorio. L'iniziativa, pur inserendosi nel dibattito tra turismo e sostenibilità, ne amplia i confini estendendo il concetto di sostenibilità, oltre che all'ambiente naturale, anche a quel patrimonio di beni materiali ed immateriali particolarmente espressivo dell'identità socio-culturale dell'area. Si parte dalla riscoperta delle masserie, che numerose caratterizzano il paesaggio agrario dell'area sanvitese, inserita in un tessuto pregno di valenza culturale, ricco di segni,

valori e memorie, con uno sguardo al futuro e alla novità. È evidente come un itinerario enogastronomico e culturale così strutturato nasca per valorizzare l'offerta di aziende agricole, agrituristiche e frantoiane che, assieme alle loro produzioni, hanno deciso di proporre a turisti e viaggiatori le ricchezze artistiche, ambientali, storiche e gastronomiche di queste terre. Si tratta di percorsi non convenzionali, scanditi dalla proverbiale ospitalità pugliese, da una cucina di tradizioni, da inedite ed affascinanti mete, spesso sconosciute ai circuiti di massa. Chi sceglie questi itinerari sa di intraprendere un viaggio di sapori attraverso antichi frantoi, borghi rurali, masserie storiche, musei, patrimoni paesaggistici, architettonici e di tradizioni. Nasce di qui l'esigenza di creare un centro informativo che offra ai visitatori tutte le informazioni storiche, culturali e naturalistiche inerenti l'agro sanvitese. Presso il centro sarebbero disponibili pubblicazioni scientifiche, carte topografiche, tematiche, libreria naturalistica, fotografie, film e diapositive con possibilità di essere visionate o acquistate da singoli o da gruppi. Il centro promuoverebbe direttamente o indirettamente tutte le attività imprenditoriali sostenibili della zona e stimolerebbe la formazione di nuove imprese capaci di fornire servizi turistici, culturali e ricreativi, prodotti agricoli e artigianali tipici anche attraverso l'installazione di terminali informatici multimediali.

Il centro coordinerebbe ed offrirebbe "pacchetti di educazione ambientale" prestando un supporto organizzativo ed informativo ad enti, associazioni e scuole che intendano conoscere le entità naturalistiche, storiche ed antropologiche dell'agro sanvitese. Si potrebbero organizzare mostre, convegni, esposizioni, dibattiti anche allo scopo di promuovere la conoscenza delle finalità e degli obiettivi di un progetto di turismo rurale, affrontando il tema del conflitto uomo – ambiente.

* * *

IMPARARE L'APPROCCIO SISTEMICO: *NATURA MAGISTRA*

Barbara GAMBINI – Sezione Marche

Al di là delle molteplici corrispondenze dirette con gli obiettivi disciplinari ed educativi contemplati dai Piani di studio personalizzati per la scuola primaria, l'obiettivo educativo principale del percorso qui delineato è quello di iniziare a far emergere negli alunni la capacità

trasversale⁵ di ragionare in termini di complessità ed efficienza di sistema (Celant, 2001, p. 123).

Con gli opportuni adeguamenti, questa unità di apprendimento si presta ad essere proficuamente utilizzata con tutti gli ordini di scuola, ivi compreso quello universitario, con obiettivi ovviamente a diverso gradiente: se nel caso della scuola dell'obbligo l'osservazione diretta va utilizzata per introdurre i concetti descritti nel terzo paragrafo, con gli studenti più grandi (scuola secondaria e università) essa può ridare, o forse dare per la prima volta, concretezza e radicamento ad idee spesso sentite, ma che nella maggior parte dei casi restano tanto più ambigue e vacue quanto più sono astratte e cerebrali. Da questi concetti comuni, acquisiti o riappropriati secondo modalità di apprendimento simili per le varie fasce di età, si può poi procedere per analogia o contrasto ad affrontare problematiche caratterizzate da complessità, livello di approfondimento e coinvolgimento interdisciplinare crescente, che siano adeguate alle varie fasce di età, e di cui in Appendice si offrono alcuni esempi.

Il percorso parte dall'osservazione diretta di alcuni ambienti come piattaforma introduttiva ad una serie di approfondimenti disciplinari ed interdisciplinari: essendo le problematiche ambientali di più facile osservazione e comprensione, e meno ideologizzate/politicizzate di quelle economiche, culturali e sociali, l'ambiente infatti ben si presta ad essere utilizzato come "porta" per introdurre questioni più complesse e articolate di geografia e sostenibilità (Bob Evans, Martha Chillida, convegno internazionale "Governing Sustainable Cities", Fano, 4-5 novembre 2004, Beroutchachvili *et al.*, 2004, p. viii). L'agricoltura, attività primaria, è il primo livello di interazione e modifica dell'uomo sull'ambiente. Il concetto stesso di agricoltura sostenibile è molto meno vago (quindi meno ambiguo e contraddittorio) di quello di sviluppo sostenibile (Bocchini Varani, 2001, p. 196). Nel caso specifico, l'agricoltura di questa zona della Provincia di Pesaro conserva la vecchia fisionomia mezzadrile, con proprietà tipicamente medio-piccole, dedite a rotazione, con particolare predilezione per seminativi e ortofrutta; la continua flessione dei margini di profitto reali negli ultimi anni, l'introduzione delle quote PAC e le recenti reiterate siccità, che hanno determinato un marcato calo nella produzione, rischiano di esacerbare la tentazione del *set aside*.

Tramite un'analisi introduttiva di un ecosistema semplice, è possibile far acquisire il concetto di paesaggio come sistema fitto di interrelazioni causali, relazioni che tuttavia, nel mondo moderno, non si esauriscono all'interno del paesaggio stesso ma ne travalicano la scala e la

⁵ Ovvero spendibile in ogni ambito disciplinare ed educativo

possibilità di appercezione per legarsi funzionalmente ad elementi e ad interi sistemi remoti ed invisibili (Cencini, 2001, p. 145). Dalla stessa osservazione dell'ecosistema è possibile esplorare concetti gravidi di ripercussioni e potenzialità in educazione civica (poi studi sociali ed ora educazione alla convivenza civile), ma anche in altre discipline (v. Appendice).

Geografia e sostenibilità

Questo contributo descrive un'unità di apprendimento intesa come concettualmente e metodologicamente propedeutica all'acquisizione di categorie e metodologie basilari per la geografia ma anche per la sostenibilità, cui le Nazioni Unite dedicheranno un decennio a partire dall'anno venturo. Quest'ultima, d'altro canto, è geografica nella sua stessa essenza, perché la geografia è, tra tutte le discipline, l'unica che da sempre si occupa assieme di scienze naturali e sociali, delle correlazioni tra queste, e di queste con lo spazio (trattando quindi sia le problematiche ambientali, che sociali ed economiche); precorrendo i tempi, la geografia si interessa inoltre da tempo anche della dimensione emergente della sostenibilità, quella culturale. In modo forse ancora più pregnante, la sostenibilità è squisitamente spaziale in tutte le sue manifestazioni fenomenologiche, implicazioni e correlazioni, a tutte le scale e tra tutte le scale. Proprio queste complesse interazioni ed implicazioni transcalari rendono irrinunciabile l'apporto della geografia nello sviluppo di una scienza della sostenibilità (Cencini, 2001, p. 145-146, Beroutchachvili *et al.*, 2004, p. 4).

Nonostante ciò, la nostra disciplina è stranamente riluttante a fare proprio un percorso di ricerca che non solo è molto urgente e sentito, ma anche "politicamente corretto" (Miossec *et al.*, 2004, p. 87).

A livello scientifico l'urgenza più grande è forse quella di trovare standard, criteri, valori etici, indicatori unanimemente accettati per identificare un modello di sviluppo che possa esser definito più sostenibile dell'attuale, visto che non è possibile, e probabilmente non lo sarà mai, appurare e certificare la sostenibilità assoluta di un sistema. Visto che in mancanza di tale consenso proliferano gli opportunisti della sostenibilità, è necessario iniziare sin dai primi anni di scuola a fornire ai ragazzi le categorie disciplinari, etiche e critiche di base, tramite cui rileggere i propri comportamenti e confrontarsi con i modelli di sostenibilità proposti, per valutarne meglio la validità. Anche per questo, è indispensabile l'apporto di una disciplina che ragiona per sistemi e per scale, quale la geografia.

Descrizione sintetica del percorso

Destinatari: alunni di una III elementare

Tempi: tre incontri, della durata di due ore circa ciascuno, comprendenti un'uscita sul territorio (campagna del Comune di Pesaro, località Cerreto, a 8 km dalla città in direzione sud)

Metodi e strategie di apprendimento utilizzati:

esperienza ed esplorazione diretta, con l'uso di vari sensi (vista, tatto, olfatto, gusto); apprendimento euristico; dissonanze cognitive; lavoro individuale; lavoro di gruppo; lezione frontale; metodo dialogico

Fasi:

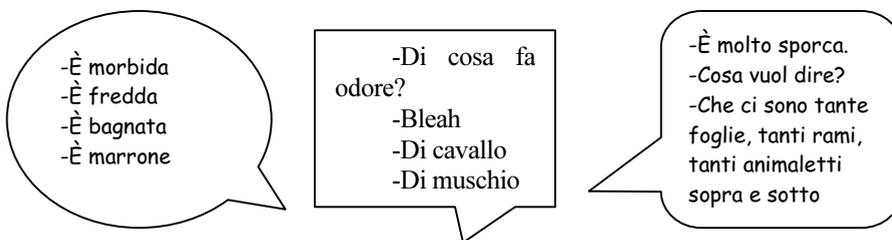
I fase: gita pomeridiana in campagna nel mese di settembre in una giornata molto calda e secca, seguita ad un periodo di prolungata siccità. Ai ragazzi è stato chiesto di osservare e confrontare il suolo di un campo a riposo, brullo, con uno coperto da vegetazione in due punti adiacenti al campo stesso.

I commenti degli alunni sono stati raccolti alla lettera:

Terra del campo brullo:



Terra coperta da vegetazione:



II fase: in classe, sono state rivolte domande-chiave sulle osservazioni di cui sopra:



Attraverso queste ed altre domande si sono esplorati i concetti di:

-*Multifunzione e sinergia* che vigono in natura contro la *monofunzione* in agricoltura e nei sistemi umani in genere (monocoltura o rotazione) (Celant, 2001, pp. 120-121).

-*Risorse/rifiuti*: in natura i rifiuti di un organismo o sistema sono risorsa per altri

-*Organico/inorganico*

-*Biodiversità/ riduzione e semplificazione*

-*Sistema naturale: si autoalimenta/ sistema umano: ha bisogno di continui apporti esterni*

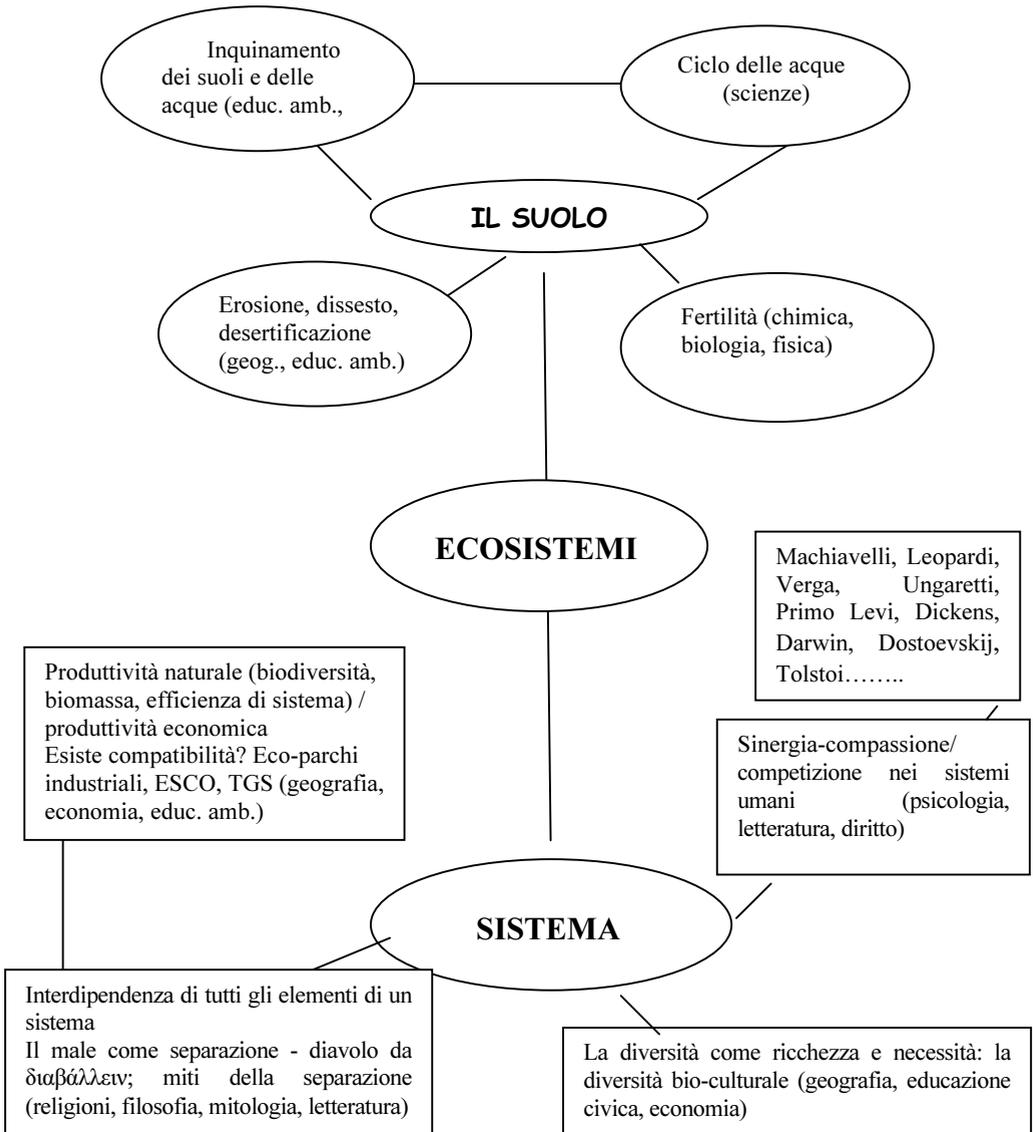
-*Sistema primitivo: massima competizione, minima sinergia; sistema avanzato: massima sinergia* (v. i sistemi agricoli integrati, Galvani, 2001, p. 207).

A seguito di queste considerazioni, è stata mostrata ai ragazzi una rappresentazione in pianta, non in scala, di un sistema antropico, con simbologia per analogia tramite uso del colore. Compito degli studenti era di inserire nello spazio disponibile tutti gli elementi dati (casa, deposito per balle di paglia, gazebo, prato, bidone per l'organico, letamaio, laghetto, viti, generatore elettrico, piscina, bidone per fertilizzanti). Anche se lo spazio appariva subito insufficiente a contenere tutti gli elementi, si è assicurato ai ragazzi che il compito era fattibile. Tramite dissonanza cognitiva, li si è quindi spinti a pensare alle possibili sinergie tra gli elementi, che avrebbero creato multifunzioni contro le monofunzioni tipiche dei sistemi umani, massimizzando l'efficienza energetica, di risorse e spazi del sistema.

III fase: si sono ricavate assieme ai ragazzi alcune delle sinergie possibili, esemplificandole con immagini, aneddoti legati ad esperienza di vita quotidiana, ecc. È stato poi realizzato un plastico, non in scala, con

materiali esclusivamente naturali o di riciclo, che riproponesse tali sinergie.

Appendice: possibili approfondimenti e sviluppi interdisciplinari



Riferimenti bibliografici

- BEROUTCHACHVILI *ET AL.*, *Geographical perspectives on sustainable development. A teacher's guide*, materiale su supporto informatico della UGI, Lead, Home of Geography, 2004.
- BOCCHINI VARANI M.A. (2001), "Agricoltura sostenibile", in *Sviluppo sostenibile a scala regionale*, (a cura di: MENEGATTI B., TINACCI MOSSELLO M. e ZERBI M.C.), Bologna, Pàtron Editore, pp. 196-204.
- CELANT A. (2001), "Le componenti strutturali della crescita ineguale in Italia attraverso un'indagine sui fattori di vulnerabilità economica e ambientale dei sistemi regionali. Il caso del commercio estero", in: MENEGATTI B., TINACCI MOSSELLO M. e ZERBI M.C., *op. cit.*, pp. 119-131.
- CENCINI C. (2001), "Sviluppo sostenibile del sistema regionale della pianura padano-veneta", in: MENEGATTI B., TINACCI MOSSELLO M. e ZERBI M.C., *op. cit.*, pp. 145-149.
- CENCINI C. (2003), *Economia ambiente e sviluppo sostenibile*, Bologna, Pàtron Editore.
- GALVANI A. (2001), "Innovazioni tecnologiche per il risparmio di materie prime e l'aumento produttivo in agricoltura", in: MENEGATTI B., TINACCI MOSSELLO M. e ZERBI M.C., *op. cit.*, pp. 205-217.
- VALLEGA A. (2004), "Didattica geografica universitaria: il gioco della multiprospettiva", *Ambiente Società Territorio*, n. 5, pp. 3-9.

* * *

LA SERRA MULTIMEDIALE

Anna Rita NATALI – Sezione Puglia

La conoscenza del proprio ambiente e la valorizzazione del proprio patrimonio culturale sono le motivazioni che hanno caratterizzato l'esperienza condotta dagli alunni delle classi IV del 1° Circolo Didattico di Brindisi nell'a.s.2003/2004 .

Il progetto “La serra multimediale”, inserito nel PON n. 1999 IT 05 1PO013 ed elaborato da una équipe composta dalle docenti Arceri C. Donata, Lafuenti Laura, Miggiano Ernesta, Natali Anna Rita ,dalla psicologa Petreru Luana ha avuto lo scopo di rafforzare il rapporto bambino-ambiente stimolando l’acquisizione di competenze mirate alla formazione di futuri cittadini responsabili e protagonisti della tutela ,conservazione e promozione del loro territorio modificando atteggiamenti non proprio positivi nei confronti dell’ambiente e avviandosi ad un più consapevole rapporto con esso.

Fin dalla prima classe tutti gli alunni sono stati stimolati a considerare il territorio come aula, fonte di conoscenza e di reciproca interazione uomo-ambiente. In orario curricolare hanno effettuato visite ed escursioni guidate nel territorio brindisino individuandone le caratteristiche morfologiche e climatiche; hanno descritto e ricostruito paesaggi tipici della Puglia e del Salento (Fig. 1), scoprendo che esso comprende un vasto territorio costituito dalle province di Lecce, Taranto e Brindisi. La provincia di Brindisi si presenta nettamente divisa in tre parti: il settore delle Murge è parzialmente ricoperto da boschi e macchia, che corre in media a 5 km dal mare. Tutta la Murgia si caratterizza per i fenomeni carsici, per depressione della Valle d’Itria e per le numerose doline e gravine. In questo settore le precipitazioni sono più frequenti e abbondanti del resto della provincia. Tuttavia l’idrografia dominata dal carsismo esclude la presenza di corsi d’acqua, pur incidendo il terreno con altri fenomeni carsici (le suddette doline e gravine). L’altezza massima della provincia viene raggiunta nella Selva di Fasano (m.396). Da questa altezza, il tavolato delle Murge precipita bruscamente a nord-est sulla fascia costiera degradante verso il mare. Partendo da nord, la costa è rocciosa con numerose piccole cale sabbiose, per arrivare a formare una duna costiera sabbiosa lunga circa 6 km. L’intera fascia costiera è dominata dalla presenza di numerose gravine (o lame), che tagliano perpendicolarmente la pianura. Nei pressi della costa sono frequenti delle sorgenti (Torre Canne, Fiume Morello, Torre Guaceto). L’area pianeggiante della Piana messapica costituisce una frattura fra le zone calcaree della Murgia a nord e del Salento centro - meridionale a sud. È possibile notare una differenza fra i terreni esclusivamente pianeggianti della Piana di Brindisi e quelli più ondulati del Salento leccese. In questa area c’è stata la bonifica dei terreni paludosi. Il corso d’acqua principale è costituito dal canale Reale che ha origine in agro di Villa Castelli (a circa 160 m s.l.m.) e attraversa i comuni di Francavilla Fontana, Latiano, Mesagne e Brindisi, sfociando nel mare Adriatico nei pressi di Torre Guaceto.

proverbi e tradizioni legate all'uso e alla presenza di queste piante aromatiche nel territorio; hanno prodotto una mini guida gastronomica che raccoglie ricette tipiche salentine di contorni, primi e secondi piatti, dolci e liquori in cui gli ingredienti principali sono le piante prese in considerazione. Il risultato di questo appassionato e appassionante lavoro sul territorio è stata l'elaborazione del CD "La serra multimediale" il cui sottofondo musicale è la pizzica, ballo tradizionale salentino, legato alla vita contadina del tempo dei nostri nonni, che si rifà alle movenze di

Tab. 1 SCHEDA DELLE PARTI UTILIZZATE E MESI DI RACCOLTA

SPEZIA	PARTI UTILIZZATE	MESE DI RACCOLTA
Alloro	foglie	gennaio
Basilico	foglie	febbraio
Cappero	boccioli	maggio
Camomilla	fiori	maggio
Cicoria	pianta	gennaio
Croco	stimmi	novembre
Finocchio	pianta ombrelle	febbraio agosto
Menta	foglie	febbraio
Origano	foglie	luglio
Rosa canina	petali cinorrodi	aprile ottobre
Rosmarino	foglie	gennaio
Rucola	foglie	gennaio
Salvia	foglie	gennaio

coloro che nei campi, soprattutto le donne, erano stati morsi dalla tarantola (ragno che vive in tane scavate nel terreno, all'ombra di vigneti e campi di grano che fulmineamente colpisce le prede che entrano nel suo raggio d'azione). Per tradizione per guarire dal morso della tarantola occorreva ballare al ritmo cadenzato e veloce di tamburelli, violini, chitarre e flauti e i nostri alunni si sono cimentati anche nell'esecuzione di balli "scazzicanti" (scazzicare in dialetto brindisino significa muoversi a ritmo veloce, non riuscire a stare fermo proprio come se si fosse stati punti dalla tarantola). La valutazione dell'esperienza, data dalle docenti coinvolte nel Progetto, è stata molto positiva poiché l'approccio al territorio è avvenuto attraverso l'uso di tutti i sensi, coinvolgendo tutti gli alunni, ma soprattutto quelli a rischio dispersione che hanno fatto registrare una frequenza costante e interessata. Le attività di *cooperative-learning*, strutturate per gruppi di alunni provenienti da classi diverse del circolo, hanno permesso

il recupero e il rinforzo linguistico negli alunni che tramite la videoscrittura hanno sperimentato un diverso modo di approcciarsi alla scrittura e alla correzione ortografica, l'accrescimento dell'autostima, il rafforzamento della relazionalità nel gruppo di coetanei e con docenti operanti in classi diverse e una circolarità di informazioni relative ad osservazioni avvenute in contesti territoriali diversi. Non si esclude la prosecuzione di tali attività legate alla scoperta del nostro territorio anche con alunni di altre classi nel prossimo anno.

Bibliografia

- AAVV. (1997), *La flora e la vegetazione spontanea della Puglia nella scienza, nell'arte, nella storia*, Bari, ed. Francesco Macchia.
- DI TONNO e LAMUSTA S. (1997), *Sapori e aromi da piante e frutti spontanei della Puglia peninsulare*, Brindisi, ed. Amici della Biblioteca "A. De' Leo".
- GAETA G. (1994), *Idea guida*, Milano, Juvenilia, classe 3.
- NEGRI G. (1948), *Erbario figurato*, Milano, ed. Ulrico Hoepli.
- PRATESI F. e TASSI F. (1979), *Guida alla natura di Puglia, Basilicata e Calabria*, Milano, ed. Arnoldo Mondatori.
- VALLEGA A. (1984), *Geografia regionale*, Bologna, Patron editore.
- ZEZZA F. e ZEZZA T. (1999), *Il carsismo in Puglia*, Bari, Adda editore.

* * *

UNA DIDATTICA PER L'AMBIENTE: SCOPRI L'ACQUA SOPRA E SOTTO LA TERRA

Silvana VOCATURO – Sezione Calabria

L'acqua è una risorsa indispensabile per la vita; una cattiva gestione, infatti, della stessa può causare enormi disagi e catastrofiche conseguenze ambientali e sociali. La geografia ci aiuta a "leggere" ed a comprendere le varie problematiche legate all'uso di questa risorsa e al suo approvvigionamento. Iniziando con lo studio della realtà conosciuta e considerando l'acqua come habitat ed ecosistema, è opportuno ricordarci

che condividiamo questa risorsa con tutte le altre forme di vita e, pertanto diventa necessario conoscerne le dinamiche e le relazioni esterne per usufruirne senza creare squilibri che depauperino e compromettano il rinnovo della risorsa stessa. I percorsi didattici proposti sono finalizzati ad approfondire lo studio dei corsi d'acqua dal punto di vista morfologico e dinamico, al fine di sollecitare gli allievi all'osservazione e alla comprensione delle relazioni tra le diverse componenti dei fattori ambientali.

Conoscere ed approfondire il ciclo naturale delle acque sulla terra e quello artificiale, creato dall'uomo, appaiono gli spunti necessari a sensibilizzare gli allievi alle problematiche connesse all'uso delle acque dolci ed a sviluppare in loro il senso di responsabilità individuale. Gli allievi verranno guidati alla scoperta dell'ecosistema fluviale e delle relazioni che in esso coesistono, imparando a valutare il sistema di relazioni esistenti ed i meccanismi di trasformazione dei processi in atto. L'idea di sviluppare, quindi, un percorso didattico sull'acqua e sull'ambiente fluviale nasce dal desiderio di trasmettere un atteggiamento d'attenzione e d'entusiasmo per l'ambiente a chi è maggiormente in grado di riceverlo.

Gli obiettivi che si propone l'unità didattica possono essere riassunti nei seguenti: capire il livello di percezione delle logiche funzionali dell'ambiente fluviale; indurre un cambiamento corretto nel comportamento a medio e lungo termine; stimolare l'attenzione sui problemi gestionali legati all'uso e alla qualità dell'acqua, attraverso l'esperienza sul campo; favorire un contributo reale sul piano dell'educazione ambientale intesa come azione continuativa e multidisciplinare. Spesso si parla d'ambiente, con toni sempre più catastofici. Anche a scuola se ne discute ... e la scuola, proprio perché deve educare e formare il "*cittadino attivo*" è chiamata ad evitare linee disciplinari di rigida impostazione e separata autonomia, nel tentativo di realizzare un determinato processo d'apprendimento, di conoscenza e d'assimilazione di concetti, che possano poi manifestarsi in comportamenti e processi mentali capaci di giungere ad una migliore conoscenza dei rapporti esistenti tra uomo e ambiente e, costruire così, una coscienza consapevole di salvaguardia e tutela dell'ecosistema terrestre.

Nel percorso didattico la ricerca ha coinvolto tre tipologie di scuole (Infanzia, Elementare e Media), per le diverse abilità e, collegando, più discipline d'insegnamento per le diverse competenze. Tutto ciò, nel tentativo, di avviare alla consapevolezza della centralità dell'uomo nella gestione attenta del territorio e delle problematiche che derivano da un comportamento scorretto nei confronti dell'ambiente. Consapevolezza che

passa inevitabilmente attraverso la conoscenza e l'osservazione, l'analisi e la discussione, per giungere alla focalizzazione dei problemi e, infine, al messaggio educativo volto, anche, oltre ambiti strettamente scolastici. Guidati dai docenti, gli alunni, delle diverse tipologie di scuole, hanno sviluppato i seguenti contenuti: *lo scorrere dell'acqua; il fiume, il tempo e l'uomo; il nostro fiume; qualità delle acque dei fiumi; l'acqua: dalla sorgente al mare, dalla montagna alle nostre tavole.*

Il percorso ha investito due ambienti fluviali presenti in realtà geografiche diverse della Calabria. (Fig. 1) e (Fig. 2).

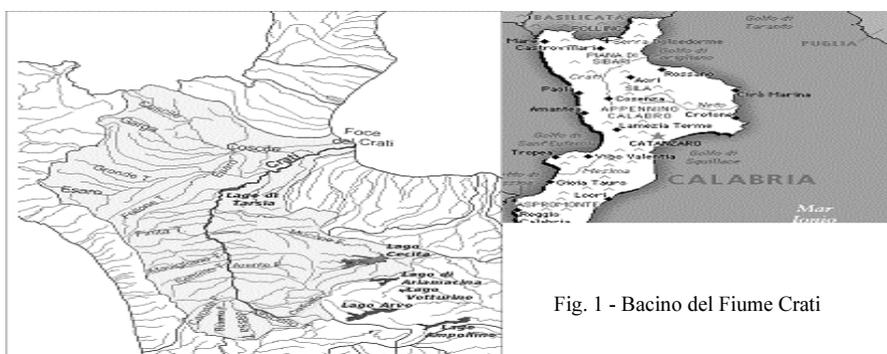


Fig. 1 - Bacino del Fiume Crati

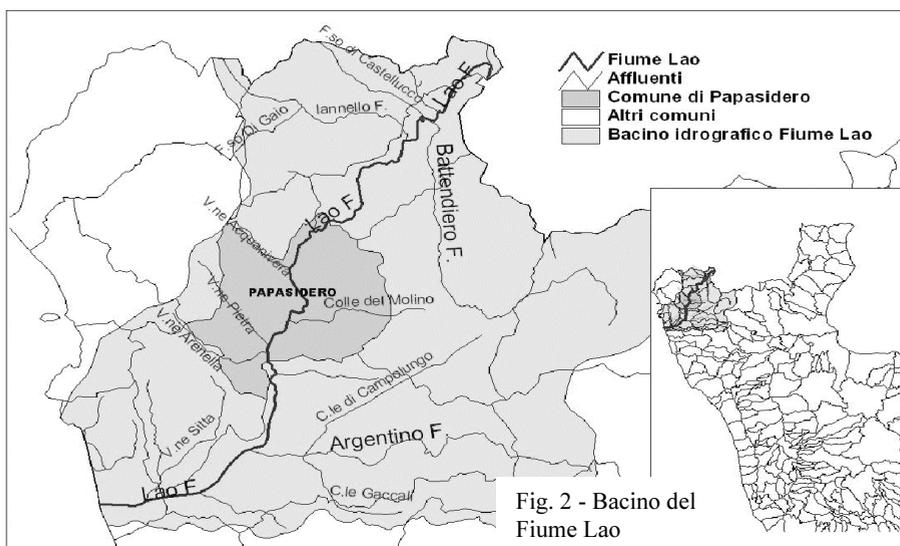


Fig. 2 - Bacino del Fiume Lao

Metodologia

Percorso 1 - LO SCORRERE DELL'ACQUA: percorso cognitivo-sensoriale per la scoperta dell'ambiente fiume. È stato richiesto agli allievi di guardarsi intorno: osservare l'acqua che scende dalle grondaie, la pioggia che cade, l'acqua che esce dal rubinetto, lo scorrere del fiume verso il mare ..., ma anche zampilli, fontane ... e l'acqua che scorre attraverso tubi, canali.

Percorso 2 - IL FIUME, IL TEMPO E L'UOMO: attività cognitiva sulla trasformazione dell'ambiente fluviale attraverso l'azione del tempo e dell'uomo. Attraverso il *brain-storming* si sono analizzate le conoscenze possedute dagli allievi e, sulla base delle esperienze vissute, si sono poste alcune domande: "avete mai visto un fiume?", "che sensazioni avete provate?", "A chi e a che cosa serve il fiume?", "Il fiume è vivo? Perché?" "Dove comincia il fiume e dove finisce?" "Le sue acque sono limpide o sporche?". Lo scopo è stato quello di indagare su ciò che gli allievi sapevano sul fiume, sia per averne fatto esperienza, sia per averne letto, visto o sentito. Non è stata soltanto una sorta di ricognizione, ma un'occasione per riflettere sulle conoscenze pregresse per poterle organizzare in modo coerente. *IL TEMPO E L'UOMO* è stato trattato prendendo in considerazione sia il fiume come entità, sia analizzando le "tracce" della vita dell'uomo sui due fiumi oggetti di studio. Attraverso, poi, l'uso di cartografia si è potuto localizzare il numero degli insediamenti umani presenti lungo i fiumi focalizzando l'attenzione su alcune questioni quali: Come il fiume ha cambiato l'uomo e come l'uomo ha cambiato il fiume? Nel passato come è stata usata l'acqua del fiume? Ci sono vecchie costruzioni lungo il fiume? A che cosa servivano?

Percorso 3 - IL NOSTRO FIUME: rappresentazione degli ambienti fluviali attraverso la lettura guidata delle carte IGM 1:25000. Si sono esaminati gli ambienti naturali caratteristici e l'uso del suolo (aree urbane, aree industriali, aree coltivate, infrastrutture principali, canali artificiali, fiume, boschi...) nonché indagini e ricerche che hanno mirato a scoprirne la fauna e la flora che li caratterizza, le loro attuali condizioni e tutto ciò che interessa conoscere ai fini della loro salvaguardia. Sono state redatte delle carte tematiche individuando le aree di studio.

Percorso 4 - QUALITÀ DELLE ACQUE: questo aspetto è stato trattato individuando i parametri, le cause delle trasformazioni nonché i comportamenti umani che condizionano la qualità delle acque. Si sono attuati una serie d'esperimenti diretti allo studio della qualità delle acque di sorgente con schede d'indagine per ricavare gli indici di qualità dell'habitat fluviale. Conoscere e determinare alcune semplici

caratteristiche dell'acqua che beviamo è un fatto educativo importante proprio nell'ambito di un percorso di apprendimento.

Percorso 5 - L'ACQUA: DALLA SORGENTE AL MARE, DALLA MONTAGNA ALLE NOSTRE TAVOLE: con l'allestimento di un cartellone murale su cui si sono disegnati i percorsi dei due fiumi (il bacino idrografico del Fiume Lao, del Fiume Cannavino, del Fiume Crati nonché gli affluenti) sono state inserite, su appositi spazi, le didascalie con le parole del fiume (sorgente, ruscello, torrente, cascate, letto, alveo, affluenti, anse, foce, estuario, delta). Si è condotto, inoltre, attraverso una visita guidata alle sorgenti e all'acquedotto del San Nocaio (sorgente Fiume Lao), uno studio sul sistema fognante e la depurazione delle acque del comune di Papisidero (vedi fig.2). In particolare, poiché all'interno del territorio del bacino del Fiume Lao rientra una porzione del Parco Nazionale del Pollino, si sono esaminate le caratteristiche di quest'area protetta, le specie animali e vegetali presenti, l'importanza che riveste il parco e i problemi che possono derivare da un comportamento scorretto. La presenza, poi, di un "graffito rupestre" (Grotta del Romito) ha permesso di esaminare le civiltà preistoriche presenti nell'area e l'importanza che ha rivestito il fiume Lao come "via d'acqua" all'interno della regione Calabria.

Finalità

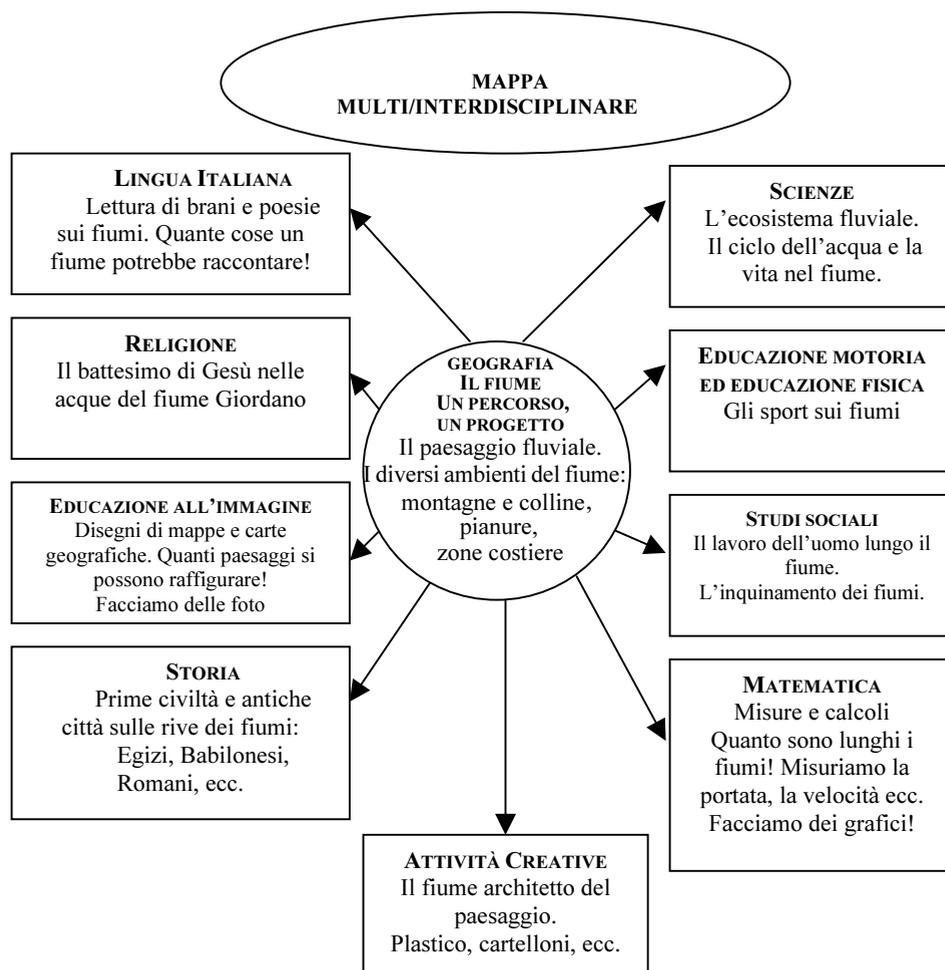
Tutte queste esperienze hanno un enorme valore formativo in quanto contribuiscono a fondare un proprio giudizio critico sul fiume, sull'ambiente che lo circonda, sul paesaggio che disegna. I percorsi proposti possono rappresentare una metodologia valida di una "didattica per l'ambiente", attraverso i quali costruire la conoscenza: una didattica quindi del "saper fare", poiché come sostiene Brunner la conoscenza non si trasmette, bensì si costruisce. In questa prospettiva i percorsi didattici si propongono di rendere l'alunno capace di acquisire consapevolezza delle conseguenze derivanti dall'uso dell'acqua come risorsa e, conseguentemente, maturare il senso di responsabilità nei confronti della natura nella sua complessità.

Conoscere la propria realtà ambientale nel contesto della realtà d'insieme significa svolgere la relazione dal particolare all'universale, implicando osservazioni connesse alla localizzazione e alla distribuzione spaziale di una determinata risorsa. Nella figura 3 sono evidenziati, inoltre, i collegamenti interdisciplinari attuati all'interno del percorso dove risulta evidente la forte valenza interdisciplinare della geografia, la quale educa al pensiero multidimensionale e, di conseguenza [...] contestualizzare e globalizzare i saperi diviene un imperativo dell'educazione. Lo sviluppo dell'attitudine a contestualizzare tende a produrre il pensiero

“ecologizzante” situando ogni evento, informazione o conoscenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente culturale, sociale, economico, politico e naturale. [...] Si tratta di ricercare sempre le relazioni e le inter-retroazioni tra ogni fenomeno e il suo contesto, le relazioni reciproche tutto-parti: come una modifica locale si ripercuote sul tutto e come una modifica del tutto si ripercuote sulle parti. [...] di introdurre in tutto il nostro insegnamento, a cominciare dalle scuole elementari, l’imperativo dell’interconnessione (Morin, 2000, pagg.20-22).

Per pensare localmente si deve pensare globalmente e viceversa. Questa è la sfida della scuola del futuro, in una riforma dell’insegnamento che sia artefice di una “*testa ben fatta e non di testa ben piena*”.

Fig. 3 - Geografia e interdisciplinarietà



Bibliografia

- CORNA PELLEGRINI G. (2004), “Per insegnare geografia bisogna amare il mondo”, *Ambiente, Società, Territorio – Geografia nelle Scuole*, XII, 5, pp. 19-20
- DEMATTEIS G. (2004), “Per insegnare una geografia dei valori e delle trasformazioni territoriali”, *Ambiente, Società, Territorio – Geografia nelle Scuole*, XII, 5, pp. 10-14.
- GAMBERONI E. (2001), *L'ambiente. Geografia, Educazione, Formazione*, Bologna, Patron.
- IDEM (2004), “Geografie dell’Acqua. La gestione di una risorsa fondamentale per la costruzione del territorio”. Rieti, 5-7 Dicembre 2003”, *Ambiente, Società, Territorio – Geografia nelle Scuole*, XII, 1, pp. 40-41.
- MORIN E. (2000), *La testa ben fatta, riforma del pensiero e riforma dell'insegnamento*, Cortina Editore,
- SCARPELLI L. (1991), "Quale scala per la lettura dei sistemi economici regionali", *Bollettino della Società Geografica*, 8, 2, pp. 717-724.
- SCHIAVI A. (2003), “Dalla geografia descrittiva alla geografia interpretativa”, *Ambiente, Società, Territorio – Geografia nelle Scuole*, 3, 6, pp.162-163.

* * *

UNA PROPOSTA DIDATTICA PER LA CONOSCENZA DIRETTA DELLE RISORSE AMBIENTALI.

Antonietta IVONA – Sezione Puglia

Le risorse ambientali di un territorio costituiscono un «sistema di occasioni» per il suo sviluppo. Queste si tramutano da potenziali in reali soltanto a condizione che l’uomo sia in grado di riconoscerle come tali e abbia maturato la capacità di utilizzarle effettivamente. Il concetto di risorsa, quindi, non è, salvo in alcuni casi, un concetto assoluto, in quanto è sempre in rapporto con l’uomo e con la valutazione che ne fanno individui e gruppi sociali. Il valore di una risorsa è estremamente variabile

nello spazio e nel tempo, in relazione al significato che l'uomo le attribuisce e all'uso che ne fa: più alto è il grado di condivisione del valore delle risorse ambientali, maggiore risulta essere la loro importanza come motore di sviluppo di un sistema territoriale e più attento è l'uso da parte della comunità locale. Una risorsa può essere utilizzata in modi molto diversi tra loro ma occorre comunque scegliere quelli che la preservano e consentono lo sviluppo senza danneggiare le funzioni essenziali, che si svolgono nel suo ambito. Tra le risorse disponibili, quelle culturali e quelle non tangibili sono spesso le più fragili e irriproducibili e quindi su di loro va posta molta attenzione. "La presenza delle risorse ambientali di un territorio rappresenta, infatti, un'opportunità che solo attraverso la mediazione e l'elaborazione culturale si tramuta in un concreto processo di sviluppo. È difficile attribuire valore a ciò che non si riconosce" (Pellegrini, p. 20). L'opera di recupero di antichi insediamenti o manufatti isolati e la riconversione delle strutture esistenti in relazione alla loro destinazione d'uso ottimale e alla loro immissione in un circuito produttivo, esalta la funzione di riequilibrio del territorio e di governo dei processi di trasformazione. È, però, di fondamentale importanza "unire il concetto di recupero fisico con quello di riuso, in quanto risanare e conservare le sole strutture fisiche senza ipotizzare la loro riconversione funzionale significa realizzare un'operazione priva di significato, destinata ad esaurirsi in breve tempo" (Mazzeo, 1998, p. 263).

Il tema della conoscenza del sistema ambientale inteso come l'insieme di relazioni tra spazio fisico ed umano, con la comprensione dei suoi meccanismi di funzionamento, anche alla luce delle nuove indicazioni nazionali, possono rappresentare un valido contributo ai fini educativi. Verso tale finalità si devono orientare i discenti, portandoli per esempio alla scoperta del valore dei beni ambientali e culturali spesso presenti nel loro territorio, ma di cui sovente non ne sono consapevoli. Del resto è difficile attribuire importanza a ciò che non si riconosce. La presente proposta si rivolge agli alunni della terza classe della scuola secondaria di I° grado. L'obiettivo è quello di suscitare l'attenzione e l'interesse degli studenti verso i beni culturali/ambientali peculiari del proprio territorio. Ciò potrebbe realizzarsi attraverso un progetto distinto in due fasi: dopo una prima analisi conoscitiva in aula dell'ambito territoriale individuato, si potrebbe procedere con l'osservazione diretta per verificare quanto precedentemente specificato.

L'importanza delle risorse ambientali

L'Italia rurale possiede un patrimonio naturale e culturale estremamente ricco e diversificato: flora e fauna selvatiche, paesaggi

naturali o forgiati dall'uomo, centri minori e frazioni con peculiarità storiche e architettoniche, che si concretizzano in edifici, ma anche in altre opere quali ponti, mulini a vento o muretti a secco, nonché un insieme di componenti definiti "piccolo patrimonio rurale" (Dower, 1998). Gli edifici e i monumenti del passato sono stati costruiti per soddisfare bisogni sociali, economici e culturali delle popolazioni. Queste, perciò, simboleggiano l'impegno verso lo sviluppo di un'intera epoca. Rappresentano, altresì, un'eredità considerevole, una fonte di ispirazione per tutti coloro che operano nello stesso senso oggi. Il sentimento di orgoglio per il patrimonio e il senso della comunità storica sono fenomeni recenti. Non sempre questi valori sono stati condivisi dall'insieme della popolazione rurale. Nel corso degli anni Sessanta, ad esempio, i ferventi sostenitori del "moderno" di allora non erano particolarmente interessati alla conservazione e alla tutela delle antiche competenze. In numerosi paesi, per molto tempo, il passato rammentava privazioni, la mancanza di comfort, e di qui la ricerca di quelle novità tecniche che potessero migliorare gli *standard* di vita. Un po' ovunque in Italia, ma più generalmente in Europa, si sono verificate delle nette spaccature nella tradizione e nelle tecniche utilizzate; il patrimonio edificato con particolari caratteristiche è stato trascurato e abbandonato e sono andati scomparendo gli elementi tipici del paesaggio. Rapidamente, tuttavia, le discordanze e gli errori che ne sono derivati hanno suscitato una reazione inversa che ha portato alla riabilitazione del patrimonio, alla riscoperta della sua autenticità e ad un nuovo rispetto del passato.

Ogni società attraversa inevitabilmente cicli di crescita, di declino o di mutamento. I periodi di sviluppo economico portano alla costruzione di nuovi edifici per usi specifici, che nelle fasi di declino o mutamento possono tuttavia modificare il loro l'impiego, ridurne lo sfruttamento o persino causarne l'abbandono. Tuttavia queste costruzioni, nella maggior parte dei casi, rappresentano, un patrimonio da valorizzare nel quadro di un processo di rilancio dell'economia locale. Come risorsa al servizio dello sviluppo sostenibile, il patrimonio ambientale ha un valore in sé. Esso identifica sia la memoria collettiva della popolazione, sia una risorsa potenziale per garantirne il futuro. Se realizzata in modo idoneo e consapevole, la sua valorizzazione non è incompatibile con la soddisfazione degli attuali bisogni ma, anzi, può trasformarsi in una vera risorsa per lo sviluppo (Fig. 1).

Numerose sono le iniziative che dimostrano la possibilità di un proficuo connubio tra recupero delle risorse ambientali e loro rivitalizzazione. Solo per restare al caso pugliese significativo è il caso del borgo storico di Specchia nel Salento, dove il gruppo LEADER Capo

Santa Maria di Leuca ha raggiunto un accordo con i proprietari di una decina di case disabitate del centro. Il Gruppo di Azione Locale affitta le case per un periodo di dieci anni, provvede alla loro ristrutturazione e le commercializza come unità abitative turistiche. I benefici vengono distribuiti ai proprietari che rientrano in possesso del loro bene alla fine del periodo di affitto e possono quindi decidere se rinnovare o interrompere il contratto. Un altro progetto finalizzato alla valorizzazione dei centri storici pugliesi è, ad esempio, l'albergo diffuso che ha già trovato ampio consenso ad Ostuni in Provincia di Brindisi, Martina Franca nella Provincia di Taranto e di prossima realizzazione sarà quello di Vico del Gargano in quella di Foggia. Anche Alberobello, già Patrimonio dell'UNESCO, è un esempio di borgo antico dinamico e non museificato. A livello nazionali bisogna menzionare il Progetto Bandiere Arancioni a cura del Touring Club Italiano. Si tratta di un riconoscimento che viene attribuito ai quei centri per i quali determinati *standard* di tipo turistico e ambientale siano rispettati. Questo progetto, non solo rientra nella strategia di sviluppo turistico complessivo di un'area, basata sulla qualità dei prodotti, delle imprese e del territorio attraverso le azioni coordinate dalle amministrazioni locali, ma si inserisce anche nel quadro di una politica di sviluppo sostenibile per la comunità e per l'ambiente ospitante, che abbia come premessa e come esito atteso, la difesa e la valorizzazione delle risorse esistenti, siano esse paesaggistiche, culturali o legate a tradizioni e costumi locali.

In sintesi, l'importanza del patrimonio, anche se modesto, è riconosciuta e accettata in misura sempre maggiore. La sfida oggi consiste piuttosto nell'integrare meglio la protezione, la valorizzazione e l'evidenziazione del patrimonio nell'approccio locale in materia di sviluppo.

Per una geografia sul terreno: musei *open air* ed ecomusei

Per quanto detto la riscoperta del patrimonio culturale ed ambientale può diventare anche un percorso educativo e pedagogico se adeguatamente fruito. Tra le risorse ambientali adatte a questo scopo vi sono i musei *open air* e gli ecomusei. Si tratta di musei il cui obiettivo è quello di identificare tutti gli elementi caratteristici delle attività di un territorio legittimamente delimitato, al fine di preservare la cultura prodotta da queste attività e di mantenerla vivida presso la popolazione che la possiede e che può riconoscerla come elemento di coesione e sviluppo.

L'Ecomuseo nasce in Francia negli anni Cinquanta come modello per rinnovare il rapporto degli abitanti con il proprio patrimonio culturale ed ambientale. Da allora, questa istituzione si occupa di studiare,

conservare, ricostruire, valorizzare e presentare la memoria collettiva di una comunità delimitata geograficamente (Pontois Maiullari M.T., 1999).

Nella pratica, si tratta di compiere uno studio delle peculiarità socioeconomiche esistenti nel territorio comunale e di sviluppare un percorso che porti al loro inserimento nella struttura dell'Ecomuseo. Dal punto di vista operativo, invece, occorre identificare una “porta d'accesso” al territorio, alcuni locali museali ed alcuni immobili adibiti ad attività tipiche sparsi sul territorio; censire e segnalare i “segni sul territorio”.

In particolare, l'eco-museo comprenderà la ricostruzione storica di ambienti domestici, rurali e artigianali, la riorganizzazione di percorsi guidati sia all'interno degli spazi dell'allestimento museale, sia sul territorio, potendo prevedere i seguenti obiettivi:

a) la conoscenza e la valorizzazione del territorio, facendo riemergere la storia locale, tramite la salvaguardia delle caratteristiche del luogo, recuperando i segni del tempo al fine di migliorare la qualità della vita cittadina;

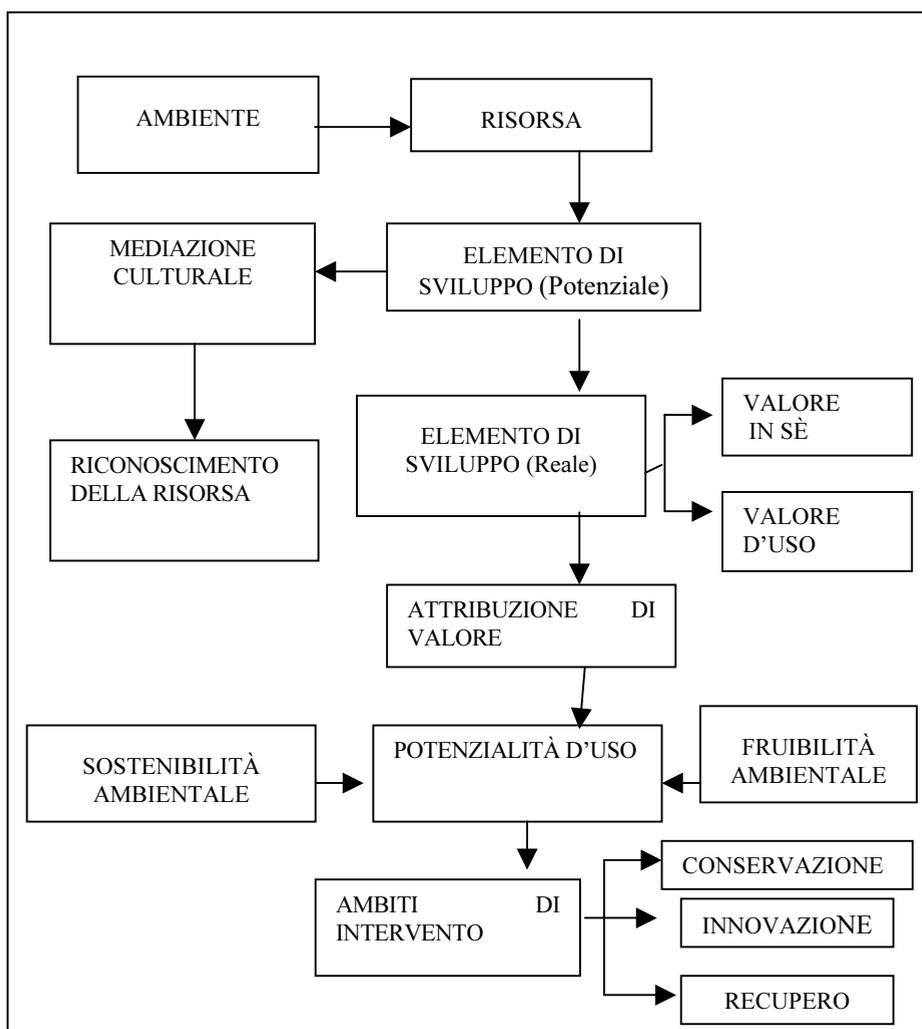
b) il coinvolgimento del mondo della scuola in un progetto di notevole importanza per le giovani generazioni, spinte da una esigenza di identità dovuta all'alienante sradicamento delle matrici culturali originarie (Tussi, 2003).

La collaborazione in un'attività conoscitiva e partecipativa da parte degli studenti costituirebbe una ricerca-azione mirata a conoscere meglio il territorio in cui si vive; recuperare la storia della città a cui si appartiene; prendere atto delle problematiche locali più ricorrenti; riconoscere le caratteristiche della popolazione locale e le proprie differenti radici culturali; il coinvolgimento degli anziani, testimoni che possono raccontare e presentare il proprio vissuto in prima persona, accompagnando i visitatori nei vari percorsi museali.

Tutto questo dovrebbe portare al riconoscimento di quei valori territoriali intesi come “caratteri del territorio a cui viene riconosciuto o attribuito un valore in positivo (risorse potenziali, vantaggi, caratteri qualificanti, possibili “prese”, ecc.) o in negativo (squilibri, limiti, vincoli, criticità, compromissioni, svantaggi in genere, ecc.). Tale definizione [...] è importante perché esclude che i valori di un territorio siano qualcosa che può conoscere in assoluto e in modo oggettivo” (Dematteis, 2004). Questi valori, sostanzialmente, hanno una forte valenza relazionale in quanto possono essere individuati solo se si pone in essere un rapporto tra l'oggetto/territorio e i soggetti che si interrogano sul suo valore. Come tale è suscettibile di continui cambiamenti temporali e spaziali. Tutto questo parrebbe in linea con gli obiettivi specifici di apprendimento che tra gli altri prevedono l'analisi di un territorio o parte di esso attraverso l'utilizzo

di vari strumenti con lo scopo di individuare connessioni con il passato per un'attenta interpretazione della realtà attuale.

Fig. 1: Ambiente come risorsa per lo sviluppo
(Fonte: Pellegrini, 2000, p. 21, con modifiche)



Conclusioni

Le capacità di resistenza delle culture nel loro ambiente, vengono a dipendere dal senso di appartenenza che i singoli manifestano, nei gruppi, nelle generazioni, nell'organizzazione collettiva. Nel riconoscere la propria identità come risultato della condivisione di un nucleo di valori essenziali attraverso il tempo, le generazioni saranno solidariamente in grado di far fronte ad ogni sorta di determinismo ambientale, economico, storico. Respingendo, altresì, gli estremismi naturalistici di chi propugna un inaccettabile conservatorismo ambientale, che è la tentazione di alcuni gruppi elitari contemporanei, indifferenti alle culture, di fatto portatori di un determinismo ecologico inammissibile.

Del resto, la stabilità di una comunità di cultura dipende dal mantenimento di un rapporto armonico tra tradizione ed innovazione, cioè dalla capacità collettive di organizzare l'insieme dei processi sociali in modo tale che le trasformazioni non risultino incompatibili con il mantenimento del consenso attraverso il tempo. "Se così non è intervengono gravi casi di anomia, con il distacco più o meno generalizzato del quadro dei valori esistenziali, e per conseguenza uno sviluppo disarmonico, gravido di pesanti costi umani" (Bernardi, 1997, p. 181).

Tra le forme di sollecitazione contemporanea a una presa di coscienza reale intorno ai fondamenti di una identità culturale sono gli Ecomusei, musei etnografici *open air* che propongono una lettura globale dell'ambiente, e che richiedono di conseguenza un'area vasta. Il rapporto natura-cultura definisce lo scenario di ogni accumulazione di esperienza collettiva, per cui, specie laddove più comunità di cultura condividono il medesimo territorio, risulta indispensabile l'analisi di quanto ciascuna etnia ha apportato nel tempo.

In questo ambiente condiviso, le specificità etniche conservano molti tratti distinti, ma certamente ne confondono altri, in una misura che è dettata dalle risorse naturali e dalle circostanze storiche. Per questo la tutela dell'ambiente si lega alla tutela delle culture che lo hanno disegnato, umanizzandolo, in un concorso, di intelligenza per utilizzare al meglio, e con criteri condivisi, l'habitat.

Bibliografia

- BALDINI M. (1989), "Turismo naturale, turismo vissuto: nella natura, nella cultura", in: *Turismo e Ambiente nella Società Post-industriale*, Atti del Convegno, Milano.

- BERNARDI U. (1997), *Del viaggiare. Turismi, culture, cucine e musei open air*, Milano, F. Angeli Ed..
- BISSANTI A.A. (1993), *Geografia Attiva*, Bari, Adda Editore.
- DEMATTEIS G. (2004), “Per insegnare una geografia dei valori e delle trasformazioni territoriali”, *Ambiente Società Territorio. Geografia nelle Scuole*, 5.
- DOWER M. (1998), *La Risorsa “Patrimonio”*, LEADER Magazine, n.17.
- HERBERT D.T. (1995), *Heritage, Tourism and Society*, London-New York, Mansell.
- MAZZEO G. (1998), “Sistemi informativi geografici per la gestione e la promozione delle risorse turistiche” in: GALDERISI A. (a cura di) *Turismo, vocazioni e recupero dei valori*, Università degli Studi di Napoli “Federico II”, Dipartimento di Pianificazione e Scienza del Territorio – Collana di Studi di Urbanistica, 22, pp. 255-274.
- PATIN V. e MASSON P. (1989), “I parchi ricreativi a tematica culturale: il caso dei parchi archeologici”, in: *Turismo e Ambiente nella Società Post-industriale*, Atti del Convegno, Milano, pp. 457-460.
- PELLEGRINI F. (2000), *Turismo come risorsa*, Cosenza, Editoriale Bios.
- PONTOIS MAIULLARI M.T. (1999), “La nozione di ecomuseo in Europa: quali contenuti oggi?”, in: PONTOIS MAIULLARI M.T. e SERRA E. (a cura di), *Ecomusei a rete. Reti di Ecomusei*, Torino, Ecomuseo della Provincia di Torino.
- TUSSI L. (2003), *La Didattica dell’ambiente: progetto per un civico ecomuseo del territorio a Nova Milanese*, www.edscuola.it.

* * *

PRESENTAZIONE LAVORI STUDENTI DEL CORSO DI GEOGRAFIA DELLA FACOLTÀ DI BENI CULTURALI DELL’UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI LECCE

Anna TRONO – Sezione Puglia

L’insegnamento di Geografia della Facoltà di Beni Culturali dell’Università degli Studi di Lecce coinvolge annualmente gli studenti in

attività didattiche indirizzate alla lettura delle trasformazioni del paesaggio e alla stesura di progetti di valorizzazione delle qualità territoriali in un'ottica di sviluppo locale sostenibile. Particolare attenzione è destinata all'ambiente ed alla centralità dei beni culturali, alla loro valorizzazione e fruizione, considerandoli un'importante occasione di miglioramento dell'offerta e domanda turistica, ed un importante fattore di sviluppo locale.

Dopo aver esaminato le trasformazioni del paesaggio agrario salentino, i lavori di ricerca pongono l'accento sulle recenti dinamiche insediative e socio-economiche dello spazio rurale, destinando particolare attenzione alle politiche di intervento pubblico destinate alla sua salvaguardia e valorizzazione. Il principio da cui si parte è che uno sviluppo durevole del territorio è legato alla necessità di salvaguardia e valorizzazione del paesaggio inteso come patrimonio culturale, in cui tutti sono chiamati a svolgere un ruolo attivo di tutela e di gestione produttiva.

Dei numerosi progetti prodotti nel corso dell'a.a. 2003-2004, si è deciso di selezionare e presentare all'incontro annuale dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia alcuni più meritevoli di attenzione, non solo per una lettura critica delle valenze culturali ed ambientali del territorio pugliese, ma anche per l'originalità della proposta progettuale, peraltro molto apprezzata dalle autorità locali intervenute in un a tavola rotonda che a fine anno ha presentato al territorio i risultati delle ricerche svolte dagli studenti.

* * *

UNA PROPOSTA DI VALORIZZAZIONE DEL TERRITORIO NORD BARESE

**Antonio ARCARO, Marta BORGESE e Michele NICASSIO –
Facoltà di Beni Culturali dell'Università di Lecce**

L'area indagata comprende il territorio dei Comuni di Molfetta e Giovinazzo, siti lungo la fascia costiera e di Terlizzi nell'entroterra.

Morfologicamente, è costituita da una serie di ripiani collegati tra loro da scarpate più o meno profonde con andamento parallelo a quello della costa e per lo più pianeggiante. Dal punto di vista geolitologico, presenta rocce calcaree ed è interessato da spettacolari fenomeni carsici

quali gravine, lame e doline; tutta la zona è inoltre priva di corsi d'acqua. Lo studio quantitativo e qualitativo della popolazione dei comuni dell'area - con esplicito riferimento all'equilibrio mobile tra popolazione e risorse - ha consentito di valutare le capacità di sviluppo locale. È apparso utile, a tal fine, un confronto tra dimensione numerica della popolazione di tali centri e la loro capacità di utilizzazione delle risorse con riferimento ai sistemi produttivi e alla quantità e qualità della popolazione che lavora.

La *dinamica demografica* del territorio indagato ha evidenziato un declino demografico a conferma di una situazione di segregazione economica e sociale responsabile di un depauperamento quantitativo e qualitativo dell'area, caratterizzata da una flessione della popolazione giovane e una più elevata percentuale di vecchi.

Il quadro *economico* ha denunciato un crollo del settore primario essenzialmente legato ad un declino dell'agricoltura, penalizzata da una forte parcellazione agraria, ma soprattutto alla vistosa flessione della pesca, che ha perso l'antico valore nell'economia locale a causa del progressivo impoverimento delle risorse del mare unito ai fenomeni d'inquinamento. Questa indagine ha rilevato uno scarso interesse per l'ambiente; difatti i centri storici di questi comuni giacciono in grave stato di degrado e abbandono. Nel Comune di Terlizzi l'agricoltura, anche quella cosiddetta innovativa, che pure rappresenta un importante contributo dello sviluppo economico è, comunque, fattore di inquinamento per l'uso di concimi e fitofarmaci. In Giovinazzo l'uso di una ex cava destinata a discarica deturpa il paesaggio, in cui domina la coltivazione dell'ulivo, che conferisce uniformità allo stesso e rappresenta da secoli una voce importante dell'economia dell'area. L'olio pregiato di questa terra, infatti, già nel '700 (come risulta da indagini d'archivio condotte) era presente sia sui mercati nazionali che su quelli internazionali.

Analizzando le potenzialità territoriali del territorio di Molfetta, Giovinazzo e Terlizzi, ci si è resi conto di quanto sia privo di infrastrutture turistiche che sappiano valorizzarne i "beni" esistenti. Nell'obiettivo di far dialogare "due mondi": quello costiero e quello dell'entroterra (entrambi in crisi), consolidare, estendere e qualificare il patrimonio paesaggistico, il



gruppo di lavoro ha avanzato un'ipotesi progettuale di valorizzazione del territorio in chiave "sostenibile", proponendo la creazione di sei distinti percorsi turistici, che consentirebbero alla popolazione locale di conoscere ed amare la propria terra ed i beni ambientali e culturali che la impreziosiscono, promuovendo, altresì, l'uso di mezzi "puliti" come biciclette nelle campagne o imbarcazioni a remi in mare.

Il primo dei sei riguarda un itinerario turistico in barca che interessa i due comuni situati sulla costa, Molfetta e Giovinazzo; prosegue il secondo che si svolge nell'entroterra, percorrendo le campagne dei centri di Molfetta e Terlizzi, esaltandone il valore del paesaggio agrario e le antiche tecniche dell'artigianato storico locale.

Un terzo itinerario, soprattutto di carattere archeologico, alla variegata offerta di beni storico-culturali siti nel territorio oggetto di indagine, affianca la proposta di un museo virtuale, che consente di "visitare" tutte le tipologie insediative di epoca neolitica presenti in terra di Bari.

Gli altri tre itinerari attestano l'attenzione sul paesaggio rurale, indicando percorsi alternativi che valorizzano culture, strutture insediative e beni culturali poco noti. L'offerta turistico-culturale si completa poi con la proposta di attività ricreative come mini corsi di vela e pesca e di lavorazione della ceramica, al fine di rendere più entusiasmante la scoperta del territorio. In un'ottica di attenzione all'ambiente il gruppo di lavoro ha proposto anche la riqualificazione di una ex cava-discarica destinandola a sede di un auditorium per concerti e rappresentazioni teatrali.

Oltre a salvaguardare il paesaggio rurale, quest'iniziativa renderebbe la popolazione locale più sensibile ad un uso "sostenibile" del territorio. La realizzazione di un albergo diffuso nel centro storico di Molfetta, a tutt'oggi lasciato all'incuria e al degrado, aiuterebbe, inoltre, ad un maggiore rispetto del patrimonio culturale locale.

Il progetto di valorizzazione del nord barese propone di sensibilizzare amministratori e popolazione locale a prestare maggiore attenzione all'ambiente, riqualificando le zone degradate ed aprendo a un turismo sostenibile e di qualità, creando anche nuove opportunità di lavoro per i giovani laureati in Beni culturali.

IL VERSANTE NORD ORIENTALE DEL TAVOLIERE SALENTINO: UN'IPOTESI DI VALORIZZAZIONE DEL PAESAGGIO RURALE

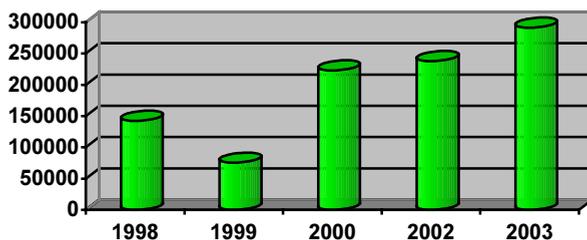
Lucrezia BOMBINI e Francesca DELLA MONACA – Facoltà di Beni Culturali dell'Università di Lecce

Il lavoro presenta una proposta di riqualificazione ambientale e valorizzazione del paesaggio rurale del territorio leccese sito sul versante Nord orientale del Tavoliere Salentino o Piana Messapica, nella subregione del Salento, in Puglia, del quale viene prodotta un'attenta analisi socio-economica evidenziandone le potenzialità e i punti di debolezza. L'area oggetto di studio, più in dettaglio, si colloca a est della città di Lecce e comprende le sue marine ed il territorio dei comuni limitrofi di Vernole e Melendugno.



Il paesaggio rurale che insiste in quest'area è caratterizzato, essenzialmente, dalla presenza di ampie distese di oliveti e di macchia mediterranea (che consente la sopravvivenza di un perspicuo patrimonio zootecnico), in cui si ergono imponenti bianchi complessi masserizzi, più spesso abbandonati, deserti e diruti. La macchia si addensa lungo il litorale, in più parti irrimediabilmente compromesso dall'abusivismo edilizio, che produce seri danni all'ambiente: il turismo della seconda casa appare quasi una "sventura", per il disordinato e indefinibile stile architettonico che contrassegna l'abitato, scarso di servizi (la mancanza di rete fognante è surrogata da pozzi di raccolta di liquami o dallo scarico diretto in falda). Meno drammatica e precaria sotto il profilo della dotazione di servizi igienico-sanitari e commerciali e forse più organizzata è la situazione di San Cataldo, località balneare dei leccesi. L'agricoltura e

l'allevamento prevalgono sugli altri due settori: il manifatturiero industriale ed artigianale è quasi assente ed il settore terziario è legato all'incremento recente di flussi turistici nelle marine di Melendugno (nel 2000 si è assistito ad una vera e propria impennata del settore che ha visto raddoppiare il numero di arrivi e triplicare le presenze).



Dati ATP Lecce riferiti al comune di Melendugno.

Il turismo si pone, quindi, come un'opportunità di sviluppo locale, ma la carenza di personale specializzato e di un'attitudine all'accoglienza, rendono incerto il suo futuro. Soprattutto mancano un sistema infrastrutturale ed una politica, che possano ridurre l'impatto prodotto dalla pressione turistica concentrata nei mesi estivi.

La destagionalizzazione ed uno sviluppo sostenibile locale passano da una opportuna valorizzazione del paesaggio rurale, che l'idea progettuale del gruppo di lavoro, titolata "Masserie dell'Oasi", si propone di perseguire.

La proposta si sviluppa su quattro linee di intervento:

- offerta turistica-ricettiva differenziata che punti ad un allungamento della stagione, che si rivolga ad un target ampio di utenti grazie a pacchetti turistici differenziati e che risponda alle tendenze attuali del mercato.

- Rilancio dell'economia locale che porti alla creazione di posti di lavoro.

- realizzazione di un marchio che valorizzi il prodotto "Masseria dell'Oasi" per difenderne i concetti di tipicità, di origine, di qualità;

- lancio del sistema "Masserie dell'Oasi" sul mercato internazionale, attraverso un dinamico ed efficiente piano di comunicazione.

In seguito all'indagine di marketing del settore è stato posto in evidenza il ruolo principale che il *Turismo Culturale e della Salute* assumono nel mercato turistico odierno.

Le caratteristiche ambientali e culturali della zona analizzata si pongono quindi come risorsa adeguata a sviluppare un prodotto che risponda a queste esigenze: le aree protette ("Le Cesine", "Bosco regionale

di Rauccio e bacini dell’Idume”), la masseria, bene culturale caratterizzante il territorio e indicativo del percorso culturale locale, diventano il punto di partenza dell’offerta.



Questa si baserà sulla creazione di diversi pacchetti turistici organizzati intorno a tre attività (Masserie didattica, Beautyfarm, Centro ippoterapico) che vedano protagonista altrettante strutture masserizie recuperate con un attento restauro in grado di ricontestualizzare gli immobili quindi riconvertire anche un altro settore economico: l’agricoltura. In questo modo si potranno sviluppare diverse opportunità di lavoro coinvolgendo tutti coloro che svolgono un’attività sul territorio diretta o indiretta col turismo. Ci è sembrato opportuno, infine, esplicitare gli intenti del progetto qui esposto attraverso un’analisi swot:

ANALISI SWOT

MINACCE	OPPORTUNITÀ
Mancanza forza-lavoro specializzata	Organizzazione corsi di formazione
Disoccupazione	Creazione posti di lavoro
Mancanza risorse infrastrutturali e politica di accoglienza	Collaborazione con enti locali
Concorrenza	Creazione circuito offerte innovative
Questioni ambientali	Dare un “immagine di marca” al territorio

Le “Masserie dell’Oasi”, non offriranno solo un’elevata offerta turistica, nuovi posti di lavoro ed una crescita innovativa delle politiche di

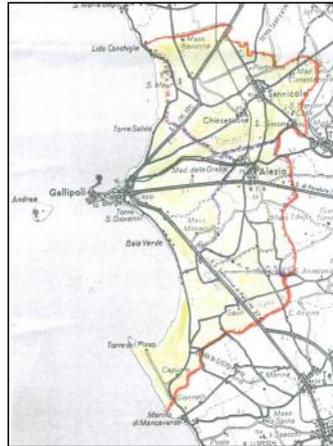
gestione del settore turistico, ma rappresenteranno (come lo erano in passato) il presidio dell'agricoltura, del gusto, dell'essere salentini.

* * *

GALLIPOLI NEL SALENTO LECCESE: AREE PROTETTE E SVILUPPO LOCALE

**Juliana BELFIORE, Matteo BECCARISI e Nara FILONI -
Facoltà di Beni Culturali dell'Università di Lecce**

L'esercitazione che analizza l'ambito geografico di Gallipoli parte dalla presentazione del territorio, indicando i caratteri che hanno contrassegnato la trasformazione del paesaggio rurale, i caratteri socio-economici che lo distinguono e si sofferma su alcuni fattori che producono danno all'ambiente, come i rifiuti solidi urbani. Considerando i problemi di natura ambientale che insistono sul territorio abbiamo avanzato una proposta di riqualificazione ambientale con interventi che producono nuove occasioni di lavoro per i giovani laureati di beni culturali e ambientali.

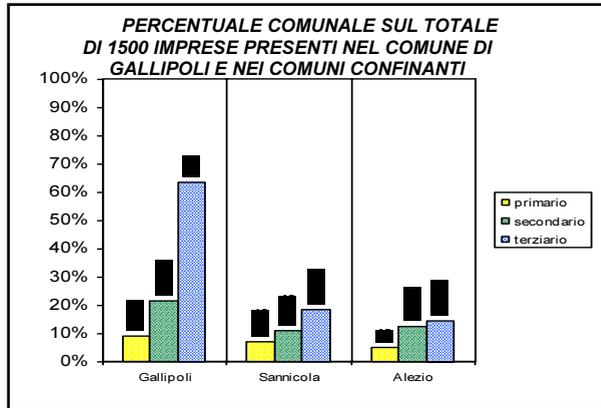


Il territorio comunale di Gallipoli si sviluppa nella parte terminale ed occidentale della subregione "Tavoliere Salentino" o "Piana Messapica" del Salento, regione antropogeografica sita nell'estrema cuspide della Puglia. Si affaccia sul mare Ionio e confina nella parte interna, dove si apre una vasta pianura, con i comuni di Sannicola e Alessio, anch'essi esaminati per stabilire i rapporti e la capacità di coinvolgimento che Gallipoli, come centro di maggiori dimensioni, esercita nell'area immediatamente gravitante intorno ad essa.

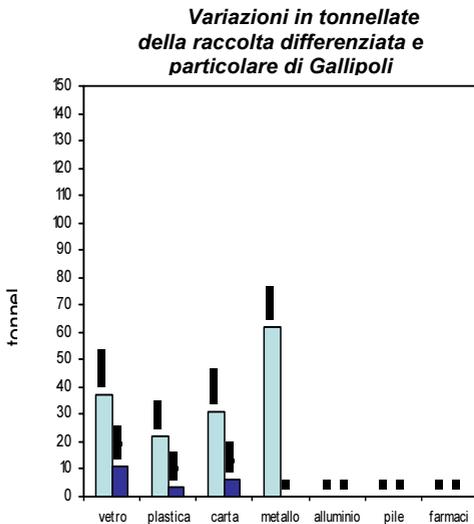
Geomorfologicamente il territorio di Gallipoli è caratterizzato dalla presenza di coste basse, piatte e litorale sabbioso profondo, due pianori a ridosso della costa. Dalla fascia costiera, procedendo verso l'interno, si apre una vasta pianura con presenza di paesaggi caratterizzati dalla macchia mediterranea accanto a colture di oliveti, in netta prevalenza, ma

anche di vigneti e di tipo promiscuo. Il territorio nel corso del tempo ha subito notevoli cambiamenti, come attestano indagini compiute su fonti d'archivio: a partire dal 1700 si coglie un'evoluzione del paesaggio agrario, che vede inizialmente protagonisti gli

oliveti, poiché l'olio lampante era fonte di un fiorente commercio con l'estero. Il declino di questa attività nell'800 produsse un aumento della superficie destinata ai vigneti e ai seminativi, fino ad arrivare ad una netta prevalenza di questi ultimi giustificata dalla volontà, da parte delle comunità locali, di provvedere autonomamente al proprio fabbisogno. Attualmente l'agricoltura non costituisce più un asse importante



nell'economia locale in cui sono protagonisti altri settori, come la pesca e il settore terziario.



□ anno
2002
■ anno
2003

Quest'ultimo assume un ruolo forte nel Comune di Gallipoli, con forte prevalenza di servizi legati al turismo locale, che è di tipo stagionale e balneare. L'analisi ha permesso di

evidenziare l'incapacità di Gallipoli di stabilire un rapporto sinergico di scambio di beni e servizi con l'area immediatamente gravitante intorno ad essa, che anzi, subisce gli effetti negativi della pressione turistica con danni irrimediabili per l'ambiente. Visto la forte componente turistica della

economica di si è voluto indagare sugli effetti prodotti dalla pressione turistica sull'ambiente e, in particolare, sulla produzione e gestione dei rifiuti urbani.

I dati raccolti hanno evidenziato la limitata sensibilità ambientale del centro gallipolino: la quantità di raccolta differenziata ivi prodotta è scarsa, addirittura inferiore ai centri limitrofi.

Negli anni 2002-2003 la situazione sembra essersi addirittura aggravata, evidenziando disattenzione verso il problema e scarsa consapevolezza dei riflessi negativi che una cattiva gestione dei rifiuti può avere sull'ambiente e sul territorio.

Il progetto prodotto avanza una proposta d'intervento per la valorizzazione ambientale del territorio a fini turistici attraverso la creazione di un camping sostenibile: un'area che nelle strutture architettoniche, nei materiali usati, e nella gestione stessa della struttura ricettiva si



presenta interamente eco-compatibile, pensata nel rispetto dei principi della sostenibilità ambientale e che potrebbe costituire un'occasione di sviluppo locale anche occupando nuove, giovani, figure professionali.

Partendo da un'analisi di Valutazione d'Impatto Ambientale si è valutata la possibilità di realizzare un camping sostenibile all'interno di un sito naturalistico di interesse comunitario (SIC) presente nel territorio di Gallipoli. Si tratta del "litorale di Gallipoli - Isola Sant'Andrea", un sito complesso caratterizzato da diverse unità ambientali con forti valenze floristiche e vegetazionali che, il nostro progetto renderebbe fruibile nel rispetto della sostenibilità e con interventi in linea con le indicazioni comunitarie che giungono dagli ultimi programmi quadro di azione ambientale.

L'idea del camping sostenibile è nata da varie motivazioni: la possibilità di rendere fruibile un'area tradizionalmente negata a qualsiasi intervento umano che ne possa alterare l'equilibrio naturale; perché pensiamo che una struttura ricettiva debba offrire un ambiente sano sia a chi ne fruisce che al personale che in essa lavora; perché pensiamo che l'esperienza del turista/cliente debba essere educativa e formativa sulle

questioni ambientali. Per raggiungere la sostenibilità si potrebbe ricorrere alla bioarchitettura secondo modelli di edilizia ecocompatibile, in cui tutto è all'insegna del rispetto per l'ambiente: dalle strutture in muratura, alle vernici e colle, ai pavimenti, ai materassi, reti e lenzuola.

La gestione del camping dovrebbe essere improntata su una politica di risparmio: *idrico* attraverso il ricorso alla fitodepurazione, come trattamento naturale delle acque reflue che verrebbero reimpiegate ed utilizzate come acque non potabili all'interno del camping; di acceleratori di flusso e sensori di presenza per un'erogazione senza sprechi; *energetico* attraverso l'impiego di impianti fotovoltaici per l'illuminazione notturna del camping, di collettori solari per uso domestico e sanitario, di sensori di illuminazione naturale e schede magnetiche, e vetri termocromici e fotocromici. Per il camping il rifiuto può diventare una risorsa, per questo si porrà particolare attenzione alla raccolta differenziata, sia a livello organizzativo, che attraverso la partecipazione del turista al fine di rendere educativa e formativa la sua esperienza.

Il progetto soddisfa i caratteri della trasferibilità e delle pari opportunità. Un ulteriore punto di forza del progetto è il previsto riconoscimento della certificazione ambientale ISO14001. La sostenibilità è alla base del progetto che è stato pensato nel rispetto di quest'ultima. La valutazione ambientale prodotta ne dà conferma: l'esame di 30 indici di sostenibilità evidenzia positivi gli impatti sull'ambiente.

* * *

PERCORSI INESPLORATI IN TERRA D'OTRANTO

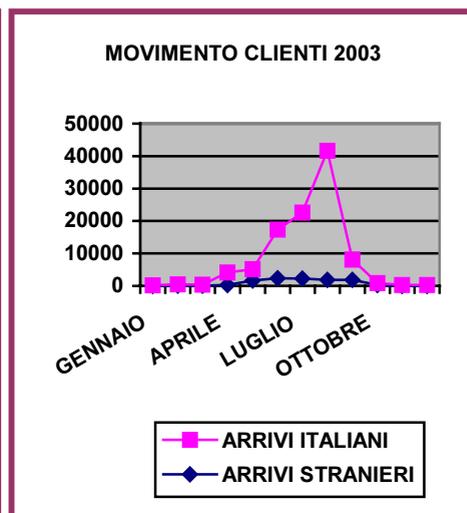
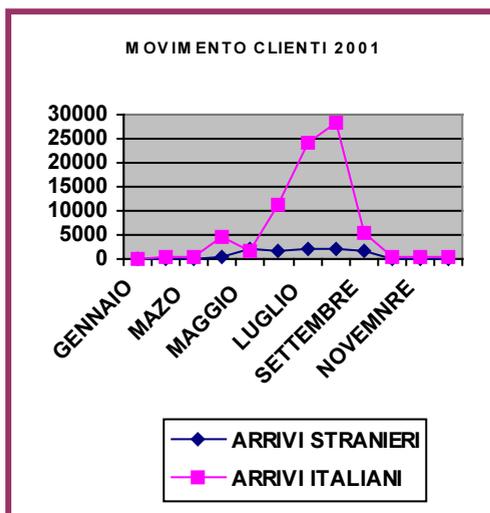
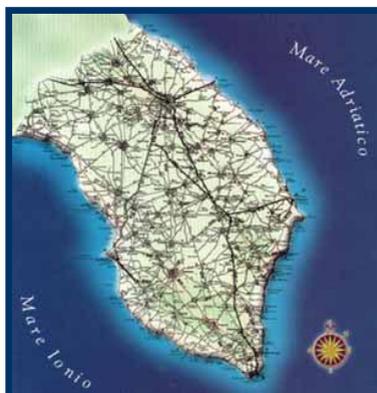
**Manuela RIZZO, Alessandra RIZZO, Simona DE MITRI, Adriana FELICETTI, Maria Assunta CANDELA, Lorenzo PARATA –
Facoltà di Beni Culturali dell'Università di Lecce**

Il lavoro ha prodotto uno studio preliminare dei territori di Otranto, Minervino, Uggiano la Chiesa e Giurdignano, siti sul versante orientale del Salento meridionale ed ha prodotto un'idea progettuale che si è posto come obiettivo la rivalutazione di un'area sulla quale insistono importanti e vari beni ambientali e culturali. Otranto, porta d'Oriente, è ubicata su un tratto di costa che alterna spiagge finissime e bianche a rocce che degradano dolcemente verso il mare. Gli altri paesi, invece, si trovano nell'entroterra,

in un paesaggio ancora incontaminato, custode di tradizioni legate alla vita rurale.

Ai fini del progetto di rivalutazione, i territori dei quattro paesi interessati sono stati studiati, sotto il profilo storico, demografico ed economico, ponendo particolare attenzione alla situazione dell'agricoltura e del turismo, che risultano i due settori economici più significativi.

Uno studio delle fonti d'archivio del 1700, messe a confronto con le stime recenti, ha dimostrato come forte sia ancora oggi il numero di attivi in agricoltura, dove oliveto, seminativo e viticoltura costituiscono la base produttiva locale. Fa eccezione Otranto, dove il settore dei servizi assorbe il 64% della popolazione attiva, considerato il forte incremento turistico degli ultimi anni. Le presenze dei turisti sono concentrate prevalentemente nella stagione estiva. I dati relativi agli arrivi dimostrano che in soli due anni si è avuto un incremento di circa 15.000 unità pari ad un aumento del 14,31%. Anche la ricettività turistica dell'area presenta un forte squilibrio: Otranto gestisce la quasi totalità dei posti letto disponibili nelle diverse strutture ricettive.



	ALBERGHI	RES. TURISTICHE ALBERGHIERE	VILLAGGI TURISTICI E CAMPEGGI	ALLOGGI AGRITURISTICI	CASE E APPARTAMENTI	B&B
OTRANTO	2.525	503	3.570	1.012	3.220	34
UGGIANO	42					3
GIURDIGNANO						8
MINERVINO	21					

La distribuzione turistica potrebbe essere molto più equa se si riuscisse ad attrarre i turisti in altri mesi dell'anno attraverso iniziative di carattere culturale, che limiterebbero anche i danni provocati dal turismo di massa. L'idea progettuale prodotta ha voluto individuare un'occasione di sviluppo locale alternativa a quella di un turismo di massa e balneare, che coinvolgesse anche i comuni dell'entroterra limitrofi ad Otranto. Si è pensato a tal fine al restauro di una imponente struttura rurale (masseria Cippano) da destinare ad un turismo alternativo e destagionalizzato.

Lo storico complesso masserizia (già presente nel Catasto conciaro di Otranto del 1744 tra i beni di Michele De Marco, barone di Casamassella), oggi



diruto e abbandonato, sorge a tre chilometri dalla costa, nei pressi della torre S. Emiliano (1688), sulla litoranea che congiunge Otranto a Santa Cesarea, in una delle zone meno fertili del Salento, importante testimonianza di un'economia agricola basata soprattutto sulla pastorizia. La masseria è ricca di stalle e fienili. Sul piazzale antistante sorge una capiente cisterna per la raccolta delle acque piovane ed un intricato sistema di canalizzazione per la sua distribuzione (1684). Poco distante una spaziosa chiesetta settecentesca evidenzia lo sviluppo economico raggiunto dalla masseria nel XVIII secolo.

È una masseria fortificata e dotata di una torre monumentale del 1676, alta circa 15 metri, a due piani, emergenza qualificante il paesaggio e testimonianza dello stato di insicurezza di una zona esposta alle insidie della navigazione di corsa. La masseria era organizzata per permettere agli abitanti di resistere agli assedi: anche per questo le cellette del locale al

primo piano ospitavano i colombi, i quali avrebbero all'occorrenza inviato le richieste di aiuto.

Il progetto prodotto prevede il restauro dell'intero complesso nel pieno rispetto di criteri di bioarchitettura e la sua trasformazione in centro culturale multi attivo. Le attività culturali previste, estese al territorio circostante, avranno il fine rivalutare le tradizioni locali, di creare un collegamento con le altre culture mediterranee, prevedendo facilitazioni per le persone diversamente abili.

Nel progetto viene programmata nel dettaglio la gestione della struttura, con la programmazione di eventi culturali, gastronomici e la definizione di vari percorsi turistici tematici, effettuati con mezzi rispettosi dell'ambiente: mountain bike, cavalli, macchine elettriche e carri. Si ipotizza, inoltre, la vendita e la degustazione di prodotti tipici e l'esposizione di manufatti locali creati da artigiani salentini. Nel progetto è previsto anche l'allestimento di mostre e la realizzazione di un museo virtuale e di una biblioteca. Si ipotizza l'allestimento di un teatro all'aperto per concerti di musica classica e lirica, balletti e rappresentazioni teatrali. Il progetto indica anche le fonti di finanziamento utili forniti dalla Regione, con riferimento ai fondi strutturali dell'Unione Europea e ad iniziative avviate dalle autorità regionali e locali per il raggiungimento di uno sviluppo sostenibile del territorio rurale (vedi il Piano per l'istituzione delle aree naturali protette in Puglia, il Patto Territoriale per l'Agricoltura e il Turismo Rurale della Provincia di Lecce, ecc.).



* * *

SINTESI FINALE DELLA SESSIONE DIDATTICA: “UNA DIDATTICA PER L’AMBIENTE”

Carla LANZA DEMATTEIS – Sezione Piemonte

Nel corso della sessione “Una didattica per l’ambiente” coordinata da Emanuela Gamberoni e Carla Lanza, tenutasi il 15 ottobre dalle 9 alle 12, sono stati presentati 5 contributi didattici, quattro della scuola primaria e 1 del primo ciclo della scuola secondaria, e inoltre 4 relazioni di

esercitazioni di gruppi di lavoro di studenti di geografia della facoltà di Beni culturali dell'Università di Lecce.

Il primo contributo, dal titolo *“Noi ospiti in punta di piedi”* di Susanna Cancelli ed Emanuela Gamberoni, destinato alle classi III, IV e V della scuola primaria, verte sullo studio di una torbiera, prima esplorata in modo percettivo, poi studiata nella sua localizzazione, nelle funzioni ecc. Il lavoro, ampiamente interdisciplinare, presenta, dal punto di vista geografico, due punti di forza: l'uso corretto delle carte mentali, quali lavori soggettivi di percezione e l'uso degli strumenti, quali il disegno, per acquisire competenze di tipo geografico (concetto di scala).

Ha fatto seguito il contributo *“Evoluzione del paesaggio agrario di san Vito dei Normanni”* di Miriam Cavallo, destinato alla classe V della scuola primaria. Attraverso un percorso interdisciplinare di impostazione tradizionale, ma non per questo meno valido, dalla localizzazione e descrizione del territorio scelto per l'indagine, si giunge a formulare proposte per una sua valorizzazione, attraverso forme di turismo sostenibile. Di particolare interesse per quanto attiene alla geografia, appaiono gli itinerari finali, pensati con mezzi di trasporto diversi, che permettono l'acquisizione dei diversi significati del concetto di distanza.

Barbara Gambini ha poi presentato un lavoro destinato a una classe III della scuola primaria, nel quale vengono messi a confronto due siti, uno rurale ed uno seminaturale. Attraverso il percorso di ricerca, di tipo interdisciplinare, gli studenti vengono guidati all'acquisizione di alcuni concetti geografici, quali il concetto di scala e la differenza tra ambiente seminaturale e antropizzato.

Il contributo successivo, di Anna Rita Natali, dal titolo *“La serra multimediale”*, è destinato ad una classe IV della scuola primaria, e in particolare al lavoro pomeridiano, fuori dall'orario scolastico, di un gruppo di alunni in condizioni di disagio. In questo lavoro, prevalentemente dedicato alla botanica, l'approccio al territorio avviene attraverso la scoperta della flora locale e dei suoi possibili usi nell'alimentazione.

Silvana Vocaturo con il contributo *“Una didattica per l'ambiente: Scopri l'acqua sopra e sotto la Terra”*, propone percorsi didattici finalizzati ad approfondire lo studio dei corsi d'acqua dal punto di vista morfologico e dinamico, al fine di sollecitare gli allievi all'osservazione e alla comprensione delle relazioni tra le diverse componenti ambientali.

Infine Antonella Ivona ha descritto brevemente un progetto di costruzione di un ecomuseo in *“open air”*, destinato a ragazzi della classe III della scuola secondaria di primo grado, con l'obiettivo di approfondire la conoscenza del territorio in cui vivono.

Nel complesso le cinque comunicazioni presentate documentano un particolare interesse della scuola primaria e secondaria di primo grado per l'ambiente, e la tendenza molto sentita di far conoscere ai ragazzi il proprio "vicino" e le sue caratteristiche, attraverso percorsi molto vari, alcuni dei quali partono dalla "percezione" per giungere ad una razionalizzazione dei saperi acquisiti. In questo contesto dai contributi dei colleghi emerge che:

- la geografia è uno delle materie che coopera con le altre alla conoscenza del proprio ambiente di vita e attraverso tale conoscenza, al raggiungimento di un obiettivo trasversale di primaria importanza: *quello dell'integrazione degli studenti che provengono da altri luoghi, attraverso la conoscenza del loro nuovo "vicino"*;

- attraverso tipi di approccio interdisciplinari all'ambiente si possono acquisire capacità e conoscenze tipiche della geografia.

Tuttavia, se da un lato l'interesse per il locale è di fondamentale importanza, appare scarsa l'attenzione per gli obiettivi proposti dall'introduzione alla sessione, in particolare per l'ultimo: "le relazioni ecologiche e socio-economiche con il restante territorio, alle diverse scale".⁶ Nei contributi infatti i territori considerati vengono in generale trattati come "isole", senza nessun riferimento al quanto li circonda.

La seconda parte della sessione è stata dedicata ai seguenti lavori di gruppo degli studenti dell'Università di Lecce:

"Gallipoli nel Salento leccese: aree protette e sviluppo locale".

Gruppo di Lavoro composto da: Juliana Belfiore, Matteo Beccarisi e Nara Filoni

"Il versante nord orientale del Tavoliere salentino: un'ipotesi di valorizzazione del paesaggio rurale". Gruppo di Lavoro composto da: Lucrezia Bombini e Francesca Della Monaca.

"Itinerari intertematici per la valorizzazione del territorio di Otranto" Gruppo di Lavoro composto da: Manuela Rizzo, Alessandra Rizzo, Lorenzo Parata, Maria Assunta Candela, Adriana Felicetti e Simona De Mitri.

"Una proposta di valorizzazione del territorio nord barese".

Gruppo di Lavoro rappresentato da Michele Nicassio e Antonio Arcaro.

⁶ Dalla presentazione della sessione "Una didattica per l'ambiente":.... uno studio geografico dell'ambiente..... deve fissare obiettivi disciplinari precisi, ragionevolmente raggiungibili e verificabili quali: la localizzazione dell'ambiente oggetto di studio, e la sua posizione sia nell'ambito di una regione naturale che rispetto al territorio circostante; l'individuazione delle relazioni interne, tra i suoi diversi componenti, abitatori e attività e le sue relazioni ecologiche e socio-economiche con il restante territorio, alle diverse scale.

Tali contributi trattano casi particolari che vertono sulla conoscenza del territorio di alcune subregioni della Puglia e sui loro problemi, in particolare su quelli di tipo ambientale, con proposte di intervento volte a valorizzare i beni culturali oltre che offrire sbocchi di lavoro agli specialisti del settore.

**PRESENTAZIONE DELLA SESSIONE DIDATTICA:
"DIDATTICA DELLA GEOGRAFIA E CITTADINANZA
ATTIVA"**

Coordinatori: Alberto AGOSTI e Daniela PASQUINELLI

La didattica della geografia, al pari delle altre didattiche relative alle materie presenti nei curricoli scolastici dei vari ordini e gradi di scuole, è chiamata a garantire da un lato l'apprendimento da parte degli allievi, di precisi contenuti d'ordine disciplinare, dall'altro, e principalmente, a concorrere alla loro educazione e ad una formazione globale. Da sempre quello geografico è indicato come un sapere che ben si ricollega a quei valori ai quali ogni didattica che aspiri a voler essere formativa non può, meglio non deve, rinunciare. I grandi temi educativi della comprensione internazionale, dell'educazione alla pace, del confronto interculturale, dell'ecologia, a volerne ricordare solo alcuni, sono propri anche del discorso geografico. Il tema della cittadinanza attiva, appena ci si appresta a darne un'interpretazione, si presenta subito di ampio significato, e per questo è stato scelto come sfondo di senso per questa sezione. Esso evoca precisi atteggiamenti e valori educativi quali l'assunzione della responsabilità, il rispetto e la valorizzazione delle diversità e delle differenze, la partecipazione, la solidarietà, la giustizia verso se e verso tutti, la libertà. In tempi così densi di conflittualità occorre credere ancora, come insegnanti, in questi valori, adottando un atteggiamento progettuale pedagogicamente fondato. Rinunciarvi sarebbe arrendersi come educatori, abdicare al proprio compito, e consegnare i nostri figli ad un domani dai contorni foschi, senza aver tentato in tutti i modi e con la magistralità di cui sono capaci gli insegnanti, di seminare, almeno, nella speranza e nella fiducia che crescano piante sane. Con queste brevissime note, venate di emotività (ma gli insegnanti conoscono bene il valore della componente affettiva come fattore irrinunciabile, nei processi educativi e formativi), i coordinatori della sezione vogliono cortesemente invitare i colleghi che si fossero fatti protagonisti, assieme ai loro allievi o studenti di ogni ordine di scuola, di unità didattiche che possano essere lette alla luce degli obiettivi espressi, a partecipare ai lavori del prossimo autunno ad Abano Terme.

* * *

IL VIAGGIO DI STUDIO IN GEOGRAFIA

Enrico MASSONE - Sezione Piemonte

Il contributo nasce dall'esigenza di difendere, valorizzare e promuovere un insegnamento che molti docenti compiono a titolo gratuito da lunghi anni, mettendo a disposizione tutto il bagaglio della loro conoscenza e capacità organizzativa: il viaggio di studio e d'istruzione in geografia. Un'esperienza didattica di fondamentale importanza, soprattutto per la formazione degli studenti iscritti a corsi universitari di geografia, che oggi rischia di scomparire perché le Autorità Accademiche non ne riconoscono la funzione o la considerano in modo superficiale, alla stregua di una piacevole evasione o una gita turistica⁷.

Il viaggio rappresenta una delle espressioni più antiche della storia dell'umanità, che da sempre si muove sulla superficie terrestre. C'è chi ha catalogato i viaggi sulla base all'obiettivo che si prefiggono di raggiungere, indicando così viaggi eroici, intrapresi per ottenere fama e potere, viaggi leggendari come quelli di Ulisse e Giasone, viaggi storici come quelli dei Cesari e degli Alessandri, viaggi filosofici, culturali, mistici, di scoperta, scientifici, letterari, di svago, immaginari e fantastici⁸. In questa moltitudine di forme e relative motivazioni che spingono le donne e gli uomini di ogni paese a muoversi attraverso gli spazi più diversi della Terra, il tradizionale viaggio di studio organizzato dai docenti per gli studenti assume una specifica importanza⁹.

⁷ La relazione si basa su una riflessione maturata in un periodo di dieci anni, nel corso di viaggi di studio, d'istruzione e aggiornamento, organizzati da: Università di Genova - Istituto di Geografia, INHIGEO (International Commission on History of Geological Sciences), Club Vacanze, UGIS (Unione Giornalisti Scientifici Italiani).

⁸ Vedi: ERIC J. LEED, *La mente del viaggiatore*, Bologna, Il Mulino 1991, p. 46 e segg.

⁹ L'esposizione dei contenuti di questa particolare tipologia di viaggio è stata resa possibile elaborando l'esperienza e la partecipazione ai viaggi di studio organizzati dalla Professoressa Maria Clotilde Giuliani e realizzati negli ultimi quattro anni dall'Istituto di Geografia dell'Università di Genova. La riflessione nasce a seguito di colloqui, interviste e incontri con gli studenti che hanno partecipato a molti *viaggi* e concordano sull'importanza che il patrimonio di cultura e di esperienza maturato in quelle occasioni non vada perduto. Questo è un tentativo di sistematizzare un'attività didattica, educativa e formativa frutto di un'esperienza pluridecennale, alla quale, purtroppo, non è riconosciuta un adeguato interesse.

Un tentativo di definizione.

Alle offerte di viaggio tradizionali del settore turistico, si sono aggiunte recentemente nuove forme di attrazione, originali e interessanti come il turismo escursionistico, enogastronomico, dell'archeologia industriale, della civiltà contadina, dei parchi a tema. Il viaggio di studio di geografia¹⁰ appartiene alla categoria turistica degli spostamenti per motivi di studio, istruzione e aggiornamento, organizzati per gruppi di persone accomunate da un'affinità culturale che condividono interessi simili e aderiscono a percorsi appositamente preparati per accrescere le loro conoscenze specifiche. Si tratta di viaggi itineranti, non di soggiorni, che richiedono doti di elasticità, disponibilità ad una mobilità veloce, facilità di socializzazione e capacità di sintesi del vissuto.

Questa tipologia di *viaggio* non è assimilabile alle visite di gruppo realizzate per alcuni giorni fuori dall'abituale luogo di residenza, svolte al termine della scuola media superiore (in località spesso estranee ai programmi svolti, con scarsa motivazione degli studenti e limitato interesse degli insegnanti), né alle escursioni d'impronta ambientale-naturalistica, organizzate con finalità didattiche in zone di particolare pregio paesistico, né al viaggio turistico tradizionale, finalizzato al riposo, allo svago, al divertimento e solo marginalmente alla conoscenza degli aspetti del territorio e della popolazione, comunque circoscritti negli ambiti superficiali del pittoresco e del folkloristico e concentrati in pochi luoghi di grande notorietà. Il *viaggio* non coincide neppure con le visite d'istruzione promosse da associazioni di professionisti orientate all'aggiornamento, esclusivamente mirati ad accrescere la conoscenza tecnico-scientifica dei soci, o ai viaggi di studio condotti da enti di ricerca specialistici, il cui obiettivo è focalizzato ad tematismi selezionati. Il *viaggio* è un aspetto fondamentale dell'attività didattica, al quale oggi è riconosciuto uno scarso valore, mentre costituisce un momento specifico, qualificato e insostituibile della formazione culturale degli studenti, finalizzato al perfezionamento degli studi compiuti e all'apprendimento di contenuti difficili da apprendere e comprendere profondamente in altri modi. Il *viaggio* è uno strumento di conoscenza, propedeutico alla formazione di una corretta coscienza geografica degli studenti universitari di geografia e l'occasione per mostrare, insegnare e diffondere un aspetto particolare della disciplina, continuamente ribadito nel corso delle lezioni in aula e raramente dimostrato nei fatti: l'osservazione diretta di fenomeni e le relazioni fisiche e antropiche. Per molti studenti rappresenta

¹⁰ La locuzione "viaggio di studio di geografia" verrà indicata col termine '*viaggio*'

un'occasione unica e irripetibile di visitare luoghi lontani o poco conosciuti accompagnati da qualificati docenti ed esperti che mettono a disposizione il loro sapere e la loro esperienza: inoltre, sotto il profilo organizzativo-didattico, è un valido esempio per apprendere come si svolge una visita di gruppo.

Il viaggio di studio è un processo prezioso e insostituibile d'informazione, istruzione ed educazione. È sinonimo di ricerca del rapporto tra la natura e l'uomo e si propone di formare una mentalità autenticamente geografica, abbinando l'apprendimento tradizionale (condotto su libri e documenti), all'osservazione sul campo della realtà. Il *viaggio* richiede il coinvolgimento integrale della persona che lo compie e l'impiego delle sue facoltà fisiche, razionali, emotive e spirituali: doti, atteggiamenti e sensibilità che scaturiscono proprio nello svolgimento dell'itinerario. L'atteggiamento predominante è quello dell'*outsider*, ma il bagaglio nozionistico-informativo di base, unito agli approfondimenti e alle lezioni proposte nel corso degli spostamenti da un luogo a un altro dai docenti, creano collegamenti, contatti e favoriscono avvicinamenti al mondo degli *insider*. Il *viaggio* è parte integrante del programma di studio e di formazione, al pari delle esperienze di laboratorio svolte nelle facoltà scientifiche, un corso itinerante, un *unicum* nel panorama delle visite d'istruzione svolte nel mondo della scuola e spesso rappresenta un valido esempio da seguire, per lo studente che in futuro vorrà viaggiare e conoscere terre lontane; inoltre è l'occasione per prendere coscienza e per verificare sul campo quanto la disciplina geografica sia viva e attuale e non un'arida e mnemonica materia da studiare a tavolino. Per il docente che l'organizza, il *viaggio* è l'occasione di trasmettere in modo diretto e concreto la conoscenza acquisita e l'esperienza maturata in anni di studio e di viaggi compiuti. Il ruolo del docente è fondamentale nelle fasi preliminari all'organizzazione (itinerario, tappe e scelta dei luoghi da visitare, lezioni preliminari). La sua funzione riveste la duplice valenza di insegnante e di guida, trasformandosi nel maestro che insegna la sintesi, il confronto e la connessione fra l'ambiente naturale, le vicende demografiche e il quadro storico-socioculturale del contesto territoriale. Obiettivo del *viaggio* è far conoscere agli studenti la realtà, ampia, complessa e articolata di una regione italiana o di parte di uno Stato estero, di mostrare le strette interconnessioni del territorio e dell'ambiente con la popolazione che lo abita. Mira quindi a sviluppare una particolare sensibilità in grado di cogliere i legami che uniscono le trasformazioni del paesaggio con la storia e la cultura della popolazione locale. I risultati di un'esperienza matura in tal modo, costituisce un valido esempio di attività formativa sotto il profilo culturale, che occorre promuovere e potenziare.

Caratteristiche e finalità del viaggio di studio

Il *viaggio* ha caratteristiche e finalità proprie che si articolano in modo vario e complesso: non esiste un'unica modalità di preparazione e svolgimento, tuttavia è utile conoscere lo schema di massima al quale s'ispira.

Preliminari

Individuare l'area da visitare, definire il periodo di visita, l'itinerario, l'organizzazione logistica, sono fasi preliminari e fondamentali del *viaggio* e dipendono dalla preparazione e dalle motivazioni personali di ciascun docente. L'idea di organizzare un *viaggio* in un luogo invece che in un altro nasce sia da esigenze legate al programma svolto, sia dall'esperienza e dalla volontà di trasmettere la conoscenza propria dell'insegnante.

Lezioni in aula

Come fase preparatoria, il docente inquadra l'area di studio sotto il profilo geografico e storico-culturale, illustra in modo approfondito la carta geografica e l'itinerario che si svolgerà sul territorio.

Predisposizione del materiale

Scelta e distribuzione di materiale didattico e divulgativo per gli studenti, idoneo a stimolare l'interesse e la curiosità per quanto si andrà a visitare. Il materiale selezionato offre una visione geografica complessiva, privilegiando i rapporti fra gli aspetti fisici ed antropici. A ciascun studente si deve fornire una carta geografica, su cui sono segnati l'itinerario e le tappe del viaggio. Se è prevista la visita di città o centri storici è necessario predisporre piante apposite, rappresentazioni prospettiche delle più significative emergenze architettoniche e disegni schematici per eventuali formazioni geologiche o fenomeni naturali. Nella predisposizione di tale materiale occorre evitare due errori: presentare un numero troppo elevato di argomenti rischiando così di perdere di vista la sintesi, oppure proporre argomenti e monumenti già largamente pubblicizzati. La cura del materiale, anche estetica e formale, riveste una notevole importanza e oltre a preparare e a introdurre alla visita, aggiunge il valore di un'anticipazione emotiva circa i luoghi da visitare. Attraverso il senso dell'attesa, s'incrementa la motivazione e il desiderio di intraprendere il viaggio per vedere 'dal vero' e gustare personalmente le cose rappresentate 'solo' sulla carta.

Partenza

Utilizzando un mezzo di trasporto collettivo (pullman, treno, nave, aereo), il docente invita fin dall'inizio ad osservare paesaggi, oggetti o fenomeni visibili dal finestrino: una pratica che diventerà abituale nel corso di tutto l'itinerario. Il tempo impiegato nei trasferimenti in pullman da un luogo all'altro, è utilizzato per lo svolgimento di una serie di lezioni (durata media 30 minuti ciascuna) nelle quali il docente titolare, altri insegnanti e occasionalmente studenti, svolgono relazioni o riflessioni su aspetti specifici dei territori¹¹ che si attraversano, fornendo dati e informazioni sulle attività primarie, secondarie e terziarie, con circostanziati riferimenti al turismo e all'artigianato e, nel caso il viaggio si svolga in altre nazioni, a: lingua, religione, stile di vita della popolazione, condizioni sociali della donna, organizzazione statale relativa al sistema scolastico, universitario, legislativo e amministrativo, giudiziario e militare. Quando il *viaggio* interessa una regione italiana, è previsto l'intervento diretto di docenti di geografia che operano in quei luoghi e che danno la loro disponibilità, di solito per un'intera giornata, per far comprendere la loro conoscenza ed esperienza e conoscenza agli studenti. Questo apporto consente di ampliare e aggiornare i contenuti studiati ed approfondire le tematiche specifiche, ma il valore straordinario di questo originale servizio informativo-formativo *in loco*, offre l'opportunità di conoscere direttamente l'esperienza di persone qualificate che vivono nel luogo, di conoscere cioè il punto di vista di docenti che al tempo stesso sono *insider*, la cui prospettiva è sempre difficile da conoscere e percepire, soprattutto per il limitato tempo a disposizione. Il senso di ospitalità, la cordialità e la disponibilità degli insegnanti del luogo, accresce l'interesse degli studenti che spesso intervistano il docente ponendogli domande su un'ampia gamma di situazioni, problematiche, consentendo così il formarsi di un'idea precisa e dettagliata relativa a molte vicende legate al vissuto e al modo di sentire dei luoghi visitati. Quando il *viaggio* si svolge in un'altra nazione, questa funzione è svolta dalla guida locale che accompagna il gruppo in tutte le tappe dell'itinerario.

¹¹ Per tutti valga l'esempio di un momento del *viaggio* in Turchia, quando durante un trasferimento attraverso la steppa dell'altopiano anatolico dove si avvicendavano lunghe sequenze di vedute paesaggistiche vuote e brulle, disseminate di tanto in tanto da greggi di pecore, è stato letto e commentato il *Canto notturno di un pastore errante in Asia* di Giacomo Leopardi: un intervento preparato non solo a scopo emotivo-letterario, ma per favorire riflessioni sulle connessioni fra l'ispirazione dell'ambiente e la creazione poetica.

Visita

La visita delle località, dei beni culturali e paesaggistici, non costituisce di per sé un elemento caratteristico del viaggio. L'elemento di novità è rappresentato invece dall'alto livello qualitativo della visita, sempre mirato a contestualizzare le opere nell'ambito storico-geografico. Si nota comunque una quantità maggiore di siti visitati rispetto a qualsiasi viaggio d'altro genere: tale peculiarità è da ricercarsi nell'organizzazione razionale del tempo a disposizione, che non ammette sprechi e concede pochissimo alle esigenze individuali superflue. La giornata tipica di viaggio non è assimilabile a soggiorni o gite di svago, ma per tutti i partecipanti (docenti e studenti) risulta un impegno che rispetta un dettagliato programma di visite, cadenzato da una precisa tempistica: inizia alle 7/7,30 del mattino e termina alle 19/19,30, con una pausa pranzo di circa un'ora. Considerato il responsabile rispetto da parte del gruppo di una volontaria puntualità, si può ben dire che l'attività didattica è trasferita dalle aule universitarie ai luoghi della regione visitata e che il viaggio rientra a pieno titolo tra le attività formative, di studio, di ricerca. Pertanto è un'esperienza da valorizzare in modo adeguato, stimolando gli insegnanti a misurarsi con i compiti organizzativi e logistici non sempre lievi e ad interagire con gli studenti attraverso strumenti didattici, linguaggi, metodi e modalità differenti rispetto quelli utilizzati in aula. I rapporti diretti del gruppo con la popolazione locale sono ridotti. Si tratta per lo più d'incontri limitati a particolari categorie di persone (artigiani, commercianti, personale di ristoranti e alberghi) che consentono comunque di stabilire relazioni con gli altri. Saranno proprio questi brevi incontri (uniti a quelli che ciascun componente del gruppo può intraprendere 'personalmente' nei momenti serali), carichi dell'imprevisto tipico della quotidianità, vissuti senza la mediazione del docente o della guida, ad essere ricordati e poi citati come episodi tipici, caratteristici o addirittura simbolici della visita.

Ritorno

Ricordi ed emozioni si affastellano nella mente di chi è appena tornato dal viaggio. Il riordino degli oggetti quali fotografie, filmati, appunti scritti, documenti acquisiti in vario modo, souvenir, aiuta a ripercorrere e riassaporare mentalmente le tappe e il senso del viaggio e favorisce l'emergere dalla memoria di sensazioni che ne esaltano e ne fissano il significato. Imparando a soffermare l'attenzione su soggetti carichi di valori, gli studenti affinano anche il loro gusto all'osservazione dell'insieme e del particolare e quindi anche ad utilizzare macchine fotografiche e cineprese con specifici intenti di documentazione. In aula

gli studenti svolgono brevi relazioni sulle cose apprese e vissute e il piacere del racconto e la riflessione sull'esperienza compiuta risultano passaggi positivi e necessari a stimolare una coscienza riflessiva del viaggiare in modo utile e intelligente. Non è un viaggio individuale questo, appartenente alla sfera privata, ma un viaggio di gruppo promosso da una pubblica istituzione e finalizzato allo studio e all'apprendimento. L'obiettivo finale, più volte rimarcato dai docenti durante il suo svolgimento, è improntato al valore della diffusione della conoscenza appresa. Si tratta di un messaggio di altissimo valore educativo che propone a ciascun partecipante d'impegnarsi ad estendere e comunicare agli altri il dono e la ricchezza ricevuti.

Conclusioni

È auspicabile che simili occasioni di *viaggio* si moltiplichino e si integrino sempre più con i programmi universitari, perché gli studenti imparino a vedere veramente e non soltanto a guardare, incamminandosi in un percorso di coinvolgimento integrale della loro persona perché, come afferma Proust, «il vero atto della scoperta non consiste nel trovare nuovi mondi, ma nel vedere con occhi nuovi».

* * *

“C'È UN PELLEROSSA NEL PRESEPE”. UN PROGETTO DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE NELLA SCUOLA MEDIA INFERIORE

Marisa MALVASI – Sezione Lombardia

Le ragioni di una scelta.

Anno scolastico 2003/2004, Scuola Media Statale «Angelo Bellani» di Monza, corso D. In prima, Nikolaiy ed Ivan Emil vengono dalla Bulgaria, Iman e Oussama dall'Egitto, Esteban e Selene dall'Argentina, Aline e Juan José dal Perù; in seconda, Andiol viene dall'Albania, Jasmine e Noor dal Perù; in terza, Billy Joe viene dalle Filippine, Johanna e Victor Umberto dall'Ecuador. Gli altri sono oriundi di varie Regioni italiane. È appena iniziato Dicembre e, come consuetudine, la programmazione mensile è imperniata sul Natale. Tra l'altro, leggiamo una poesia che recita così:

C'è un pellerossa nel presepe

*Il pellerossa con le piume in testa
e con l'ascia di guerra in pugno stretta,
com'è finito fra le statue
del presepe, pastori e pecorine,
e l'asinello. e i maghi sul cammello,
e le stelle ben disposte,
e la vecchina delle caldarroste?
Non è il tuo posto, via, Toro Seduto!
Torna presto da dove sei venuto.
Ma l'indiano non sente. O fa l'indiano.
Se lo lasciamo, dite, fa lo stesso?
O darà noia agli angeli di gesso?
Forse è venuto fin qua,
ha fatto tanto viaggio,
perché ha sentito il messaggio:
pace agli uomini di buona volontà.*

Gianni Rodari

Con il sorriso sulle labbra e con un tono solo apparentemente svagato, il poeta invita a riflettere sul tema della fratellanza umana, perché le parole dell'Angelo sono rivolte a tutti gli uomini del Mondo e neppure un pellerossa, con il suo pittoresco costume sioux, può essere considerato un clandestino di fronte al Signore. Nel presepio, poi, la figura dei Magi propone in particolare al vissuto dell'uomo contemporaneo, a detta di qualcuno, un contenuto archetipo che merita di essere analizzato. «La prima condizione sembra essere una sincera «affezione», o almeno una disponibilità reale, verso il «segno» di sempre possibili inquietanti Comete; questa affezione è inseparabile dalla «speranza» di possibili «Verità». A queste condizioni minime i Magi si «incontrano» in viaggio: ciò significa concretamente che il mio prossimo, riconosciuto soggetto di verità almeno quanto lo sono io, diventa ai miei occhi un altro prezioso «osservatore della cometa», il cui punto d'osservazione, per quanto poco favorevole possa sembrarmi, contiene comunque una prospettiva, un'immagine, della «cometa» diversa dalla mia. Questa «diversità» della prospettiva dell'altro la rende importante anche per me, e solo in questo senso la «diversità» costituisce anche per me un «dono», di cui l'altro si rivela l'unico possibile depositario.

In questo senso i Magi si possono incontrare in uno qualsiasi dei nostri paesi, qui e adesso, all'angolo del bar sotto casa, sul lavoro e a scuola: hanno colori di pelle diversi, vestiti diversi, religioni diverse; non sempre sono ricchi, non sempre sono simpatici; parlano strane lingue,

chiamano Dio con tanti nomi. E proprio per questo d'improvviso rivelano e interrogano i nostri idoli. Perché, come nota uno studioso francese, nell'incontro/scontro fra due culture non è tanto il soggetto umano «lacerato» fra due identità, ma sono i due mondi culturali che si «lavorano ai fianchi» evidenziando ciascuno gli aspetti più problematici e i valori meno difendibili dell'altro. In forza di questo incontro può accadere che la nostra sociocultura, quell'identità sociale che ci ha sostenuti nel nostro processo di crescita, si riveli d'improvviso un idolo, una falsa immagine del Dio che credevamo di venerare.

2. Il Museo del Presepio di Brembo di Dalmine.

Mentre si percorre la piatta Pianura Padana da Milano in direzione di Venezia, all'improvviso, prima di Bergamo, segnali di fumo bianco-sporco indicano la presenza massiccia della "Dalmine", famosa in tutto il Mondo per la fabbricazione di tubi di acciaio. Proprio alla sua ombra, a poco più di un chilometro di distanza, sorge un'altra realtà che ogni giorno attira l'interesse di sempre più numerose persone. È il Museo del Presepio, la cui presenza è dovuta a Don Giacomo Piazzoli (1920-1988). I presepi ospitati sono differenti per epoca, provenienza geografica, dimensione, materiale e sono ordinati in vetrine e bacheche. Il più piccolo è contenuto in un seme di pistacchio, il più grande occupa una superficie di ottanta metri quadri. È una vera rappresentazione sacra in undici diorami che, montati su una piattaforma girevole, il tutto comandato da una centralina elettronica, scorrono davanti ai nostri occhi. Le scene, dalla caduta dell'uomo all'episodio di Gesù nel tempio tra i dottori con la Natività al centro, sono realizzate con statue di legno cirmolo e durano circa quindici minuti. Il Museo possiede anche splendidi esemplari delle più importanti "scuole" del Settecento, secolo d'oro nella produzione del presepio artistico: Napoli e Genova. Ma al suo interno non figurano solo esemplari italiani. Vi sono pure quelli appartenenti alle varie parti del Mondo, dal Nord Europa all'Africa, dall'America all'Australia, all'Estremo Oriente, ognuno con le proprie peculiarità che lo rendono, pur nel comune tema della Natività, carico di originalità. A tutto questo si aggiunge un archivio, con biblioteca, raccolta di presepi di carta, francobolli, immagini sacre, cartoline, fotografie, diapositive e musiche, il tutto imperniato sul Natale e sul presepio, sul suo folclore, sulla sua storia, sulle sue tradizioni e sui suoi costumi. Ogni presepio si presenta con chiara didascalia, in modo da aiutare il visitatore ad un'immediata comprensione ed a gustare i particolari e le varie caratteristiche. In una fase storica di migrazione generalizzata di idee e di pensieri, favorita da spostamenti di intere popolazioni per ragioni politiche e culturali, ma soprattutto, come abbiamo

detto, dal sistema dell'informazione e della comunicazione che, di fatto, ha abbattuto le barriere dello spazio e del tempo, occorre costruire un *pensiero migrante*, capace di spostarsi tra idee diverse, capace di capire le differenze, difenderle eppure trovare le concrete possibilità d'integrazione (Callari Galli; Pinto Minerva). Il nostro progetto si ispira a queste concezioni e trae il suo titolo, che rimanda alla poesia di Gianni Rodari, da una votazione effettuata dagli alunni delle tre classi, sulla base di un ventaglio di proposte avanzate dagli insegnanti.

È una mattina di Dicembre. L'aria è pungente, il cielo è terso e la giornata prelude ad una notte stellata, proprio simile al firmamento che fa da sfondo a numerosi presepi. Due torpedoni ci attendono davanti al cancello della scuola, per condurci a Brembo, a visitare il Museo del Presepio. Si incomincia dai presepi italiani, che esprimono culture e tradizioni differenti, pur nell'ambito della stessa Nazione. Per esempio, nel presepio della campagna bergamasca, dove la vita era scandita dalle dure fatiche quotidiane, cariche di travagli e ricche di dignità, Gesù Bambino nasce nella stalla di una tipica cascina, con le pannocchie messe a essiccare sul ballatoio e pentolame in rame, come in quello realizzato in gesso dipinto da Suor Maria Elisa Zappella, Franco Cortesi e Giovanni Martina. Oppure si accontenta di un sottoscala, tra l'uomo che cuoce la polenta, quello con la gerla, il boscaiolo, il contadino, il falegname, il pastore che porta la pecora sulle spalle, la donna che porta in dono un camicino, carriaggi e attrezzi agricoli, nell'intimità di un qualsiasi giorno lavorativo, quando neppure la sua venuta al Mondo riesce a interrompere i ritmi quotidiani dell'attività agricola. È il caso di quello, anch'esso in gesso dipinto, di Claudio Mattei, ambientato nei primi anni del secolo scorso. Nel presepio in cartapesta dipinta costruito da Elio Montinaro, di Lecce, il Redentore nasce in un trullo di Alberobello, fatto con piccoli pezzi di polistirolo, ciascuno dei quali rappresenta un sasso, fissato agli altri con gli stuzzicadenti. Uno scorcio di terra calabra è ben individuabile nel presepio di Giuseppe Pesa, un artista "pastoraro", poeta di devota e sincera tradizione. Qui troviamo il pastore che munge le capre, la donna che reca in dono una provola, il contadino che fuma la caratteristica pipa, la coppia che balla la tarantella al suono di pifferi e zampogne ed infine il brigante al quale era concessa l'immunità dalla notte della vigilia a quella successiva, per consentirgli di riparare a casa il giorno di Natale. Mangiatoia, bue ed asinello del presepio di Giuseppe Criscione, noto artigiano siciliano, sono in una bella piazza porticata della Catania barocca, dove si accalca l'umile gente di Sicilia, alle prese con la diuturna fatica di vecchi mestieri. Gesù nasce in un nuraghe, fra uomini armati, pastori e donne che impastano il pane carta da musica, nel presepio sardo in terracotta policroma opera di

Paolo Monini, di Cala Gonone, che nei volti delle statuine ha ritratto i suoi compaesani.

Infine, nell'opera più importante del Museo, un gigantesco presepio napoletano di autore ignoto del Settecento, il Bambino non nasce nella grotta, ma sotto un rudere romano, a testimonianza che, con la venuta di Cristo, fu demolita la civiltà classica pagana e subentrò quella cristiana. La parte destra del plastico presenta una duplice scena. A retro, l'angelo annuncia la buona novella a pastori che si svegliano, si fermano per la via o si affacciano alla grotta; davanti, una chiesetta settecentesca è animata da personaggi vari e, un po' discosto, un parroco recita il rosario, ed appoggiata sul tavolo vi è l'immagine di Gesù Bambino, che a mezzanotte il prete andrà a riporre nel presepio. A sinistra della Natività è tutto un intrecciarsi di scene tipiche di vita napoletana: dal macellaio che minaccia con il coltello il pescivendolo, accusandolo di toglierli clientela e guadagno per il fatto di essersi posto con la sua mercanzia di fronte al proprio negozio; alla pizzeria, con davanti la venditrice di stoviglie che mangia gli spaghetti con le mani, com'era consuetudine tra i poveri di quel secolo.

Per l'Europa, il più significativo agli occhi degli alunni è il presepio in carta stagnola, di Marian Windyka, dove sono riprodotti elementi architettonici della città di Cracovia: le mura della città in basso; la cupola e la torre campanaria della cattedrale in mezzo; le due torri della Chiesa di Santa Maria ai lati; i colori nazionali e l'aquila bianca delle bandiere. Ma non meno originale è il presepio di Castells Hermanos, in terracotta policroma, con i personaggi in costume basco, o quello, anch'esso spagnolo, con la Madonna che richiama quella di Pila, tanto famosa in Spagna. Girovagando tra i presepi del resto del Mondo, è tutto un susseguirsi di modelli ispirati alle culture dei vari popoli, nei loro diversi contesti geografici (Madagascar, Burundi, Congo, l'antica Bitinia, (Bursa – Turchia), Palestina, India, Bangladesh, Cina, Thailandia, Manila, Messico, Colombia, Ecuador, Bolivia, Brasile, Giappone).

Della signora Sachiko Ichimaru è un presepio di Tokio, fatto in carta giapponese e legno ed ispirato alla vita contadina di Tono, dove in passato la popolazione condivideva con i cavalli lo spazio e il tempo. La somiglianza con le condizioni della nascita di Gesù Bambino è palese. La casa, conosciuta col nome di "*magarija*" era comune ancora duecento anni fa nella regione Tohoku, fino a quando, cioè, non si è verificata la migrazione massiccia verso la capitale. La caratteristica pianta ad "L" permetteva l'armoniosa convivenza di uomini e animali ed una funzionale distribuzione delle attività quotidiane, all'interno di un unico, grande ambiente. Sotto un unico tetto, vi era infatti lo spazio sia per i cavalli,

animali indispensabili per i lavori nelle risaie e quale mezzo di trasporto, sia per le diverse attività domestiche, che si svolgevano nel corpo più lungo dell'edificio. Le case dell'epoca erano tutte in legno e le finestre erano munite di grate esterne, ma non avevano vetri. Il che permetteva di mantenere areato l'interno, munito di porte scorrevoli in legno e carta (*shoji*). Ed è una di queste case che ospita la Natività. Maria veste un classico kimono giapponese di colore viola. I disegni sulla cintura (*obi*) rappresentano i fiori e le piante più popolari della tradizione dell'arcipelago: l'acero (*momiji*, simbolo dell'autunno), il ciliegio (*sakura*, simbolo della primavera), il crisantemo (*kiku*, il fiore nazionale e simbolo della Casa Imperiale). Inoltre, vi è anche l'acqua (simbolo della purezza). Cristo giace in un *izumeko*, panierino fatto di paglia ed usato nelle famiglie contadine, sia come culla, sia per trasportare i neonati durante i giorni di lavoro nei campi. Giuseppe indossa un *hakama*, lunga veste usata nelle cerimonie religiose, con *uagi*, una giacca. I pastori reggono un *fue*, flauto giapponese ottenuto da una conchiglia marina, ed una borraccia ricavata da una zucca. Gli allievi rimangono incantati davanti ad un presepio in legno intagliato degli Stati Uniti, che riproduce le diverse tribù indiane, col bimbo avvolto sulle spalle della madre, com'è uso e costume di queste popolazioni. Ritorna alla loro mente la poesia di Gianni Rodari, di cui iniziano a recitare alcuni versi, invitati dai docenti a fare silenzio. Gli scolari osservano attentamente, prendono appunti, tracciano schizzi e capiscono il valore e l'ingegnosità delle varie etnie, di fronte ad un tema che le unisce, proprio come le genti accorse da ogni luogo a Betlemme. Partendo dalla comprensione delle uguaglianze e delle diversità che accomunano e contraddistinguono le differenti culture, imparano ad ammettere la relatività dei propri punti di vista e la necessità di decentrarsi. In classe poi, suddivisi in gruppi a cui è affidata una precisa area, rielaborano il materiale raccolto sotto forma di cartelloni murali, sui quali confluiscono disegni e testi scritti. A coronamento del progetto, le insegnanti di Educazione artistica e di Educazione tecnica coinvolgono i ragazzi in un lavoro di interclasse. Sulla base della Regione italiana o del Paese di provenienza e possibilmente a piccoli gruppi, assegnano a ciascuno di questi la realizzazione in rilievo su cartoncino di un presepio ambientato nell'area di origine. Con sapienti ritagli, pieghe, incollaggi e ricorso ai colori di volta in volta più adatti, costantemente guidati dall'esperienza delle due professoressa, gli alunni allestiscono una serie di tavole improntate alla nascita di Gesù, che confluiscono in un libro intitolato, per scelta loro, "Un Mondo di presepi". Una testimonianza, anche per i compagni che verranno, di prospettiva interculturale.

*Cogliamo l'occasione per ringraziare il Signor Angelo Sorti, Segretario del Museo del Presepio di Brembo, che con la sua cortesia, la sua disponibilità, la sua esperienza e l'abbondante materiale fornito ha contribuito all'elaborazione del nostro lavoro.

Bibliografia

- AA. VV. (1981), *Presepi del Mondo*, Bergamo, Grafiche Pezzini.
- AA. VV. (1993), *Il presepio italiano*, Ivrea, Priuli & Verlucca editori.
- AA. VV. (1994), *La scuola nella società multi-etnica. Lineamenti di pedagogia interculturale*, Brescia, Editrice La Scuola.
- AGOSTI A. (a cura di) (1996), *Intercultura e insegnamento. Aspetti teorici e metodologici*, Torino, Società Editrice Internazionale.
- BOMBARDELLI O. (1997), *Formazione in dimensione europea e interculturale*, Brescia, Editrice La Scuola.
- BORGHI M. (1993), «La stella cometa si è fermata a Dalmine», *Qui Touring*, 23, n. 1, pp. 36-39.
- BRUSA C. (a cura di) (1997), *Immigrazione e multiculturalità nell'Italia di oggi*, vol. I, *Il territorio, i problemi, la didattica*, Milano, Franco Angeli.
- IDEM (a cura di) (1999), *Immigrazione e multiculturalità nell'Italia di oggi*, vol. II, *La cittadinanza e l'esclusione, la "frontiera adriatica" e gli altri luoghi dell'immigrazione, la società e la scuola*, Milano, Franco Angeli.
- CALLARI GALLI M., *Differenze culturali e processi formativi*, reperibile al sito Internet <http://www.educational.rai.it/corsiformazione/intercultura/scaffale/>.
- CAMBI F. (2001), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci editore.
- CESAREO V. (a cura di) (2001), *Per un dialogo interculturale*, Milano, Vita e Pensiero.
- IDEM (2002), *Società multi-etniche e multiculturalismi*, Milano, Vita e Pensiero.
- CLARIS S. (2002), *A scuola di intercultura. Proposte educative e didattiche*, Brescia, Editrice La Scuola.
- CLEMENTI M. e SCOGNAMIGLIO N. (1996), *Popoli in movimento. Percorsi didattici interdisciplinari per educare alla mondialità*, Editrice Missionaria Italiana.
- DEMETRIO D. et al. (a cura di) (1990), *Lontano da dove. la nuova emigrazione e le sue culture*, Milano, Franco Angeli.

- DEMETRIO D. (a cura di) (1997), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, Scandicci, La Nuova Italia.
- DEMETRIO D. e FAVARO G. (1997), *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, Scandicci, La Nuova Italia.
- DESINAN C. (1997), *Orientamenti di educazione interculturale*, Milano, Franco Angeli.
- DUSI P. (2000), *Flussi migratori e problematiche di vita sociale. Verso una pedagogia dell'intercultura*, Milano, Vita e Pensiero.
- FRAVEGA E. e QUEIROLO PALMAS L. (2003), *Classi meticce. Giovani, studenti, insegnanti nelle scuole delle migrazioni*, Roma, Carocci editore.
- GAMBERINI G. (a cura di) (1997), *La poesia del Natale*, Milano, Paoline.
- GINZBURG N. (2002/2003), «Non togliete quel crocifisso», *Scuola e Didattica*, 48, 7, pp. 94-95.
- GIOVANNINI G. (a cura di) (1996), *Allievi in classe/Stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, Milano, Franco Angeli.
- GIUSTI M. (1995), *L'educazione interculturale nella scuola di base*, Scandicci, La Nuova Italia.
- IDEM (a cura di) (1998), *Ricerca interculturale e metodo autobiografico. Bambini e adulti immigrati: un progetto, molte storie*, Scandicci, La Nuova Italia.
- JACOMELLA G. (2004), «Via il crocifisso e leggiamo Dante? È un esperimento, non un modello», *Corriere della Sera*, 129, n. 164, p. 15.
- LANZI F. e LANZI G. (1995), *Il presepio. Tradizione Storia Immagini*, Faenza, Tools.
- LYNCH J. (1993), *Educazione multiculturale in una società globale*, Roma, Armando ed.
- MANGANELLI G. (1992), *Il presepio*, Milano, Adelphi Edizioni.
- MINERVA F. P. (2002), *L'intercultura*, Bari, Editori Laterza.
- IDEM., *Prospettive dell'educazione interculturale*, reperibile al sito Internet <http://www.educational.rai.it/corsiformazione/intercultura/scaffale/>.
- MODUGNO G. (1982), «Il museo del presepio di Brembo Dalmine», *La Geografia nelle Scuole*, 27, p. 419.
- MOSCATO M. T. (1994), *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, Brescia, Editrice La Scuola.

- Museo del Presepio, Brembo (Dalmine) -Bergamo*, Usmate, Ditta CO.GRAF.A., s. d.
- NANNI A. (2000), *Una Nuova Paideia. Prospettive educative per il XXI secolo*, Bologna, Editrice Missionaria Italiana.
- ORLANDO V. (2003), *Educare nella multiculturalità*, LAS, Roma.
- PETRACCHI G. (1994), *Multiculturalità e didattica con il contributo della pedagogia transculturale*, Brescia, Editrice La Scuola.
- PITARO A. (1997), *Didattica interculturale della geografia*, Bologna, Editrice Missionaria Italiana.
- POLETTI F. (a cura di) (1992), *L'educazione interculturale*, Scandicci, La Nuova Italia.
- PREDEN L. (2002/2003), «Il Crocifisso tra norme e principi», *Scuola e Didattica*, 48, n. 8, pp. 88-90.
- IDEM. (2003/2004), «Il “caso” di Ofena: *summum jus, summa iniuria?*», *Scuola e Didattica*, 49, 12, pp. 94-98.
- RIZZI F. (1994), *Educazione e società interculturale*, Brescia, Editrice La Scuola.
- SANTERINI M. (1994), *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, Brescia, Editrice La Scuola.
- IDEM (2001), *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci editore.
- SHELLENBAUM P. (a cura di)(1993), *Conoscere per... una società multietnica*, Milano, Fondazione Cariplo per le Iniziative e lo Studio sulla Multietnicità.
- SICURELLI R. (1994), *Educare all'incontro interrazziale*, Milano, Guerini Studio.
- SILVA C. (2002), *Educazione interculturale: modelli e percorsi*, Tirrenia, Edizioni del Cerro.
- STEFANUCCI A. (1944), *Storia del presepio*, Roma, Casa Editrice “Autocultura”.
- SUSI F. (1999), *Come si è stretto il mondo. Educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Roma, Armando Editore.
- TASSINARI G. (a cura di) (2002), *Lineamenti di didattica interculturale*, Roma, Carocci editore.
- TELMON V. e BORGHI L. (1995), *Valori formativi e culture diverse. L'interazione educativa in prospettiva transnazionale*, Roma, Armando Editore.
- VICO G. (2002/2003), «Il Crocifisso in aula», *Scuola e Didattica*, 48, 10, pp. 5-9.

- VINCIGUERRA M. G. (2003/2004), “Il Crocifisso nelle aule: alcune considerazioni”, *Scuola e Didattica*, 49, 7, p. 86.
- VITA E. (1991), *Il presepio. Ascendenza pagane nel rito cristiano del Natale*, Ravenna, Edizioni Essegi.
- ZANI G. L. (2002), *Pedagogia interculturale. La convivenza possibile*, Brescia, Ed. La Scuola.
- ZANNIELLO G. (a cura di) (1992), *Interculturalità nella scuola*, Brescia, Ed. La Scuola.
- IDEM (a cura di) (2003), *La dimensione interculturale dell'insegnamento*, Palermo, Palumbo.
- ZUCCHERINI R. (1996), *Nuovi compagni di banco. Bambine e bambini stranieri nella scuola elementare: dall'inserimento all'integrazione*, Città di Castello, GESP.

* * *

LA GEOGRAFIA E IL SUO LINGUAGGIO: LA GEOGRAFICITA' UNA AFFASCINANTE ED ESTEMPORANEA ESPERIENZA DIDATTICA

di Lucrezia PANTALEO GUARINI – Sezione Puglia

Un'amica, l'insegnante Pellegrini, forestiera del luogo e maestra dell'Ambito Antropologico in due quarte classi Sez. C e D della Scuola Elementare “Aldo Moro” - 2° Circolo Didattico di Modugno, mi invitava, essendo io stessa nativa del paese, a sostenerla in Geografia per la conoscenza del territorio, sia sotto l'aspetto fisico che storico-sociale (usi, costumi e tradizioni locali), per valorizzare i luoghi di vita degli scolari.

Per onorare i miei 25 anni di fedeltà all'AIIG, sono tornata tra i banchi di scuola, dopo ben 14 anni di pensionamento, come esperta esterna di Geografia, essendomi formata alla scuola del prof. Andrea Bissanti, che, da sempre, pone al centro delle attività didattico-educative il bambino, lo scolaro, lo studente, l'universitario. Le docenti delle due classi, ins. Petruzzelli e ins. Formichella, giovani socie dell'AIIG, sono state felici di unirsi all'esperienza. Dopo aver informato la Dirigente Scolastica, dott.ssa

Manuela Baffari, entusiasta pure lei di sperimentare questa originale esperienza, anche alla luce dei cambiamenti introdotti dai Piani di Studi Personalizzati, diamo inizio ai lavori con un'indagine conoscitiva sulla realtà delle classi, composte dal 40% di alunni figli di immigrati a Modugno.

Gli incontri a classi riunite avvengono nell'Aula Magna della scuola. "Oggetto della Geografia è l'ambiente" - spiego ai miei nuovi alunni. Uno di loro, più intraprendente degli altri, mi chiede: "Com'era Modugno ai tuoi tempi, quando avevi nove anni come noi?". Poiché ritengo che non si possa fare Geografia senza coinvolgere le altre discipline, spiego un pensiero di Sant'Agostino: "È improprio parlare di passato, presente, futuro. C'è invece il presente del passato, il presente del presente, il presente del futuro". Concordiamo che il presente del passato è la "*Memoria*"; il presente del presente è la "*Visione*", il presente del futuro è "*l'Attesa*". Sul filo della memoria racconto, rivedo il mio presente di 70 anni fa. Siamo in settembre e non posso non ricordare le greggi che tornavano da "*foretérre*" (fuori terra), cioè dal paludoso Tavoliere della Puglia, lungo i tratturi e l'antica via Traiana che attraversa il nostro territorio, uscendo nell'attuale zona industriale, e che passavano belando davanti a casa mia, tra nuvole di polvere sulla via non ancora asfaltata, per raggiungere l'ovile sulla via per Bitetto. Su una cartina d'epoca della Puglia ed una attuale tracciamo il percorso delle greggi "sull'erbal fiume silente" de "la mena delle pecore".

La lettura e l'analisi della bella poesia "Pastori d'Abruzzo" di Gabriele D'Annunzio sono compiti dell'insegnante di Lingua, che, assieme all'insegnante di Geografia, guida gli alunni a definire e ad estrapolare gli elementi caratterizzanti del paesaggio presente in essa, delle regioni contermini della Puglia e delle sue subregioni. La visione delle immagini antiche favorisce la conoscenza e la comprensione delle trasformazioni del territorio.

L'esperienza prosegue in autunno con una riflessione sulla crisi dell'olivicoltura a Modugno, determinata dalla grande trasformazione degli anni 70 in seguito all'esproprio di grandi estensioni di uliveti nelle contrade agricole: *La Carrara*, *La Gravinella*, *Lama Quaglietta*. Questi toponimi ci aiutano a riflettere sulla morfologia del suolo e a risalire alle caratteristiche originali del territorio locale e regionale: la pietra che costituisce parte essenziale del territorio pugliese, tipico "paesaggio del calcare", un paesaggio rurale, costruito, umanizzato (Bissanti, 1987). Il carsismo è argomento dell'insegnante di Scienze. Attraverso la lettura e l'analisi del testo "I racconti della Fata Murgiana" di B. Tragni, l'ins. di Lingua contribuisce ad approfondire il concetto di "paesaggio del calcare".

Per la formazione di una carta mentale l'ins. di Geografia fa analizzare il Friuli e le altre regioni d'Italia. Gli alunni sono guidati anche a riflettere sui mestieri scomparsi, legati alla civiltà contadina: il "trappetaro", il "fiscolaro", il "maestro dei muretti a secco", il "trullaro", il "caseddaro", l'"arrotino", il "merciaio ambulante". Io sono la "testimonial" delle voci che si udivano per le strade: la straccivendola, l'ombrellaio, il raccoglitore della feccia dell'olio, che veniva lavorato nello stabilimento Gaslini di Bari, ora visibile con la sua ciminiera, quale reperto di architettura industriale di un passato recente.

In omaggio ad un piccolo frutto recito una bella poesia in vernacolo Modugnese, "L'ulivo" di Carlo Longo, che l'insegnante di lingua si impegna a tradurre allegramente insieme alle scolaresche.

Per saper imparare il nuovo e il diverso, per saper convivere con il cambiamento e saperlo gestire, si decide di cimentarsi nella progettazione di "Unità di Apprendimento" (U.A.) col metodo dell'ologramma (dal tutto si risale alle parti e da queste al tutto), come suggeriscono le Indicazioni della Riforma. Per valorizzare l'esperienza degli scolari, le stesse U. A. si inseriscono nella programmazione curricolare di Geografia del Circolo: "Collocare e collocarsi nello spazio".

Fase Progettuale

Si formulano le Unità di Apprendimento, a centratura interdisciplinare.

La titolazione di una piazza ad un cittadino illustre è motivo di partecipazione alla manifestazione.

Obiettivi Formativi

- 1) Collocare e collocarsi nello spazio, usando il linguaggio disciplinare: la Geo-graficità;
- 2) Saper descrivere e rappresentare percorsi effettuati nell'ambito di spazi dominabili;
- 3) Il proprio territorio: riconoscere le più evidenti modificazioni, insediamenti, viabilità in seguito alla trasformazione del paese.
- 4) Saper leggere la strada e la toponomastica rurale e urbana.
- 5) Acquisire e sviluppare capacità critiche nei confronti dell'assetto territoriale.
- 6) Conoscere il codice e la segnaletica stradale e le maggiori problematiche dell'ambiente.
- 7) Avere comportamenti adeguati alla tutela degli spazi vissuti e dell'ambiente vicino.
- 8) Formarsi la carta mentale del territorio

Fasi del percorso didattico

Si verificano le situazioni di partenza degli scolari che possiedono i concetti di ambiente, territorio, paesaggio, spazio fisico e si formulano gli obbiettivi formativi per l'U.A.

Fase 1. Titolazione di una piazza

L'alunno dovrà:

- ampliare la conoscenza del linguaggio della Geo-graficità;
- ipotizzare sulla pianta di Modugno il probabile percorso del corteo: da Palazzo di Città, sede del Comune, fino alla Piazza usando il linguaggio della Geo-graficità.;
- elencare in tabella gli elementi fissi e mobili, fisici e antropici della piazza, la posizione e la funzione degli stessi. Risalire dai significanti a semplici significati.

Ricevuto il cartoncino-invito per partecipare alla manifestazione, l'insegnante di Lingua lo legge e lo analizza in tutte le sue parti. Guida gli alunni a riflettere su "Come cambia l'informazione": "ieri" il banditore, "oggi" la stampa: "Il Cardo Selvatico" (periodico locale di informazione), i manifesti affissi ai muri delle vie principali del paese, l'invito "Ad personam", e sullo stesso invito, lo stralcio stradale del luogo DOVE avverrà la manifestazione della titolazione, la collocazione della targa e del monumento allo storico suddetto. Qui mi inserisco quale esperta di Geografia e sottolineo il linguaggio della Geo-graficità presente sull'invito, per l'educazione alla consapevolezza spaziale. Spiego il significato del nuovo termine agli scolari. Ispirandomi al testo di Bissanti "Puglia, geografia attiva" (1991), con parole le più adeguate possibili all'età mentale degli alunni spiego i quattro modi della comunicazione: il visivo spaziale, il sociale, il verbale, il numerico. Faccio notare la sintesi tra la letterarietà presente nella prima facciata dell'invito e la praticità di un cartogramma. Con questionari appropriati, guido gli scolari all'osservazione della piazza prima della titolazione e a mettere in tabella gli elementi fissi e mobili; fisici e antropici; posizione-funzione degli elementi. Questa è la motivazione concreta e determinante per partecipare e porre la domanda problema: "Dove si trova la piazza da titolare rispetto alla scuola?". Si stimolano gli alunni a partecipare la notizia ai genitori e a invitarli alla manifestazione, indicando su un cartogramma il percorso per raggiungere la piazza. Si partecipa insieme alla manifestazione, docenti, scolari e genitori. L'invito a partecipare a questa manifestazione è rivolto soprattutto ai genitori degli immigrati della città affinché scoprano le nostre radici, il nostro territorio, per costruirvi la loro territorialità e per

condividere il patrimonio di sapere e conoscenza che fa l'identità di un paese.

Fase 2. Com'è bella ora la Piazza

L'alunno dovrà:

1) Rappresentare col disegno la nuova piazza com'era prima e dopo la titolazione.

In un successivo incontro si visiona la cassetta della registrazione dell'avvenimento; si commenta, si leggono le varie cronache giornalistiche. Si leggono anche le fotografie dell'avvenimento per estrapolare il nuovo paesaggio della piazza che viene osservato anche dalla finestra del primo piano della scuola. Dall'alto, ora, il paesaggio offre più informazioni e si colgono meglio le modificazioni apportate con l'arredo urbano della piazza. Esorto gli alunni a "leggere" anche tutti gli elementi fissi sulle facciate delle palazzine che circondano la piazza: balconcini fioriti, caldaie per riscaldamento, antenne paraboliche sulle terrazze, panni stesi... anche l'ovvio per una metalettura e decodifica del paesaggio. È questa l'occasione giusta per manipolare il concetto di spazio rappresentativo costituito dagli elementi che hanno un significato, "che sono carichi di valore che tende a coincidere con quello di spazio vissuto, cioè la rappresentazione mentale che ognuno di noi ha dello spazio terrestre" (Bissanti 1984).

Fase 3. Dal sentiero...al tratturo...alla carrareccia...alla strada...all'autostrada.

L'alunno dovrà:

- Descrivere e rappresentare il percorso casa –scuola anche usando un codice personale.
- Elencare i toponimi delle strade a percorso inverso e a fianco di ognuno spiegare il significato.
- Estrapolare dal brano letterario di Don Nicola Milano il paesaggio descritto.
- Individuare i maggiori problemi ambientali legati al territorio (inquinamento atmosferico legato alle industrie del territorio).

Con il bagaglio di conoscenze acquisite e di attività operative, anche negli altri ambiti disciplinari, e soprattutto con alunni affettivamente coinvolti nelle attività di apprendimento, si prosegue con la lettura di una scheda illustrativa: "Nascita e trasformazione della strada" che viene rappresentata col disegno. Si commenta, si formulano ipotesi e gli scolari scoprono la necessità di denominare gli spazi e le sue variazioni: dalla carrareccia a Via, Viale, Vicolo, Piazza, Corso, Strada, Autostrada...

Si legge il brano di Don Milano intitolato “Strade e autostrade, tratto da “Memorie Storiche” (pag.559); esso descrive Corso Vittorio Emanuele negli anni '30 in terra battuta, documentato da una fotografia dell'epoca. Si apprende che fu asfaltato nel 1932 per favorire l'accesso alla prima industria del paese: La Cementeria delle Puglie” (ora archeologia industriale), che insiste nella via per Bitetto. Si leggono le rare fotografie d'epoca nelle quali si evidenziano i traini con muli, l'impraticabile pantano, una vecchia diligenza detta “ omnibus”. Finalmente, in seguito all'industrializzazione, anche la Puglia sentì la necessità di un'autostrada che fu inaugurata il 4/6/1962 e il cui il tracciato iniziava nel territorio di Modugno, a soli 2 km dall'abitato. L'importanza dell'autostrada fu messa in rilievo dall'On. Aldo Moro nel suo discorso inaugurale. Poiché la scuola è titolata al grande statista, tragicamente scomparso, gli scolari scelgono di commemorarne la grande figura con un minuto di raccoglimento nel 26° anniversario della sua scomparsa. Con l'aiuto della scheda guida, l'alunno descrive e rappresenta il percorso casa-scuola e viceversa, dopo aver compreso il significato di toponomastica e acquisito il concetto di spazio_codificato. Si legge un pensiero di Don Milano in “Curiosando per Modugno”: “Abitare in una strada, pronunziarne tante volte il nome e non conoscerne il significato è una rilevante carenza per un cittadino. Una buona toponomastica è una maestra muta molto eloquente”.

Le Fasi dell'Unità di Apprendimento trovano una felice conclusione con la scoperta che a Sud- Est della città è in via di realizzazione un grande complesso per le attività artigianali alle quali sono state già titolate le vie dedicate agli antichi mestieri scomparsi del paese. Apre il complesso un ampio Viale degli Artigiani sul quale si affacciano e si diramano: Via dei Tintori, Via degli Orafi, dei Bottai, dei Tipografi, dei Marmisti, dei Muratori, dei Falegnami, degli Imbianchini, degli Scalpellini, dei Vetrai e dei Carpenteri. Si scrive al Sindaco e all'Amministrazione Comunale plaudendo all'iniziativa e si ringrazia per questo riconoscimento alle persone modeste della società civile. Si sollecita un aggiornamento della pianta di Modugno.

Fase post-attiva: Verifica e valutazione delle Competenze

Controllo degli apprendimenti da parte dei docenti di ogni ambito tramite elaborati degli alunni. L'osservazione diretta dell'ambiente, i percorsi effettuati e rappresentati, i confronti tra i diversi tipi di rappresentazione della piazza e degli spazi dove sono ubicati la scuola ed il quartiere, il tracciato delle strade, la consapevolezza spazio-temporale dell'esperienza favoriscono negli scolari la costruzione della carta mentale del territorio, che è un bene ambientale-culturale da conoscere e amare.

L'esperienza vissuta testimonia che uno studio corretto nel fare Geografia ha offerto possibilità educative e aperture interdisciplinari, da cui non è possibile prescindere, come testimoniano sia le tematiche delle altre materie di studio che gli elaborati significativi prodotti degli scolari, entusiasti di questo nuovo modo di studiare la Geografia e il suo linguaggio, come base di un discorso disciplinare.

Bibliografia

- BISSANTI A. A. (1991), *Puglia. Geografia attiva perché e come*, Bari, Adda.
- IDEM (1997), *Il paesaggio pugliese delle pietre a secco*, Foglio d'informazione della Sez. Puglia Basilicata AIIG.
- DE VECCHIS G. e STALUPPI G. (1997), *Fondamenti di didattica della Geografia*, Torino, UTET.
- FERRETTI, DI BENEDETTO, PANTALEO GUARINI (1986), *Puglia*, Sedes Ghisetti e Corvi Edit.
- MACINA R., *Viaggio nel 1799*, Ed. Nuovi Orientamenti
- NOVEMBRE D., *Storia della Puglia*, Bari, Adda.
- PANTALEO GUARINI L., *Le contrade agricole di Modugno: La Carrara 1^a Parte*, Ed. Nuovi Orientamenti.
- SCHIAVI A. (2003), *Dalla Geografia descrittiva alla Geografia Interpretativa*, Ambiente Società Territorio N° 6/ pag.162/63
- TRAGNI B., *I racconti della fata Murgiana*, Bari, Franco Milella Editore.

* * *

IL LABORATORIO INTERCULTURALE E LE COMUNITÀ ALLOGLOTTE: IL CASO DI URURI NEL MOLISE

Emilia SARNO – Sezione Molise

Il frazionamento politico italiano ha condizionato anche quello linguistico e ha creato situazioni di difformità rispetto alla lingua nazionale. La complessità del quadro italiano ha richiesto forme di

classificazione per la tutela delle piccole comunità e di identificazione dei diversi casi presenti sul territorio italiano: le parlate italo-romanze come il sardo o il friulano; le comunità giunte dall'esterno in vari momenti storici, slave o albanesi; i gruppi di nazionalità tedesca o slovena, che per le modifiche di confine si trovano nel territorio italiano. Le comunità di origine albanese formano, a loro volta, un arcipelago di 54 isole linguistiche, diffuse nell'Italia Meridionale, dal Molise alla Puglia, dalla Campania alla Basilicata fino alla Calabria. Le comunità albanesi presenti nel Molise risiedono stabilmente in quattro comuni: Montecilfone, Portocannone, Ururi e Campomarino. Essi si trovano ad est rispetto al Biferno, tranne Montecilfone che è posto ad ovest e risulta come la colonia fondata per ultima. Tra questi quattro comuni le tradizioni albanesi sono ben attestate e conservate ad Ururi anche per la sua collocazione, infatti è un paese situato a sud di Termoli, nella parte interna del Molise e dista una ventina di chilometri dal mare. È considerata la comunità più rappresentativa dell'arbëreshë, perché è costituita da una popolazione che ancora oggi è per circa l'80% arbëreshë e conserva le tradizioni originarie. Arbëreshë era il nome degli immigrati poiché ARBRI-ARBRIA era il nome dell'Albania nel Medioevo fino al '500. La loro presenza è ben registrata dagli storici locali, con i motivi del loro spostamento e della collocazione in Ururi nel '400. Essi si sono dedicati all'agricoltura e alla pastorizia, vivendo chiusi nella loro comunità, con ben pochi contatti con la popolazione locale nei secoli scorsi. L'atteggiamento di chiusura, facilitata dal sito e dalla posizione di Ururi, ha permesso agli Albanesi di conservare le tradizioni nel tempo, dopo aver ottenuto una certa stabilità, sebbene fossero trattati con diffidenza dalla popolazione locale.

Nel '400 la loro lingua d'appartenenza era l'albanese antico che non ha partecipato alle modificazioni linguistiche avvenute nella madrepatria nei secoli successivi, ma si è trasformato nel continuo contatto con l'ambiente linguistico romano, benché un italo-albanese sia in grado di comprendere il toscano che è il dialetto considerato lingua nazionale dell'odierna Albania. Le più grandi differenze riguardano il lessico, perché molti italianismi sono stati accettati, e le modifiche morfologiche con limitazioni nell'uso della declinazione dei nomi; dal punto di vista fonetico, rispetto all'italiano, c'è l'utilizzazione della sesta vocale ë, rispetto all'albanese della madrepatria manca il fonema y. Gli adattamenti linguistici e religiosi mostrano come la vita non sia stata assolutamente facile per la comunità di Ururi, come del resto per tutte le altre. Soprattutto nel secondo '900 essa ha subito una continua opera di assimilazione sia per il ruolo dell'italiano come lingua nazionale, sia per le caratteristiche della civiltà post-moderna, che valorizza le lingue

comunitarie. Non a caso è stato emanato il regolamento di attuazione della legge del 15 dicembre 1999, n.482, recante norme di tutela delle minoranze linguistiche storiche. Grazie al regolamento e alle leggi regionali si sono intensificati negli ultimi anni, anche in Molise, gli interventi a favore del recupero e la valorizzazione delle lingue minoritarie con attività didattiche specifiche.

Il problema riguarda principalmente l'ambito scolastico nel quale si preferisce l'italiano come la lingua della scolarizzazione. Tuttavia, la scuola si pone anche come l'ambiente d'apprendimento dove si può valorizzare la diversità, la differenziazione culturale e le tradizioni locali. In tal senso diventa fondamentale lavorare all'interno della scuola e avviare processi di educazione all'interculturalità. Per queste ragioni nella scuola Primaria di Ururi è stata svolta un'indagine conoscitiva, con l'intento di conoscere, da un punto di vista linguistico, quale fosse l'effettiva utilizzazione dell'arbëreshë e, da un punto di vista sociale, quale ruolo la tradizione albanese giocasse ancora. Durante l'anno scolastico 2002/2003, infatti, è stato somministrato un questionario ai 130 bambini frequentanti la scuola, dalla prima alla quinta, per valutare l'effettiva conoscenza dell'arbëreshë, le modalità di uso e le cause dell'abbandono. Per comprendere i cambiamenti che stanno accadendo in questi anni, è stato messo a confronto il comportamento linguistico dei bambini con quello dei 260 genitori e dei circa 500 nonni. Come dimostrano i dati, i bambini evidenziano una forte differenza con le generazioni precedenti.

Come si evince dalla figura 1, la conoscenza della seconda e terza generazione è di pari entità; i cambiamenti socio-economici degli ultimi anni hanno determinato il progressivo abbandono dell'arbëreshë e hanno condizionato gli usi linguistici dei bambini. Il processo messo in atto non è puramente linguistico, ma culturale, perché indica il progressivo abbandono delle tradizioni. Infatti all'ulteriore domanda "a cosa serve conservare la lingua arbëreshë?" rivolta ai genitori, il 78% ha dichiarato che è lo strumento per non dimenticare le proprie origini. Essi sono consapevoli dell'importanza di tramandare la lingua d'origine, come codice complessivo di un'intera cultura, ma si sentono responsabili dell'inserimento dei figli e dell'impossibilità a vivere chiusi nella loro comunità e quindi, nei fatti, sono i primi a valorizzare l'italiano. Come si può vedere dal grafico successivo (Fig. 2) una delle cause dell'abbandono è proprio il predominio socio-linguistico dell'italiano.

Questi risultati pongono in evidenza le motivazioni dell'abbandono. Quel 32%, che non sa darne risposta, conferma il peso dell'inserimento nei

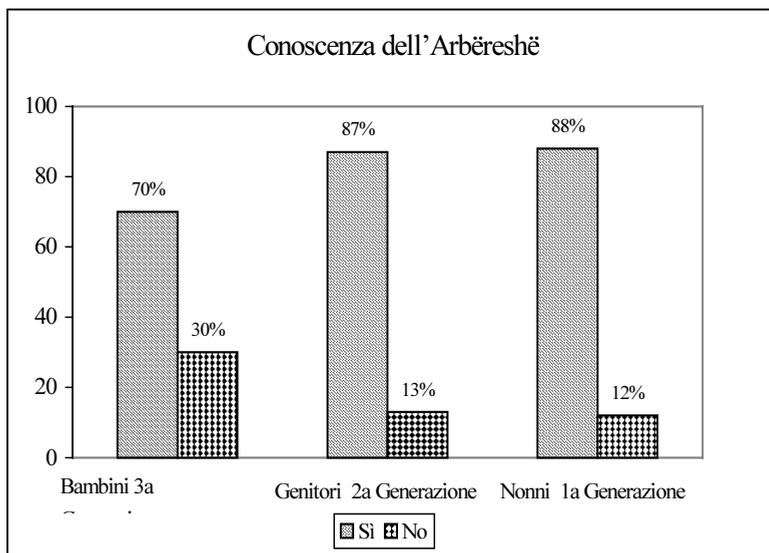


Fig. 1: Dati relativi alla conoscenza linguistica delle tre generazioni prese in esame

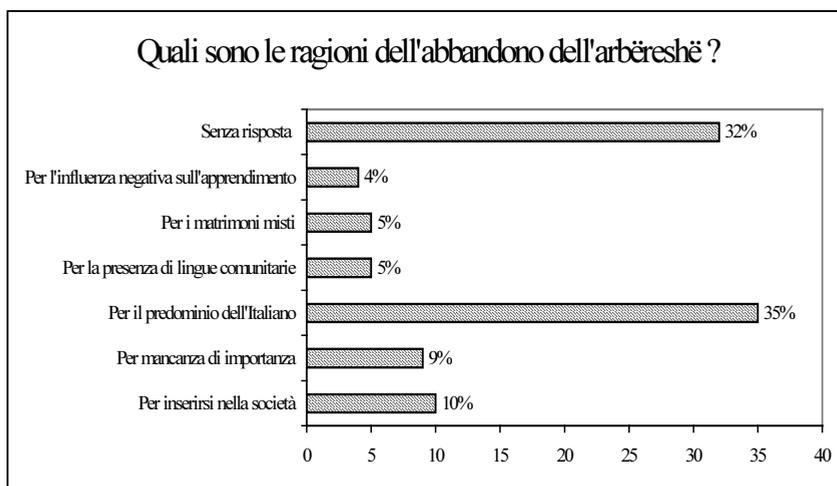


Fig. 2: Dati relativi alle cause dell'abbandono secondo l'opinione dei 260 genitori intervistati

diversi contesti, la difficoltà a riconoscere la peculiarità della propria identità. È significativa anche la consapevolezza dello scarso valore

dell'arbëreshë fino al punto da essere considerato un ostacolo per l'apprendimento. Il quadro complessivo mostra che questa comunità, pur avendo conservato al meglio le tradizioni albanesi, è proiettata all'abbandono.

È, quindi, necessario non un formale e retorico recupero, ma una riscoperta del valore delle proprie radici da considerare una ricchezza da porre a disposizione degli interlocutori che hanno un codice d'origine diverso, un'esperienza da condividere con altri gruppi sociali. La ricerca effettuata, pertanto, ha dimostrato di essere vantaggiosa sia per raccogliere dati, sia per consentire all'intera comunità di riflettere sulla propria condizione. La somministrazione del questionario ha permesso di creare un vero e proprio ambiente d'apprendimento coinvolgendo tre generazioni e fornendo elementi significativi di riflessione. Il contributo emerso è importante perché l'indagine ha offerto l'opportunità di spiegare ai bambini e agli adulti il senso di ciò che si faceva: il questionario è stato non solo uno strumento di analisi, ma anche una metodologia di conoscenza. In tal senso si è trasformato in una sorta di autointervista, in una forma di autoanalisi che potenzia la consapevolezza e avvia alla scoperta del proprio essere. Nel caso specifico i bambini hanno potuto confrontarsi con sé stessi e con i familiari, conoscere nuovamente il background d'appartenenza. In questo modo il questionario ha creato le condizioni per un laboratorio interculturale fondato sulla discussione e sul confronto. La scoperta ha consentito la riflessione sui motivi dell'abbandono, sull'inconscio rifiuto, fino alla comprensione del valore della propria storia etnica. La consapevolezza rafforza l'empowerment, l'assunzione di responsabilità rispetto all'alterità, che, attraverso il percorso effettuato, è considerata positivamente e si trasforma in contributo attivo alla vita sociale. L'empowerment, quindi, inteso come assunzione di responsabilità da parte di ciascuno, consente ad un gruppo sociale di recuperarsi come comunità progettuale grazie al rinnovato interesse per la lingua d'origine.

Ringraziamenti

Ringrazio la dottoressa Anna Crescitelli per aver messo a mia disposizione i dati relativi all'indagine statistica condotta nell'Istituto Comprensivo di Ururi. Ringrazio, inoltre, il dirigente e i docenti dell'Istituto comprensivo di Ururi per la loro partecipazione all'indagine.

LA GLOBALIZZAZIONE E LE SUE RICADUTE IN UN'ESPERIENZA DI COLLABORAZIONE FRA SCUOLA SUPERIORE E UNIVERSITÀ.

Cristina MORRA - Sezione Toscana

L'esperienza didattica, che ha avuto una durata biennale, si inquadra nel " Progetto Orientamento " denominato " PER-CORSI " DI QUALITÀ che l'Università di Siena ha proposto alle Scuole Superiori delle Province di Arezzo, Grosseto e Siena negli a.s. 2002/2003 e 2003/2004, cui ha aderito con un ristretto numero di alunni capaci e meritevoli, l'I.T.C. " M.BUONARROTI " di Arezzo, in cui io insegno (da 25 anni) GEOGRAFIA ECONOMICA. Il progetto prevedeva la partecipazione dei giovani a lezioni universitarie e ad incontri scolastici (in orario pomeridiano), sotto la guida di " docenti/tutor " dell'Istituto ed i suggerimenti bibliografici di " tutor universitari ".

Tra le " aree " di approfondimento (con relativa visita delle Facoltà interessate all'orientamento) era prevista l'AREA STORICO-SOCIOLOGICO-ECONOMICA, per la quale era indicato il tema della " globalizzazione ", trattabile in modo disciplinare o interdisciplinare tra varie materie, a scelta degli insegnanti, con l'elaborazione finale di una " tesina ", da parte degli studenti, secondo le indicazioni dell'Università.

I ragazzi hanno lavorato per 1 o 2 anni, a seconda delle classi e, nel caso qui presentato, il lavoro è stato elaborato durante la frequenza del 4° e 5° anno dell'indirizzo IGEA (indirizzo giuridico-economico-aziendale), da parte di due alunne nell'ambito del programma curricolare di Geografia politico-economica, con "agganci " in Storia e Materie giuridico-economiche. L'argomento, studiato nel quadro del fenomeno globale, col " taglio " geografico che privilegia l'analisi dei fattori, delle diversità alle varie scale, delle problematiche e dei possibili rimedi nell'ambito degli odierni " squilibri mondiali ", ha avuto per oggetto specifico quello che emerge dal titolo della tesina che è stata premiata con la pubblica presentazione nella giornata finale svoltasi a Siena il 25/05/04, poiché è stata ritenuta " rappresentativa " dell' "area ", fra tutti i lavori della provincia di Arezzo.

Descrizione dell'esperienza

TESINA

“ DA UNA GLOBALIZZAZIONE CRITICATA AD UNA GLOBALIZZAZIONE CAPITA E PARTECIPATA, PER UN VERO SVILUPPO UMANO ”

PROGETTO “ PER-CORSI DI QUALITÀ ” / ORIENTAMENTO

in collaborazione tra l' ITC “ M.Buonarroti ” di Arezzo e l'Università di Siena

AREA STORICO-SOCIOLOGICO-ECONOMICA

MATERIA: GEOGRAFIA ECONOMICA

Lavoro biennale di:

Barelli Valentina e Becattini Cecilia

Classe V A Igea.A.S. 2002/2003 e 2003/2004

“ Tutor ”. Prof.ssa Morra Cristina

SCHEMA DI TRATTAZIONE (strutturato sulla base dei “ sottotemi ” proposti)

- A) L'attuale globalizzazione e le sue premesse storico-politiche e tecnico-economiche.
- B) Le forme odierne della globalizzazione, le relazioni fra i vari aspetti e le strutture della mondializzazione economica.
- C) La dinamica “ global/local ”.
- D) Le ricadute della globalizzazione sullo sviluppo e sull'ambiente:
 - 1) povertà tradizionale, sviluppo e sottosviluppo;
 - 2) l'accentuazione degli squilibri socio-economici, a livello territoriale (“ nuove ricchezze e nuove povertà ”);
 - 3) l'uso irrazionale delle risorse e l'alterazione degli equilibri naturali.
- E) I nuovi “ poteri forti ” mondiali e il “ vuoto ” giuridico-politico nelle istituzioni internazionali.
- F) L'esigenza di nuove forme di organizzazione internazionale e la “ governance”.
- G) Le “ visioni ideologiche ” sulla globalizzazione:
 - 1) i fautori dell'attuale sistema globale;
 - 2) i benefici potenziali della globalizzazione per i Paesi in via di sviluppo e la povertà nel Mondo;
 - 3) il movimento “ no-global ” e i “ popoli di Seattle ”.
- H) I correttivi all'attuale globalizzazione e la visione “ new-global ”:
 - 1) la “ globalizzazione dei diritti e dello sviluppo ”, attraverso la cooperazione internazionale;
 - 2) dalla “ crescita economica ” allo “ sviluppo sostenibile ” e allo “ sviluppo umano integrale ”.
- I) Per un “ futuro a dimensione umana ”: la “ globalizzazione partecipata ” dei soggetti sociali.

BIBLIOGRAFIA:

A.A.V.V. “ Globalizzazione: nuove ricchezze e nuove povertà ”, a cura di L. ORNAGHI, Vita e pensiero, Milano, 2001.

- A.GIDDENS, “ Il mondo che cambia ”, Il Mulino, Bologna, 1999.
- C.MORRA, S.BOTTAL, M.MAGINI, V.CATACCHINI, “ L’uomo organizza il suo ambiente ”, Ed. Markes/Sansoni, Milano, 2003.
- Rapporto sintetico su Popolazione, Ambiente e Sviluppo, a cura del Dipartimento Affari Economici e Sociali-Divisione popolazione dell’ O.N.U., United Nations, New York, 2001.
- SANCHEZ SORONDO M., Globalizzazione e solidarietà, The Pontifical Academy of Sciences, extra series 15, Vatican City, 2002.
- A.ROSSI, “ Il mito del mercato ”, Città aperta, L’altra pagina, Ed. Troina (EN), 2002.
- R.PANIKKAR, S.GEORGE, A.R.RIVAS, “ Come sopravvivere allo sviluppo ”, L’altra pagina, Città di Castello (PG), 2003.
- E.PEDONE, “ La schiavitù all’epoca della globalizzazione: il traffico dei minori ”, in Rivista Mani Tese anno 40°, n° 408, Gennaio 2004.

Obiettivi

-capacità di analizzare gli aspetti della “ vecchia ” e “ nuova ” globalizzazione, con i relativi presupposti storico/geografici e tecnico/economici

-capacità di analizzare le ricadute sugli “ squilibri territoriali, socio-economici e ambientali ”

-capacità di analizzare le critiche emerse e le proposte di soluzione ai problemi

-sviluppo delle capacità di riflessione e di collegamento, nonché di proporre rimedi (assunzione di responsabilità, solidarietà, giustizia, “ cittadinanza mondiale ”)

-sviluppo delle capacità di impostare un lavoro ampio ed organico, di ricercare e utilizzare materiali, di correlare quanto appreso a scuola con le fonti esterne (lezioni universitarie, testi, riviste, ecc.)

-approccio al “ mondo universitario ” e collegamento con i “ curricoli ” scolastici specifici

-acquisizione di una “ mentalità interdisciplinare ”, anche in preparazione all’esame di stato (maturità)

Dagli obiettivi e dal contenuto, si evince che il contributo si inserisce nell’ampia tematica della Sessione didattica cui è rivolto. Si precisa, inoltre, che il lavoro completo è stato acquisito dall’Università di Siena, insieme con i “prodotti” delle altre scuole partecipanti al progetto, nonché inviato al Laboratorio dei Docenti allestito dal C.S.A. (ex Provveditorato agli Studi) di Arezzo, riguardante il Progetto di “ Educazione alla Cittadinanza ed alla Solidarietà ”.

UNA DIDATTICA PER UN MONDO ETICO E SOLIDALE

**Maria Luisa RONCO e Silvana TORCHIO - Sezione Verbania
Cusio Ossola**

Motivazioni

Molti giovani partono, per turismo, disinformati sulla situazione territoriale dei paesi in cui si recheranno. Alcuni di loro potranno diventare amministratori locali impegnati sia nella protezione ambientale sia nello sviluppo territoriale, o lavorare nella cooperazione nel sud del mondo, come operatori nelle organizzazioni di volontariato, Ong e no profit: attività per cui è necessario avere una solida preparazione geografica. La geografia dà le conoscenze e le competenze indispensabili per impegnarsi nella costruzione di un diverso rapporto nord/sud del mondo. Fa conoscere in modo scientifico i luoghi, le loro caratteristiche fisiche e antropiche, le relazioni gruppi umani-ambiente, e annulla gli stereotipi delle immagini proposte dai media, dagli opuscoli dei tour operator, che favoriscono la formazione di carte mentali non aderenti alla realtà. Essa ha una rilevante funzione educativa, abitua alla percezione di situazioni concrete e invita ad analizzarne la problematicità. L'unità didattica è volta a far conoscere un'area dell'Africa subsahariana occidentale (Burkina Faso, Niger, Mali, Senegal), in cui la Regione Piemonte è impegnata con il programma "*La sicurezza alimentare nel Sahel*". I quattro Paesi sono poco conosciuti tanto nella collocazione spaziale, che nelle caratteristiche fisiche ed antropiche. Il percorso didattico, per una classe IV Commerciale IGEA, ha il fine di fornire le conoscenze, affinché si possa collaborare in modo responsabile e non in base a generici sentimenti di aiuto ai poveri. L'interdisciplinarietà ed il taglio diacronico hanno lo scopo di sviluppare la capacità di trasferire ad altri contesti le competenze acquisite.

Finalità

Gli studenti al termine dell' u. d. devono avere una mappa mentale precisa dei quattro Paesi, saper compiere astrazioni, saper trasferire ad altri contesti le competenze acquisite.

Obiettivi

- di capacità: saper ricercare, selezionare, elaborare dati statistici, sapendoli rappresentare graficamente ; saper costruire e commentare modelli e schemi di sintesi ; saper costruire carte mentali sulla base delle conoscenze acquisite;

- di competenza: saper sviluppare astrazioni e collegamenti interdisciplinari ; comprendere l'importanza della lotta alla povertà di fronte ad una demografia in crescita ; saper essere cittadini consapevoli dell'importanza della cooperazione internazionale e delle azioni attuabili ai diversi livelli ; saper costruire un glossario di termini geografici ; saper ricercare, analizzare, comparare carte di vario tipo e a diversa scala ;

- di conoscenza: conoscere : i quadri geoantropici dei quattro Paesi africani ; le trasformazioni territoriali ; la posizione nella graduatoria ISU ; recenti situazioni di geopolitica ; progettazione e attuazione di alcuni progetti di sviluppo.

Collegamenti disciplinari:

matematica (calcoli e grafici), *italiano* (analisi di testi: Hegel, *La compattezza del continente e lo spirito dell'Africa* – cfr. Turco cit. in materiali bibliografici, pp. 16-17, fiabe africane), *storia* (i quadri economici e sociali nelle fasi del colonialismo, decolonizzazione e neocolonialismo), *scienze* (i concetti di ecosistema, biodiversità).

Fasi del percorso didattico

Disegno della carta mentale dei quattro paesi prima dello svolgimento del modulo ; analisi guidata della carta dell'Africa sett. Atlante De Agostini, pp. 192-193 ; localizzazione dei quattro Paesi: longitudine, latitudine, aree endoreiche, sbocco al mare, idrografia, conformazione del suolo; *lettura e confronto* tra immagini idilliache di cataloghi turistici e immagini di testi scientifici; confronto tra i planisferi di Mercatore e di Peters; *analisi/confronto* delle carte tematiche dell'atlante De Agostini, pp. 184-186. Utilizzazione del suolo, presenza di minerali e industrie, clima, densità della popolazione ; analisi di un atlante degli anni '50 per conoscere la suddivisione del territorio al tempo della colonizzazione francese ed *excursus* storico sul commercio degli schiavi.

Lezione frontale interattiva

Distinzione tra i quattro Paesi confinanti (Niger, Mali e Burkina-Faso con caratteri continentali, e il Senegal che si affaccia sull'Oceano Atlantico). Appartenenza alla fascia saheliana, e significato del termine: "sponda", cioè area di transizione tra le regioni a clima desertico e quelle

con clima di tipo sudanese, clima semiarido con temperature medie superiori ai 25° con l'harmattan in inverno, vento che porta da nord-est aria secca e in estate il monzone da sud-ovest. I caratteri geoantropici sono simili; popolazione a bassa densità, soprattutto nel nord, dove la vita è possibile solo in rare oasi. Osservazione dei fiumi: Senegal, Gambia, Niger, Casamance, che nascono dalla zona più elevata, il Fouta Djallon, fiumi di tipo saheliano, con acque straripanti nella stagione delle piogge. I tipi di suolo: ferruginosi con debole tenore organico, coltivati al sud, incolti e improduttivi al limite del deserto. Degrado delle terre per erosione idrica, eolica e pratiche umane: sovrappascolo, distruzione della vegetazione spontanea, uso di pesticidi e insetticidi, inquinamento bellico. Presenza di molti gruppi etnici, diffusione della religione islamica. Scarse vie di comunicazione: una sola ferrovia Bamako-Dakar, strade che diventano piste polverose, fiumi in gran parte navigabili, aeroporti situati nelle capitali. Oltre alle capitali, tra le quali Dakar ha il maggior numero di abitanti, la rete urbana è debole, la popolazione vive quasi tutta in villaggi. Principali cause della povertà di questi Paesi: la presenza di ecosistemi difficili per l'insediamento umano, la tratta degli schiavi, secondo il tradizionale triangolo commerciale: il colonialismo francese utilizzava la popolazione locale come forza militare per i conflitti interni e per la costruzione di infrastrutture (strade, ferrovie, forti, scali commerciali) in condizioni ambientali durissime e, infine, per l'economia di piantagione (in particolare nel bacino arachideo del Senegal e del caucciù del Niger). L'economia di piantagione ha impoverito i suoli e, insieme ai cambiamenti climatici, ha favorito la desertificazione. I Paesi hanno raggiunto l'indipendenza nel 1960. Da allora si sono succeduti governi instabili, con frequenti conflitti per la definizione dei confini definiti dalle potenze coloniali o in seguito allo scontro tra i vari gruppi etnici, dovuti al secolare antagonismo tra nomadi e sedentari, tra pastori e coltivatori. La povertà è stata acuita dalle forme di neocolonialismo economico attuate dalla ex madre patria, la Francia, per lo sfruttamento agricolo e minerario (fosfati in Senegal e uranio nel Niger). Forte dipendenza internazionale, si esportano poche materie prime e si importano manufatti, tecnologie, derrate alimentari. Analisi della graduatoria ISU (Indice di Sviluppo Umano) 2004, relativa ai quattro Paesi saheliani: essi si trovano ultimi posti. Gli studenti svolgono una ricerca a gruppi sul web, e preparano una relazione individuale, compilando il loro "dizionario" dei termini geografici.

Verifica formativa

Gli studenti, divisi in gruppi, leggono le schede relative ai quattro Paesi, tratte da *"La guida del mondo. Il mondo visto dal sud"* e ne fanno

una breve sintesi, evidenziando: superficie, popolazione, densità, attività economiche, ISU e altri dati statistici, le vicende storico-politiche recenti.

Lezione frontale interattiva.

Si precisa il quadro con alcuni aggiornamenti di geopolitica. La presenza di Stati stranieri non è più solo francese. Dopo l'11 settembre 2000 gli USA hanno aumentato il loro interesse per l'Africa, verso le enormi ricchezze del sottosuolo, risorse indispensabili per l'industria moderna. Sono attuati dei piani per gli investimenti militari in Africa e in particolare nel Sahel, zona cuscinetto tra il Maghreb e l'Africa nera, tra le zone petrolifere del nord e il golfo di Guinea, con l'obiettivo di "cooperazione alla lotta globale contro il terrorismo".

In realtà l'obiettivo primario è l'accesso alle materie prime: manganese, cromo, cobalto, vanadio, oro, fluoro, antimonio, germanio, diamanti, uranio, petrolio. Sono state fondate varie associazioni (ACRI - *African Crisis Response Initiative*, poi ACOTA - *Africa Contingency Operations Training Assistance*) che ostentano obiettivi umanitari, ma nascondono obiettivi militari: sono stati formati battaglioni cui sono seguiti seminari politico-militari e la spinta a dotarsi di apparecchiature belliche americane. Nel Mali è stato costruito un ospedale da campo. Dal 1995 sono offerte cure mediche per gli abitanti di 10 villaggi nella regione di Senon, ed è stato costruito un ambulatorio medico. Nel 1997 si sono cominciate alcune esercitazioni militari. Il Mali è diventato alleato degli USA e nel 2003 il Mali è stato scelto come sede di un seminario sulla lotta al terrorismo nella regione, creando centri di formazione militare. L'obiettivo reale è l'accesso a mercati chiave per le fonti energetiche e le risorse strategiche, il controllo delle vie di comunicazione. Il Mali vive di un'economia di sussistenza accanto all'agricoltura per l'esportazione. Vi sono diverse malattie (pandemia di AIDS, tubercolosi, meningite, recrudescenza della malaria). Il Paese dipende dalle importazioni di tecnologie, ha un grave debito estero, forte emigrazioni.

Osservazioni conclusive. Discussione guidata

Necessità di fornire aiuti seguendo una logica diversa, secondo alcuni obiettivi prioritari: rispetto dei diritti umani, soprattutto ad una vita dignitosa (vivere al di sopra della soglia di povertà, secondo gli obiettivi dello sviluppo dichiarati dall'ONU per il terzo millennio), il rispetto degli ecosistemi, la salvaguardia delle biodiversità. Analisi delle azioni promosse dalla Regione Piemonte; confronto tra i diversi modi di concretizzare la solidarietà, per distinguere tra obiettivi altruistici ed altri più o meno commerciali.

Vengono date griglie di analisi circa il luogo in cui si svolgono i progetti, se nei Paesi africani o in Italia; per capire se è prevista un'opera di formazione professionale, e sapere chi sono i formatori, europei o africani; per apprezzare il livello delle figure professionali formate; se il progetto prevede la costruzione di infrastrutture, per analizzare il livello dell'infrastruttura stessa e la ricaduta sul territorio, ovvero l'utilizzo di imprese autoctone o europee, ecc.

Dopo l'analisi guidata di alcuni progetti gli studenti effettueranno un'analisi in modo autonomo di altri progetti, ponendosi domande: Quali gli obiettivi proposti? Quali settori sono stati interessati? Quali le reali ricadute sul territorio? Il progetto viene analizzato anche con ricerche sul web. Viene svolto un approfondimento sulle attività in atto tra il Parco "Reserve des Cascades de Banfora" del Bourkina Faso e il Parco delle Lame del Sesia (Vc), con intervista al personale del Parco italiano, che illustrerà le attività di collaborazione in corso.

Valutazione sommativa: relazione individuale sulle condizioni economiche e politiche dei quattro Paesi, costruzione di grafici relativi alla popolazione (piramidi dell'età, urbana/rurale, ecc.), disegno di una mappa mentale; comparazione tra le mappe mentali disegnate all'inizio e al termine del percorso.

Materiale bibliografico

Calendario Atlante De Agostini (2004), Novara, Istituto Geografico De Agostini.

DAVIDSON B.(1987), *L'Africa nel mondo contemporaneo*, Torino, SEI.

GUIDA DEL MONDO (2003), *Il mondo visto dal sud 2003 2004*, Bologna, EMI.

Le monde diplomatique, supplemento al n.168 del Manifesto, 15 luglio 2004, pp. 4-5.

Nigrizia, Verona, annata 2004.

Notizie Regione Piemonte (2004), Torino,1, pp. 40-41.

Piemonte Parchi (2004), XIX, 6, terza di copertina.

TURCO A. (2002), *Africa subsahariana. Cultura, società, territorio*, Milano, Unicopli.

SINTESI FINALE DELLA SEZIONE DIDATTICA: "DIDATTICA DELLA GEOGRAFIA E CITTADINANZA ATTIVA"

Alberto AGOSTI – Università di Verona

Il titolo della sezione comprende alcune parole ed espressioni la quali, considerate ad una ad una per una opportuna riflessione ai fini della progettazione didattica, consentono di apprezzare il fascino della tematica individuata e insieme la sua rilevante complessità.

Il termine didattica indica l'insieme delle componenti dell'azione insegnativa: obiettivi, contenuti, metodi e procedure valutative. Si tratta di componenti che si ritrovano allorché si consideri la geografia da un punto di vista epistemologico. Semplificando, a fronte di una pluralità di elementi di cui occorre tener conto se si vuole progettare e successivamente praticare una didattica che offra garanzie sul piano formativo, può essere utile rifarsi fondamentalmente a quattro interrogativi, chiedendosi: *chi* sono i soggetti che apprendono (destinatari dell'azione didattica), *quali contenuti* debbano essere proposti e *perché*, ed infine *come* si intenda procedere nell'azione insegnativa, non dimenticando le procedure di verifica e di valutazione.

Se ci si accorda su un presupposto pedagogico di base che indica nella scuola il luogo in cui si fa formazione nel senso più completo del termine, ovvero si istruisce per promuovere l'apprendimento, ma anche e forse soprattutto l'educazione degli allievi, si comprende come per trovare risposte convincenti alle domande sopra formulate occorre avvalersi di diversi punti di vista: per fare un esempio, relativo ad una delle componenti della didattica menzionate, per risolvere il problema della definizione degli obiettivi dell'insegnamento/apprendimento, è necessario tener conto del punto di vista pedagogico, che a sua volta deve far riferimento alle suggestioni provenienti dalla filosofia dell'educazione, al punto di vista psicologico, alla prospettiva di altre scienze capaci di declinarsi in senso educativo, come ad esempio la sociologia, nonché alla prospettiva propria della disciplina da insegnare. Come si vede la didattica si configura come un sapere complesso e strategico, poiché il momento della progettazione dell'insegnamento/ apprendimento è chiamato a tener conto dei vari punti di vista ma, pur sotto la spinta delle raccomandazioni ed urgenze dettate dalle varie prospettive, ad operare scelte selettive, sebbene equilibrate. Ogni sbandamento verso una sola prospettiva apre

infatti una serie di problemi e si rivela potenzialmente pericoloso in ordine alla cura delle intelligenze personali degli allievi, i quali, è bene non dimenticarlo, rimangono pur sempre *soggetti* e, ancor prima, *persone*. Qualsiasi supremazia di un punto di vista piuttosto che un altro è da considerarsi limitativa di un'azione didattica a misura di allievo, di allieva. Se da un lato la didattica di una disciplina ha bisogno di riconoscere uno dei suoi pilastri fondanti nell'apparato epistemologico di quella stessa disciplina da cui può trarre ispirazione, per così dire, per ritrovarsi in una progettualità coerente rispetto alle coordinate di pensiero, logiche, strutturali, concettuali, metodologiche, di contenuto del lavoro disciplinare, in questo caso geografico, – ma anche sui presupposti paradigmatici della didattica – non può trovarsi però troppo invischiata a scapito dell'istanza pedagogica, che ricorda che l'azione insegnativa ha come scopo quello di educare.¹² Ogni slittamento eccessivo verso l'istruzione, verso l'apprendimento della geografia, puro e semplice, ritenuto esaustivo dell'azione didattica, si traduce in un'interpretazione riduttiva della stessa funzione dell'azione insegnativa: occorrono discernimento ed equilibrio.

Una didattica sensata presta dunque molta attenzione agli aspetti epistemologici della disciplina, li conosce e se ne fa ispirare, ma se ne serve per rendersi più efficace sul piano educativo. La didattica si presenta come momento di mediazione tra il sapere disciplinare codificato, forte (o debole) nelle/delle sue strutture statutarie e le esigenze di una formazione educativa. Stabilito, almeno in parte, il significato della didattica, occorre prendere in considerazione l'altro termine, cittadinanza, costituente un secondo tassello importante poiché indica chiaramente una finalità formativa di ampio orizzonte, cruciale alla luce dei fenomeni in atto nella società mondiale e degli avvenimenti ai quali stiamo assistendo e ai quali, in qualche modo, diretto o indiretto, partecipiamo.

All'idea di cittadinanza possiamo vedere intimamente collegate le categorie dell'appartenenza, della partecipazione, dell'identità, della differenza, solo a volerne citare alcune, sufficienti comunque per apprezzare come ciascuna di esse non indichi inequivocabilmente un significato positivo, bensì anche il contrario. L'appartenenza è interessante quando questa si colleghi al concetto e alla pratica della responsabilità, ma diventa problematica quando assuma i connotati dell'esclusivo e obbligato riferimento ad una specifica cultura, magari egemone e oppressiva. La

¹² Cosimo Laneve, a questo proposito, usa l'efficace espressione «imperialismo epistemologico». Cfr., dell'Autore citato, *Il campo della didattica*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 35 e segg.

partecipazione assume valore quando essa non impedisca al singolo l'espressione della sua propria volontà, liberamente praticata, ma al di fuori o perlomeno almeno in parte al riparo da condizionamenti e costrizioni che portino al conformismo, al gregarismo. L'identità è fondamentale quando alla sua costruzione corrisponde un atteggiamento di profonda interrogazione attorno ai tratti della propria originalità, ritenuta però non per questo superiorità e, quindi interrogazione attorno anche ai propri limiti, ai propri confini. La differenza, quando l'apprezzamento di questa categoria favorisca il dialogo intersoggettivo tra 'le' differenze, e non diventi causa di un solipsismo sterile. Cittadinanza è un concetto che si fonda su questi e su altri presupposti, che rendono il termine carico di un significato che va ben al di là del senso di appartenenza ad un popolo, ad una nazione. L'aggettivo 'attiva' sottolinea il carattere di concretezza di una cittadinanza all'insegna della partecipazione, dell'azione. La geografia aiuta a diventare cittadini del mondo, diceva Kant nell'introduzione alla sua *Geografia fisica*, pubblicata nel 1802, sottolineando quindi che cittadini non si nasce, se non nel senso meramente giuridico, bensì si diventa. La cittadinanza formale si può acquisire, e anche cambiare, quella sostanziale va coltivata in altro modo, per tutta la vita. La cittadinanza è allora costruzione, progetto sociale, ma prima di tutto esistenziale, esistenziale individuale ed esistenziale collettivo. La geografia, e la didattica della geografia, se ne esprime la convinzione, possono – devono – concorrere con un loro specifico e preziosissimo apporto.¹³

In ordine alle considerazioni proposte si possono riconoscere nelle comunicazioni ad Abano da parte di colleghi dei vari ordini di scuola elementi di pertinenza e preziosità. È importante riconoscere questi elementi distintivi, e magari anche individuare prospettive didattiche che potrebbero essere ulteriormente sviluppate, nell'ottica di una *work in progress* come si suol dire, un lavoro permanente mai finito qual è quello della progettazione e dell'azione didattica. Tra l'altro le comunicazioni costituiscono uno specchio concreto di molte delle espressioni e considerazioni udite nella giornata di apertura del Convegno: la necessità di conferire una caratterizzazione maggiore, in geografia, del passaggio

¹³ I giovani studenti, anche quelli dei primi anni di scuola, se opportunamente guidati, sanno ben interrogarsi e individuare la pregnanza del concetto di cittadinanza attiva! Cfr. ad esempio COTTURRI G. (a cura di), *La cittadinanza attiva. Democrazia e riforma della politica. Le domande dei giovani*, Fondazione Italiana per il Volontariato, Roma 1998.

Sul tema delle grandi finalità educative alle quali la geografia può utilmente concorrere si veda ad esempio DE VECCHIS G., *Riflessioni per una didattica della geografia*, Ediz. Kappa, Roma 1994, in particolare i capp. 7 e 11.

dalla *spiegazione* alla *comprensione* della realtà, dei problemi presi in considerazione; il *nesso profondo tra ricerca scientifica e didattica*, per cui l'una è capace di alimentare l'altra e viceversa; *l'emozione dell'interpretazione geografica*, e all'interno di questa l'importanza della pluralità dei linguaggi e dei punti di vista per una visione integrata della realtà e maggiormente atta a suggerire comportamenti e soluzioni, ma anche la revisione di sé. La geografia punta infatti all'osservazione, allo studio, intenzionali, del territorio, ne dà un'interpretazione che è il risultato del suo lavoro di ricerca, talvolta giunge a prospettare soluzioni, ma talvolta apertamente propone una valutazione del comportamento umano, o la suggerisce, o suggerisce di spingersi a questa valutazione, che è in fin dei conti un'autovalutazione, un pensare su se stessi, un'autoriflessione che dovrebbe consentire all'uomo, di ripensare su se stesso, sulle sue scelte, sulle sue intenzionalità, sui suoi valori, sui suoi valori... o disvalori, permettendogli di capire se condonando gli abusi nelle zone protette si comporta da adulto generativo, e agisce in un'ottica di cura, di premura, secondo quel principio responsabilità che indica che si può vivere pensando all'oltre da sé, o se invece questo adulto sta praticando scelte riduttiva, che si inseriscono in un orizzonte di conservazione autoassorbente, dal fiato corto, secondo una progettualità tragica.

O la geografia serve a comprendere bene questo, a coltivare questo tipo di sensibilità, e le comunicazioni didattiche presenti in questa sezione sono un esempio preciso di questa opzione, oppure essa rischia di essere sacrificata sull'altare degli apprendimenti inutili o forse anche utili nel senso dell'erudizione, ma zoppi, se l'erudizione non viene collegata con il senso autentico dell'insegnare e dell'apprendere. I motivi e i temi proposti si ricordano con il tema espresso dal titolo della sezione. Si può dire che nel loro insieme i contributi dei colleghi delineano un'impostazione della didattica capace di promuovere il guadagno formativo delineato nella premessa di invito (Agosti-Pasquinelli) attraverso unità didattiche e proposte metodologiche (stili d'insegnamento) volte a promuovere la partecipazione attiva degli allievi, assicurando per loro un protagonismo, nel senso positivo del termine, particolarmente congruente con l'idea che ai processi di costruzione della cultura ciascuno è chiamato a mettere del proprio, anche a compromettersi – anche qui nel senso positivo della parola – ad esporsi, a mettersi in gioco, a spostarsi, ora materialmente, ora figurativamente, dal proprio punto di vista.

Fondamentale per una buona didattica della geografia è l'idea del viaggio come occasione di un apprendimento che diventa formazione se questo viaggio non è occasionale, ma intenzionale e adeguatamente

preparato. Un viaggio, quello di studio, che può diventare occasione di revisione della propria identità, posta a confronto con identità altre.

Il tema della trasversalità di talune espressioni della religiosità umana riconduce all'idea che l'insegnamento si fa magistrale dove indica gli elementi di differenza e di differenziazione, ma anche le trasversalità, gli elementi di unità e di ricomposizione, di unificazione. Ciò che deve opportunamente rimanere distinto, perché il dialogo non diventi autoreferenziale, se non impossibile, ma anche motivo, oserei dire, di una fraternità quale esito di una capacità/volontà di ritrovare elementi in comune. Uno stesso significante, il presepe nella fattispecie, viene interpretato in modi differenti a seconda del contesto geografico in cui viene realizzato. Conserva di volta in volta alcuni elementi che appunto si ripetono, ma propone svariatissimi elementi di differenziazione, di differenza. Elementi che sono stati messi in relazione anche con la realtà geografica dei vari luoghi di provenienza dei presepi osservati, studiati e anche fatti 'costruire' agli allievi. L'attività citata si pone a cavallo tra le varie discipline, costituendo un esempio efficace di unità didattica multidisciplinare, multiprospettica.

Il lavoro geografico svolge la fondamentale funzione di disvelamento delle contraddizioni sociali. Se ne sono avuti degli ottimi esempi nelle comunicazioni di apertura del convegno riguardanti il Veneto. Il geografo problematizza, evidenzia gli scarti, gli squilibri, le scelte non collegate da una progettualità coerente, i dilemmi che le comunità locali e i singoli incontrano, e anche le 'gabelle' imposte dall'obbligo di adottare codici espressivi potenzialmente omologanti.

Su questa lunghezza d'onda una delle comunicazioni ha consentito di avvicinarsi al problema delle differenze linguistiche, del problema dell'integrazione linguistica delle comunità minoritarie provenienti da differenti contesti geografici. L'articolata ricerca ha evidenziato la presenza della consapevolezza dell'importanza di assicurare la continuità alla lingua originaria, perché una lingua è espressione e veicolo di una specifica cultura, ma anche la consapevolezza, da parte degli adulti, che le nuove generazioni possono trovare maggiori difficoltà di inserimento e di sviluppo nel rimanere troppo ancorati ai codici linguistici originari, per cui l'apprendimento della lingua della comunità ospitante viene avvertito come necessario. Un apprendimento che però comporta il rischio di una certa assimilazione, omologazione, piuttosto che integrazione. Sono i temi studiati dalla pedagogia interculturale. La ricerca di cui sto brevemente riferendo, a pieno titolo si qualifica come esempio di un'azione didattica intenzionalmente progettata per creare maggiore consapevolezza circa l'identità culturale originaria, nei termini di un riferimento al passato che

consenta alla stessa comunità di decidere in che termini giocare una negoziazione tra l'esigenza di conservare i tratti della propria identità facendoli dialogare con le necessità delle nuove generazioni, per non consegnare queste stesse generazioni alle urgenze di una magistralità senza radici, del tutto giocata sulle urgenze dell'inserimento più che dell'integrazione.

Altro motivo di grande suggestione è l'importanza di lavorare sulle parole, poiché dietro le parole stanno i concetti e sono questi che organizzano l'azione umana: diviene allora fondamentale cercare di far comprendere agli allievi quanto dia importante compiere percorsi di riflessione profonda attorno a questi concetti, spesso adoperati e proposti in modo superficiale se non ideologico. Degno di grande attenzione è il lavoro sulla globalizzazione, che tra l'altro indica con incisività come sia possibile stabilire proficui rapporti di collaborazione e di continuità tra scuola superiore ed università. Come in tutte le altre comunicazioni, in questa però in modo specifico, si avverte come la presenza della dimensione etica nell'insegnamento possa essere coltivata attraverso una geografia "informata e colta", come direbbe John Dewey, che rifletta e si interroghi attorno ai suoi stessi concetti organizzatori.

Nella prospettiva di una formazione utile ad assicurare un approccio tutt'altro che banale o stereotipato verso le realtà geografiche lontane, come abitualmente avviene anche sotto la spinta disinformativa, e diseducativa, di fatto, dei mass media, la comunicazione relativa all'unità di lavoro sull'area subsahariana occidentale dell'Africa propone il motivo della funzione di della didattica anche ai fini della decostruzione dei modelli interpretativi distorti o mal informati e della necessità in questo modo, attraverso l'insegnamento, di correggere la tendenza alla superficialità, al pressapochismo, alla conoscenza approssimativa, ostacoli tutti – questi atteggiamenti/stili di vita – rispetto ad una presenza attiva e solidale.

Non è un caso che ci si soffermi da ultimo sulla comunicazione relativa all'esperienza alla scuola elementare, ad indicare quanto sia importante che fin dai primi anni di scuola sia presente una didattica impegnata, appassionata, destinata a lasciare traccia, ricordo efficace di sé, anche nel futuro. A parte l'indubbia pertinenza dell'indicazione offerta – occorre partire da una significativa conoscenza del proprio ambiente di vita, al fine poi di sapersi rapportare con l'alterità dei luoghi e delle persone differenti nei termini di una reciprocità dialogante e disposta al dinamismo, al cambiamento, anche di sé – ciò che emerge è la presenza della componente di fascino e di carisma presenti sia nella disciplina geografica sia in chi la sappia proporre con autenticità e generosità.

E' un insegnamento nell'insegnamento, ci si perdoni il gioco di parole, che si ritiene però significativo. Un insegnante che ama il suo territorio e che comunica agli allievi questo amore, che lo testimonia, oltrepassa la funzione didattica, pur importantissima, perché accanto a questa si presenta come esempio vitale. Per concludere, un elemento comune a tutte le comunicazioni, che è doveroso sottolineare, è la profonda intenzionalità educativa, la raffinata preparazione professionale – in cui si avverte lo spessore del sapere geografico –, ma anche le doti di umanità delle (degli) insegnanti che vi hanno lavorato. Per tutto questo, per il lavoro appassionato verso le nuove generazioni dei colleghi intervenuti e di tanti operatori della scuola, voglio esprimere un sincero ringraziamento.

Un ringraziamento all'AIIG, per l'invito al convegno. Con profonda e inalterata gratitudine dedico la mia presenza in quell'occasione ad Eugenia Bevilacqua, Giovanna Brunetta e Dario Croce, indimenticati e indimenticabili Maestri.

Bibliografia

- AGOSTI A. (1999), “Insegnare a cooperare: per una nuova etica della didattica interculturale”, in: PORTERA A., SECCO L. (a cura di), *L'educazione umanistica nelle agenzie educative*, Padova, CEDAM, pp. 153-164.
- IDEM (2003), “La didattica per l'intercultura: necessità di una riprogettazione pedagogica”, in: PORTERA A. (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Milano, Vita e Pensiero, pp. 299-305.
- IDEM (2003), “Per una didattica fondata sui valori. L'insegnamento delle discipline antropologiche”, in: CALIDONI P. (a cura di), *Didattica educativa e formazione dei docenti*, coll. diretta da G. Flores D'Arcais, Pisa-Roma, Giardini Editori e Stampatori in Pisa, pp. 11-29.
- COTTURRI G. (a cura di) (1998), *La cittadinanza attiva. Democrazia e riforma della politica. Le domande dei giovani*, Roma, Fondazione Italiana per il Volontariato.
- DE VECCHIS G. (1994), *Riflessioni per una didattica della geografia*, Roma, Ediz. Kappa.

PRESENTAZIONE DELLA SESSIONE DIDATTICA : “GEOGRAFIA E MONDO DEL LAVORO”

Coordinatori: Paola DA RE e Renato CAVEDON

La sessione didattica sul tema “Geografia e mondo del lavoro” pone al centro della discussione la valenza professionalizzante di una disciplina ritenuta, nell’accezione comune, come un semplice contenitore di erudizione. La sua espressione mediatica più evidente è infatti quella di costituire uno dei soggetti preferiti da cui pescare quesiti per i quiz televisivi o per i cruciverba.

È probabilmente a causa di questa percezione ancora largamente diffusa che la riduzione o la cancellazione dell’insegnamento della geografia in molti indirizzi dell’istruzione superiore ha suscitato sì vivaci proteste, ma confinate per lo più all’interno del mondo accademico legato al suo insegnamento, con qualche lodevole eccezione tra intellettuali, politici e giornalisti.

Il paradosso della progressiva scomparsa della geografia dall’orizzonte dell’insegnamento superiore sembra legato ad una specie di deriva pseudoeconomicista che punta, da un lato a focalizzare la preparazione di base su pochissime discipline formative generali nell’ambito linguistico-letterario e matematico-scientifico; dall’altro lato si assiste alla concentrazione delle specializzazioni su discipline che dovrebbero essere immediatamente spendibili nel mondo del lavoro.

La geografia, per lo meno nella sua accezione di disciplina formativa, diventa quindi un “vaso di coccio tra vasi di ferro”, destinata ad essere sacrificata sull’altare dei presunti interessi dell’impresa e della competitività che diventano preminenti rispetto a qualsiasi altra istanza.

Come disciplina professionale si è invece tentato di trasferirne i contenuti all’interno dei curricula di altre discipline, ritenendo comunque che lo specifico insegnamento non meritasse tutela all’interno dei progetti di riforma scolastica.

E questa è stata una caratteristica costante delle riforme degli anni ’90 e ancor più della scuola delle tre “I” su cui punta l’attuale dicastero.

La difesa dell’insegnamento della geografia si è concentrata soprattutto sul versante della sua rilevanza nella preparazione di base del cittadino e come disciplina ancillare di altre, quali la storia o le scienze

naturali, il cui rilievo pedagogico e formativo viene ritenuto generalmente di ordine superiore.

Accanto a questa dimensione formativa della nostra disciplina, che trova compiuta espressione negli insegnamenti della scuola di base, in modo sistematico, e in qualche nicchia dei bienni dei corsi superiori in modo più episodico, è presente però una geografia specialistica la cui esistenza non è il frutto del capriccio di un ministro ma costituisce un elemento fondamentale del curriculum di ben specifiche figure professionali.

E appunto per parlare di questa sua duplice natura, di materia formativa e di disciplina professionalizzante, ma soprattutto per individuare le specificità della geografia nella preparazione professionale di alcune figure tecniche, che è stata promossa un'apposita sessione didattica dedicata a illustrare i legami tra geografia e mondo del lavoro in un contesto sociale caratterizzato da continuo cambiamento.

L'obiettivo, a dire il vero, non è circoscritto solo alla descrizione degli ambiti in cui l'insegnamento della geografia è indispensabile nella preparazione di determinate figure professionali e perciò è ancora presente in quei percorsi di studio; si tratta anche di individuare, grazie al confronto tra esperienze, possibili proposte per ordinare e organizzare un insegnamento attualmente disperso in una miriade di rivoli spesso disarticolati rispetto ad una coerente struttura dei curricula.

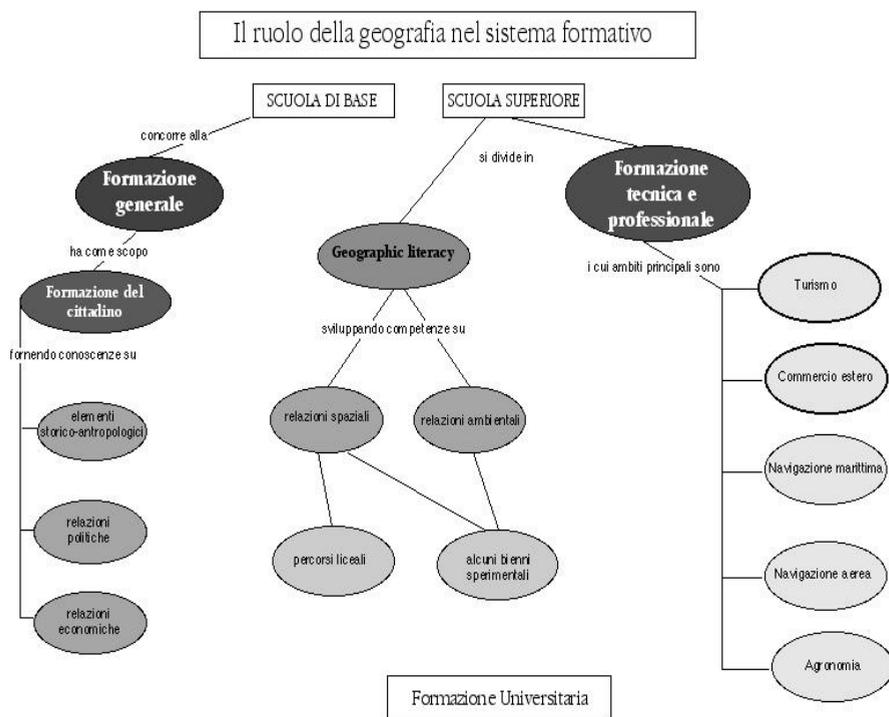
La mappa concettuale di presentazione è proposta con lo scopo di sintetizzare lo stato dell'arte, ovvero la presenza dell'insegnamento della geografia nell'ambito dell'istruzione primaria e secondaria (mappa 1). Nonostante la falciatura che ha interessato la nostra disciplina negli ultimi 15 anni, la geografia è ancora presente, in forma organica o in forma residuale, in tutti i corsi di studio. La mappa distingue le due filiere in cui si articola l'insegnamento: da un lato la sua funzione di disciplina che assieme ad altre concorre alla formazione generale. Si tratta di ciò che qui viene designato col termine di *geographic literacy*, ovvero di acquisizione di conoscenze e competenze geografiche di base, consistenti soprattutto nella trasmissione di contenuti di tipo idiografico, in larga misura descrittivi della realtà geografica locale e globale. L'ambito di insegnamento delle conoscenze di base riguarda la scuola primaria e quella secondaria di primo grado. È la geografia classica dei toponimi associati alle caratteristiche della geografia umana da essi identificata. L'organizzazione di questa massa di informazioni viene di solito strutturata attraverso le classiche gerarchizzazioni della geografia regionale (Italia, Europa, spazi extraeuropei). Quanto alle competenze, in genere queste si limitano ai concetti di orientamento, alla lettura delle carte geografiche, alla organizzazione dei dati geografici in diagrammi e tabelle,

Nell'insegnamento secondario di secondo grado si può notare un affinamento dell'insegnamento di base nelle due classi ginnasiali e nel primo anno del liceo scientifico, dove viene approfondito lo studio dei paesi extraeuropei. Compare, in alcuni bienni sperimentali, lo studio di alcune importanti tematiche globali (popolazione e migrazioni, questione ambientale, organizzazione economica degli spazi, ecc.) che può essere collegato alla formazione di base ma che lascia presupporre anche obiettivi di valenza professionale, pur nei limiti di un insegnamento impartito in genere dall'insegnante di italiano e storia.

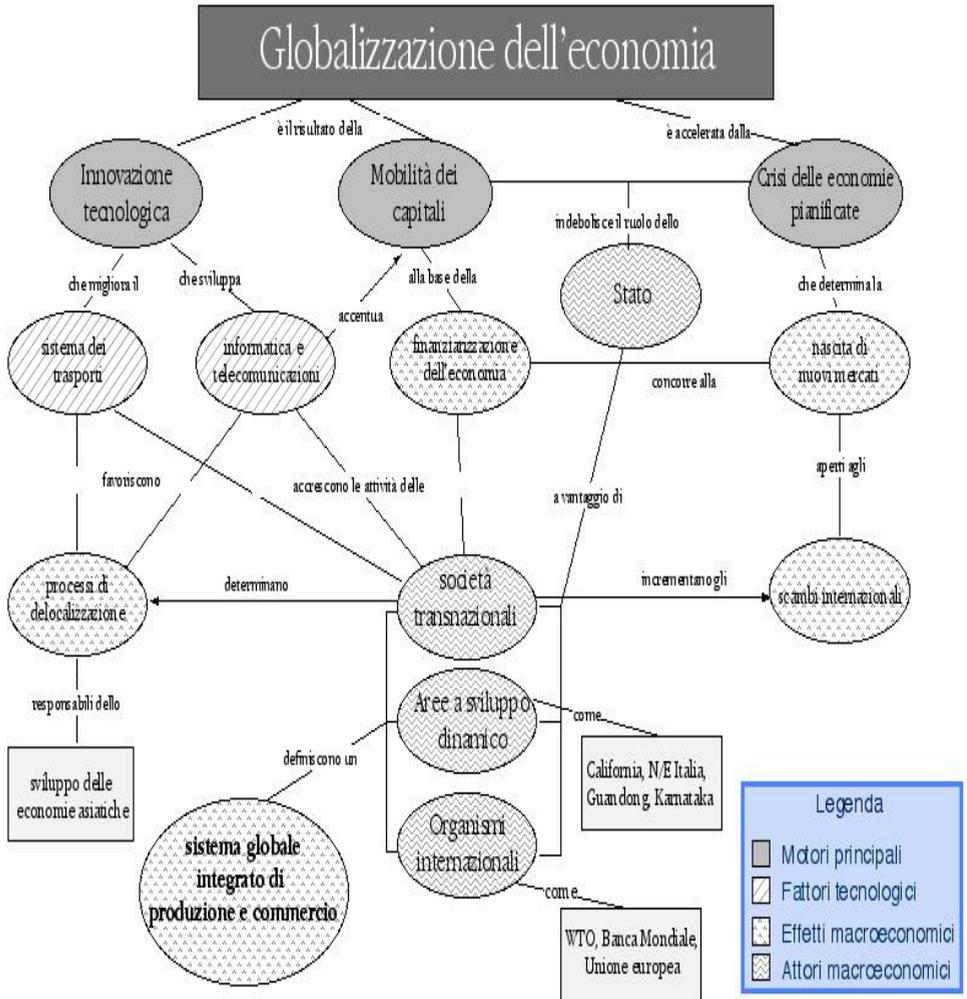
Infine, in alcuni importanti trienni degli istituti tecnici e professionali incontriamo finalmente la geografia come materia professionalizzante, la geografia legata ad una classe di insegnamento separata, che è quanto rimane della sua specificità come ambito autonomo dotato di un proprio statuto. Nel corso della sessione didattica si delineano i due ambiti professionali in cui la geografia concorre a fornire una qualificazione forte: il settore degli operatori turistici e quello degli operatori economici. È infatti difficile immaginare che un operatore turistico, qualunque sia il settore in cui lavora, risulti digiuno di conoscenze geografiche. Questa attività si nutre di conoscenze e competenze geografiche non fosse altro perché si tratta di organizzare il movimento di milioni di persone negli spazi vocati al turismo. Tuttavia bisogna guardarsi dalle ovvietà perché la fervida fantasia dei riformatori scolastici italiani ha tentato di partorire licei economici ad indirizzo tecnico-turistico in cui la geografia diventava materia opzionale in alternativa a Storia dell'arte e del territorio (sic!).

Con queste premesse si può comprendere allora la scelta di eliminare la geografia economica da alcuni indirizzi commerciali, sia tecnici che professionali, mentre veniva conservata in alcuni trienni sperimentali. In questo caso però il peccato non è meno grave rispetto a quanto era stato ventilato nel liceo economico. Qui infatti viene proprio rovesciato lo spirito del tempo. Lo stesso progetto delle 3 I precedentemente ricordato perde qualsiasi credibilità e si riduce a quello che probabilmente è sempre stato, vale a dire un semplice slogan elettorale dal punto di vista mediatico che mira ad una politica di tagli sotto l'aspetto pratico. Perché se una delle 3 I significa impresa, e se gli indirizzi commerciali perseguono finalità tecnico professionali che hanno come sbocco il lavoro nelle imprese, viene spontaneo chiedersi se viviamo nell'epoca della competizione globale e se un operatore economico all'interno di un'impresa possa essere in grado di competere sul mercato quando risulti completamente digiuno di conoscenze geografiche.

I contributi della sessione didattica toccano questi aspetti del problema spostando anche l'attenzione alla formazione postdiploma e, nei limiti di tempo della mattinata, alla formazione universitaria che nella mappa concettuale è lasciata volutamente isolata perché meriterebbe una trattazione mirata in un ambito meno angusto. Il contributo iniziale di Paolo Battistini della sezione Toscana illustra la rilevanza della geografia nella formazione professionale degli operatori turistici; successivamente Paola Da Re parla della sua esperienza di insegnamento della geografia nei corsi postdiploma; Renato Cavedon presenta una mappa concettuale (mappa 2) per illustrare la rilevanza della geografia nella formazione economica degli istituti tecnici e professionali; il Prof. Enrico Squarcina ha illustrato l'organizzazione dell'insegnamento della geografia nei corsi di preparazione all'insegnamento per gli studenti di Scienze della Formazione dell'Università Milano Bicocca, aprendo così una finestra sulla realtà universitaria; infine il Prof. Giorgio Muraro ha presentato la sua esperienza di insegnante di geografia nelle attività legate agli scambi culturali e nell'organizzazione di progetti didattici con istituzioni scolastiche straniere.



Mappa 1



Mapa 2

* * *

LA COSTRUZIONE DI GEOITINERARI E COMPETENZE DELLA GEOGRAFIA MODULARITÀ E GEOGRAFIA DEL TURISMO

Paolo BATTISTINI - Sezione Toscana

Questo intervento vuole offrire spunti di riflessione sulla programmazione di moduli di geografia turistica, strutturati secondo una didattica fondata sul lavoro per competenze, in particolare sull'abilità di progettare itinerari.

Il contributo della geografia nella formazione degli operatori per il turismo

Costruire un percorso curricolare di geografia significa costruire un sistema di conoscenze organizzate, di competenze, di capacità, grazie al quale lo studente sia in grado di leggere il territorio. Nell'indirizzo di studio turistico la geografia possiede un ruolo trasversale e nel contempo assume un carattere professionalizzante. È necessario valorizzare le valenze formative, professionalizzanti e culturali della geografia turistica e cogliere le opportunità che l'autonomia scolastica offre ai singoli Istituti per la pianificazione di percorsi formativi rispondenti alle esigenze dell'offerta turistica del territorio scolastico. Si tratta di realizzare una programmazione modulare progettata intorno ai temi essenziali della materia, e finalizzata all'acquisizione di capacità e competenze operative certificabili.

L'individuazione e la certificazione delle competenze si realizza:

a livello di singolo docente, mediante percorsi di apprendimento strutturati sui nodi tematici della disciplina;

a livello di Consiglio di classe, privilegiando temi di lavoro rispondenti ad un'ottica formativa trasversale ;

a livello di Istituto, nell'ambito della Terza Area professionalizzante.

La modularizzazione permette la formazione di una cultura geografica mediante una rete di competenze relative alla struttura della disciplina. L'impianto didattico della geografia è costituito: dai nuclei fondanti; dai temi essenziali; dalle conoscenze organizzate; dalle competenze metodologiche; dalla prefigurazione di competenze operative-professionali ; dalle capacità geografiche.

I nuclei fondanti della geografia

I nuclei fondanti della Geografia sono quei concetti fondamentali ricorrenti che ne caratterizzano la struttura epistemologica ed hanno perciò valore strutturante e generativo di conoscenze. Si tratta dei concetti di geosistema, regione, luogo, sistema, rete, flusso, processo, territorio, spazio, squilibrio, polarità, nodo, accessibilità. Essi dunque permettono di pensare la dimensione spaziale dei fenomeni e determinano l'apporto formativo della geografia per l'acquisizione di conoscenze e competenze.

I temi essenziali della geografia del turismo

Sono i nodi tematici intorno ai quali definire le competenze metodologiche ed organizzare moduli disciplinari e pluridisciplinari : le regioni, gli spazi e i luoghi del turismo ; il paesaggio turistico; i flussi e le forme del turismo; l'organizzazione e le dinamiche del turismo; i modelli di fruibilità e ospitalità turistica del territorio; gli strumenti della cartografia turistica; le attrattive del turismo; il turismo come marketing territoriale; la sostenibilità turistica; i geoitinerari; la cultura del viaggio

Le competenze cognitive della geografia

Consistono nella conoscenza terminologica e concettuale dei nuclei fondanti e dei temi essenziali delle "diverse geografie" .

Le competenze metodologiche della geografia

Le competenze metodologiche sono strumenti concettuali che permettono all'alunno di individuare ed esaminare le relazioni spaziali sottese ai temi essenziali della disciplina. Possono essere suddivise in due gruppi:

- a) le competenze metodologiche necessarie ad organizzare spazialmente le informazioni geografiche: localizzazione; scala; distanza
- b) gli strumenti concettuali e interpretativi che servono a cogliere e a ordinare le interconnessioni sottese alle informazioni geografiche: interazione; trasformazione;

La prefigurazione di competenze operative-professionali nella geografia

Si tratta di ciò che l'alunno deve dimostrare operativamente di saper fare in relazione al tema essenziale della geografia nei vari indirizzi professionalizzanti, preso come riferimento nella costruzione del modulo.

Le capacità geografiche

Le capacità geografiche vanno intese come la componente critico-valutativa che deve essere associata ad una specifica competenza geografica .

L'elaborazione di geoitinerari ipotesi di lavoro didattico

La necessità attivare un lavoro didattico sulla strutturazione di prodotti viaggio a cui corrispondono geoitinerari è rispondente al quadro delle competenze attribuite alla figura dell'operatore dell'impresa turistica e a quella del Tecnico dei Servizi turistici.

a) La dimensione disciplinare: la costruzione di geoitinerari come parte della programmazione annuale dell'insegnate di geografia del turismo

Il tema essenziale geoitinerari deve essere sviluppato inizialmente all'interno del percorso curriculare del terzo anno. La dimensione spaziale di riferimento può essere realisticamente quella locale o quella della regione a cui appartiene la scuola

b) La dimensione trasversale: la costruzione di geoitinerari come competenza definita dalla programmazione del consiglio di classe

L'elaborazione di itinerari turistici è competenza pluridisciplinare che coinvolge l'intera area professionalizzante di indirizzo: tecnica turistica, geografia del turismo, storia dell'arte, trattamento testi, storia, le lingue.

c) La dimensione disciplinare curriculare: la costruzione di geoitinerari come tema della programmazione di geografia del turismo nel triennio

La competenza da conseguire nel terzo anno è realisticamente quella di saper costruire itinerari sintetici riguardanti la regione di appartenenza della scuola. Nel quarto anno la competenza diviene più articolata e si basa sulla capacità di costruire itinerari analitici riguardanti lo spazio turistico europeo. Nel quinto anno la competenza diviene complessa: si tratta di pianificare pacchetti-viaggio riguardanti i paesi extraeuropei e nel contempo progettare itinerari a tema.

Modulo: i geoitinerari

ANNO DI RIFERIMENTO CURRICULARE: TERZO ANNO
OPERATORE DELL'IMPRESA TURISTICA

*PRIMA FASE: DEFINIZIONE DELLE COMPETENZE
COGNITIVE*

CONTENUTO: GLI ELEMENTI “ TECNICI” DEL PROGRAMMA DI VIAGGIO CON ITINERARIO

1) I viaggi come prodotti turistici

Nella terminologia turistica il viaggio è definito come l'insieme dei beni e servizi utilizzati dal viaggiatore;

2) Gli elementi di riferimento da tenere presente nella realizzazione di un itinerario di viaggio

La potenziale clientela del viaggio

Il produttore del viaggio

3) Gli elementi che costituiscono la struttura di un programma di viaggio-itinerario

Per elaborare un viaggio dobbiamo tenere presenti tre variabili: a) il periodo di svolgimento; b) i servizi, cioè le prestazioni erogate al turista; c) l'itinerario.

L'itinerario può essere presentato: a) in forma sintetica; b) in forma analitica; c) in forma grafica (geoitinerario).

4) Gli elementi formali da inserire nella presentazione di un programma di viaggio-itinerario

L'impianto descrittivo degli itinerari costituisce il programma di viaggio. Le indicazioni specifiche che deve contenere un programma di viaggio sono: la data, la durata del viaggio suddivisa per giorni e notti, le tappe programmate, i luoghi e le attrattive da visitare, i mezzi di trasporto da utilizzare, il tipo di sistemazione ricettiva, i servizi di accoglienza e la gratuità offerte, i costi compresi e non compresi nella quota di partecipazione, l'assistenza sanitaria, l'assicurazione, l'IVA, le tasse e le percentuali di servizio.

5) Gli strumenti della geografia del turismo per elaborare un itinerario

Le carte geografiche e stradali; le piante urbane; le guide turistiche e i siti web per la raccolta delle informazioni geografiche e turistiche;

SECONDA FASE: PREFIGURAZIONE DELLE COMPETENZE OPERATIVE-PROFESSIONALI. (Definizione di ciò che l'alunno deve dimostrare operativamente di saper fare in relazione alla realizzazione di itinerari.)

Si tratta di progettare e realizzare geoitinerari regionali coerenti con le linee della programmazione disciplinare e del Consiglio di Classe.

1) Analisi degli strumenti concettuali che gli alunni utilizzano nel momento in cui redigono un geoitinerario

Precisiamo innanzitutto la definizione delle competenze metodologiche della geografia

a) competenza geografica localizzazione. Il concetto di localizzazione non esprime solo nel concetto di posizione assoluta e relativa, ma va estesa ai concetti di distribuzione spaziale, di rete relazionale, di accessibilità, di identità/specificità/diversità degli spazi culturali e dei paesaggi naturali.

b) competenza geografica distanza. Il concetto di distanza geografica va interpretato e ampliato nel senso di distanza assoluta e relativa, di distanza economico-sociale.

c) competenza geografica scala. Applicare il concetto di scala significa “vedere” e rappresentare un fenomeno secondo diverse dimensioni spaziali;

d) competenza geografica interazione spaziale. Si esprime nei concetti di uomo /ambiente naturale, di gerarchizzazione dei rapporti spaziali, di costruzione personale dello spazio;

e) competenza geografica trasformazione spaziale. Significa saper ricostruire i cambiamenti del territorio nella storia;

2) Elementi geografici di riferimento nella redazione dei geoitinerari ed applicazione delle competenze metodologiche della geografia

- Zona di destinazione e le condizioni climatiche in relazione al periodo di effettuazione del viaggio. Nel momento in cui l'alunno tiene conto di questi fattori applica le competenze metodologiche della geografia interazione spaziale e scala
- Il fuso orario rispetto all'Italia. Nel momento in cui l'alunno tiene conto di questo fattore applica il concetto di distanza -tempo
- La tipologia dei trasporti. La scelta del mezzo di trasporto dipende dal tempo a disposizione. Nel momento in cui l'alunno tiene conto di questi fattori applica gli strumenti concettuali scala, distanza assoluta, distanza relativa e distanza tempo
- Le infrastrutture legate all'accessibilità. È un elemento fondamentale da tenere presente nel momento della definizione della gestione dei tempi e della progettazione delle tappe del geoitinerario. Nel momento in cui l'alunno tiene conto di questi fattori applica la competenza metodologica localizzazione attraverso i concetti di accessibilità e di rete di relazione.
- La lunghezza delle tappe. In funzione della durata del viaggio, del mezzo di trasporto, della estensione dello spazio geografico attraversato definiremo i tempi di percorrenza e la lunghezza delle diverse tappe. Nel momento in cui l'alunno tiene conto di questi fattori applica gli strumenti metodologici della geografia scala e distanza-tempo.

- Le risorse culturali. La selezione dei beni monumentali inclusi in un itinerario deve risultare coerente con gli obiettivi del viaggio. Nel momento in cui l'alunno tiene conto di questi fattori applica la competenza metodologica localizzazione espressa mediante il concetto di identità culturale
- Le risorse paesaggistiche naturali. Nel momento in cui l'alunno tiene conto di questo fattore applica le competenze metodologiche della geografia localizzazione e interazione spaziale
- Le risorse paesaggistiche antropiche. L'articolazione di un geoitinerario paesaggistico, deve consentire ai partecipanti di leggere le diverse modalità di umanizzazione del territorio. Nel momento in cui l'alunno tiene conto di questi fattori applica gli strumenti concettuali interazione e identità (interazione uomo/ambiente)
- La sostenibilità turistica. Si tratta di valutare gli effetti dei flussi turistici sull'ambiente naturale e umano delle mete prescelte. Ciò significa garantire la compatibilità ecologica dei servizi e delle strutture ricettive selezionate per il pacchetto turistico. Nel momento in cui l'alunno tiene conto di questi fattori applica lo strumento concettuale della interazione spaziale, intesa come rapporto uomo /ambiente.

* * *

**UN' OPPORTUNITÀ DIVERSA DI FARE FORMAZIONE IN
 AMBITO GEOGRAFICO: I CORSI DEL FONDO SOCIALE
 EUROPEO, PER DISOCCUPATI, DIPLOMATI O
 LAUREATI, ALLA RICERCA DI FORMAZIONE SUL
 CAMPO.**

Paola DA RE – Sezione Veneto

La mia esperienza in qualità di formatrice in tali corsi è stata che la marginalizzazione del sapere geografico che permea i curriculum scolastici, soprattutto il non riconoscere l'importanza della specializzazione e della professionalità rappresentate dall'insegnante specifico di Geografia, si traduce successivamente in *necessità di creare competenze geografiche nella preparazione professionale post diploma,*

tanto che laddove, in corsi turistici o di natura economica, in sede di progettazione, il modulo specifico di Geografia era stato tralasciato, è stato inserito in itinere, data la comprovata necessità di esso!

L'esperienza è stata interessante per diversi motivi.

Programmi quelli oggetto del modulo affidato sono generici e spesso poco qualificanti: è poi il docente che, sulla base degli obiettivi del corso e delle caratteristiche della figura professionale, deve impostare una programmazione appropriata: è una sfida!

Procedimento didattico risulta un po' l'inverso di quello normalmente adottato a scuola: si parte dalle "mansioni professionali" richieste e da queste si risale ai contenuti e ai concetti. Diventa essenziale, anche per l'articolazione del percorso in aula, dosare la parte teorica e quella operativa e di esercitazione: i moduli giornalieri sono di 4 od 8 ore della medesima disciplina; è indispensabile rendere attiva la partecipazione, proponendo applicazioni alternate a concetti e contenuti.

Utenti sono di provenienza estremamente diversa, privi di un "percorso comune" cui fare riferimento; con competenze di base, geografiche e non, talvolta scarse, nonostante curricula scolastici complessi e qualificati. Questo comporta necessità di impostare percorsi che sappiano cogliere i nuclei fondamentali ed i temi essenziali da trasmettere e che mirino, data la specificità dei corsi, a creare ed affinare competenze specifiche. Particolarmente stimolante è stata l'attività di docenza a gruppi misti, di utenti nazionali ed extracomunitari, già formati in patria a livelli medio-alti. Sono anche emersi due approcci diversi alla disciplina da parte degli utenti: nei *corsi di carattere economico* (import-export, delocalizzazione) c'è richiesta di "teoria", di conoscenza, di opportunità di calarsi nel contesto delle realtà in cui si spera di andare ad operare (Europa dell'Est, America latina, bacino del Mediterraneo), dunque l'approccio deve essere maggiormente *formativo*; nei corsi *turistici* maggiore è l'attenzione per l'operatività. La disciplina è vista come realmente professionalizzante, indispensabile per un corretto inserimento nel mercato del lavoro e dunque l'approccio è più *tecnico e professionalizzante*.

Bilancio è piuttosto stimolante "lavorare su commissione" ed organizzare percorsi che si inseriscano in un progetto formativo e professionalizzante più ampio, scegliendo di volta in volta di approfondire maggiormente l'aspetto teorico od operativo. La Geografia lo consente, permette di aprire gli occhi sul mondo, di comprenderne meglio meccanismi e realtà per poter essere un po' più critici ed affrontare anche il mondo del lavoro con maggior consapevolezza.

Ho operato in *corsi del settore turistico*, sia in ambito *outgoing* (Addetta booking; Operatore turistico d'agenzia), che *incoming* (Tecnico nella programmazione di itinerari ecoturistici, Operatore di servizi congressuali, Esperto nella pianificazione e programmazione turistica; Operatore di servizi incoming; Assistente turistico) e in *corsi del settore economico – aziendale* (Addetto alle attività di import-export, Esperto nella delocalizzazione nei paesi dell'Est Europa; Operatori per la delocalizzazione ed il marketing nei paesi del bacino del Mediterraneo; Esperto negli scambi commerciali con i paesi dell'America Latina).

Operativamente l'organizzazione del lavoro parte dall'analisi della figura professionale prevista, delle conoscenze e competenze che i fruitori devono conseguire, delle caratteristiche del modulo da sviluppare, e si articola attraverso una proposta di programma, corredato da obiettivi del modulo; un test di ingresso; lo sviluppo dei contenuti, alternati con esercitazioni, simulazioni, utilizzo degli strumenti professionali; una verifica in itinere (non sempre); una verifica finale, talvolta oggetto di esame regionale; un bilancio dell'esperienza (non sempre, a seconda della richiesta dell'Ente che organizza il corso)

Esempi

TECNICO NELLA PROGRAMMAZIONE DI ITINERARI ECOTURISTICI

- *Figura professionale* “...in grado di rispondere alle esigenze espresse dal programma di promozione turistica della Regione veneto e cioè: ampliamento della gamma di prodotti turistici offerti, attrazione e soddisfazione di segmenti di clientela emergenti; diffusione dei flussi turistici al di là dei poli tradizionali, spesso congestionati e usurati; rivitalizzazione del territorio e sua attivazione economica.”
- *Competenze e conoscenze* “...conoscenze del mercato turistico, dell'organizzazione e gestione delle strutture turistiche; delle risorse del territorio... Progettazione e gestione di percorsi turistici alternativi, naturalistici, di riscoperta enogastronomica, di attività artigianali e di tradizioni folcloristiche...nel rispetto dell'ambiente e della cultura del luogo...”
- *Caratteristiche del modulo da sviluppare* “Geografia, paesaggi, elementi naturalistici” “...Elementi di geografia fisica, politico economica; attività economiche (in particolare del Veneto); ...tipologie di paesaggio;...elementi di geologia, botanica e

zoologia” per complessive ore 88, di cui 44 di geografia fisica, economica, turistica!

Corso stimolante, per il numero consistente di ore affidato alla disciplina e per la tipologia di utenti, 12 adulti scolarizzati ad elevato livello (una decina laureati o laureandi), motivati, capaci di seguire spiegazioni prolungate. Possibilità quindi di trattare differenti tematiche e compenetrarle per avere una visione globale: dalla geografia fisica del Veneto a quella economica, inserita nel contesto del “sistema mondo”; dallo sviluppo turistico, alla critica alla trasformazione insensata del territorio e alla scarsa ricaduta dei proventi turistici sulle popolazioni locali, per approdare al turismo sostenibile e responsabile.

Esempio di Proposta di programma

Obiettivi formativi:

- conoscenza della geografia fisica, economica, politica, demografica del Veneto, nell’ambito del contesto italiano e, più in generale, europeo e mondiale;
- conoscenza delle diverse tipologie di paesaggi, intesi come risultato delle interazioni tra ambiente fisico e trasformazioni operate dall’uomo;
- conoscenza delle caratteristiche del mercato turistico globale ed italiano in particolare e delle principali aree attive e ricettive: dal turismo di elite all’affermazione del turismo di massa.
- conoscenza e comprensione dell’evolversi delle tipologie turistiche e dei mutamenti della domanda turistica, correlati con l’evoluzione della società: turismo come bisogno vitale, vissuto in modo maggiormente consapevole.
- conoscenza approfondita delle caratteristiche del comparto turistico in Veneto.
- Comprensione delle interrelazioni esistenti tra valorizzazione del territorio e forme di turismo sostenibile e di turismo responsabile. Conoscenza delle proposte “ecoturistiche” a scala differente: italiana, europea, mondiale.

Contenuti:

Geografia fisica del Veneto:

- gli *ambienti* che lo compongono – montagna, aree collinari, pianura, aree costiere – e la loro formazione ed utilizzazione economica: formazione delle Alpi, nell’ambito della più generale teoria della tettonica a zolle, e loro struttura; formazione della principali aree collinari; formazione della Pianura Padana ed utilizzazioni

economiche differenti nella alta e nella bassa pianura; la costa veneta: formazione di delta e lagune ed utilizzazione economica.

- L'*idrografia veneta* e le fruizioni economiche dei fiumi.
- Il *clima* e le aree di vegetazione spontanea, nell'ambito di più generali conoscenze di climatologia.
- Geografia politica, economica, della popolazione:
- La divisione amministrativa in regioni, province, comuni; approccio al Veneto attraverso un confronto Veneto – Italia su diversi indicatori.
- Elementi di demografia: il movimento naturale (natalità, mortalità, incremento demografico – serie storiche e situazione attuale -) e i flussi migratori del passato e dell'oggi.
- Lo sviluppo economico: gli indicatori economici e l'applicazione degli stessi alla realtà veneta, inserita nel contesto italiano, europeo, globale.
- Il modello veneto: sviluppo dell' industrializzazione diffusa e dei distretti industriali.
- L'agricoltura veneta.
- Il terziario.
- Il concetto di paesaggio; le diverse tipologie di paesaggio in ambito veneto
- Il mercato turistico internazionale; le principali aree attive e ricettive. La domanda, l'offerta, le risorse e le principali aree ricettive italiane.
- I primati turistici del Veneto; le principali aree turistiche; la ricettività e i flussi turistici. Le ulteriori potenzialità della regione.
- L'impatto spaziale, socio-culturale, economico, ambientale del turismo
- Il turismo e la sua rilevanza spaziale: tipi e forme di spazi turistici; sviluppo stadiale di un centro turistico; il peso dei fattori geografici nella localizzazione turistica.
- Verso la sostenibilità: il concetto di ecoturismo. L'evoluzione della domanda turistica e l'affermarsi di nuove tipologie (turismo naturalistico, soggiorni del benessere, eventi folcloristici, riscoperta della cultura locale, prodotti enogastronomici, pratica sportiva inserita nella natura).
- Le nuove ipotesi di turismo responsabile e consapevole;
- Strumenti, caratteristiche e vantaggi delle esperienze di turismo sostenibile;

- Le Associazioni che si occupano di turismo responsabile; i marchi di turismo responsabile e di ecoturismo; gli operatori che li adottano; la “carta d’identità per viaggi sostenibili”
- Turismo sostenibile e turismo responsabile: esempi e fattibilità a scala italiana, europea, globale. La “carta di identità” del turismo sostenibile in Italia.

Nei *Corsi turistici indirizzati all’outgoing*, occorre dedicare molto più spazio alla “Preparazione del viaggio” (dove andare – scegliere la meta; quando andare – individuare la stagione migliore; con quale formula – viaggio organizzato, *fly & drive*; pacchetto di servizi...-, malattie tropicali – vaccinazioni e profilassi; formalità di accesso ai paesi; documentarsi prima di partire – guide, riviste, depliant turistici; operatori turistici e loro specificità), all’analisi dei cataloghi turistici; alla presentazione di mete a fini promozionali!

Esempio di proposta di esercitazione

Analizza un catalogo turistico:

- Indica il nome del T.O. o dell’Associazione; analizza come si presenta al cliente; se è chiaramente dichiarata la sua filosofia di viaggio o di vacanza; come è costruito il catalogo (peso dato alle informazioni scritte, alle immagini, alla descrizione dei luoghi, degli itinerari, degli hotel); il “taglio” dell’offerta turistica (svago puro, culturale, avventuroso soft, avventuroso estremo, etnoturismo, ecoturismo, turismo consapevole, turismo di solidarietà, viaggio studio)
- Valuta, esprimendo un giudizio di “non sufficiente; sufficiente; buono”, le seguenti caratteristiche:
 - Se si tratta di una meta estera, chiarezza e quantità/qualità di informazioni offerte sul paese, sia in termini generali (geografia, storia, economia, società), che tecnici (formalità di accesso, moneta, vaccinazioni, cartografia);
 - descrizione dei luoghi, finalizzata a farne conoscere le risorse;
 - descrizione delle strutture ricettive e dei servizi offerti;
 - chiarezza nell’elencare quanto compreso e quanto escluso dal prezzo proposto;
 - chiarezza ed immediatezza nella lettura del catalogo, in termini di servizi offerti nei vari tipi di tour o soggiorni;
 - presenza e tipo di “offerte speciali” o “riduzioni” per particolari “categorie” di clienti.

- Individua un tour o un soggiorno ed indica: mezzi di trasporto utilizzati, tipologia e categoria di strutture ricettive proposte; lunghezza del periodo; formula proposta.

Nei *Corsi ad indirizzo economico aziendale* la parte teorica risulta preponderante e basata su alcuni *concetti* (centro – periferia; mondializzazione degli scambi; scambio ineguale; squilibri economici; relazioni e flussi; aree dominanti e dominate; divisione internazionale del lavoro) e su alcuni *nuclei* (Nord – Sud; Misurazione dello sviluppo economico; Nuovi centri e nuove periferie; Organismi internazionali e loro evoluzione; Evoluzione dei fattori di localizzazione industriale ecc.), per poi aprirsi ad indagare il Modello Veneto e/o la realtà culturale, socioeconomica e l’evoluzione storica delle aree geografiche interessate (Est Europa, Mediterraneo, America latina).

ESEMPIO

Esperto negli scambi commerciali con i Paesi dell’America

- *Figura professionale* “...può inserirsi nell’area commerciale-estera dell’azienda e, nelle imprese di piccole dimensioni, può costituire un diretto e valido supporto per l’imprenditore, per lo sviluppo dei mercati dell’America latina...”
- *Competenze e conoscenze* “...capacità di analisi delle problematiche organizzative/gestionali in ambito commerciale estero, con particolare riferimento ai Paesi dell’America Latina; capacità di gestione di un ufficio commerciale estero; conoscenze amministrative contabili, dei mercati finanziari, delle forme di pagamento.”
- *Caratteristiche del modulo da sviluppare* “..Geopolitica dell’America Latina”!!! ore n. 16 !; Corso molto stimolante per la presenza di 7 corsisti Latino americani e 5 Italiani, parlanti spagnolo, di cui 3 con esperienza di stage in aree di lingua spagnola o portoghese, tutti motivati ed interessati ad ampliare le proprie conoscenze ed a confrontarle.
- Proposta di programma

Obiettivi formativi

Il modulo si pone l’obiettivo di fornire una conoscenza della realtà latino americana, inquadrandola nel più generale contesto internazionale e di globalizzazione dei mercati. A partire dai concetti di indicatori di sviluppo, tradizionali e recenti (I.S.U.), e di “centro – periferia”, i partecipanti verranno coinvolti nell’analisi della recente evoluzione

geoeconomica delle aree centrali e periferiche e nella presentazione dell'attuale "Sistema Mondo", sempre più intessuto da relazioni e legami di interdipendenza. L'approfondimento delle caratteristiche geoculturali dell'America Latina, della sua evoluzione storica ed economica e l'individuazione di alcuni modelli di sviluppo, pur nel permanere di caratteristiche di arretratezza, nel più generale quadro di dualismo socio economico, consentiranno agli utenti di addentrarsi in modo maggiormente consapevole nel panorama degli scambi commerciali tra Unione Europea e paesi Latinoamericani.

Contenuti

- Concetti di indicatore di sviluppo; centro – periferia – semiperiferia; scambio ineguale; divisione internazionale del lavoro tradizionale e recente.
- Realtà economica dei Paesi in via di sviluppo fino agli anni '80 e mutamenti intercorsi dagli anni '80 ad oggi.
- L'indebitamento estero.
- Strategie di sviluppo estrovertite ed autocentrante dei N.I.C. (*Newly industrialized countries*).
- Il Sistema Mondo attuale.
- Caratteristiche geografiche e culturali dell'America Latina.
- Evoluzione storica dell'America Latina (cenni alle culture precolombiane; caratteri della colonizzazione iberica; indipendenze e stati nazionali; attuale situazione socio economica).
- Il dualismo del continente Latino Americano: nuovi modelli di sviluppo e permanere di situazioni di arretratezza: Messico, imprese *maquilladoras* ed inserimento nel NAFTA; Brasile, potenzialità e forti contrasti; Argentina, crisi recente; Perù e Bolivia, sussistenza e sfruttamento delle risorse.

* * *

LA GEOGRAFIA A SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA DI MILANO BICOCCA TRA CULTURA E PROFESSIONALITÀ

**Marcella SCHMIDT DI FRIEDBERG, Enrico SQUARCINA,
Marinella BALDUCCI - Sezione Lombardia**

Peculiarità del corso di laurea

Nell'anno accademico 1998/99, sulla base del D.P.R. n. 471 del 31 07 1996, è stato attivato il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. La sua istituzione si prefiggeva la formazione di personale docente che avrebbe operato nei primi gradi della scuola italiana con una base culturale più ampia e più solida rispetto a quello che aveva operato sino ad allora con alle spalle un curriculum formativo costruito sul solo quinquennio di Scuola Magistrale. Accanto ad una solida base culturale si volle dare ai futuri laureati una valida preparazione professionale, per farne non solo qualcuno con le capacità teoriche per operare all'interno della scuola, ma qualcuno di "pronto" ad assumere, da subito, l'importante e difficile ruolo dell'insegnante. Questa impostazione professionalizzante è stata confermata dal MIUR che ha conferito all'esame di laurea valore di esame di Stato e dunque di abilitazione all'insegnamento (art. 5 – punto 3 L. 53/2003, Circolare MIUR 7.05.2003).

Questa circostanza ha conferito all'insieme del corpo docente del corso di laurea, un'alta responsabilità nei confronti delle future generazioni, il cui livello di formazione scolastica dipende dalla qualità degli insegnanti da essi formati, che si trovano ad insegnare al termine degli studi, senza ulteriori vagli.

Per fare fronte a questa incombenza i corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, generalmente ancora articolati in quattro anni, si sono dotati di peculiari piani didattici che vedono accanto ai corsi, laboratori per lo studio dell'applicazione didattica delle conoscenze acquisite, e si sono rapportati alla scuola e al territorio per permettere agli studenti l'esperienza sul campo del tirocinio.

Formazione Primaria alla Bicocca

Per quanto riguarda il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria proposto dall'Università di Milano Bicocca, nell'ambito della facoltà di Scienze della Formazione, l'offerta formativa si articola nel modo seguente. Il corso, quadriennale, è suddiviso in due bienni, il primo è propedeutico, mentre il secondo è sdoppiato nei due indirizzi per insegnanti della scuola materna e per insegnanti della scuola elementare. Gli insegnamenti ufficiali, alcuni dei quali obbligatori e altri opzionali, sono suddivisi in due aree: la prima è dedicata alla funzione docente e alle scienze dell'educazione, la seconda è dedicata ai fondamenti disciplinari e alle relative didattiche. Gli insegnamenti possono essere annuali o semestrali, alcuni di essi sono affiancati da esercitazioni. Accanto all'apprendimento dei contenuti proposti nei corsi, il percorso formativo

prevede obbligatoriamente la frequenza con adeguato profitto a 12 laboratori pedagogico-didattici di 20 ore ciascuno, che propongono l'approfondimento pratico delle discipline e la simulazione di attività educative e didattiche. La formazione professionale degli studenti prosegue con il tirocinio, che prevede l'inserimento guidato degli studenti in classi della scuola dell'infanzia o primaria, per 510 ore per i primi, e per 480 per i secondi (ai quali è richiesto il superamento di 2,5 annualità in più). La stessa prova finale di laurea consta nella discussione di una relazione finale elaborata dal candidato con la collaborazione di un docente universitario e di un supervisore di tirocinio, che coopera con l'insegnante accogliente di tirocinio, e che deve vertere su di un'esperienza didattica o educativa svolta nella scuola dove lo studente ha frequentato il tirocinio del quarto anno.

La geografia nell'offerta formativa della Bicocca

All'interno dell'offerta formativa proposta dal corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria all'Università di Milano Bicocca le discipline geografiche sono presenti con un corso annuale obbligatorio di Geografia, collocato al primo anno, e dunque all'interno del biennio propedeutico che si rivolge ad entrambi gli indirizzi; un corso semestrale facoltativo di Didattica della Geografia, collocato al quarto anno, all'interno dell'indirizzo per insegnanti della scuola elementare; e da quattro laboratori didattici opzionali.

Si affida così agli insegnamenti geografici il compito di fornire quelle conoscenze e quelle abilità minime indispensabili per impostare un corretto e proficuo insegnamento della disciplina ai futuri discenti. Ruolo che può apparire marginale, ma che è di grande importanza. Se infatti si conviene con Andrea Bissanti quando afferma che lo scopo fondamentale dell'insegnamento della geografia è: "fornire una metodologia integrata di strumenti materiali e soprattutto concettuali che consentano a donne e uomini di leggere e interpretare la sempre più complessa realtà territoriale, di decodificarla, di darle un senso, di 'appropriarsene' e, così facendo, di non sentirsi stranieri a casa loro, nel *loro* territorio" (Bissanti in Fiorin, 1990, p. 163), ci si rende conto di come le discipline geografiche siano chiamate a concorrere alla formazione di un cittadino consapevole dell'essere immerso in una realtà territoriale complessa, mutevole, interconnessa, nei confronti della quale deve saper operare delle scelte con cognizione di causa, nei cui confronti non prova timore, ma senso di responsabilità, e di come la prima tappa di questo cammino sia fatta all'interno della scuola primaria. Inoltre il territorio è il campo su cui si applica ogni azione umana, per cui è facile per la geografia assumere il

ruolo di disciplina perno attorno alla quale incardinare gli altri saperi per costruire dei percorsi multidisciplinari.

Il corso di geografia

Il corso di geografia vuole illustrare agli studenti alcune delle tematiche fondamentali della geografia umana nei loro sviluppi più recenti. In particolare si propone di approfondire l'idea di natura, d'identità culturale e di *heritage* nei loro riferimenti spaziali. Da questi temi chiave si sviluppa un percorso che indaga sul binomio locale-globale e sui rapporti tra luogo, cultura, natura e identità. In questo contesto il tema del paesaggio è proposto come espressione di diversità culturale, come risultato dei differenti approcci alla relazione tra comunità umana e ambiente naturale. Particolare attenzione è dedicata, quindi, alla questione ambientale e alle politiche di conservazione dei beni naturali e culturali in vari contesti geografici.

Nel discorso sull'identità svolge un ruolo centrale la riscoperta della storia, dei luoghi e delle tradizioni locali, cioè del patrimonio che appare come un'espressione materiale di una memoria collettiva, uno strumento per ritrovare le proprie radici e ribadire la propria identificazione di genere, gruppo etnico e stato sociale. Queste tematiche non sono solamente presentate agli studenti, ma illustrate attraverso fonti considerate non convenzionali come il cinema, i mezzi di comunicazione di massa e la rete telematica; si è cercato inoltre di indagare come i meccanismi di creazione dell'identità agiscano anche sul mondo infantile attraverso il gioco, la letteratura per l'infanzia, la stessa istituzione scolastica.

Il corso di didattica della geografia

Il corso di Didattica della Geografia vuole focalizzare il tema della didattica attiva della geografia, sottolineando come l'acquisizione da parte dell'alunno delle conoscenze e delle abilità debba avvenire attraverso un percorso di cui è egli stesso protagonista, che tenda ad una forma di autoapprendimento guidato dall'insegnante. Si è proposto per raggiungere tale scopo la costruzione di percorsi di scoperta secondo il metodo scientifico, in cui l'acquisizione di una conoscenza sia il risultato di un processo che parte dall'osservazione, per proseguire con un'ipotesi esplicativa, la verifica dell'ipotesi e la codificazione dell'esperienza fatta. Si è cercato di dimostrare agli studenti come un buon insegnante è sempre quello che parte dai problemi e come se una scolaresca è attratta nel campo magnetico di un problema, allora proporrà o cercherà attivamente le soluzioni (Antiseri, 1985, pp. 288-294). Per riuscire in questo intento

l'insegnante deve avere una chiara conoscenza epistemologica della disciplina. Lo scopo infatti è quello di far rivivere ai ragazzi i processi che portano il geografo alle sue scoperte, di farli divenire esploratori e studiosi del territorio che li circonda, per far acquisire le capacità che permetterà loro di conoscere il mondo intero.

Il secondo punto di riferimento per l'azione didattica, è la conoscenza degli obiettivi formativi e didattici che si vogliono raggiungere: professionalità per un insegnante significa conoscere quali sono gli obiettivi e progettare, a seconda delle caratteristiche individuali e di gruppo dei suoi allievi, il percorso per il loro raggiungimento.

I laboratori

I laboratori costituiscono un momento prevalentemente professionalizzante della formazione offerta agli studenti. Ogni laboratorio sviluppa una tematica specifica, comunicata agli studenti prima che essi provvedano alla loro iscrizione. La scelta del tipo di laboratorio è lasciata al singolo studente sulla base dei personali interessi e/o del proprio percorso formativo. Durante il laboratorio gli studenti vengono solitamente suddivisi in piccoli gruppi. All'inizio dell'attività il Conduttore stabilisce con gli studenti il "contratto formativo", all'interno del quale viene illustrato il percorso specifico che si intende realizzare, le modalità di lavoro ed i criteri adottati per la valutazione.

Ai gruppi viene quindi richiesto di realizzare un progetto didattico-educativo nell'ambito geografico relativo ad uno specifico gruppo classe.

In una prima fase, quindi, si rende necessario fornire, in modo succinto, alcuni spunti di riflessione relativi alle indicazioni presenti nei documenti d'indirizzo ministeriali e alle finalità educative e didattiche della disciplina.

È stato significativo constatare come spesso l'approccio alla geografia da parte degli studenti non sia stato particolarmente positivo durante il loro iter scolastico e quindi tale disciplina sia stata vissuta come noiosa e limitata allo studio mnemonico di semplici dati. Ai frequentanti è stato chiesto di sapersi sempre collocare nel duplice ruolo di docente/discente, inteso come la capacità di progettare azioni didattiche in cui il ruolo attivo dei piccoli studenti fosse prioritario in ogni fase della realizzazione del percorso ideato. I corsisti sono sollecitati a "fare tesoro" di ogni loro singola esperienza formativa, anche se negativa, sia relativa agli studi elementari e medi sia a quelle vissute durante gli studi universitari. Al termine del lavoro ogni singolo studente è chiamato a redigere una breve relazione sul proprio operato che rappresenta un

momento di riflessione e di autovalutazione a cui segue l'esposizione agli altri gruppi del proprio lavoro.

Alla fine del percorso emerge solitamente un mutato atteggiamento nei confronti della disciplina, sia come studenti, sia come futuri docenti. Risultato particolarmente importante poiché se un insegnante non ama la propria materia o, peggio ancora, la ritiene inutile, può star certo che i suoi studenti difficilmente arriveranno ad apprezzarla, quasi mai ad amarla (Persi, 2003, p. VII).

Conclusione: Continuità didattica per una professionalità didattica

Con l'istituzione di del corso di laurea in Scienze della formazione primaria è stato costruito un legame stretto e diretto tra mondo della scuola e mondo dell'università, legame non solo fatto di proficue collaborazioni, di convenzioni, di reciproca attenzione, ma anche e soprattutto della coscienza di operare per un comune obiettivo ultimo, la formazione dei più giovani, ai quali lasceremo il nostro pianeta in eredità.

Per questo motivo la struttura del corso pone grande attenzione alla costruzione della professionalità dei propri studenti, gettando un ponte fra l'università e la scuola primaria, esempio forse unico di continuità didattica costruita operativamente. La cultura e la professionalità non sono però un patrimonio acquisito per sempre, per questo sarebbe auspicabile che il rapporto tra università e scuola primaria potesse riguardare anche l'aggiornamento scientifico e professionale degli insegnanti, magari tramite forme di collaborazione con le associazioni geografiche, in particolare con l'AIIG.

Bibliografia

- ANTISERI D. (1985), "Considerazioni epistemologiche sulla geografia e la didattica della geografia", *Geografia nelle Scuole*, 30, pp. 288-294.
- BISSANTI A. A. (1990), "L'acquisizione dei concetti e delle abilità geografiche", in I. Fiorin (a cura), *Storia, geografia e Studi sociali. Fondamenti teorici e idee per la didattica*, Brescia, La Scuola Editrice.
- DE VECCHIS G. (a cura) (2002), *La Geografia all'università. Ricerca Didattica Formazione*, "Geotema", 17.
- DE VECCHIS G., FIORIN I. e PASQUINELLI D. (1999), *Insegnare nell'ambito antropologico. Programmazione, azione didattica, valutazione nel primo ciclo della scuola elementare*, Brescia, La Scuola Editrice.

- DE VECCHIS G. e STALUPPI G. A. (2003), *Fondamenti di didattica della Geografia*, Torino, UTETLibreria.
- FIORIN I. (a cura) (1990), *Storia, geografia e Studi sociali. Fondamenti teorici e idee per la didattica*, Brescia, La Scuola Editrice.
- Guida alla Didattica e ai Servizi della Facoltà di Scienze della Formazione*, Milano, Università degli Studi di Milano Bicocca, 2004.
- LE NOCI M. (2002), *Sull'insegnamento della geografia nei corsi in Scienze della Formazione Primaria: alcune riflessioni a margine*, "Geotema", 17.
- PASQUINELLI D'ALLEGRA D. (2002), *Interazioni università-scuola nella Formazione Primaria*, "Geotema", 17.
- PERSI P. (a cura) (2003), *Spazi della geografia. Geografia degli spazi. Tra teoria e didattica*, Trieste, Edizioni Goliardiche.
- SCHIAVI A. (2002), *La geografia nei corsi universitari per la Formazione Primaria*, "Geotema", 17.

* * *

LA GEOGRAFIA NELL'ORIENTAMENTO SCOLASTICO TRA SCUOLA DELL'OBBLIGO E SCUOLA SUPERIORE

Giorgio MURARO – Sezione Veneto

Nell'Anno Scolastico 2004-2005 gli Istituti Scolastici del Distretto di Camposampiero (Padova) partecipano ad un Progetto finanziato da Fondo Sociale Europeo e Regione Veneto, denominato "Sestante", che prevede diverse azioni a favore delle scuole del territorio.

Tra le diverse iniziative, una è rivolta esclusivamente ai ragazzi della Scuole Medie, al fine di orientarli nella scelta della scuola superiore. La modalità prescelta per tale attività è quella del *ministage di osservazione*. Lo scopo è di offrire agli studenti di terza media una breve esperienza di specifiche attività didattiche caratterizzanti alcuni Indirizzi delle Superiori. Tale esperienza può fornire elementi di conoscenza e valutazione delle prospettive del futuro curriculum scolastico più ampi e

precisi di una semplice visita alle installazioni scolastiche o di una presentazione dell'offerta formativa da parte di docenti e/o orientatori.

L'attività viene realizzata al mattino durante le normali lezioni. Come prima cosa gli studenti delle medie vengono ricevuti dal Dirigente Scolastico, che presenta gli indirizzi di studio dell'Istituto. Successivamente, suddivisi in gruppi di 12 – 16 elementi raggruppati per interesse, i ragazzi partecipano a due ministage (solitamente uno dell'indirizzo professionale ed uno dell'indirizzo tecnico) della durata di un'ora e mezza.

Nell'Istituto di Istruzione Secondaria Superiore "Sandro Pertini" di Camposampiero sono presenti, oltre agli indirizzi professionali Operatore Meccanico e Operatore della Moda i corsi dell'Indirizzo Tecnico Commerciale IGEA, Economico Aziendale (sperimentazione Brocca), Mercurio e, di recente istituzione, ITER (Turistico).

I ministage vengono realizzati nell'ambito di diverse discipline caratterizzanti i vari corsi: Economia Aziendale, Laboratorio di Informatica, Matematica, Modellistica (moda), Meccanica, Geografia turistica. Ciascun ministage si svolge in laboratorio con la presenza di una classe o di un gruppo di studenti del triennio che collabora con il Docente realizzando le attività con gli studenti ospiti. Le proposte di ministage *geografici turistici*, illustrate qui di seguito, sono state oggetto di grande interesse, dimostrato dal fatto che la maggioranza degli studenti ospiti ha fatto richiesta di parteciparvi esprimendo al termine un notevole livello di soddisfazione.

Laboratorio GEOGRAFICO TURISTICO 1	
Tema dell'incontro	Analisi delle proposte turistiche
Descrizione dell'attività	Dopo una breve presentazione di un'area di interesse turistico con diapositive e/o videocassetta vengono distribuiti agli studenti depliant di diversi Tour Operator. Gli studenti utilizzando uno schema di analisi dovranno individuare gli elementi caratterizzanti le diverse proposte.
Docenti/materie coinvolti	Geografia turistica
Strumenti utilizzati	Lezione frontale introduttiva, attività di laboratorio
Materiali didattici	Proiettore diapositive o videoregistratore con TV, depliant e riviste turistiche.

Laboratorio GEOGRAFICO TURISTICO 2	
Tema dell'incontro	Elaborazione di itinerari turistici
Descrizione dell'attività	A partire da una breve presentazione di un'area di interesse turistico (Toscana, Parigi, Costa del Sol, New York, Irlanda, Perù, ecc.) con diapositive e/o videocassetta vengono individuati gli elementi dell'itinerario (es. volo aereo o altro tipo di trasporto, sistemazione alberghiera, escursione, visita culturale, attività sportiva, ecc.) da proporre ad un preciso target. Successivamente si passa ad una attività pratica con ricerca in Internet di notizie relative ad uno degli elementi che debbono entrare nella proposta di itinerario
Docenti/materie coinvolti	Geografia turistica, laboratorio di informatica
Strumenti utilizzati	Lezione frontale introduttiva, attività di laboratorio
Materiali didattici	Proiettore diapositive o videoregistratore con TV, CED con collegamento Internet

* * *

SINTESI FINALE DELLA SESSIONE DIDATTICA: “FORMAZIONE GEOGRAFICA E MONDO DEL LAVORO”

Paola DA RE e Renato CAVEDON – Sezione Veneto

La sessione didattica su geografia e mondo del lavoro, attraverso i contributi presentati e attraverso il dibattito che li ha accompagnati, dibattito necessariamente stringato dati i tempi molto ristretti, ha messo in evidenza i legami che uniscono la nostra disciplina con alcune professioni. Da quanto è emerso non si tratta di legami residuali, destinati ad un progressivo indebolimento come sembrano lasciare intendere le scelte dei curricula di studio da parte del ministero dell'Istruzione. L'ambito in cui è stato delineato il legame più evidente tra la nostra disciplina e le attività

professionali è certamente quello che riguarda le attività turistiche, come emerge con estrema chiarezza dagli interventi del Prof. Battistini e della Prof.ssa Da Re. In questo caso la geografia svolge un ruolo di tale rilievo che è assolutamente impossibile parlare di turismo e di operatori turistici senza fare riferimento a solide conoscenze e competenze geografiche.

Dove invece l'erosione della disciplina si presenta più preoccupante è nell'ambito della formazione economica. Infatti, se escludiamo i corsi ad indirizzo turistico, la geografia mantiene una presenza come insegnamento indipendente in alcuni indirizzi dei trienni degli istituti tecnico commerciali e di qualche triennio degli istituti professionali.

Fino agli anni 80 la geografia economica era una delle discipline che caratterizzavano la formazione tradizionale del ragioniere; il suo insegnamento infatti copriva l'intero quinquennio con due ore settimanali. Poi è iniziato il declino e il suo confinamento solo in alcuni trienni dove resiste in attesa di scomparire nell'ipotesi probabile di una riforma che comporterà una riduzione dell'orario curricolare con il conseguente sacrificio delle discipline ritenute più "deboli".

La questione non investe solo la scuola italiana ma anche quella di altri paesi, come Francia e Germania, dove da anni si dibatte sul ruolo della nostra disciplina nel sistema scolastico; in altre realtà invece si è assistito a scelte in controtendenza con il reinserimento o il potenziamento dell'insegnamento della geografia nei curricula scolastici, come in Gran Bretagna e negli Stati Uniti.

L'emarginazione della nostra disciplina appare a molti contraddittoria se consideriamo i cambiamenti che hanno caratterizzato le relazioni internazionali nell'ultimo ventennio.

Infatti, se volessimo etichettare gli anni più recenti con una definizione sintetica potremmo impiegare il termine, seppur abusato, di "globalizzazione", perché risulta quello che meglio descrive il cambiamento di cui siamo testimoni e che ha modificato e continua tuttora a modificare profondamente l'organizzazione economica delle nostre società.

Contemporaneamente si sono rafforzati i legami tra i paesi dell'Unione europea con la creazione della moneta unica e la liberalizzazione degli scambi e con il recente allargamento della Comunità a 25 paesi.

Ciò significa che gli operatori economici sono costretti sempre più a misurarsi con le opportunità e la competizione sovranazionali. Questo vale non solo per le grandi imprese, ma anche per le medie e piccole imprese. Questa tendenza non interessa solo i produttori di beni ma, in misura crescente, anche chi opera nel campo dei servizi. E gli scenari economici

presentano una velocità di cambiamento tale da mettere in difficoltà i sistemi scolastici costretti a inseguire con affanno le richieste di figure professionali sempre nuove e diverse. Se fino a vent'anni fa il diplomato ragioniere trovava facilmente lavoro tra i colletti bianchi del settore industriale o terziario, ora questi sbocchi professionali si sono fatti molto indistinti. Il lavoro è diventato sempre più flessibile, mutevole, incerto. L'unica certezza attuale, per usare un ossimoro, è l'instabilità.

Il cambiamento è determinato soprattutto dalla competizione globale che modifica la localizzazione delle produzioni e che costringe gli operatori economici a misurarsi e ad affrontare la concorrenza su scala internazionale. Si rende allora necessario potenziare quegli insegnamenti in grado di rafforzare le conoscenze della realtà economica e delle sue tendenze attuali, se si vuole mantenere competitività sui mercati. L'esigenza di potenziare l'insegnamento della realtà globale è avvertita da alcuni come una necessità da allargare addirittura a tutte le scuole.¹⁴

La mappa concettuale (mappa 2) che segue, presentata durante la sessione didattica, cerca di sintetizzare quelli che sono gli aspetti più significativi della globalizzazione dell'economia; come si può osservare, quasi tutti i nodi concettuali fanno riferimento, esplicito o implicito, ad elementi spaziali, cioè allo specifico dell'insegnamento della nostra disciplina. La mappa serve a mostrare come i meccanismi che dominano lo scenario economico contemporaneo siano legati a relazioni di tipo reticolare la cui evoluzione produce modificazioni continue nel mosaico regionale del mondo. Di fatto, se volessimo descrivere il cambiamento prodotto dai processi di globalizzazione economica dovremmo necessariamente far ricorso a categorie geografiche, ai processi spaziali, allo sviluppo di alcuni ambiti regionali e alla marginalizzazione di altri, al continuo ricomporsi di centro e periferia, per usare delle espressioni care agli esperti di economia internazionale. Per comprendere i legami strettissimi esistenti tra saperi economici e saperi geografici possiamo far riferimento alle parole di uno dei più conosciuti economisti internazionali, Paul Krugman: "Circa un anno fa mi sono reso conto che ho passato tutta la mia vita professionale di economista internazionale pensando e scrivendo geografia economica senza saperlo".¹⁵

La geografia insegnata nei trienni degli istituti tecnici commerciali ha, da sempre, sviluppato queste conoscenze degli spazi geografici ed è

¹⁴ E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaele Cortina Editore, 2001.

¹⁵ P. KRUGMAN, *Geografia e commercio internazionale*, Milano, Garzanti, 1995, p. 13.

stata particolarmente attenta nel seguire l'evoluzione dello scenario politico ed economico contemporaneo. Viene da chiedersi se oggi, nel mondo globalizzato degli inizi del XXI secolo, queste conoscenze possono essere trascurate da un'eventuale riforma o se piuttosto non sia il caso di consolidarle e di estenderle. L'intervento della Professoressa Da Re mostra quanto forte sia l'esigenza di fornire contenuti geografici nei corsi di formazione in cui si cercano di sviluppare figure professionali legate al commercio internazionale. Chi abbia avuto esperienze con i corsi finanziati dal Fondo Sociale Europeo può essere testimone di questo fatto. Ciò significa che non è pensabile di eliminare l'insegnamento della geografia diluendone i contenuti all'interno di altri insegnamenti.

Anche nell'intervento del Prof. Muraro, legato alle esperienze degli scambi culturali tra scuole italiane e scuole europee, emerge con evidenza come le conoscenze geografiche rappresentino un elemento non accessorio nelle relazioni con chi vive ed opera oltre i confini nazionali. In questo caso vengono messe in luce le due peculiarità della nostra disciplina: da un lato, il suo valore formativo, nella sensibilità verso la diversità culturale che vede la geografia in prima fila per la sua capacità di fornire le nozioni e i termini di confronto con le realtà umane e sociali esterne al nostro paese; dall'altro lato la conoscenza della genesi e della distribuzione delle attività produttive e delle relazioni funzionali che queste intrecciano, inserite in un contesto spaziale caratterizzato da specificità proprie. Dall'intreccio di questi due aspetti del sapere geografico emerge la capacità di rapportarsi con le realtà che sempre più spesso intersecano la nostra esistenza, in generale, e la nostra economia, in particolare.

Vorrei infine ricordare che l'intervento del Prof. Squarcina ci ha offerto un piccolo spicchio del vasto mondo della formazione geografica in ambito universitario. L'abbiamo già detto: l'Università è una realtà complessa che non ha potuto trovare spazio adeguato in questa sessione didattica, né d'altronde si aveva la pretesa di coprire l'intero ambito della geografia professionale. Tuttavia la descrizione delle attività di formazione geografica nell'ambito delle Scienze della Formazione e la particolare attenzione dedicata alla didattica e alle attività laboratoriali ci fanno ben sperare per il futuro dell'insegnamento della nostra materia, apparentemente debole ma che rimane fondamentale nel fornire conoscenze e competenze indispensabili per capire e operare nel mondo complesso in cui viviamo.

PRESENTAZIONE DELLA SESSIONE DIDATTICA : “DIDATTICA ON-LINE”

Coordinatori: Cristiano GIORDA e Lorena ROCCA*
crigiord@tin.it **l.rocca@scform.unipd.it**

L'introduzione delle Nuove Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (NTIC) nelle pratiche di insegnamento e apprendimento coinvolge tutti gli ordini di scuola. Tali processi sono sostenuti da politiche educative a livello europeo e rientrano nelle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati recentemente emanati in Italia dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca scientifica¹⁶. In particolare il riferimento ad Internet come fonte per lo studio della geografia viene esplicitato in due passaggi delle Indicazioni Nazionali per la 3° classe della scuola secondaria di 1° grado:

- Studiare i più significativi temi geo-antropici contemporanei attraverso *l'utilizzo di documenti e dati quantitativi e qualitativi, desunti da diverse fonti* (testi specifici, stampa quotidiana e periodica, televisione, audiovisivi, *Internet*)
- *Analizzare un tema geografico e/o un territorio* attraverso l'utilizzo di modelli relativi all'organizzazione del territorio e strumenti vari (carte di vario tipo, dati statistici, grafici, foto, testi specifici, stampa quotidiana e periodica, televisione, audiovisivi, *Internet*)

Il panorama applicativo qui delineato rimanda ad un uso esclusivamente documentaristico della rete, in realtà le tecnologie offrono alla geografia una policromia di applicazioni che vanno dalla costruzione di nuova conoscenza, alla creazione di ambienti per la collaborazione e per la partecipazione fino allo sviluppo di prodotti ipermediali che, riportati on-line, possono dare una rappresentazione del territorio secondo una

*L'articolo è nato in stretta collaborazione tra gli autori; in particolare il par. 1 è di C. Giorda, i parr. 2 e 3 sono di L. Rocca.

¹⁶ Le indicazioni della Comunità Europea espresse nel Piano d'azione e-learning, adottato nel marzo 2001 ed esteso fino al 2004 sono state ampiamente considerate anche in Italia. Nel D.L. del 19 febbraio 2004 n. 59 Internet compare già dal primo biennio della Scuola Primaria e nel D.L. del 17/4/03 si delinea l'istituzione delle Università Virtuali.

nuova scalarità più collegata all'uso dei sensi in grado di sviluppare sguardi tridimensionali.

Le testimonianze riportate in questa sessione didattica dimostrano infatti che tra la geografia e Internet vi sono numerosi punti di convergenza che caratterizzano da un lato alcuni concetti disciplinari, come quelli di nodo e rete, dall'altro la struttura stessa di Internet e le sue interazioni transcalari con i luoghi materiali (ad esempio attraverso i siti della Pubblica Amministrazione). Nell'ambito della geografia della comunicazione, in particolare, si è rilevato lo stretto legame tra telecomunicazioni, distanze e identità, per cui lo studio dei luoghi telematici sembra essere oggi fondamentale per descrivere le relazioni fra la società umana e i luoghi sia a livello di gerarchie spaziali sia a livello di *sense of place*. Gli aspetti economici e geopolitici si inseriscono strettamente con temi legati alla geografia sociale e alla geografia della percezione e non è possibile non riconoscere la forza da un lato deterritorializzante e dall'altro riterritorializzante dello spazio digitale. A sua volta, la progettazione e la strutturazione di "ambienti di apprendimento *on-line*" richiama le pratiche territoriali e permette di utilizzare gli spazi digitali come luoghi virtuali in grado di mettere in relazione soggetti, informazioni e risorse.

I contributi della sessione didattica

Entrando nello specifico dei contributi presentati C. Pesaresi e D. Vagaggini, attraverso l'analisi dell'alfabetizzazione informatica in una scuola di Roma, hanno evidenziato come non si sia ancora del tutto attivata una didattica che miri allo sviluppo del pensiero critico nella lettura dei "fatti" territoriali. Nell'analisi degli strumenti in grado di puntare in tale direzione, D. Cestaro ha presentato il Web Quest ovvero una serie di interessanti procedure di ricerca guidata che diventano uno strumento per coniugare l'acquisizione di un metodo d'indagine con le nuove tecnologie.

Nel passaggio all'analisi delle pratiche didattiche più significative, D. Gavinelli e F.L. Cavallo hanno presentato l'esperienza: "L'Oceania nella rete: una proposta di didattica *on-line* del quinto continente". Qui le risorse di rete vengono utilizzate per ricostruire differenti rappresentazioni che sintetizzano molteplici sguardi su uno stesso territorio. L'obiettivo condiviso e l'uso di strumenti in grado di pareggiare il gap tra studenti e docenti hanno messo in discussione il ruolo del docente che, da unico custode dei saperi esperti, diviene guida e sostegno per l'apprendimento.

La spinta verso la costituzione delle Università Virtuali che rispondono alle indicazioni della Comunità Europea espresse nel *Piano d'azione e-learning*, ha dato avvio a diffuse esperienze sul territorio. Per

quanto concerne l'ambito geografico viene qui riportato l'interessante contributo di M. Casari. In esso si evidenzia come, attraverso l'uso di piattaforme facilitanti la ricerca, sia possibile giungere alla costruzione di nuove conoscenze geografiche. In tale contesto emerge come la rete possa offrire interessanti elementi di facilitazione in merito alla gestione dei tempi e degli spazi ma, di contro, possa dar adito ad una sorta di mimesi che nella didattica significa scarso coinvolgimento cognitivo ed emotivo.

Sempre con l'attenzione di riqualificare le pratiche didattiche dei docenti attraverso le NTIC, F. Bussi, L. Rocca, M. Guargena e V. Onoranti-queste ultime studentesse del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova- riflettendo sull'esperienza di seminario nel corso di geografia, evidenziano come degli "ambienti di apprendimento on-line" opportunamente progettati per facilitare la collaborazione, lo scambio e la partecipazione possano diventare essi stessi luoghi di analisi e lettura del territorio.

Anche in "Adottiamo l'acqua" (F. Bussi, M. Marsilio e L. Rocca) e nel progetto "PANDORA" -PARTicipatory Networks and Databases fOR environmental Research and Assessment- (L. Chiarullo e L. Rocca) emerge come la Rete ben si adatta all'analisi dei fenomeni di interazione spaziale. Utilizzare Internet quale struttura caratterizzata da nodi-reti-maglie significa, sul piano educativo e di "Human Governance", creare "occasioni di incontro" con una o più strutture territoriali in un salto di scala che solo il "territorio della rete" rende possibile.

Non bisogna comunque dimenticare che la comunicazione e lo scambio on-line è "mediato" dalla tecnologia. Chi si occupa di apprendimento inevitabilmente fa i conti con i mediatori didattici. Nel nostro caso è essenziale riportare l'attenzione sulle "piattaforme" ovvero sui differenti software facilitanti la comunicazione. In alcuni interventi questo restava un nodo da sciogliere, ma una proposta di per affrontarlo è venuta dalla presentazione delle esperienze di collaborazione on-line di Padova con First Class, una piattaforma commerciale progettata per facilitare il lavoro di "groupware". Inoltre, per l'allestimento dell'ambiente di apprendimento nel progetto PANDORA si è presentato un mix integrato di risorse "a bassa tecnologia" che privilegia l'uso di prodotti *open source*. Questi opportunamente sviluppati risultano in grado di favorire la comunicazione e lo scambio on-line secondo reali esigenze.

Le riflessioni in merito al *software* per la collaborazione si concludono con G. Lucarno dell'Università di Genova che ha presentato "Blackboard", piattaforma di supporto utilizzata per l'organizzazione del corso di Geografia del Turismo e dei Trasporti. Anche qui, a partire dalle

possibilità offerte dalla tecnologia, l'attenzione viene prevalentemente posta verso la facilitazione della comunicazione docente-studenti.

Affronta il tema della sessione con una prospettiva cultura diversa il contributo di Maria Cristina Poggi, che vede la rete come *repository* per la Documentazione di viaggio. L'applicazione di tale metodologia si è vista attraverso la presentazione di un DVD, realizzato ad opera degli studenti di Geografia della Facoltà di Lettere dell'Università di Genova. In esso, realizzato al ritorno dal viaggio studio effettuato in Tunisia dal 29 marzo al 5 aprile 2004 sotto la guida scientifica della Prof.ssa Maria Clotilde Giuliani, si evidenzia la potenzialità dei supporti didattici multimediali in grado di dare rappresentazione dei molteplici aspetti che si incontrano in un viaggio.

Punti di forza e di debolezza di una didattica della geografia on-line

Dal quadro d'insieme emerge come la geografia sia uno degli ambiti disciplinari privilegiati per le applicazioni di Internet nella didattica e riteniamo di importanza strategica per la disciplina promuovere lo sviluppo di un ampio campo di studi e applicazioni sull'argomento. Come punto di partenza per le riflessioni, prima del convegno e al termine degli interventi, è stato chiesto, ai partecipanti alla sessione didattica, di riflettere sui punti di forza e di debolezza di una didattica della geografia on-line (vedi tabella I). Nel passaggio dalla fase sperimentale, che ha caratterizzato fino ad ora la didattica della geografia on-line, ad una di "sistema" in cui il "*fai da te*" operativo lascia il posto alla messa in rete delle buone prassi attivate *on-line* -o comunque *on site on line*- è indispensabile mirare alla costituzione di una "rete di reti" per la didattica della geografia che sia comunque proiettata a riflessioni più ampie. Ci si riferisce qui al fatto che per la geografia diviene necessario iniziare a pensare seriamente alla messa a punto di un sistema tecnologico che integri software di rappresentazione e di lettura del territorio (GIS) a strumenti facilitanti la collaborazione e lo scambio delle differenti visioni territoriali in una attenzione alla dimensione del "multi" per l'individuazione di azioni e attori che sono nel territorio e che ne caratterizzano continuamente la sua riterritorializzazione.

Per quanto concerne l'*ambito cognitivo* e di apprendimento dalle riflessioni sui punti di forza e di debolezza sono emerse almeno cinque questioni. Si tratta innanzitutto di porre l'attenzione sulle dinamiche di interazione caratterizzanti la rete evitando il rischio di delegare in modo acritico alla tecnologia la didattica che deve restare un atto intenzionale e consapevole prodotto da un team di persone. In tale lavoro di progettazione diviene assolutamente essenziale individuare da un lato le

azioni (quali ad esempio l'organizzare, il condividere, il valutare) dall'altro gli attori riflessione che, in particolare per *e-learning*, pone in campo una serie di figure professionali assolutamente nuove e impone la costruzione di équipe didattiche articolate.

Tab. 1: Punti di forza e di debolezza di una didattica della geografia on-line.

Didattica on-line per la geografia	Punti di Forza	Punti di debolezza
<u>Aspetti operativi</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilità di accedere a informazioni e risorse non altrimenti reperibili • Flessibilità del percorso formativo che consente agli studenti di selezionare le informazioni e di accostarle con una certa creatività • Ottimizzazione dei tempi di lavoro 	<ul style="list-style-type: none"> • Costo in termini di tempo da parte di colui che eroga e che fruisce dell'attività on-line • Diritti d'autore e copyright • L'uso della rete non sostituisce la lezione frontale, ma va integrato con attenzione nella programmazione • Necessità di una adeguata dotazione infrastrutturale (non sempre disponibile) • Bassa alfabetizzazione informatica degli studenti (e degli insegnanti) • Prevale il carattere dello strumento sugli obiettivi didattici • "Fai da te" teorico/metodologico/operativo
<u>Aspetti cognitivi</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Promozione di nuove dinamiche interattive docente-studente e studente-studente per un apprendimento attivo • Comunità di apprendimento • Possibilità di riflettere "a freddo" e quindi di ponderare maggiormente i propri elaborati • Recupero degli abbandoni • Formazione permanente 	<ul style="list-style-type: none"> • Rischio di utilizzare acriticamente le innumerevoli ed eterogenee informazioni senza vaglio, riscontro o controllo delle fonti • La comunicazione scritta spesso non rispetta l'alternanza e la coerenza. Dato che di ogni intervento resta traccia si sente la necessità di immettere in rete qualcosa con il rischio di appesantire il lavoro, proporre ripetizioni o argomenti non pertinenti e coerenti con la discussione
<u>Aspetti affettivo/relazionali</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Mancanza di pregiudizi verso gli altri partecipanti • Maggior disponibilità ad accettare critiche e correzioni anche dai "pari" • Il rischio di venire oscurati da personalità più dirompenti o accentratrici è più limitato 	<ul style="list-style-type: none"> • Ansia da rete: quasi una forma di dipendenza dal ricevere ed avviare materiale e notizie in rete.

In secondo luogo emerge come il modello-lezione deve essere riposizionato all'interno di un sistema più complesso e (*inter*)attivo di strategie e di tecniche didattiche. In questa prospettiva diviene importante inserire anche per la geografia i temi dei *learning objects* (visti questi come unità di apprendimento a contenuto disciplinare e tecnologico) e delle soluzioni *blended* che si dimostrano sempre più efficaci dal punto di

vista degli apprendimenti e che sono in grado di contenere i limiti che la Comunicazione Medita dal Computer (CMC) ha per sua natura.

Un terzo elemento riguarda il recupero degli abbandoni e la formazione permanente. Questi fenomeni impongono di ripensare all'utenza che, rispetto al pubblico tradizionale, è sempre più eterogenea sia anagraficamente che culturalmente. In particolare in ambito geografico ciò potrebbe significare promuovere un'attenzione educativa per la progettazione e l'erogazione di interventi di formazione in grado di dare rilevanza alla dimensione "multi" – culturale, etnico, generazionale – elemento in assoluta sintonia con le caratteristiche delle NTIC. Ancora lo sviluppo di *learning objects* che mirino all'approfondimento dei temi legati allo sviluppo locale con particolare attenzione alla sostenibilità territoriale potrebbero essere rivolti non solo ai soggetti in formazione ma anche agli amministratori e ai decisori politici.

Un altro elemento rilevante su cui è importante aprire delle riflessioni di ricerca è la valutazione delle NTIC nel processo insegnamento- apprendimento e come elemento in grado di trasformare il territorio. Sul versante degli apprendimenti geografici si pone il problema di introdurre nuove modalità e nuove tecniche di monitoraggio della qualità dei processi educativi e degli apprendimenti; dal punto di vista territoriale un altro interessante aspetto su cui i geografi possono intervenire è la valutazione dell'uso delle NTIC sulle economie locali con riferimento anche alle neo costituenti università virtuali.

Come osserva Galliani (2002) la questione non è più chiedersi se le tecnologie educative sono utili al cambiamento, ma quale posto occupano nella formazione e nella ricerca poiché è giunto il momento di "ballare con il diavolo". La ricchezza degli interventi riportati in questa sessione didattica sull'on-line è un ottimo punto di partenza e dimostra come in questo campo innovativo la geografia abbia da tempo cominciato a sperimentare nuove metodologie ponendosi per questo come disciplina leader nel campo dell'innovazione educativa legata all'uso delle nuove tecnologie.

LA GEOGRAFIA E I SISTEMI INFORMATIVI GEOGRAFICI: L'ESPERIENZA IN UNA SCUOLA DI ROMA

Cristiano PESARESI - Sezione Lazio*

Sono trascorsi quasi quarant'anni da quando l'informatica fece la sua comparsa nella scuola italiana presso otto Istituti Tecnici, ove vennero avviate le prime sezioni sperimentali (Riitano, 1993). Da allora, e soprattutto dal 1985-1986, quando entrò in vigore il *Piano nazionale per l'informatica* – con il fine di mostrare e diffondere le potenzialità delle nuove tecnologie – è divenuto evidente il ruolo di primaria importanza che l'informatica avrebbe potuto ricoprire nel lavoro individuale, nella didattica e nella ricerca geografica (Staluppi, 1989).

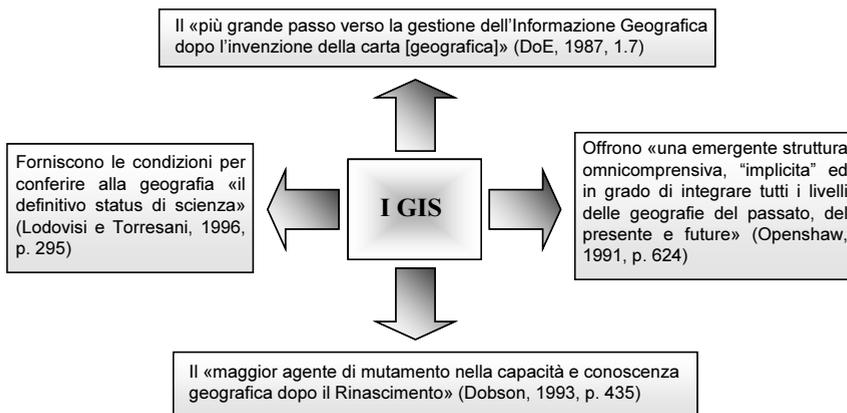


Fig. 1 - Alcune delle principali tappe che hanno evidenziato le potenzialità dei GIS, sottolineando i vantaggi che la geografia può trarre dal loro uso costante e diffuso.

In questi decenni, il computer si è dimostrato un supporto insostituibile in ambito lavorativo ed è divenuto un compagno di vita quotidiana. I progressi registrati in campo informatico-telematico sono stati «straordinari» e hanno permesso di raggiungere molteplici obiettivi, riscontrabili nella gestione dei progetti, nei diversi settori della ricerca e nel mondo delle comunicazioni. Più lenta e complessa è stata, invece,

* L'articolo è il risultato delle riflessioni effettuate a seguito di una recente esperienza condotta con Damiano Vagaggini in una scuola di Roma.

l'affermazione delle nuove tecnologie nel mondo scolastico e, in modo particolare, nella didattica della geografia. Come sottolineato da Piero Dagradi nel 1994 (p. 261), «l'introduzione delle nuove tecnologie ha trovato terreno fertile nelle materie tecnico-scientifiche» ma l'uso di questi strumenti in ambito geografico resta molto limitato. Malgrado lo «sviluppo di tematiche geografiche attraverso l'uso dell'elaboratore» sia «favorito dalle caratteristiche strutturali della disciplina geografica» (Riitano, 1994b, p. 249), e nonostante siano evidenti i benefici traibili dall'impiego abituale di specifici *software*, la scuola italiana non sembra ancora in grado di promuovere un'adeguata *geographic & computer literacy*.

Per verificare localmente lo stato di avanzamento dell'alfabetizzazione informatica è stato distribuito a un campione di 200 ragazzi e 20 insegnanti (16 di lettere e 4 di scienze naturali) di un liceo del centro di Roma, con diversi indirizzi di studio un questionario a risposte multiple, all'interno del quale sono state predisposte domande riguardanti l'utilizzo del computer e la conoscenza di vari *software*, inclusi quelli a carattere geografico (GIS). Gli obiettivi sono stati quelli di: testare le competenze informatiche di un gruppo di giovani di età compresa tra 14 e 19 anni; capire quanto la scuola stia contribuendo al loro processo di apprendimento; comprendere, indirettamente, la dinamicità e la «modernità» delle ore di geografia. Al tempo stesso, grazie anche a un'intervista condotta successivamente, è stato possibile verificare quanto gli insegnanti di geografia conoscano e utilizzino le nuove tecnologie e quanto sollecitino gli studenti ad avvalersi di questi strumenti.

Le potenzialità dei Sistemi Informativi Geografici e il loro utilizzo a scuola.

La complessità dei fenomeni territoriali e delle relazioni che si instaurano tra componenti fisiche, antropiche ed economiche mette sempre più in risalto l'esigenza di utilizzare una serie di dati e di indici che diano «sostanza» alle ricerche e stimolino riflessioni e comparazioni. È, pertanto, evidente la necessità «di seguire percorsi di ricerca centrati su una lettura qualitativa, che si avvalga però della sintesi rigorosa e sistematica delle tecniche quantitative. Tecniche che non richiedono solo operazioni meccaniche, ma motivate scelte metodologiche e delicate valutazioni» (Romagnoli, 2002, p. 16).

È in quest'ottica che emergono i benefici che possono derivare dall'utilizzo del computer e dei Sistemi Informativi Geografici, che consentono di realizzare carte tematiche di diversa complessità, indispensabili per semplificare l'analisi dei fenomeni e delle relazioni che si stabiliscono tra più elementi. Come si legge nell'Allegato C del Decreto

Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, concernente la Riforma della scuola, uno degli *Obiettivi specifici di apprendimento* (già) *per la classe terza* della scuola secondaria di primo grado è quello di promuovere la conoscenza di «Nuovi strumenti e metodi di rappresentazione dello spazio geografico» tra cui vengono citati il telerilevamento e la cartografia computerizzata.

Osservando le carte tematiche da lui prodotte, l'alunno sarà in grado di: ricavare nuove e dettagliate informazioni; visualizzare oggetti ed eventi in maniera immediata; commentare criticamente i fenomeni rappresentati; effettuare confronti tra diverse realtà territoriali; assimilare i concetti più facilmente, in modo duraturo, divertendosi e «familiarizzando» con strumenti molto richiesti nel mondo lavorativo. Inoltre, a differenza delle rappresentazioni cartacee, statiche dal punto di vista temporale, le carte elaborate per mezzo dei GIS acquisiscono una certa dinamicità e possono essere continuamente aggiornate e modificate parallelamente all'evoluzione del fenomeno che si desidera esaminare.

Sarebbe, pertanto, utile e stimolante sollecitare gli studenti ad arricchire le proprie ricerche con l'elaborazione di carte tematiche da loro realizzate; carte semplici -che facilitano la rappresentazione e la lettura di singoli fenomeni (densità abitativa, indice di vecchiaia, tasso di mortalità, ecc.) - nel biennio delle scuole secondarie di secondo grado e carte più complesse -che permettono di studiare insieme due o più fenomeni (come altitudine dei comuni e variazioni demografiche), le cui relazioni possono essere valutate per mezzo di analisi statistiche- negli anni successivi.

Sicuramente, il consueto impiego dei GIS a scuola «rivoluzionerebbe» la visione classica della geografia, troppo spesso considerata materia noiosa, mnemonica e di scarsa utilità, e renderebbe gli studenti soggetti attivi e partecipi, coinvolgendoli in un processo di ricerca-apprendimento nuovo e creativo. Utilizzando questi strumenti l'alunno acquisirebbe, poi, un bagaglio di conoscenze e di competenze che, oltre a responsabilizzarlo e a farlo sentire «padrone di uno strumento pratico», lo aiuterebbero a inserirsi nel mondo del lavoro. L'uso dei Sistemi Informativi Geografici sottintende, infatti, la capacità di saper gestire un *database*, all'interno del quale i dati possono essere ordinati e integrati a seconda delle necessità, e «costringe» gli studenti a riflettere prima di operare, abituandoli a organizzare il materiale a disposizione ed evitando conclusioni affrettate. Inoltre, la realizzazione di una carta tematica e la sua interpretazione richiedono, a monte, il raggruppamento dei dati in un numero adeguato di classi, individuate secondo opportuni criteri, e portano a scegliere il sistema di rappresentazione consono agli scopi prefissati, stimolando il processo di *problem solving*. Una volta

terminate le operazioni pianificatorie, lo studente potrà operare in maniera rapida e precisa, trovando un riscontro grafico qualitativamente pregevole, sentendosi soddisfatto del proprio prodotto e cominciando ad avvertire un duplice desiderio: quello di confrontarsi con gli altri e quello di mostrare i risultati dei propri sforzi. Osservando carte tematiche così attentamente elaborate, l'alunno potrà mettere in risalto dettagli altrimenti non rilevabili, sarà in grado di individuare analogie e differenze e potrà effettuare un'analisi storica degli eventi.

Il questionario somministrato nel liceo di Roma conferma che il computer si sta affermando sempre più nella quotidianità dei giovani, ma che purtroppo non ne vengono sfruttate appieno le potenzialità. Tutti gli «studenti campionati» hanno in casa almeno un computer (Fig. 2a) e lo utilizzano mediamente almeno un'ora al giorno (Fig. 2b); molti conoscono i programmi più comuni – il 98% conosce o utilizza Word, l'82% Excel, il 72% PowerPoint e il 93% Internet Explorer (Fig. 3) – e un complesso programma di «fotoritocco» (Photoshop), il 71% li usa per studiare, ma nessuno ha mai sentito parlare di Sistemi Informativi Geografici.

Ciò, tuttavia, non può stupire, in quanto anche la totalità degli insegnanti sottoposti al questionario e alla successiva intervista ha affermato di non sapere

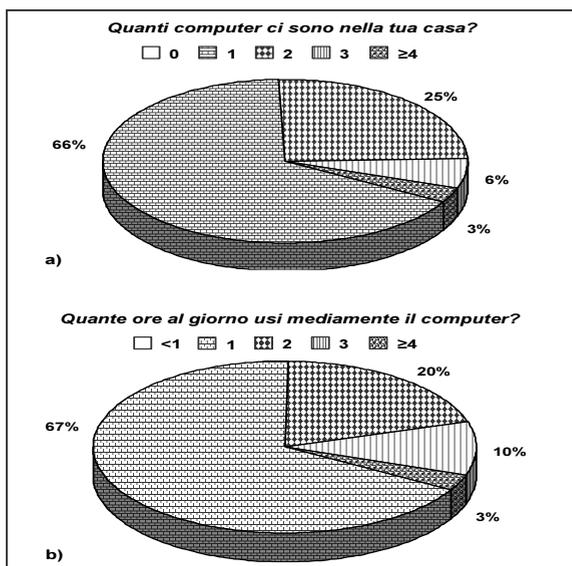


Fig. 2 - Numero di computer presenti nelle case degli «studenti campionati» (a) e numero di ore mediamente destinate all'uso del computer (b). In tutte le case vi è almeno un computer e nel 9% dei casi ve ne sono addirittura tre o più, a testimonianza di quanto sia divenuto uno strumento diffuso e familiare. Tutti gli studenti del campione utilizzano il computer almeno un'ora al giorno e il 33% vi dedica due ore o più.

cosa sono i GIS e l'80% ha dichiarato di avere problemi persino ad accendere il computer. La scarsa alfabetizzazione informatica dei docenti si ripercuote sul grado di interesse che gli alunni hanno manifestato nei

riguardi della conoscenza dei *software* geografici. Alla domanda «Ti piacerebbe imparare a elaborare carte tematiche e grafici al computer?» la maggior parte dei ragazzi (56%) ha risposto in maniera affermativa ma una percentuale «troppo» rilevante (44%) ha espresso disinteresse. Sembrano, in pratica, mancare i giusti stimoli per intraprendere ricerche dinamiche e personalizzate, capaci di coniugare l'analisi quantitativa con le descrizioni qualitative.

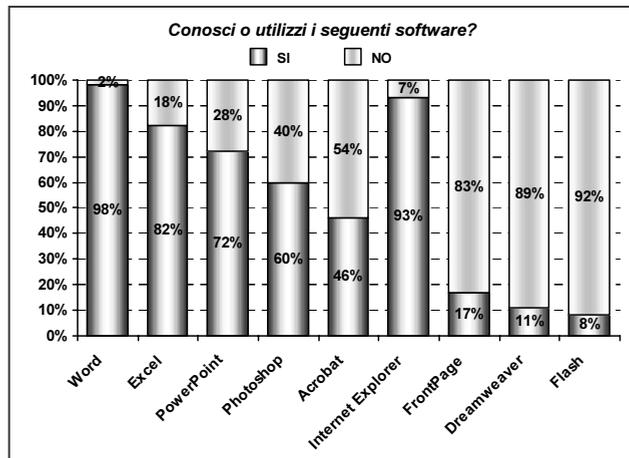


Fig. 3 - Risultati emersi chiedendo agli studenti «Conosci o utilizzi i seguenti software?».

Dalla domanda «Incoraggiate gli studenti a utilizzare il computer nelle ricerche scolastiche?» è, infatti, emerso che gli insegnanti preferiscono lasciare piena autonomia ai ragazzi, i quali non vengono sollecitati a «sfruttare» i vantaggi delle nuove tecnologie.

Un primo basilare espediente per introdurre i giovani e i docenti nel mondo dei GIS, e per mostrare loro le potenzialità e le possibilità applicative di questi *software*, potrebbe essere rappresentato da una più frequente interazione con le principali società produttrici, prima tra tutte la ESRI Italia. Attraverso *cartoon* – come quelli scaricabili dal sito Internet <http://www.esriitalia.it>, adatti ai bambini delle scuole primarie – e materiale audio-visivo di diversa complessità è possibile favorire la diffusione e la conoscenza delle nuove tecnologie geografiche, sin dai primi anni scolastici, e promuovere una nuova concezione della geografia.

Un'altra interessante iniziativa è quella di far aderire un numero sempre più cospicuo di scuole agli eventi geografici che periodicamente

vengono organizzati a livello nazionale, come il GIS DAY¹⁷, di cui pochi insegnanti sono ancora a conoscenza. Negli ultimi anni, durante questa manifestazione (nel 2004 il 17 novembre), presso varie scuole d'Italia, sono stati svolti incontri e seminari finalizzati ad illustrare la funzionalità e il vasto campo di impiego delle nuove Tecnologie Informative Geografiche (GIT). Nel 2003, ad esempio, in occasione dell'*Anno internazionale dell'acqua*, molte scuole hanno partecipato all'evento, ospitando esperti che hanno incentrato gli interventi sul connubio gestione-pianificazione territoriale e GIS: strumenti multifunzionali, utilizzabili anche nelle attività di monitoraggio e risparmio delle risorse idriche. Per un giorno, i laboratori informatici delle scuole si sono trasformati in laboratori geografici, muniti di dati e basi cartografiche computerizzate, ove sperimentare nuovi mezzi e far coincidere la dimensione ludica con quella conoscitiva.

Ovviamente, l'acquisto di un numero di *software* tale da consentire un'applicazione frequente e proficua degli studenti richiede costi elevati, che rappresentano un ostacolo spesso insormontabile¹⁸. Per superare tali limiti – azzerando quasi completamente le spese necessarie per l'acquisizione di un'adeguata strumentazione – e «proiettarsi» nei programmi di ultima generazione, si può considerare l'ipotesi di cimentarsi nei sistemi «Internet GIS», che permettono di coniugare alcuni vantaggi derivanti dall'uso dei Sistemi Informativi Geografici con quelli traibili dai metodi di *management* in rete: facilità di reperimento, accesso e aggiornamento dei dati; rapidità di trasmissione e *delivering* delle informazioni. La soluzione «Internet GIS» – che rappresenta un'alternativa dinamica e innovativa – consente di visualizzare e interrogare mappe interattive presenti nel web, consultando dati ufficiali e basi cartografiche già predisposte, tramite una normale connessione a Internet¹⁹. Con questo

¹⁷ Il GIS DAY è una manifestazione mondiale sponsorizzata dalla National Geographic Society, dall'Association of American Geographers, dall'University Consortium for Geographic Information Science (UCGIS), dalla United States Geological Survey, dalla Library of Congress e dalla ESRI, che annualmente organizza una serie di eventi nelle varie regioni d'Italia per promuovere la diffusione della cultura geografica e l'uso delle nuove tecnologie.

¹⁸ La situazione si complica ancor più dal momento che, una volta acquistati, questi *software* dovrebbero essere adoperati da insegnanti che, per poterli utilizzare e spiegare agli studenti, dovrebbero seguire appositi corsi di formazione e aggiornamento.

¹⁹ È possibile comprendere praticamente le potenzialità e i vantaggi della soluzione «Internet GIS» connettendosi a uno dei siti Internet che consentono, previa registrazione, la visualizzazione e l'interazione con GIS già predisposti. A tale scopo

sistema, insegnanti e studenti possono «prendere confidenza» con i Sistemi Informativi Geografici, trovando nuove soluzioni, scoprendo approcci diversi e maturando un'idea delle potenzialità delle tecnologie a carattere geografico.

Naturalmente, le dimensioni del campione considerato sono ridottissime e i risultati ottenuti, fotografando la situazione di un numero esiguo di docenti e alunni, hanno fornito solo alcuni spunti di riflessione. Un'iniziativa degna di attenzione sarebbe quella di coinvolgere l'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (AIIG) nell'elaborazione e somministrazione di un questionario a scala nazionale, per appurare, a livello complessivo, quanti conoscono e sarebbero propensi al consueto utilizzo dei Sistemi Informativi Geografici, in modo da pianificare i passi necessari per avviare un processo di *computer literacy* imperniato sul binomio geografia-informatica²⁰.

Bibliografia

- BORIA E. (1996), "L'informatica nella geografia", in: *Territorio e potere. Itinerari di geografia politica* (a cura di G. LIZZA), Torino, UTET, pp. 591-622.
- BUZZETTI L. (1989), "L'informatica nell'insegnamento della geografia", in: *Informatica e spazio geografico* (a cura di P. GAGLIARDO), Milano, Franco Angeli, pp. 83-143.
- CASARI M. (2003), "La potenzialità di internet per la didattica della geografia", in: *Atti del Convegno Nazionale "Le Alpi, un balcone sull'Europa", Dobbiaco, 7-10 settembre 2001* (a cura di G. ANDREOTTI), Trento, Regione Autonoma Trentino-Alto Adige, pp. 219-242.

si rimanda, ad esempio, al sito http://www.mestor.com/ita/progetti/gis/gis_mestor/default.htm. Tuttavia, è bene ricordare che spesso questa soluzione permette solamente di visualizzare la cartografia tematica e i dati a disposizione in appositi siti, lavorando tramite semplici operazioni, quali *zoom* e *query*, e che raramente è possibile integrare i *database on-line*, rendendosi protagonisti di nuove elaborazioni.

²⁰ Non bisogna dimenticare, infatti, che il geografo «può contribuire allo sviluppo intellettuale dei giovani traducendo le sue competenze nei linguaggi della comunicazione informatica e multimediale, conducendo gli stessi all'interno del mondo tecnologico dei Sistemi Informativi Geografici passando attraverso l'apprendimento del know-how di base alla loro progettazione, realizzazione e gestione (basi di dati, modelli, ipertesti e multimedialità) per leggere l'ambiente e poterlo rappresentare» (Gagliardo *et al.*, 2002, p. 21).

- DAGRADI P. (1994), "Due software geografici: contenuti e sperimentazioni", in: *Didattica della geografia e nuove tecnologie. Le differenti realtà europee* (a cura di M. RIITANO e H. SCHRETTENBRUNNER), Milano, Franco Angeli, pp. 261-267.
- DE VECCHIS G. (1994), *Riflessioni per una didattica della geografia*, Roma, Kappa.
- DE VECCHIS G. e STALUPPI G.A. (1997), *Fondamenti di didattica della geografia*, Torino, UTET.
- DOBSON J.E. (1993), "The geographic revolution: a retrospective on the age of automated geography", *The Professional Geographer*, 45 (4), pp. 431-439.
- DoE (Department of Environment) (1987), *Handling geographic information. Report to the Secretary of State for the environment of the Committee of Enquiry into the handling of geographic information*, Londra, HMSO.
- FAVRETTO A. (2000), *Nuovi strumenti per l'analisi geografica: i GIS*, Bologna, Pàtron.
- GAGLIARDO P., RONCONI M.L. e VOCATURO S. (2002), "Geografia e innovazione", in: *La Geografia all'Università. Ricerca Didattica Formazione* (a cura di G. De Vecchis), Geotema, 17, pp. 16-21.
- GOODCHILD M.F. (1988), "Towards an enumeration and classification of GIS functions", in: *International Geographic Information Systems (IGIS) Symposium: The research agenda* (a cura di R.T. AANGEENBRUG e Y.M. SCHIFFMAN), AAG, Falls Church Virginia, pp. 67-77.
- LANZA DEMATTEIS C. (1989), "Un'applicazione dell'informatica all'insegnamento della geografia nella scuola secondaria", in: *Informatica e spazio geografico* (a cura di P. GAGLIARDO), Milano, Franco Angeli, pp. 144-147.
- IDEM (1993), "Computer e didattica della geografia", in: *Atti del Convegno in onore di Giorgio Valussi "Didattica della geografia. Nuove prospettive"*, Udine, 10-11 dicembre 1992 (a cura di G.B. MENEGHEL), Udine, Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, Sezione Friuli-Venezia Giulia, pp. 119-126.
- LENA G. e TRADIGO L. (1989), "Geografia e computer: un'esperienza didattica multidisciplinare", in: *Informatica e spazio geografico* (a cura di P. Gagliardo), Milano, Franco Angeli, pp. 49-64.

- LODOVISI A. e TORRESANI S. (1996), *Storia della cartografia*, Bologna, Pàtron.
- MAGUIRE D.J., GOODCHILD M.F. e RHIND D.W. (a cura di) (1991), *Geographical Information Systems*, Essex, Longman Scientific & Technical.
- OPENSHAW S. (1991), "A view on the GIS crisis in geography, or, using GIS to put humpty-dumpty back together again", *Environment and Planning*, 23, pp. 621-628.
- PALAGIANO C., D'AGOSTINO A. e LEONARDI S. (2001), "Alcune recenti esperienze nel campo dei Sistemi Informativi Geografici", in: *Atti del Convegno Nazionale "Cultura cartografica e culture del territorio" - Sassari, 12-13 dicembre 2000* (a cura di G. SCANU), Genova, Brigati, pp. 197-214.
- PASSINI G. (2002), "GIS: tecnologia, informazioni e applicazioni", relazione esposta durante il Convegno "Il GIS nelle applicazioni economiche, ambientali, sociali", Roma, 20 novembre 2002.
- PENG Z.-R. e TSOU M.-H. (2003), *Internet GIS: Distributed Geographic Information Services for the Internet and Wireless Networks*, Hoboken, Wiley.
- RIITANO M. (1993), "Il computer a scuola per lo studio della geografia: il progetto «l'informatica per le materie umanistiche»", in: *Atti del Convegno in onore di Giorgio Valussi "Didattica della geografia. Nuove prospettive"*, Udine, 10-11 dicembre 1992 (a cura di G.B. MENEGHEL), Udine, Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, Sezione Friuli-Venezia Giulia, pp. 101-117.
- IDEM (1994°), "Informatica e scuola: situazione attuale e prospettive", in: *Didattica della geografia e nuove tecnologie. Le differenti realtà europee* (a cura di M. RIITANO e H. SCHRETTENBRUNNER), Milano, Franco Angeli, pp. 209-230.
- IDEM (1994b), "La carta da leggere e la carta da costruire: analisi dei software Sistema Italia e Sistema Europa", in: *Didattica della geografia e nuove tecnologie. Le differenti realtà europee* (a cura di M. RIITANO e H. SCHRETTENBRUNNER), Milano, Franco Angeli, pp. 249-260.
- ROMAGNOLI L. (2002), *Metodi statistici elementari per la geografia*, Bologna, Pàtron.

STALUPPI G.A. (1989), "Dal pallottoliere al computer ... ed in geografia", in: *Informatica e spazio geografico* (a cura di P. GAGLIARDO), Milano, Franco Angeli, pp. 65-82.

VALLEGA A. (1995), *La regione, sistema territoriale sostenibile. Compendio di geografia regionale sistematica*, Milano, Mursia.

<http://map.sdsu.edu/gisbook>

<http://www.cesaregerbino.it/Pagine/InternetGIS/InternetGIS-Intro.html>

<http://www.esriitalia.it>

http://www.mestor.com/ita/progetti/gis/gis_mestor/default.htm

<http://www.mondogis.it>

* * *

LA GEOGRAFIA E INTERNET: L'ESPERIENZA IN UNA SCUOLA DI ROMA

Damiano VAGAGGINI * - Sezione Lazio

Come sottolineato da Roberto Mainardi nel 1996, Internet è «una grande casa editrice: tutto è immediatamente accessibile a chiunque sia dotato di un computer, telefono, modem, accesso ad un provider» (p. 246). Le informazioni presenti sul web sono facilmente e rapidamente consultabili e la comunicazione tra gli individui è possibile a prescindere dalla distanza e a costi relativamente modici. La lettura di testi e articoli, la consultazione di dizionari, enciclopedie e banche dati sono solo una minima parte delle potenzialità della rete. Tutti i settori della ricerca e dell'informazione mettono a disposizione *on-line* molteplici pubblicazioni e una serie pressoché illimitata di notizie, che opportunamente valutate ed esaminate fornirebbero continui spunti anche per le ricerche scolastiche.

La geografia può essere considerata una delle discipline più adatte alle applicazioni di Internet in campo didattico; il web «contiene» infatti numerosi *database*, piani territoriali, cartografie tematiche, foto aeree e satellitari e altri «supporti» in grado di dare concretezza e visibilità a molti

* L'articolo è il risultato delle riflessioni effettuate a seguito di una recente esperienza condotta con Cristiano Pesaresi in una scuola di Roma.

concetti che, prima dell'avvento dell'informatica, potevano risultare difficili da inquadrare con la semplice lettura dei testi scolastici. Inoltre, i dati a disposizione degli utenti sono spesso aggiornati in tempo reale e ciò aumenta notevolmente l'importanza dell'informazione, consentendo un processo di continuo aggiornamento che fino ad alcuni anni fa risultava molto difficile, se non impossibile, in quanto legato esclusivamente alle riedizioni dei libri di testo. Percorsi didattici effettuati mediante la rete sono possibili anche in ambiti geografici molto specifici; Dave Simm, ad esempio, ha esplorato nel suo articolo *Using the internet as a teaching tool: Three Gorges Dam, China* il materiale disponibile nel mondo del web per un lavoro scolastico sull'impatto ambientale e socio-economico di una diga sul Yangtze River in Cina. Egli, in particolare, ha studiato e suggerito come utilizzare le informazioni disponibili *on-line* nelle ricerche di geografia a scuola, affrontando la problematica da numerose prospettive e cogliendo varie sfaccettature.

Per fornire uno spaccato di una situazione locale, che ovviamente richiederebbe il supporto di studi successivi volti ad estendere la numerosità del campione, è stato distribuito a 200 studenti e a 20 docenti di un liceo di Roma, con vari indirizzi di studio²¹, un questionario a risposte multiple (seguito da un'intervista ai soli insegnanti) che ha permesso di valutare l'attuale grado di conoscenza informatica, con particolare riferimento all'uso di Internet. I risultati hanno evidenziato alcuni aspetti problematici che portano a riflettere sulla necessità di un adeguamento del sistema scolastico italiano, sia come struttura che come corpo docente, per un più frequente e fattivo utilizzo delle nuove tecnologie.

L'88% degli alunni usa il computer per la «navigazione» su Internet, adoperando il programma Internet Explorer (conosciuto dal 93% degli intervistati), e l'89% possiede un proprio indirizzo e-mail²².

La rete è vista come una grande enciclopedia ove poter reperire materiale utile per lo studio²³, ma tali informazioni non sono utilizzate

²¹ Liceo Classico Tradizionale, Liceo Classico Brocca, Liceo Scientifico Brocca, Liceo Linguistico Inglese, Liceo Linguistico Francese, Liceo Linguistico Tedesco, Liceo Internazionale Spagnolo.

²² È interessante sottolineare che le connessioni più utilizzate dagli «studenti campionati» sono l'ADSL (39%) e a 56 K (19%). Il 30%, invece, ha dichiarato di non sapere che tipo di connessione è presente sul proprio computer, dimostrando una conoscenza superficiale e meccanica del sistema informatico.

²³ Molti ragazzi utilizzano il web anche per ricavare, più facilmente, informazioni generali, concernenti i propri *hobby* e le attività del tempo libero; il 56% del campione, ad esempio, scarica canzoni e musica dai siti più comuni.

come supporto utile per allargare e approfondire le proprie conoscenze; vengono invece accettate in maniera passiva e acritica, senza essere rielaborate. La rete rappresenta esclusivamente un mezzo più «comodo» che si può sostituire alle classiche, più ragionate e «faticose» ricerche cartacee. Da quanto emerso dall'intervista, il 70% degli insegnanti, in passato, ha incoraggiato i ragazzi a svolgere le proprie ricerche a casa usufruendo di Internet e delle informazioni presenti nel web ma gli «elaborati» apparivano tutti «troppo simili» e privi di riflessioni personali. Questi risultati hanno scoraggiato ulteriori tentativi e solo due docenti, pur notando un sostanziale peggioramento dei lavori, ricorrono attualmente alle ricerche *on-line*, ritenendo comunque necessarie, per un corretto e proficuo utilizzo del web, strutture scolastiche più moderne, con laboratori informatici più efficienti e tecnologicamente meno arretrati, ove poter «navigare» su Internet insieme agli studenti.

Alla domanda «Hai mai cercato su Internet informazioni a carattere geografico-ambientale per svolgere ricerche scolastiche?» il 63% degli alunni ha risposto positivamente, ma i siti ufficiali e attendibili sono risultati praticamente «inesplorati» (Fig. 1).

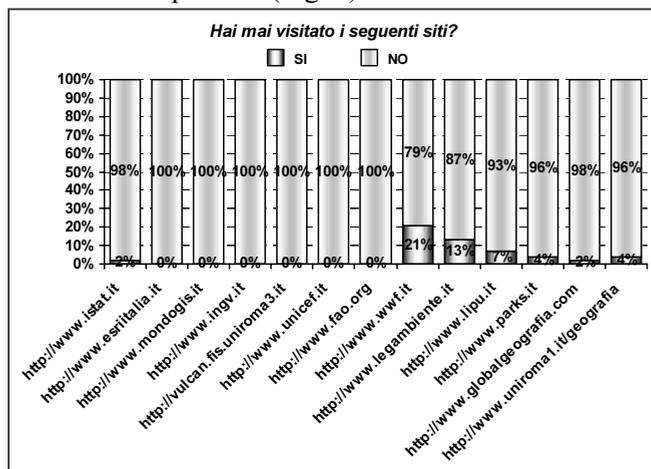


Fig. 1: Risultati emersi chiedendo agli studenti «Hai mai visitato i seguenti siti?». È stato introdotto nella lista anche il sito del Dipartimento di Geografia Umana dell'Università di Roma «La Sapienza» (<http://www.uniroma1.it/geografia>) per appurare quanti, tra gli «studenti campionati», hanno cercato informazioni sul corso di laurea in geografia utilizzando Internet.

Solo il 2%, ad esempio, ha visitato il sito dell'ISTAT, ove sono attualmente disponibili, consultabili e scaricabili in formato Excel quasi tutti i dati relativi al *14° Censimento generale della popolazione e delle*

abitazioni (21 ottobre 2001), che contribuirebbero a ricerche rapide, attuali e corredate da carte tematiche facilmente realizzabili dagli studenti stessi. Logicamente, dal momento che nessuno conosce i GIS, i siti della Esri Italia e di MondoGIS – che spiegano in maniera semplice ed esauriente i benefici traibili dal consueto utilizzo di questi *software* e al cui interno è possibile consultare recenti lavori – non sono stati mai visitati; allo stesso modo, anche altri siti di notevole interesse geografico, ove poter seguire «in diretta», con *webcam* e informazioni aggiornate quotidianamente, eruzioni vulcaniche e terremoti (<http://www.ingv.it> e <http://vulcan.fis.uniroma3.it>) o in cui sono presenti molteplici dati a carattere socio-economico-nutrizionale (<http://www.unicef.it> e <http://www.fao.org>) sono assolutamente sconosciuti. Gli unici siti parzialmente visitati sono quelli collegati alle associazioni ambientaliste (<http://www.wwf.it>, <http://www.legambiente.it> e in minor misura <http://www.lipu.it> e <http://www.parks.it>), probabilmente più pubblicizzati dai *mass media*.

Il problema della scelta e della consultazione di siti «validi» dipende essenzialmente da due fattori: la strutturazione del web e la scarsa alfabetizzazione informatica dei docenti. Come affermato da Roberto Mainardi (1996) «trovare informazioni su Internet diventa sempre più difficile, date le sue dimensioni crescenti e la sua natura mutevole» (p. 247). I siti scientifici e di maggior pertinenza geografica, infatti, vengono consultati dagli studenti molto raramente e ci si «accontenta» spesso delle prime informazioni trovate – introducendo alcune parole chiave nei principali motori di ricerca – senza valutarne adeguatamente la validità. A risolvere questa situazione non aiutano le istituzioni scolastiche, che non istruono i ragazzi verso una giusta fruizione dei mezzi a disposizione e lasciano i ragazzi disorientati a districarsi tra migliaia di fonti. Un corretto utilizzo di Internet consentirebbe, invece, di disporre di enormi quantità di dati e relazioni di diverso genere, che permetterebbero integrazioni e riflessioni ad ampio raggio.

Dal questionario e dall'intervista è, inoltre, emerso che l'uso di Internet è esclusivamente di «tipo passivo». Viene impiegato per cercare, in maniera confusa, dati e materiale ma non viene affatto considerata la possibilità di rendere questo mezzo uno strumento bidirezionale, aggiungendo alla semplice consultazione la pubblicazione *on-line* degli studi effettuati. L'eventualità di inserire nel web i risultati delle proprie analisi (magari solo di quelle più valide) andrebbe invece considerata con maggiore attenzione, sia per fornire nuovi stimoli sia per contribuire al processo di responsabilizzazione. In realtà, soltanto pochi alunni conoscono o utilizzano i programmi editor HTML (FrontPage il 17% e

Dreamweaver l'11%), necessari per la creazione di siti web. Questi giovani potrebbero però fungere da guida per i compagni, a cui trasmettere conoscenze, entusiasmo e stimoli per un mondo ancora in buona parte da scoprire, e aiuterebbero a diffondere in tempi rapidi e in un contesto più ampio di quello scolastico i migliori elaborati, con opportunità di interscambio (ad esempio mediante *forum*) con persone estranee alla loro realtà quotidiana.

«Per la didattica della geografia, la rete è soprattutto una colossale biblioteca, la biblioteca di Alessandria alla massima potenza, a disposizione di tutti nella propria casa. Inoltre, è un mondo virtuale in cui si può “navigare” “esplorare”, “sognare”, “imparare giocando”, attingere alle più svariate informazioni utili per conoscere il mondo in cui viviamo» (Casari, 2003, pp. 228-229). Perché non può essere considerata, allora, anche un mezzo per motivare e gratificare gli studenti e per diffondere i risultati dei loro sforzi?

Bibliografia

- BORIA E. (1996), “L’informatica nella geografia”, in: *Territorio e potere. Itinerari di geografia politica* (a cura di G. LIZZA), Torino, UTET, pp. 591-622.
- BUZZETTI L. (1989), “L’informatica nell’insegnamento della geografia”, in: *Informatica e spazio geografico* (a cura di P. GAGLIARDO), Milano, Franco Angeli, pp. 83-143.
- CASARI M. (2003), “La potenzialità di internet per la didattica della geografia”, in: *Atti del Convegno Nazionale “Le Alpi, un balcone sull’Europa”, Dobbiaco, 7-10 settembre 2001* (a cura di G. ANDREOTTI), Trento, Regione Autonoma Trentino-Alto Adige, pp. 219-242.
- DE VECCHIS G. (1994), *Riflessioni per una didattica della geografia*, Roma, Kappa.
- DE VECCHIS G. e STALUPPI G.A. (1997), *Fondamenti di didattica della geografia*, Torino, UTET.
- LANZA DEMATTEIS C. (1993), “Computer e didattica della geografia”, in: *Atti del Convegno in onore di Giorgio Valussi “Didattica della geografia. Nuove prospettive”, Udine, 10-11 dicembre 1992* (a cura di G.B. MENEGHEL), Udine, Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, Sezione Friuli-Venezia Giulia, pp. 119-126.

- MAINARDI R. (1996), *Geografia delle comunicazioni. Spazi e reti dell'informazione*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- RIITANO M. (1993), "Il computer a scuola per lo studio della geografia: il progetto «l'informatica per le materie umanistiche»", in: *Atti del Convegno in onore di Giorgio Valussi "Didattica della geografia. Nuove prospettive"*, Udine, 10-11 dicembre 1992 (a cura di G.B. MENEGHEL), Udine, Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, Sezione Friuli-Venezia Giulia, pp. 101-117.
- SIMM D. (2002), "Using the internet as a teaching tool: Three Gorges Dam, China", *Teaching Geography*, vol. 27 (2), pp. 82-86.

* * *

USO DI WEBQUEST NELLA DIDATTICA DELLA GEOGRAFIA

Diego CESTARO - Sezione Veneto

Che cosa sono i WebQuest

WebQuest è un'attività che porta gli studenti a compiere ricerche sul Web, con l'obiettivo di scoprire maggiori informazioni su un particolare argomento o tema e di svolgere alcuni compiti utilizzando proprio le informazioni da loro raccolte. Grazie a quest'attività, gli studenti acquisiranno le capacità di ricercare informazioni nella Rete, di selezionare quelle più pertinenti e di applicare ciò che apprendono al contesto più adatto.

Il modello *WebQuest* fu ideato nel 1995 presso l'Università' di Stato di San Diego da Bernie Dodge; si configura come un tentativo di integrare le nuove tecnologie all'insegnamento, creando un ambiente d'apprendimento sufficientemente semplice da poter essere utilizzato da tutti.

L'ambiente WebQuest è sinteticamente definito dal suo ideatore come un ambiente costruttivista d'apprendimento basato sull'uso estensivo di Internet e di altre risorse off line in grado di mettere gli allievi nelle migliori condizioni per apprendere conoscenze ed acquisire competenze con strategie di lavoro cooperativo e di *problem solving*. In pratica l'allievo

è guidato in una serie di attività definite dal progettista (normalmente un docente) del WebQuest in riferimento a risorse definite.

Si può considerare uno strumento per apprendere, ma anche un mezzo di rinforzo che consente un approfondimento disciplinare. È una proposta che delinea un percorso da realizzarsi in piccoli gruppi attraverso azioni di ricerca, scoperta, rielaborazione, studio di problemi o progetti legati a temi disciplinari. Presuppone un ambiente strutturato in cui interagiscono gruppi di studenti che cooperano per un obiettivo comune. Richiede l'osservazione di un protocollo che comprende vari momenti operativi quali:

- *l'introduzione* che individua il quadro di riferimento dell'ambiente formativo e determina le motivazioni ad intraprenderne il percorso; scopo dell'introduzione è di preparare il lettore e di tenere vivo il suo interesse; se è previsto un ruolo o uno scenario (come ad esempio: "Sei un viaggiatore spaziale e devi raggiungere il pianeta Terra per raccogliere informazioni cruciali prima che la tua navicella si disintegri"), questo è il punto in cui impostarli;
- i *compiti* (task) che l'allievo deve eseguire; descrive quale sarà il risultato delle attività degli studenti; se il prodotto prevede l'utilizzo di alcuni strumenti (come ad esempio, Word, PowerPoint o Internet), questa sezione deve comprendere un'utile descrizione;
- il *percorso-processo* che l'allievo deve seguire per realizzare il compito previsto; eventualmente una guida (scaffolding) che contiene tutti quegli elementi utili ad organizzare e a guidare lo svolgimento dei compiti affidati all'allievo in modo da rendere più produttivo il percorso di apprendimento;
- le *risorse* che sono necessarie per completare il compito in precedenza descritto;
- la *valutazione* necessaria all'allievo ad autovalutarsi e/o a prendere conoscenza dei parametri sui quali sarà valutato;
- la *conclusione* che invita l'allievo a riflettere su cosa ha appreso in termini di conoscenze e competenze e a riprovare la stessa esperienza di apprendimento in altri contesti; riepiloga l'attività portata a termine o ciò che gli studenti hanno appreso completando questa specifica attività; si possono aggiungere delle domande di approfondimento o ulteriori collegamenti per incoraggiare gli studenti ad andare oltre il mero contenuto del WebQuest.

Per saperne di più si può consultare: <http://www.webquest.it/>

Le applicazioni didattiche

Un modello di WebQuest ben strutturato richiede da parte degli studenti uno sforzo in più rispetto alla semplice attività d'inchiesta. Si chiede loro di analizzare una serie di risorse e di mettere in pratica le proprie abilità creative e di pensiero critico, per arrivare a risolvere un problema. I WebQuest aiutano gli studenti nel processo di analisi, sintesi e valutazione delle informazioni.

Se ne possono pensare vari usi didattici:

- l'insegnante analizza i WebQuest già disponibili in rete, e utilizza, eventualmente adattandoli, quelli che più sono consoni alle attività didattiche che sta svolgendo
- l'insegnante produce sul sito della sua scuola un nuovo WebQuest per i suoi allievi, sapendo anche che esso sarà disponibile per altri gruppi-classe
- l'insegnante invita studenti particolarmente avvezzi all'uso della rete a produrre WebQuest per i compagni o per altri gruppi di ragazzi.

In tutti i casi l'esecuzione del WebQuest potrà essere svolta con le risorse infotelematiche dell'unità scolastica, ma anche quelle che ogni studente possiede in casa o ha disponibili presso parenti, amici o strutture pubbliche (tipicamente le biblioteche) e soprattutto si entrerà concretamente in un "circolo virtuoso" di utilizzazione collaborativa delle risorse della rete.

I vantaggi di questa metodologia sono:

- creazione di un ambiente di apprendimento di tipo costruttivista, con l'implementazione di modalità come il problem solving, role playing, peer teaching, learning by doing
- favorire attività di tipo operativo alternative alla consueta lezione in classe con l'utilizzo del laboratorio informatico e l'approccio alle nuove tecnologie
- una volta predisposto e immesso in rete (per esempio nel sito della scuola), il WebQuest determina anche per l'insegnante un risparmio di tempo (indicazioni alla lavagna) e materiali (le sempre più spesso costosissime fotocopie).

Esempi di WebQuest in italiano sono reperibili ai seguenti indirizzi:

<http://www.irrepuglia.it/webquest/index.htm>

http://www.eun.org/eun.org2/eun/it/SpringSite_Resources/sub_area.cfm?sa=3276

<http://educanet.ch/home/marco51/>

<http://www.babylonia-ti.ch/webquestit.htm>

<http://home.planetinternet.be/%7Edom1404/webquest/bestanden/1-index.htm>

<http://www.apprendereonline.it>

Esempi di WebQuest in inglese sono reperibili ai seguenti indirizzi:

<http://www.iwebquest.com/egypt/ancientegypt.htm>

<http://studenthome.nku.edu/~webquest/gabbard/>

<http://www.bestwebquests.com/>

<http://webquest.sdsu.edu/materials.htm>

WebQuest e Geografia

Questa metodologia può avere straordinarie possibilità applicative nella disciplina geografica in quanto:

- favorisce l'acquisizione di un metodo di ricerca di informazioni che può essere replicato in altri contesti
- determina la capacità di rielaborare le informazioni finalizzandone l'acquisizione verso obiettivi di tipo professionale (soprattutto nella scuola media superiore)
- contribuisce a ridurre (per l'insegnante) l'ansia di dover svolgere (senza mai riuscirci) tutto l'immenso programma ministeriale nelle pochissime ore settimanali

Di seguito possiamo vedere un esempio di WebQuest disciplinare (predisposto per classi di biennio presso l'I.T.T. "A.Gritti" di Venezia - Mestre); la versione originale - realizzata con il programma WebQuest Generator2 - ed altri esempi si possono ricavare ai seguenti indirizzi:

http://www.istitutogritti.it/indice/_lista.php?chiave=geografia

<http://www.apprendereonline.it>

Impostare una ricerca sull'ambiente

Introduzione

I rischi ecologici stanno ovunque aumentando. Facendo riferimento a quanto appreso puoi impostare e svolgere una relazione su un territorio a scelta che abbia per oggetto lo stato dell'ecosistema. Per difendere l'ambiente è necessario comprendere che tra le iniziative umane e le risorse che la natura offre deve esistere un equilibrio. La creazione di aree protette va nella direzione dello sviluppo sostenibile e può offrire grandi opportunità per l'affermazione del turismo sostenibile. Ipotizza di essere un agente di viaggio che deve fornire ad un cliente amante della natura le informazioni necessarie per la conoscenza dell'ambiente naturale, le valenze turistiche e le modalità di visita.

Il compito

Presentazione su supporto informatico (in Word, Powerpoint, pagina web) di un prodotto che dovrà avere una forma ipertestuale con un'introduzione di sintesi e link ad approfondimenti specifici

Risorse

<http://www.parks.it> (portale dei parchi italiani e non)

<http://www.wwf.it> (sito ufficiale del W.W.F. Italia)

<http://www.legambienteonline.it> (sito ufficiale di Legambiente)

<http://www.minambiente.it> (sito ufficiale del Ministero dell'Ambiente e della tutela del territorio)

in biblioteca (riviste a carattere ambientale o turistico: Airone, Bell'Italia)

http://www.cts.it/indexPageFromCTS.cfm?extpage=http://community.cts.it/cts_prove/htdocs/parchionline/bottom.html (portale CTS Parchionline)

<http://www.reteambiente.it> (rivista Reteambiente)

<http://www.atlanteitaliano.it> (cartografia dell'Italia)

<http://www.google.it> (motori di ricerca)

<http://www.naturalia.org/> (sito ufficiale dell'organizzazione)

Il processo

Scegli un'area protetta in Italia o all'estero.

Sviluppa i punti richiesti utilizzando i programmi di videoscrittura (Word) o di presentazione (PowerPoint) o di creazione di pagine web (FrontPage) che conosci.

Crea una cartella di lavoro durante le ore di laboratorio anche con il supporto di compagni più esperti o dell'insegnante.

Eventualmente completa il lavoro a casa utilizzando floppy disk.

Guida

Il prodotto finale dovrà contenere:

1) Cartografia (una o più cartine geografiche necessarie per inquadrare e visualizzare l'area oggetto d'indagine)

2) Caratteristiche generali dell'ecosistema (biosfera, atmosfera, idrosfera e litosfera), rischi ambientali e motivi di protezione

3) Struttura organizzativa dell'area protetta (parco nazionale, regionale, riserva naturale, regolamenti e criteri di protezione)

4) Aspetti turistici rilevanti (paesaggi, geomorfologia, flora, fauna ecc.)

5) Proposta di visita (come si raggiunge, dove si alloggia, quali sono gli itinerari possibili)

6) Bibliografia e sitografia

Valutazione

<i>Categorie</i>	<i>Criteri</i>
Funzionalità del prodotto (aspetto tecnico-grafico della presentazione)	scadente (1 punto) soddisfacente (2 punti) ottima (3 punti)
Sviluppo dei punti richiesti e relativi contenuti	incompleti (1 punto) sostanzialmente completi (2 punti) completi e ben organizzati (3 punti)
Capacità di comunicazione e grado di competenze professionali acquisite	incerte (1 punto) sufficienti (2 punti) sicure e convincenti (3 punti)
Valutazione complessiva dell'attività	da 3 a 9 punti

Conclusioni

Il prodotto finale dovrà essere pronto per il mese di aprile.

Come realizzare un WebQuest

Vi sono diverse possibilità:

utilizzando dei software appositamente predisposti come WebQuest Generator2 (prodotto dalla Ball University) o Missions Virtuelles scaricabile al seguente indirizzo:

<http://www.csduroy.qc.ca/mission/depart.html>

sfruttando l'opportunità offerta da siti internet dedicati:

<http://www.apprendereonline.it>

<http://www.aula21.net/Wqfacil/webit.htm>

utilizzando opportunamente software largamente conosciuti come Word o PowerPoint; a questo proposito può essere utile consultare il seguente indirizzo:

[http://www.microsoft.com/italy/education/prodotti/office/webquest.](http://www.microsoft.com/italy/education/prodotti/office/webquest.asp)

asp

“L’OCEANIA” NELLA RETE UNA PROPOSTA DI DIDATTICA ON-LINE PER IL PACIFICO INSULARE

Dino GAVINELLI e Federica Letizia CAVALLO - Sezione Lombardia**

Introduzione

L’unità di apprendimento è stata sperimentata nel Corso di Laurea Interfacoltà in Mediazione Linguistica e Culturale, Università degli Studi di Milano, con studenti del II anno. La proposta muove dalla constatazione che la cosiddetta Oceania occupa un ruolo del tutto marginale nei programmi della scuola media inferiore e superiore italiana. L’abituale collocazione “in coda” alle altre macroregioni extraeuropee si traduce in una trattazione residuale, che finisce con il rafforzare le immagini e le stereotipie pregresse veicolate dal marketing turistico e dalla pubblicità.

L’obiettivo è stato quello di proporre un’unità di apprendimento non necessariamente esaustiva, ma capace di fornire alcuni strumenti per sottoporre a critica intellettuale l’immaginario legato ad uno spazio geografico poco conosciuto come quello delle isole del Pacifico. Ciò nella consapevolezza che il “lontano” è sempre passibile di semplificazione stereotipica: l’esotismo è in agguato e gli studenti vanno guidati alla presa di coscienza e alla gestione degli elementi di etnocentrismo e relativismo culturale che si intrecciano nello statuto, nel ruolo e nelle funzioni del mediatore linguistico e culturale.

Descrizione dell’esperienza

L’unità di apprendimento si è articolata in momenti distinti ma complementari: quelli formativi, in aula sotto la guida dei docenti, e quelli di riflessione e autoformazione (forse è più corretto parlare di formazione reciproca, relazionale) in gruppi di 8-10 studenti.

La prima parte ha introdotto il territorio secondo le modalità della lezione *ex cathedra*. I docenti hanno impiegato il termine "Oceania" come

* D. Gavinelli e F.L. Cavallo Corso di Laurea Interfacoltà in Mediazione Linguistica e Culturale, Università degli Studi di Milano.

* Il lavoro è frutto della collaborazione tra i due autori. In particolare, la stesura dei paragrafi 1,3,4 è da attribuirsi a Dino Gavinelli, quella del paragrafo 2 a Federica Cavallo.

categoria che ripropone la suddivisione del mondo in cinque continenti, secondo la tradizionale geografia scolastica italiana; in tal modo si accorpano realtà territoriali fortemente disomogenee come l'isola-continente Australia, le grandi isole di Nuova Guinea e Nuova Zelanda e gli arcipelaghi dell'Oceano Pacifico. I contenuti sono stati presentati in modo da evidenziare problematiche e potenzialità dell'area, per consentire di ricostruirne la specificità geografica e preparare uno schema funzionale dove i particolari potessero essere sistemati progressivamente. *In itinere* gli studenti hanno potuto riflettere sul fatto che "l'Oceania non esiste" perché si tratta di una forzatura logica, eurocentrica. Dopo aver scisso l'isola-continente Australia dagli arcipelaghi di Polinesia, Micronesia e Melanesia, l'oggetto della trattazione e della sperimentazione è diventato "il Pacifico insulare" e gli studenti sono ricorsi sistematicamente a questa denominazione più corretta.

Il Pacifico insulare è stato collegato all'ossimoro apparente di "continente d'acqua": un non-continente liquido, punteggiato di isole vulcaniche o coralline, di dimensioni piccole o piccolissime. Spesso, in geografia, si fa riferimento alla massa continentale come norma territoriale e all'isola come eccezione: gli studenti hanno capito che, in questo caso, la norma è l'insularità. Quest'ultima e l'elemento liquido sono stati valorizzati tramite un excursus relativo alle funzioni (materiali e simboliche) dell'acqua nelle culture del Pacifico. Per molte di esse l'oceano fungeva da vero e proprio tessuto connettivo tra isole e come tale rese possibile, ad esempio, la diaspora polinesiana. Il Pacifico ha conservato la funzione di risorsa economica primaria per l'attività alieutica, ma ha soprattutto assunto un nuovo valore geopolitico, legato alle vicende del secondo conflitto mondiale, alla decolonizzazione, alle implicazioni del diritto del mare, alle sperimentazioni nucleari. Inoltre, l'oceano (e con esso la peculiare morfologia e biogeografia delle isole oceaniche) è preconditione necessaria a un certo turismo d'*élite* e a forme emergenti di ecoturismo (come il *whalewatching*). Importanti strumenti a sostegno del percorso critico sono state le rappresentazioni iconografiche e cartografiche. In particolare il confronto tra la cartografia eurocentrica e "il mondo visto dal Pacifico" ha aiutato a promuovere quel cambio di prospettiva che era tra i principali obiettivi dell'esperienza.

La seconda parte è consistita in un'analisi dei siti dedicati al Pacifico insulare. Tramite i più noti motori di ricerca, i docenti hanno presentato una selezione di siti web (europei o nordamericani e locali). Le immagini e i contenuti tratti da siti europei e nordamericani hanno evidenziato i più diffusi discorsi di etero-rappresentazione sull'Oceania, spesso asserviti alla commercializzazione e al consumo turistico dei luoghi, con forme

parossistiche quali la compravendita di atolli *on line*. Il procedimento è stato esteso ai siti locali ascrivibili alla categoria dell'auto-rappresentazione (quelli governativi, delle organizzazioni regionali o dedicati alle culture tradizionali dei popoli del Pacifico). Gli studenti si sono divisi in tre gruppi invitati a cercare in rete informazioni e immagini tratte da siti specifici, a selezionarne alcune per costruire un percorso tematico di navigazione guidata. Il patrimonio di partenza erano le lezioni introduttive, alcune parole chiave da inserire nei motori di ricerca (Oceania, Pacifico, South Pacific, Polinesia, ...) e i siti web selezionati dai docenti. La costruzione del percorso di navigazione guidata è stata presentata in aula sotto forma di relazione, i cui contenuti venivano supportati da riferimenti a pagine web prescelte.

I percorsi dei tre gruppi hanno privilegiato diversi tagli tematici. Il primo ha virtualmente ripercorso i viaggi di James Cook, cui è associata l'idea dei primi contatti tra europei e popolazioni delle isole, e si è interessato agli aspetti etno-antropologici, alla complessità culturale e tecnologica dell'area, che comprende popolazioni con grande conoscenza delle tecniche di navigazione (polinesiani) e gruppi diffidenti verso l'oceano (papua, kanak). Il secondo gruppo ha incentrato la propria proposta sul turismo ed ha compiuto una significativa selezione tra i numerosissimi siti commerciali che presentano la regione come "paradiso dei mari del Sud". Tali siti, dall'iconografia accattivante, veicolano un immaginario di isole felici e lussureggianti, proponendo vacanze balneari esotiche ed elitarie. Il terzo gruppo si è occupato di geopolitica e integrazione regionale studiando la decolonizzazione e analizzando i siti governativi dei micro-stati indipendenti e dei vari organismi sopranazionali, per considerare i processi di integrazione geopolitica a scala regionale, tendenti alla costituzione di una federazione tra gli stati del Pacifico²⁴.

Dopo l'esposizione dei lavori, i docenti ne hanno passato in rassegna punti deboli e potenzialità per concludere criticamente l'unità di apprendimento. I lavori hanno fatto emergere problematiche economiche, sociali ed ecologiche occultate dagli stereotipi occidentali (paradigmatici i casi delle isole scelte per esperimenti nucleari, ospitare basi militari o attività estrattive). Nel contempo, sono state valorizzate ricchezze e

²⁴ A titolo esemplificativo si segnalano alcuni siti utilizzati dai gruppi di lavoro:
 Gruppo 1: <http://southseas.nla.gov.au>; <http://www.nzmaori.co.nz>
 Gruppo 2: <http://www.tahiti-tourisme.com>; <http://www.matangiisland.com/index.html>
 Gruppo 3: <http://www.spc.org.nc/fr>; <http://www.forumsec.org.fj>

diversità culturali, sovente sacrificate nella tradizionale trattazione del mondo insulare del Pacifico come indifferenziata appendice dell’Australia.

Percorso didattico

Considerati i limiti imposti dalla programmazione didattica, il percorso qui presentato è forzatamente ridotto rispetto alle potenzialità offerte da internet, ma vuole introdurre un impiego della multimedialità in un ambito, qual è quello universitario, tradizionalmente legato alla sola lezione frontale.

Prerequisiti:

Saper utilizzare i motori di ricerca; aver acquisito la capacità di lettura e interpretazione dei linguaggi grafico e iconico della rete; conoscere una o più lingue straniere (nella fattispecie inglese e francese) per accedere ai contenuti dei siti internazionali; conoscere le caratteristiche fisico-morfologiche e socioeconomiche di base del territorio considerato

Obiettivi cognitivi e formativi:

Affinare la conoscenza dell’area geografica in oggetto; perfezionare la terminologia disciplinare; potenziare la capacità di critica e destrutturazione delle informazioni e dei “discorsi” sull’Oceania; sviluppare la capacità organizzativa e auto-organizzativa dello studente e potenziare la collaborazione e la socializzazione tramite il lavoro di gruppo; rendere gli studenti protagonisti del processo di apprendimento attraverso la costruzione di percorsi concettuali coerenti; maturare la consapevolezza che, anche nelle isole del Pacifico, uomo e ambiente hanno interagito nel tempo producendo paesaggi diversificati; promuovere (anche tramite le informazioni presenti nella rete) un approccio critico e sistemico alla realtà socio-culturale, economica e ambientale degli arcipelaghi del Pacifico.

Obiettivi operativi o del saper fare:

Saper selezionare, rielaborare e trasferire in un nuovo approccio geografico i dati raccolti e le informazioni acquisite

Presentare ed esporre organicamente il percorso di navigazione agli altri studenti

Tempistica:

8 ore suddivise in 4 lezioni da 2 ore ciascuna all’interno del corso di Geografia Urbana e Regionale (60 ore)

Verifica e valutazione:

L'esposizione dei percorsi di navigazione dei gruppi costituisce una verifica parziale, specie degli obiettivi del saper fare. La verifica sommativa, relativa all'acquisizione degli obiettivi formativi e cognitivi, avviene in sede d'esame

Conclusioni

L'uso di internet si è rivelato quanto mai funzionale allo studio di una regione poco presente nella bibliografia geografica italiana. La rete è stata utilizzata come serbatoio documentario a cui attingere con spirito critico e selettivo, ma anche come metafora geografica operativa: la navigazione è un viaggio di esplorazione virtuale che consente la "scoperta" di isole prima sconosciute e, scardinando la logica della contiguità spaziale, permette di entrare "in contatto" con territori lontani.

Bibliografia

- ANTHEAUME B. e BONNEMAISON J. (1988), *Atlas des Îles et des États du Pacifique*, Montpellier, Publisud / GIP Reclus.
- BIAGINI E. e HOYLE B. (a cura di) (1999), *Insularity and development. International perspectives on islands*, London, Pinter.
- BONNEMAISON J. (1986), *La dernière île*, Paris, Arlea-Orstom.
- CAVALLO F.L. (2003), "Ecoturismo e turismo d'avventura nell'Isola del Sud della Nuova Zelanda", in: *Città, Regione, Territorio. Studi in memoria di Roberto Mainardi* (a cura di SCARAMELLINI G.), Milano, Cisalpino, pp. 509-532.
- IDEM (2002), "L'insularità tra teoria geografica e archetipo culturale", *Rivista Geografica Italiana*, CIX, 2, pp. 281-313.
- DEPRAETERE C. (1991), "Le phénomène insulaire à l'échelle du globe: tailles, hiérarchies et formes des îles océanes", *L'Espace Géographique*, 2, pp. 126-134.
- DOMMEN E. e HEIN P. (1980), *States, Microstates and Islands*, Oxford, Pergamon Press.
- DOUMENGE F. (1985), "Les îles et les micro-États insulaires", *Hérodote*, 37-38, pp. 297-327.

- FUMAGALLI M. (2004), “Alla ricerca di una regione australe”, in: *I mondi insulari dell’Oceano Pacifico Meridionale* (a cura di LUCCHESI F.), Milano, Unicopli, pp. 11-32.
- GAVINELLI D. (2004), “Sviluppo regionale e indipendenza in Nuova Caledonia”, in: *I mondi insulari dell’Oceano Pacifico Meridionale* (a cura di LUCCHESI F.), Milano, Unicopli, pp. 75-90.
- GUILLARD D., HUETZ DE LEMPS C. e SEVIN O. (2003), *Îles rêvées. Territoires et identités en crise dans le Pacifique insulaire*, Paris, Prodig / Presse de l’Université de Paris Sorbonne.
- HUETZ DE LEMPS C. (2004), “Dalla colonizzazione alla mondializzazione: i fondamenti della geopolitica delle isole del Pacifico”, in: *I mondi insulari dell’Oceano Pacifico Meridionale* (a cura di LUCCHESI F.), Milano, Unicopli, pp. 33-52.
- LOCKHART D.G. (a cura di) (1997), *Island tourism trends and prospects*, London, Pinter.
- LUCCHESI F. (a cura di) (2004), *I mondi insulari dell’Oceano Pacifico Meridionale*, Milano, Unicopli.
- MERLE I. e NAEPLIS M. (a cura di) (2003), *Les rivages du temps. Histoire et anthropologie du Pacifique*, Paris, L’Harmattan.
- ROYLE S.A. (1989), “A human geography of islands”, *Geography*, 47, pp. 106-116.
- SCARAMELLINI G. (a cura di) (2003), *Città, Regione, Territorio. Studi in memoria di Roberto Mainardi*, Milano, Cisalpino.
- VALLEGA A. (1985), *L’Australia e l’Oceania*, Torino, UTET.

* * *

ESPERIENZE DI DIDATTICA DELLA GEOGRAFIA CON INTERNET

Mario CASARI - Sezione Lombardia

Ormai da due anni sono in corso due esperienze di didattica della geografia con l’uso di Internet presso l’Università di Milano e di Ferrara.

La prima consiste in un Laboratorio dal titolo “Lo studio dei beni culturali attraverso le reti informatiche”, sostitutivo dei tre crediti di informatica, impartito nel corso di Laurea “Scienze dei beni culturali” della Facoltà di Lettere e Filosofia. Obiettivi del corso: l'insegnamento si prefigge di far acquisire abilità pratiche inerenti il reperimento di fonti in Internet per la ricerca e lo studio dei beni culturali e l'uso di strumenti cartografici in rete. In particolare riguarderà la capacità di reperire fonti e di usare lo strumento Internet per ampliare le conoscenze e le competenze già in possesso. Saranno presentati esercizi di salvataggio di documenti e immagini, presentazione di elaborati in forma sintetica, uso di una guida per l'uso della rete, scheda di valutazione dei siti, schede di musei e beni culturali, documentazione cartografica. La seconda esperienza riguarda il corso a distanza di Geografia del paesaggio e dell'ambiente, del corso di laurea “Operatore del turismo culturale” della facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Ferrara. In questo corso sono applicate alcune norme dell'e-learning, elaborate in campo nazionale e internazionale. In entrambe le esperienze si è riscontrato che la conoscenza di abilità informatiche acquisite direttamente nell'ambito della propria disciplina rende più facile e piacevole l'apprendimento sia dei contenuti sia degli strumenti informatici.

Bibliografia

CASARI M. (2002), *Geografia, turismo e beni culturali attraverso Internet*, Librerie CUEM.

* * *

SEMINARIO ON-LINE DI GEOGRAFIA PER SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA - UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**Francesco BUSSI, Marta GUARGENA, Vania ONORANTI,
Lorena ROCCA - Sezione Veneto**

Per seguire le scelte compiute nell'impostazione del lavoro on-line è necessario sapere che il Corso di geografia per Scienze della Formazione Primaria si è articolato:

1) In lezioni che hanno offerto un quadro teorico sulla geografia (paradigmi e teoria geografica della complessità)

2) In un'esperienza condivisa sul campo -escursione lungo il tratto cittadino del fiume Piovego

3) Nell'applicazione dei concetti teorici introdotti ed esemplificati a lezione a quanto rilevato e osservato durante l'esperienza sul campo, attraverso l'attività seminariale in gruppi, realizzabile in presenza oppure on-line.

Se, dal punto di vista della formazione geografia lo scopo del corso era la comprensione della teoria geografica della complessità (Turco, 1988), fatta anche attraverso lo studio di un nodo territoriale (Raffestin, 1981) -il Piovego-, si è ritenuto che l'applicazione dei concetti, realizzata nella forma dell'apprendimento cooperativo in presenza o, alternativamente, in rete telematica, costituisse lo strumento più efficace per avere chiara la possibilità di ripensare il territorio (Rocca, 2003). La scelta dell'ambiente di comunicazione e interazione per attuare la cooperazione in rete ha privilegiato il sistema First Class, una piattaforma commerciale messa a disposizione dalla Facoltà di Scienze della Formazione agli studenti dall'Università di Padova. Tale strumento è sembrato il più funzionale in relazione agli obiettivi dell'esperienza che si voleva proporre. Tre sono state le funzioni di accompagnamento all'apprendimento attivate on-line:

- la messa in rete da parte della docente e del tutor, di tutti i materiali utilizzati a lezione e di altri materiali di supporto allo studio e di consultazione, sia sui paradigmi della geografia che sulla teoria geografica della complessità
- la condivisione di dubbi, domande, esempi, chiarificazioni risposte da parte di tutti i partecipanti al corso
- l'attività seminariale, strutturata in specifiche unità di lavoro.

Per le prime due attività ci si è serviti dell'Area Web Aperta, "geografia", accessibile a chiunque fosse accreditato al servizio, cioè tutti gli studenti dell'Ateneo, docenti e collaboratori, mentre per il seminario sono stati assegnati dei permessi di accesso differenziati ai soli iscritti al "Seminario on-line". Di quest'ultima esperienza ci occuperemo per un approfondimento nei prossimi paragrafi.

Perché proporlo?

Le intenzioni dei docenti percepite dalle studentesse.

Nell'ambito del seminario si sono applicati i tre principali servizi offerti da Internet (Varisco, Grion, 2000, p. 191):

- 1) L'accesso ad informazioni remote
- 2) L'elaborazione a distanza
- 3) La comunicazione interpersonale

Soprattutto nell'interazione all'interno del seminario si è abbandonata qualsiasi forma di rapporto biunivoco e gerarchico uno a molti, per favorire quello democratico a rete, molti a molti, permettendo così a ciascun attore del contesto comunicativo di intessere una rete di rapporti con gli altri (Varisco, Grion, 2000, p. 236).

L'intento è quindi sintetizzabile nell'idea che all'interno della rete ciascun elemento ha senso per sé, ma nello stesso tempo valorizza il tutto. La rete è intesa come insieme d'identità che si ridefiniscono nell'intreccio relazionale, ove ruoli e immagini sono rimessi in discussione e dove si sviluppano nuovi modi di vedere la conoscenza e il suo farsi (Rocca, 2003). Nel contesto della rete si è voluto recuperare appieno l'idea dello *scaffolding* (Rivoltella, 2003) cioè del supporto reciproco funzionale:

- 1) Alla gestione tecnica dell'ambiente informatico-telematico
- 2) Alla costruzione delle relazioni
- 3) Al reciproco rinforzo per l'enucleazione di concetti, e lo sviluppo di competenze nella zona di sviluppo prossimale di ciascuno.

L'idea fondamentale è, infatti, che nella comunità della rete la conoscenza è distribuita, non è collocabile all'interno del soggetto ma si sviluppa nel contesto specifico di relazione e torna al soggetto come arricchimento di conoscenze e competenze esercitabile autonomamente (Trentin, 1999). In questo senso l'attività on-line permette di monitorare meglio il processo di comprensione dei concetti attuando un controllo del processo di apprendimento (Varisco, 2000).

In sintesi le motivazioni per proporre il seminario on-line facevano riferimento all'esigenza di:

- 1) Offrire un'opportunità di far partecipare a un'esperienza di apprendimento on-line
- 2) Sperimentare concretamente come la strutturazione dell'ambiente potesse rendere possibile delle modalità di apprendimento cooperativo
- 3) Costruire l'ambiente informatico come territorio, sistema di elementi e relazioni, da cui emergesse il valore delle azioni di costruzione del territorio: la forza del significare; la costruzione di oggetti funzionali e allo stesso tempo orientanti i processi di interazione; la costruzione di contesti di senso.

Perché parteciparvi? (il punto di vista discendente)

Sicuramente il “Perché parteciparvi?” è una domanda che tutti, prima di affrontare questo lavoro, ci siamo posti. Porsela nuovamente, col senno di poi, ad esperienza conclusa, aggiunge nuove importanti sfumature, legate all’esito del seminario per il gruppo e per ciascuna di noi, in termini di economia di studio, apprendimento significativo, approfondimento, collegamento con l’esperienza pregressa e futura e con il nostro vissuto di studenti e di attori territoriali.

Molti sono gli aspetti motivanti la partecipazione che si possono mettere in risalto tra questi:

L’ottimizzazione dei tempi nel lavoro on-line. La rete permette infatti una gestione più personale dell’orario e questo agevola molto le persone che studiano e lavorano. Nell’incertezza di poter seguire tutte le lezioni, e soprattutto il seminario “in presenza”, l’attività on line ha dato l’opportunità di costituire una comunità di apprendimento collaborativo senza la necessità di trovarsi contemporaneamente in uno spazio fisico comune, ciascuno poteva partecipare alle attività collegandosi col proprio computer o con i computer dell’università. L’impostazione stessa data al seminario, tenuto conto dei vantaggi del mezzo telematico e dell’ambiente First Class, è stata affatto diversa da quella in presenza, con una gestione del lavoro e del tempo (scandita dalle unità di lavoro) sicuramente più “comoda”, semplicemente per il fatto che i materiali e le elaborazioni erano sempre a disposizione con la relativa cronologia, e i partecipanti potevano scaricarli, prenderne visione e lavorarvi in qualsiasi momento della giornata. L’unico vincolo era il rispetto dei tempi stabiliti dal tutor per portare a termine il lavoro e condividere il prodotto con tutti gli studenti del corso.

Per quanto attiene i *materiali didattici* questi sono stati coerenti con gli obiettivi dell’attività di riferimento, chiari ed esaustivi nei contenuti e soprattutto facili da reperire. I semilavorati di ognuno di noi, una volta inseriti nell’area, erano sempre a disposizione degli altri divenendo fonte

«Per me è stata quasi una scommessa vista la mia non troppa familiarità con le nuove tecnologie; io non ho mai avuto la possibilità di lavorare on-line e questa proposta che ci è stata fatta a lezione mi ha incuriosita tanto. Questa, penso, sia stata una delle motivazioni che mi ha spinto a parteciparvi. Forse in origine ero un po’ prevenuta nei confronti di questo tipo di lavoro in cui, mi dicevo, si lavora a distanza senza conoscere tutte le persone del gruppo ma questo, “col senno di poi”, non è stato un limite. Lavorare senza conoscere l’altro mi ha permesso di non avere pregiudizi, di non partire prevenuta nei confronti degli altri.»

di confronto e di consultazione. Questo è molto interessante se confrontato con un lavoro cooperativo in presenza. Quando si lavora in presenza, sovente capita che, dopo molto discutere, si fatichi a dar corpo ai discorsi, a mettere giù quanto deciso. On-line si collabora attraverso messaggi scritti, perciò le idee sono fissate, e chi deve far sintesi ha i singoli interventi a disposizione nella loro versione originale. Il dover scrivere il proprio pensiero implica uno sforzo cognitivo rispetto allo stesso concetto semplicemente pronunciato a voce in quanto è già elaborato, riflettuto, e riconsiderato (De Beni, Cisotto, Carretti, 2001).

Pur con inevitabili difficoltà, siamo riuscite, come gruppo on-line, a collaborare sul piano degli apprendimenti inerenti alla geografia, avere riscontro dell'interpretazione dei testi e della propria preparazione, trovando, in alcune occasioni, anche l'opportunità di scambiarsi informazioni non strettamente legate al lavoro che stavamo svolgendo nel seminario on-line. Con il seminario in rete è cresciuta, non solo la competenza, ma anche l'abilità nell'usare la rete telematica che, per qualcuno di noi, era un mondo sentito lontano e di difficile accesso.

Il seminario on-line ha offerto a ciascun utente la possibilità di scoprire e di impiegare un nuovo territorio, quello virtuale, attraverso un agire attivo e collaborativo, in contrapposizione all'uso prevalentemente per scopi commerciali della rete e dei mezzi di comunicazione. Per noi, invece, l'uso della rete è stato finalizzato a soddisfare un nuovo bisogno culturale, rispondendo all'esigenza di creare un nuovo luogo di apprendimento e di conoscenza. Scopo principale del nostro lavorare in rete è stato quello di valorizzare ciascun soggetto nel suo percorso di *long life learning* rispettandone la storia personale, le competenze, i tempi e i ritmi di lavoro.

1.«Uno degli aspetti maggiormente positivi del seminario on-line è la possibilità che offre la rete di attivare diverse modalità di lavoro, a seconda delle abilità, delle possibilità e delle propensioni delle singole persone.»

Il seminario on-line ha creato inoltre una modalità di conoscenza, di approfondimento, di ricerca, gestibile a più livelli a seconda delle capacità dei singoli utenti. In alcune occasioni la presenza di diversi livelli di competenza può essere un limite, un ostacolo che impedisce il lavoro insieme; nel nostro caso, per molti aspetti, è stata una ricchezza e ha permesso ad ognuno, da una lato, di mettere a disposizione quello che sapeva fare, dall'altro di imparare nuovi elementi. Ecco allora, che le diverse competenze hanno permesso, ad esempio, la divisione dei compiti e dei ruoli nelle diverse aree e, proprio per questo, ognuno è stato sostegno

e aiuto agli altri con il suo apporto. Ad esempio, quando all'inizio non riuscivamo a ritrovarci in *chat* c'è stato chi ha dato consigli concreti agli altri riferendo come aveva proceduto. Questa modalità operativa, come si può immaginare, ha implicato da parte di tutti un atteggiamento attivo e partecipe, oltre che aperto a nuove opportunità di studio e di conoscenza: a volte, condividere e negoziare implica anche mettere da parte idee radicate e personali convinzioni.

Articolazione

La finalità del seminario è stata dunque di offrire ad un gruppo limitato di studenti l'opportunità di realizzare un'esperienza d'apprendimento cooperativo in rete sulla parte del corso "territorializzazione in pratica" (Bertoncin, Sistu, 2001).

Il lavoro svolto è stato quindi il tentativo di analizzare uno spazio concreto, basandoci sulle azioni territorializzanti previste dalla geografia della complessità: chiavi di lettura del territorio nuove rispetto alla tradizionale geografia mnemonica che imperversa nelle nostre esperienze scolastiche e talvolta ancora oggi tra banchi di scuola.

I nostri sforzi sono stati volti a guardare in modo diverso il territorio che abitiamo e, che spesso conosciamo solo superficialmente o in modo parziale e funzionale alle nostre esigenze più urgenti e irriflesse.

Per rendere più agevole questo compito è stata essenziale la strutturazione dell'ambiente on-line (fig. 1) in modo coerente allo sviluppo della rete delle conoscenze geografiche e un'efficace organizzazione del lavoro, orientata alla cooperazione.

La modalità sincrona: la chat

L'attività sviluppata prevedeva sia l'uso della modalità di comunicazione sincrona che di quella asincrona, in momenti e per finalità differenti. La *chat* è uno strumento che consente a più soggetti di comunicare nello stesso tempo, da luoghi diversi. Questo modo di rapportarsi è vicino alla lingua parlata, è veloce e flessibile; può essere utilizzata sia per scambi relazionali informali sia per quelli formali (Besio, Ott, Trentin, 1994).

La *chat* è servita per familiarizzare, per far conoscenza, avviare il lavoro, e prendere accordi. Se, all'inizio, abbiamo partecipato in poche, a causa di difficoltà tecniche, non per questo abbiamo lasciato estraneo alla

«All'inizio mi sono sentita più insicura su questa modalità, poi però sperimentandola ho apprezzato il fatto di potersi confrontare in modo diretto su nodi riguardanti sia il lavoro sulla territorializzazione sia aspetti più pratici»

discussione chi non vi aveva partecipato. Al contrario si è cercato sempre di condividere discussioni, idee emerse in chat e decisioni prese, attraverso dei resoconti che venivano riportati nelle aree di conferenza.

Le aree di conferenza

L'area "scaffolding" era l'area di scambio di idee, impressioni, aspettative

Nelle aree "azione denominare", "azione reificare" e "azione strutturare" venivano affrontati gli aspetti specifici di ciascuna azione territorializzante, relativamente al sito analizzato (Porta Portello); tutti i partecipanti al seminario on-line potevano leggere i contributi inseriti, ma solo coloro che facevano parte di quel sottogruppo potevano inserire contributi e commenti.

Allo sviluppo di ciascun singolo aspetto, seguiva l'integrazione dei vari punti di vista.

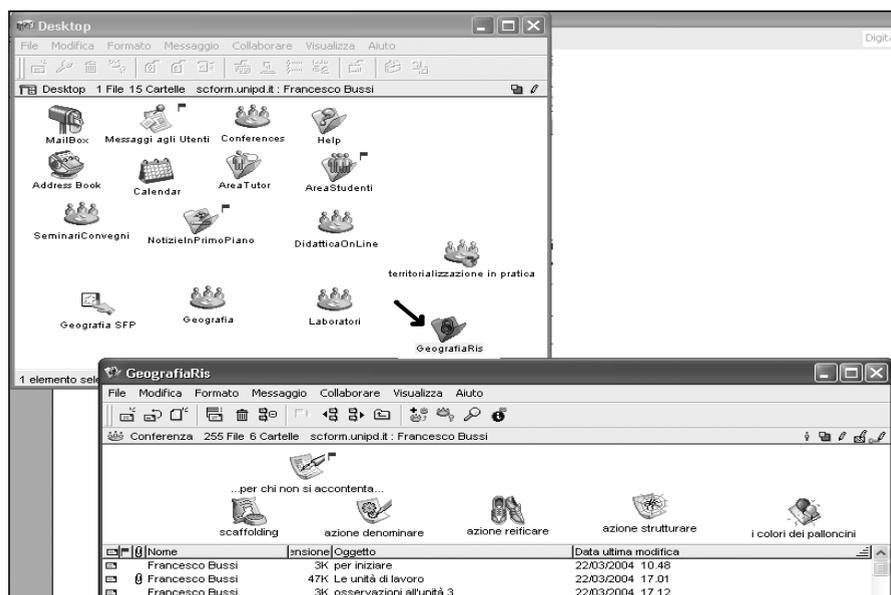


Fig. 1 - L'ambiente di apprendimento

L'area di conferenza "geografiaris" è stata il principale luogo della nostra cooperazione in rete: essa era strutturata in modo da permettere al gruppo di organizzare il proprio lavoro in modo efficace e efficiente, anche attraverso un'attenta gestione dei permessi di accesso ai diversi spazi di

lavoro, forniti a ciascuno (fig. 1).

I prodotti finali sono stati resi disponibili anche nell'area accessibile a tutti gli studenti del corso e pubblicati nell'area "geografia".

Il senso della cooperazione

Ciò che sostiene un gruppo nel suo percorso di lavoro, è senza dubbio la cooperazione: ogni utente è chiamato a operare attivamente, a mettersi in discussione, a compiere delle scelte individuali e di gruppo per raggiungere l'obiettivo.

Ciò è possibile se nasce in ciascuno il senso di appartenenza al gruppo e se si sviluppa la collaborazione, cioè il desiderio di realizzare assieme un buon lavoro.

Il seminario on-line ha promosso la cooperazione sviluppando diverse possibilità di comunicazione, a sostegno dell'attività individuale e di quella di gruppo entrambe necessarie e

«Penso di aver sperimentato, in questo lavoro, veramente il senso della cooperazione. Tutto si è svolto nel rispetto degli altri. Il non essere in tanti, nel mio gruppo eravamo in tre persone, è stato per me fortemente motivante e stimolante; ero pienamente cosciente che se non ero puntuale io con i miei contributi ci sarebbe stato un buco, una mancanza nel lavoro del gruppo stesso. La possibilità poi di mettere in rete il proprio lavoro a disposizione di tutti, anzi di chiedere consiglio sul lavoro svolto, è stato positivo perché il ricevere osservazioni e consigli mi ha aiutato a rivedere il mio lavoro e, in alcuni casi, di migliorarlo. Davvero il nostro è stato un'esperienza di lavoro cooperativo in cui le scadenze e i ruoli erano ben chiari e condivisi da tutti e ognuno ha cercato di dare il suo contributo nel migliore dei modi. Penso che la nostra sia stata davvero una "Comunità di apprendimento" di costruzione di una "Conoscenza Condivisa" perché non abbiamo lavorato da sole ma ci siamo trovate ad apprendere insieme in-itinere, ad affrontare discutere e cercare di capire insieme un argomento, come quello degli atti territorializzanti, che non è

complementari tra loro per il buon esito del progetto. Possiamo dire che nessuno è stato geloso del suo lavoro ma, nel mettere in circolazione il materiale, il lavoro che ognuno proponeva, alla fine, era frutto anche del contributo degli altri.

Dentro il gruppo di lavoro

Un gruppo, in quanto sistema, ha bisogno di (Vygotskij, 1990) consolidare l'aspetto relazionale, senza del quale non è possibile la collaborazione; ecco perché in First Class, è creato anche un luogo di scambi per il sostegno reciproco, l'area dello "scaffolding".

In quest'area si è discusso come dare avvio al lavoro, i modi più opportuni per procedere, per affrontare eventuali incomprensioni rispetto ai contenuti; si sono affrontati anche i problemi tecnici, la cui soluzione è fondamentale per poter procedere nel lavoro.

Ma, ovviamente, al fine di promuovere relazioni positive, è anche rilevante il modo in cui ci si rapporta. In sintesi lo stile di lavoro attuato dai docenti/tutor e tra di noi ci ha permesso di:

1. affrontare le difficoltà in un contesto sociale che crede nelle possibilità di ciascuno, vuole includere e sa attendere
2. individuare, ed esplicitare le possibili difficoltà
3. ricevere e fornire aiuti specifici di tipo tecnico come strumentazione per usufruire del contributo rilevante degli altri
4. valorizzare i risultati conseguiti.

Perciò, se è stata fondamentale l'interazione con il tutor -per risolvere problemi di carattere tecnico (di collegamento, con l'interfaccia del software), per chiarire la strutturazione dell'area "geografiaris" e delle diverse sotto-aree, e per far procedere, in alcuni momenti, il discorso sui contenuti, altrettanto rilevanti sono stati tentativi di affrontare tra di noi i problemi, ragionando per ipotesi.

Inoltre va riconosciuto che la strutturazione delle aree ha facilitato l'elaborazione nei gruppi e individuale di una metodologia di lavoro, per la produzione di una sintesi degli

«Nel lavoro svolto ho sperimentato il senso della rete, del lavorare in rete.

Prima di tutto abbiamo lavorato in rete perché ci siamo serviti di tutti gli strumenti che la "rete telematica" mette a disposizione.

Possiamo dire poi di aver svolto un lavoro in rete perché abbiamo sperimentato il senso di dell'essere in-rete.

Ripensando a questo, ritengo che nel lavoro svolto tutti i nostri contributi sono da vedere come nodi che però sarebbero rimasti lì se non avessimo intessuto delle relazioni tra noi, se ognuna non li avesse letti e usati come spunti per il lavoro che stava svolgendo. Da questo assume senso la rete che insieme abbiamo costruito»

« Lavorare in rete è stata occasione per condividere dubbi riguardo ai contenuti, ai lavori, alle scadenze da rispettare. Il mettere in rete i propri lavori è stata occasione di condividere i frutti del proprio lavoro anche quando si riteneva di non averlo svolto correttamente e in modo esauriente»

interventi, per la negoziazione in itinere, o dopo la prima condivisione dei prodotti.

Come era nelle attese dei partecipanti, infine, i tempi del lavoro on-line sono molto diversi che nella cooperazione in presenza, l'assegnazione di ruoli in rete è più strutturata e si è dovuto renderla più esplicita e più condivisa, mentre in presenza di solito l'assegnazione dei ruoli è istantanea e a volte spontanea, più persone possono partecipare allo stesso ruolo.

In questo senso il seminario on-line è stato anche occasione di riflessione generale sui modi della cooperazione, che ha aumentato la consapevolezza dei processi che essa implica.

Rete e complessità ... un po' per scherzo!

«Prendiamo l'aspetto di salvare i materiali quando si è collegati, per poi vederli, con calma, in altri momenti, per lavorarci e preparare i nuovi interventi e le sintesi: necessità di reificare ☺ - ho aumentato la complessità nel mio PC, aggiungendo degli elementi e occupando spazio, e ho diminuito la complessità del mio lavoro, altrimenti avrei perso tutto, compresa la testa... Nei nostri PC una cartella dove raccogliere i materiali scaricati da First Class: nel mio caso avevo poi varie sottocartelle all'interno della cartella *seminario geografia*, una per ogni ambito (strutturazione, reificazione, denominazione). Qui ho salvato gli interventi di tutte le compagne e le relative sintesi. Poi, in *strutturazione* -l'area alla quale ero stata assegnata- ho salvato gli interventi delle colleghe sotto i loro nomi e i miei, e in una cartella dove mettevo i pensieri vari e idee, accumulati studiando e procedendo nel lavoro. Un'altra cartella era destinata al materiale di documentazioni su porta portello, all'escursione "sbobinata"...), e in un'ultima cartella ho salvato le unità di lavoro, le tabelle e le indicazioni del tutor sul lavoro.

Ci si potrebbe chiedere quanto sono riuscita ad esercitare la mia autonomia, o ad accrescerla nella gestione del mezzo informatico, sfruttando le potenzialità che mi servivano, passando quindi da relazioni deterministiche con il pc a relazioni aleatorie ☺»

Condividere Collaborare Cooperare

Conoscersi in rete ha sia degli aspetti positivi che negativi: innanzitutto, richiamando quelli positivi, è possibile dire che venendo meno la "prima impressione", ci si rapporta con le persone in modo diverso, quasi in un modo più libero; d'altro canto la mancanza di contatto diretto a volte può indurre a interpretazioni errate di ciò che viene scritto, ma ciò può essere superato con un po' di esercizio e ogni tanto con un incontro in presenza.

D'altra parte per arrivare ad un buon prodotto finale comune e approvato da tutti, è necessario ancora di più condividere esplicitamente i punti di vista, al fine di poter dare e ricevere il giusto scaffolding.

La collaborazione, rispetto a questo, si pone come collante del gruppo, mentre la cooperazione implica l'esigenza di procedere in modo interdipendente, per valorizzare le parti attraverso il tutto.

«Il seminario di geografia è iniziato con un'uscita in barca sul Piovego guidati dal prof. Casetta. Scoprire questo corso d'acqua da una prospettiva nuova, diversa, sconosciuta fino ad allora, ci ha permesso di cogliere l'importanza storica - culturale del sito, e di scoprirne la ricchezza che, purtroppo, è spesso trascurata o dimenticata.. È stata anche l'occasione per fare lezione in modo diverso: vedere il paesaggio della città di Padova dall'acqua e non dalla strada, è diventata un' esperienza fondamentale, perché il gruppo ha potuto iniziare ad osservare, con occhi diversi, un territorio noto a tutti, ma solo superficialmente. L'esperienza diretta, fondamentale a tutte le età, utile e indispensabile per avviare il nostro lavoro, ci ha condotto in un percorso di apprendimento significativo. Mettere a disposizione la registrazione sbobinata dell'escursione, vedere concretamente gli elementi costitutivi del territorio, avere un caso concreto sul quale applicare la teoria studiata o da studiare, ci ha concesso di chiarire i contenuti, espressi in un linguaggio complesso e astratto. Da ciò è scaturita sia una migliore e più approfondita conoscenza del territorio, sia un momento importante di condivisione tra i vari soggetti coinvolti»

I prodotti in rete

«Il caso: L'escursione lungo il Piovego

L'escursione lungo il Piovego rappresenta un momento didattico molto importante in quanto “motore” dell'apprendimento. A partire dalla “vicinanza” territoriale, infatti, che è un elemento pedagogicamente strategico perché contestualizza l'esperienza, fa leva sui valori affettivi e sul bisogno cognitivo, diventa quindi elemento di motivazione per l'apprendimento. L'intervento di un esperto (il Dott. Casetta) ha dato un senso ad un luogo, che in questo periodo, è stato vissuto dalle persone, in particolare dagli studenti, come elemento importante della quotidianità, ma forse marginale rispetto alla conoscenza geografica. Focalizzare l'attenzione sulle azioni della denominazione, della reificazione e della strutturazione e sulle loro interazioni, ha permesso, a chi ha intrapreso questo viaggio, di iniziare ad applicare un nuovo punto di vista al territorio. Le annotazioni individuali raccolte durante il tragitto in barca hanno dato avvio alla riflessione nel gruppo e nei sottogruppi e ad una ricerca di informazioni geostoriche, culturali e sociali che potevano esserci

di aiuto. Anche i testi di studio sono stati consultati allo scopo proprio di ricavare le nozioni utili per l'analisi del territorio visto in concreto e vissuto. Quanto si leggeva nel testo acquistava man mano concretezza e significatività. »

Bibliografia

- BERTONCIN M. e SISTU G. (a cura di) (2001), *Acqua, attori territorio, IV Seminario Europeo di geografia dell'acqua "Conflitti per l'uso dell'acqua in ambito mediterraneo" Cagliari, 4 - 11 settembre 1999*, Cagliari, C.U.E.C.
- BESIO S., OTT M. e TRENTIN G. (1994), "Il "linguaggio telematico" al di là degli schemi della lingua scritta", *T.D.*, 3, pp. 50-54.
- DE BENI R, CISOTTO L. e CARRETTI B. (2001), *Psicologia della lettura e della scrittura*, Trento, Erikson.
- RAFFESTIN C. (1981), *Per una geografia del potere*, Milano, Unicopli.
- RIVOLTELLA P.C. (2003), *Didattiche per l'e-learning*, Roma, Carocci.
- ROCCA L. (2003), *Il territorio della rete. Studio di un progetto educativo on-line*, Lecce, Pensa Multimedia.
- ROMEI P. (1996), "Verso una maggior complessità territoriale. L'uso regionale della risorsa telematica", in: *Geografia delle comunicazioni* (a cura di CAPINERI C. e TINACCI MOSSELLO M.), Torino, Giappichelli Editore, pp.111-128.
- TRENTIN G. (1998), *Insegnare e apprendere in rete*, Bologna, Zanichelli.
- IDEM (1999), "Qualità nella formazione a distanza", *T.D.*, 16, pp. 10-23.
- TURCO A. (1988), *Verso una teoria geografica della complessità*, Milano, Unicopli.
- VARISCO B.M. (2002), *Costruttivismo socio-culturale: genesi filosofiche, sviluppi psicopedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci Editore.
- VARISCO B.M. e GRION V. (2000), *Apprendimento e tecnologie nella scuola di base*, Torino, UTET.
- VYGOTSKIJ L.S. (1990), *Pensiero e linguaggi*, Bari, Laterza.

**“ADOTTIAMO L'ACQUA” PROGETTO DI
APPRENDIMENTO COLLABORATIVO-COOPERATIVO
TELEMATICO DI EDUCAZIONE ALL'ACQUA AA.SS. 1999-
2002**

**Francesco BUSSI, Mara MARSILIO e Lorena ROCCA* - Sezione
Veneto**

La questione dell'acqua, già acuta e pressante ai nostri giorni in molte parti del mondo, è nel futuro di tutti, di prossima ed assoluta priorità in quanto rappresenta uno dei maggiori capitoli dello sviluppo sostenibile a livello planetario (Young *et al.*, 1994). Se il problema nella sua definizione è semplice -l'acqua non sempre è presente (e ancora meno sembra avviata ad esserlo), nella quantità e qualità richiesta dove e quando serve- di più difficile attuazione sono le strategie da praticare per la soluzione dei problemi ad essa connessi. Dopo una lunga fase di politiche di tipo infrastrutturale - il cui oggetto era rappresentato dalla realizzazione e gestione di opere finalizzate al controllo e all'uso delle acque- si passa ora alla definizione e all'attuazione di regole per un'efficace condivisione delle risorse fra una pluralità di attori (Massarutto,1998). La dimensione sociale che emerge dalle recenti tendenze strategiche di gestione dell'acqua chiama quindi in causa non solo i decisori, ma anche gli utilizzatori della risorsa che sono invitati ad un “*call for a new realism*” di fronte a nuovi obblighi (Falkenmark e Lundqvist, 1995) per una rinnovata cultura dell'acqua. Per aumentare la consapevolezza del ruolo che gli attori hanno sul territorio si è avviato un progetto di apprendimento collaborativo-cooperativo telematico di educazione all'acqua che si è articolato come un percorso di educazione allo sviluppo sostenibile, in particolare alla risorsa acqua, realizzato da una rete formata da una decina di scuole della provincia di Padova nel triennio 1999-2002. Esso ha preso avvio nel settembre del 1999 per iniziativa del Dipartimento di Geografia dell'Università di Padova, della Provincia di Padova, del centro di documentazione del Provveditorato, (che lo ha coordinato nel 1° anno) e della GAIA s.r.l. (società fornitrice dei servizi informatici e telematici) ed è stato coordinato dalla dott.ssa Lorena Rocca -ideatrice del progetto- e dal

* F. Bussi e M. Marsilio: IIS Cattaneo, Monselice; L. Rocca: Dipartimento di Geografia, Università di Padova

prof. Francesco Bussi dell'ISIS "C. Cattaneo" di Monselice, per due anni scuola capofila del progetto.

Tale progetto aveva lo scopo di far riflettere la scuola e l'extra scuola (Semeraro, 1992) sui modi attraverso cui salvaguardare e sviluppare la risorsa acqua come elemento che, nei suoi molteplici usi, innerva e forma il territorio anche se molto spesso non adeguatamente considerato (Barraqué, 1995).

I punti forti del progetto sono stati molti ma tra i più rilevanti vanno citati almeno:

- L'utilizzo della rete telematica e l'ambiente di apprendimento (First Class)
- L'alternanza dell'apprendimento avvenuto in rete e in presenza
- L'uso di forme diverse di apprendimento collaborativo e cooperativo (Rocca, 2003)

L'uso della rete telematica e l'ambiente di apprendimento

Per la realizzazione di tale percorso si è costituita una "rete" composta da: una decina di Scuole Secondarie della Provincia di Padova - che hanno sottoscritto un'apposita convenzione- collocate in modo strategico rispetto alla risorsa acqua; Dipartimento di Geografia dell'Università di Padova; settore ambiente della Provincia di Padova; Provveditorato agli Studi di Padova (centro D.I.S.TE).

Tutti i partner, con le loro differenti competenze e conoscenze, hanno collaborato insieme attraverso la rete INTERNET grazie all'utilizzo di un software dedicato al lavoro di gruppo, il First Class.

In tutte le fasi del progetto, la rete telematica ha sostenuto la comunicazione e lo scambio di conoscenze, dubbi, risultati ed è servita a creare delle occasioni di lavoro collaborativo con la presenza costante di tutti gli attori coinvolti allo scopo di potenziare, nella comunità che partecipa al progetto, la produzione autonoma di proposte, la partecipazione alla gestione di iniziative e l'assunzione di responsabilità (Bertoncin, Faggi, Rocca, 1998).

"Adottiamo l'acqua" ha voluto, infatti, evidenziare il coinvolgimento diretto di insegnanti, alunni, esperti telematici, amministratori locali, esperti del mondo accademico e ricercatori coinvolti nella gestione della rete idrica padovana.

Tutti questi diversi "attori" sono stati chiamati a "far propria" l'importante tematica ambientale dell'uso responsabile dell'acqua che li coinvolge direttamente sia in ambito locale che in quello globale.

Gli elementi principali che hanno costituito l'ambiente di apprendimento sono stati:

- La "comunità di apprendimento" costituita dalla rete di persone che hanno collaborato al progetto (docenti, studenti, tutor, esperti, tecnici di rete, amministratori locali).
- I computers su cui sono stati installati i software di groupware (First Class) e tramite i quali si è stati in costante comunicazione con gli altri partecipanti, con gli esperti e i tutor.
- I materiali a disposizione in rete, gli approfondimenti e le esercitazioni in presenza che sono stati da stimolo per la discussione.

Alternanza di apprendimento in rete e in presenza

Il progetto si è articolato con una metodologia "mista", sono stati cioè alternati momenti di approfondimento in presenza ad occasioni di scambio e discussione in rete secondo alcune metodologie di apprendimento collaborativi (Bianchetti, Bocconi, Sarti, 2000)

Il processo di insegnamento/apprendimento è stato quindi caratterizzato da una forte interazione delle diverse componenti della "comunità di apprendimento" sia a livello locale che in rete.

L'apprendimento collaborativo e cooperativo

L'approccio *collaborativo* implica un'educazione alla capacità di decidere collettivamente e l'attitudine alla negoziazione, all'interno del gruppo e al suo esterno; abitua alla gestione di conflitti per la soluzione di problemi (Bruffee, 1994).

Pertanto dal punto di vista metodologico in "Adottiamo l'acqua" sono stati ritenuti prioritari:

- la ricerca sul campo e il lavoro a partire da problemi sentiti come localmente emergenti
- lo sviluppo di uno spirito esplorativo e dell'operatività, con la costruzione di un "pensare per relazioni"
- la capacità di gestire conflitti e di saper prendere decisioni responsabili

L'aspetto formativo, cioè lo sviluppo di capacità e competenze legate all'ambiente, deve dotarsi di metodi, tecniche e tecnologie che siano in linea con i paradigmi della complessità e strettamente collegati al progetto culturale di cambiamento. L'esperienza concreta di cambiamenti, che pone dinanzi ad un risultato visibile, risulta motivante per l'acquisizione del sapere, perché ricolloca le discipline in una funzione

aperta alla realtà esterna, innescando processi di collaborazione che possono coinvolgere i differenti attori presenti sul territorio (Varisco, 2002). Proprio per la dimensione della complessità si è resa necessaria la cooperazione di più saperi, al fine di ottenere un quadro d'insieme comune, a partire dagli importanti contributi specifici delle varie discipline. Questo è stato facilitato enormemente dalla rete telematica che ha permesso scambi di informazioni in modo semplice e veloce, la discussione dei materiali nelle aree dedicate, e la loro condivisione.

Struttura metodologica del progetto

Il corso era strutturato in stage e moduli (Rocca, 2003). I moduli corrispondevano ad un'area di conferenza; lo stage ad un blocco di attività che terminavano con la produzione di materiale individuale o di gruppo reso pubblico in un secondo tempo.

Nell'a.s. 1999/2000 il percorso era strutturato in due stage, ognuno dei quali prevedeva una serie di moduli di durata variabile che si sviluppavano a livello locale tra gruppi di scuole. Gli stage, anch'essi di differente lunghezza, spaziavano dalla familiarizzazione con i servizi di rete, all'uso di metodi e strategie di apprendimento collaborativo in rete, all'analisi della dimensione spazio - temporale del sistema idrico della Provincia di Padova e alla produzione di pagine html, materiali e proposte di intervento sul territorio. Ogni stage aveva forti componenti operative e di comunicazione: esercitazioni in laboratorio si sono alternate a momenti di coinvolgimento diretto dei ragazzi per acquisizione di competenze informatiche essenziali.

Articolazione triennale

Una prima fase (a.s. 1998/99) ha riguardato la formazione di alcuni docenti dei nove istituti coinvolti. La metodologia adottata ha previsto incontri frontali di lezione ed esercitazione che si sono alternati ad attività di tipo collaborativo in rete, alla produzione di materiali e alla realizzazione di escursioni di studio. Le lezioni hanno riguardato i seguenti interventi:

- prof. Castiglioni sugli Aspetti geomorfologici della Provincia di Padova, con particolare riferimento all'attività fluviale
- prof. Fabbri sull'introduzione all'idrogeologia e in particolare sull'analisi dell'alta bassa pianura e zona delle risorgive
- prof. Faggi sulla geografia della complessità in particolare su come leggere il territorio attraverso lo studio del caso "Retratto" di Monselice, presentato dalla dott.ssa Cavallet

- prof. Vallerani sugli aspetti storici della Provincia di Padova, con particolare riferimento all'attività fluviale veneta
- prof. Caravello sulla conoscenza ed analisi degli aspetti biologici e naturalistici dell'acqua nella Provincia di Padova
- prof.ssa Bianca Maria Varisco sul *cooperative-learning*
- tecnico informatico Roberto Pezzin sull'ambiente First class.

Agli interventi formativi seguivano dei compiti da realizzare in modo cooperativo localmente e in rete telematica.

Le attività si sono concluse con la produzione di quattro progetti di conoscenza - adozione di "casi idraulici" che si sono sviluppati con gli allievi negli a.s. successivi:

- il Brenta e il Muson nella molteplicità dei diversi usi e dei differenti attori coinvolti (ITCG "Girardi" di Cittadella e "Pertini" di Camposampiero)
- la qualità e la fruibilità delle acque nella città di Padova, suddiviso in due sotto-progetti: gli apporti a monte (progetto di studio di un tratto di Bacchiglione a monte della città) (ITAS "Duca degli Abruzzi", ITAS "Scalcerle" - Padova) e i problemi di inquinamento e di accesso/visibilità dell'acqua in città (ITIS "Natta", ITC "Gramsci" - Padova)
- lo sviluppo degli usi ricreativi e culturali dell'acqua nella parte meridionale della Provincia (IPSSC "Duca d'Aosta" Este - Monselice, Liceo "Ferrari" Este) e lo studio della bonifica e della regolazione delle acque in un ambiente in cui tale presenza si è connotata come carenza e/o pericolo (ITCG "De Nicola" Piove di Sacco).

Nell'ultimo anno (di lavoro a.s. 2000/2001) sono stati analizzati contestualmente l'elemento locale ed il sistema complessivo attraverso la realizzazione di un progetto unitario che ha avuto l'obiettivo di rendere pubblico il lavoro e di diffondere il concetto di adozione dell'acqua: un convegno e una festa finale -svoltisi mercoledì 6 giugno 2001- nel Parco dell'Istituto S. Benedetto da Norcia Padova- hanno concluso il terzo anno di collaborazione, dando risonanza e pubblicità al progetto.

Il Convegno-festa ha fatto incontrare gli oltre 400 studenti e i 40 docenti che in tre anni hanno collaborato e si sono conosciuti in "rete".

Elementi di forza ed elementi di debolezza

Il progetto "Adottiamo l'acqua" ha saputo :

- Aumentare la consapevolezza degli attori sulle profonde relazioni esistenti tra la salvaguardia dell'ambiente e le scelte quotidiane che si compiono e sulle forme di sviluppo che si promuovono
- Riorientare i processi educativi verso lo sviluppo sostenibile
- Sollecitare e realizzare tipologie di formazione per il raggiungimento degli obiettivi considerati validi, attraverso la condivisione dei percorsi e la cooperazione
- usare la rete per permettere il trasferimento delle conoscenze rendendo possibile un'attiva partecipazione di tutti i soggetti coinvolti
- Vi è da segnalare inoltre che l'uso della multimedialità nella produzione della documentazione permette:
 - la presenza simultanea e l'integrazione reciproca di strumenti e canali diversi per conoscere e comunicare. Il testo scritto, l'immagine statica e in movimento fanno delle documentazioni multimediali forme più ricche e conformi alla realtà
 - un isoformismo tra reticolarità del pensiero e la struttura ipertestuale che intreccia luoghi, tempi, concetti
 - la facile riproducibilità degli oggetti digitali e la semplificazione della distribuzione a basso impatto ambientale
 - Aspetti auspicabili e necessari per l'attuazione del progetto nella realtà scolastica
- Nell'ambito dell'autonomia scolastica è necessario che:
 - gli orari degli insegnanti referenti e delle classi partecipanti abbiano carattere di flessibilità per rispondere alle esigenze di coordinamento nelle diverse fasi del progetto;
 - si programmi la partecipazione di insegnanti e alunni alle attività comuni tra le scuole (escursioni, incontri, ecc...)

Cosa si è prodotto

- Itinerari storico naturalistici alla scoperta della risorsa idrica nella bassa padovana
- Itinerari storico naturalistici alla scoperta della risorsa idrica nella città di Padova
- Itinerari storico naturalistici alla scoperta della risorsa idrica nei dintorni di Padova
- Itinerari storico naturalistici alla scoperta della risorsa idrica nella alta padovana
- Una mostra itinerante ancora disponibile presso la sede di Informambiente di Padova

I materiali prodotti sono visibili nel sito web del Dipartimento di geografia dell'Università di Padova.

Il percorso per l'a.s. 1999- 2000

Le attività che si sono realizzate in ogni sede locale e tra scuole partner sono state raggruppate in due stage.

STAGE 1 MODULO 0:

Familiarizzazione tra gruppi locali.

Finalità:

Sensibilizzare i ragazzi alla tematica dell'acqua

Far conoscere ai ragazzi i diversi punti di vista legati alla tematica dell'acqua

Conoscere le attese e le aspettative del gruppo in relazione al progetto

Conoscere l'organizzazione degli Istituti partecipanti al progetto

Contenuti:

Condivisione di punti di vista e obiettivi per il progetto globale e il percorso locale (a.s. 1999-2000)

Preparazione di materiale per il lavoro in rete (foto, scheda del percorso...)

Metodo: riunioni in presenza con le classi

STAGE 1 MODULO 1:

Introduzione alla Computer Conferencing

Obiettivi:

Conoscere le potenzialità del First Class (FC)

Acquisire abilità d'uso del sistema FC

Acquisire capacità di relazione con il gruppo locale e con il gruppo remoto

Sviluppo di una metodologia di lavoro collaborativo

Contenuti:

Presentazione del First Class: la Scrivania

Socializzazione ed esplorazione libera

Analisi dei principali problemi di comunicazione

Soggetti coinvolti: Insegnanti, studenti, tutor, esperti, amministratore di rete

con la possibilità di due lezioni di laboratorio per ciascun gruppo di progetto

Media: Rete

Metodo: Esercitazioni guidate in laboratorio con la possibilità di interagire in rete con l'esperto e i tutor. Per familiarizzare con FC, docenti e studenti, si presentano nell'area caffè (insegnanti) nell'area paninoteca i ragazzi: ciascuna classe si indicherà le proprie motivazioni al lavoro nel progetto e allegherà la propria foto.

STAGE 1 MODULO 2 (da febbraio ad aprile):

Prima fase di adozione: LA CONOSCENZA

Obiettivi:

Conoscenza del territorio

Individuazione del luogo da adottare

Analisi del "caso idrico" scelto

Contenuti:

Studio del caso idrico locale da adottare

I contenuti si sviluppano nelle tre sottoaree: "Storico geografico"; "Giuridico economico"; "Fisico chimico biologico".

All'interno di ogni sottoarea le scuole partner individueranno tre blocchi di contenuti, di cui faranno un report mensile nella sottoarea nell'ultima settimana del mese.

Soggetti coinvolti: Insegnanti, studenti tra gruppi locali, tutor, esperti, tecnici, enti locali. In questa fase è possibile usufruire di tre interventi di esperti per ciascun gruppo di progetto (da definire al più presto).

Media: Rete

Al termine dello stage, si sono raccolti i materiali di studio (possibilmente pagine Web) in un incontro unico di verifica a cui parteciperanno insegnanti e studenti.

STAGE 2 MODULO 3 :

Seconda fase di adozione: L'AZIONE (da aprile a maggio)

Obiettivi:

Adozione di un nodo idrico e lavoro sul campo: "far propria" la tematica dell'acqua attraverso *azioni di gestione* della rete idrica locale.

Contenuti:

Sviluppo dello specifico progetto locale, azione e intervento sul terreno;

Preparazione di eventuali escursioni locali per la condivisione dei singoli interventi.

Soggetti coinvolti: Insegnanti, alunni tra scuole partner, tutor, esperti, enti locali.

Media: Rete

Le attività realizzate in ogni sede locale e tra scuole partner sono raggruppabili in due stage: il primo prende avvio a settembre e termina a gennaio, il secondo inizia a febbraio e si conclude a giugno.

Bibliografia

BARRAQUÉ B. (1995), *Les politiques de l'eau en Europe*, Paris, La Découverte.

BERTONCIN M., FAGGI P. e ROCCA L. (2000), "Adottiamo l'acqua. Projet d'apprentissage coopératif télématique pour l'éducation à l'eau", in: *Droit International et droit Comparé des Cours d'Eau Internationaux – Education a une culture d'une Eau Partagée et Protégée 18/19/20 Juin 1998*, Volume I, Univ. Saint-Espirit de Kaslik – Faculté de Droit, II, pp. 231-42.

- BIANCHETTI P., BOCCONI S. e SARTI L. (2000), "L'apprendimento collaborativo in rete: una metodologia per progettare, cooperare e decidere insieme", *T.D.*, 19, pp. 14-20 .
- BRUFFEE K.A. (1994), "The art of collaborative learning: Making the most of knowledgeable peers", *Change*, 3, pp. 39-44.
- FALKENMARK M. e LUNDQVIST J. (1995), *World Freshwater Problems: Call for a New Realism – Background Paper to the Comprehensive Global Freshwater Assessment*, Stockholm, Stockh. Envir. Inst.
- MASSARUTTO A. (1998), "Le politiche dell'acqua in Italia: la difficile trasformazione dalla politica delle infrastrutture alla politica ambientale", in: *Il governo dell'acqua tra percorsi locali e grandi spazi. Atti del seminario Internazionale «Euroambiente 1998»* (a cura di FAGGI P. e ROCCA L.), Padova, Univ. di Padova- Dip.di Geografia, "Quaderni del dipartimento", 19, pp.75-102.
- ROCCA, L. (2003), *Il territorio della rete. Studio di un progetto educativo on-line*, Lecce, Pensa Multimedia.
- SEMERARO R. (1992), *Educazione ambientale, ecologia, istruzione*, Milano, Franco Angeli.
- VARISCO B.M. (2000) *Metodi e pratiche della valutazione*, Guerini & Associati, Milano, 2000.
- IDEM (2002), *Costruttivismo socio-culturale: genesi filosofiche, sviluppi psicopedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci Editore.
- YOUNG G.J., DOOGE C.I. e RODDA J. (1994), *Global water resource issues*, Cambridge, Cambridge U.P.

**LINEE GENERALI DI SVILUPPO DEL PROGETTO "ADOTTIAMO L'ACQUA"
A.S. 1999- 2000**

STAGIONE	MODULI	CONOSCENZE ED ABILITA'	CONTENUTI	SOGGETTI COINVOLTI	METODOLOGIA	TEMPI
Stagione 0		Riconoscere gli interessi del gruppo e i Diversi punti di vista legati all'acqua;	Condivisione di punti di vista e obiettivi per il progetto globale e il	Docenti Studenti	In presenza, meeting a livello locale di presentazione del progetto e report in rete di conoscenza.	Sette mbre 1999

STAGIONE	MODULI	CONOSCENZE ED ABILITA'	CONTENUTI	SOGGETTI COINVOLTI	METODOLOGIA	TEMPI
		Scoprire le attese e le aspettative del gruppo in relazione al progetto; Stabilire relazioni di lavoro tra gli Istituti partecipanti al progetto.	percorso locale (a.s. 1999-2000). Preparazione di materiale per il lavoro in rete (foto, scheda del percorso...).			
Stage 1	<u>Modulo 1</u>	Comprensione delle potenzialità comunicative del canale telematico; Sviluppo di un metodo di lavoro collaborativi.	A livello locale introduzione alla navigazione in rete; uso della posta elettronica e del sistema di computer conferencing FC.	Docenti studenti Tutor esperti tecnici Amministratore di rete	Lezioni in presenza ed esercitazioni in rete attraverso la definizione di compiti comuni e dell'architettura della comunicazione.	Entro il 15 ottobre.
	All'interno del gruppo di studenti, colui che "conserva la memoria" svolgerà una breve relazione al termine di alcuni momenti significativi (fine modulo) così da dar sempre comunicazione a tutti delle attività del gruppo. Struttura del report: ipotesi di lavoro, fasi fondamentali, risultati.					
	<u>Modulo 2</u>	Conoscenza del territorio Individuazione del luogo da adottare; Analisi del "caso idrico" scelto.	Studio del caso idrico locale da adottare.	Docenti e studenti tra scuole partner Tutor Esperti Enti locali	In presenza a livello locale con interazione in rete tra le scuole partner.	Gennaio 2000
Incontro di verifica in presenza al termine dello stage. L'obiettivo è di mantenere vivo il senso della "comunità di apprendimento" e di evidenziare i punti di forza e di debolezza dell'intero percorso.						

STAGIONE	MODULI	CONOSCENZE ED ABILITA'	CONTENUTI	SOGGETTI COINVOLTI	METODOLOGIA	TEMPI
Stage 2	<u>Modulo 3</u>	Adozione di un nodo idrico e lavoro sul campo: "far propria" la tematica dell'acqua attraverso <i>azioni di gestione</i> della rete idrica locale.	Sviluppo dello specifico progetto locale, azione e intervento sul terreno; Preparazione delle escursioni locali per la condivisione dei singoli interventi.	Docenti studenti tutor esperti Enti locali	Lavoro sul campo e scambio in rete utilizzando le pratiche collaborative.	Febbraio-maggio 2000
In questa fase dall'aspetto conoscitivo si passa "all'azione territoriale".						
Al termine dello stage ci saranno le escursioni in presenza guidate dalle classi locali: PADOVA CITTÀ; PADOVA BACCHIGLIONE; MONSELICE; PIOVE DI SACCO; CITTADELLA.						

* * *

PROGETTO PANDORA: UN AMBIENTE DI APPRENDIMENTO PER LA SOSTENIBILITÀ LOCALE
www.feempandora.it

Livio CHIARULLO e Lorena ROCCA* - Sezione Veneto

Alcuni paradigmi del passato per la gestione e la pianificazione territoriale non sono più in grado di affrontare in modo integrato i problemi delle collettività locali. Le attuali società, sempre più frammentate e complesse, richiedono nuovi strumenti di governo del territorio. Si sottolinea infatti da più parti la necessità di incentivare un cambiamento rispetto ai più consolidati modelli di azione, un diverso

* Fondazioni Eni Enrico Mattei: Sede di Venezia

modo di pensare accompagnato anche da una rinnovata modalità di agire per gli attori e per le relazioni decisionali che delineano la *policy*.

Con questo approccio si dà avvio ad una nuova gestione della cosa pubblica che per attivarsi in modo significativo deve passare dalla responsabilizzazione del cittadino e dalla sua educazione alla partecipazione. Questa nuova “visione” della gestione del territorio viene solitamente collegata al passaggio da un tradizionale *government* ad una nuova *governance* territoriale e urbana.

Uno dei campi di applicazione dei nuovi modelli di *governance* è divenuto, da qualche anno, quello relativo all’identificazione di decisioni e di *policy* ambientali. Nella gestione delle questioni ambientali, infatti, si manifestano in modo evidente i due fenomeni su cui più insistentemente si fa riferimento nei discorsi sulla *governance*: la perdita di legittimazione e la sensibile diminuzione di efficacia ed efficienze dei tradizionali approcci di *policy*. È possibile quindi affermare che un governo del territorio che faccia effettivamente leva sui valori e sui principi della *governance* ambientale permette alle comunità locali di innescare nuove relazioni tra istituzioni, abitanti e territorio e allo stesso tempo garantisce «equilibri durevoli fra insediamento umano e ambiente, riconnettendo nuovi usi, nuovi saperi, nuove tecnologie alla sapienza ambientale e storica» (Magnaghi, 1990, p. 54).

Negli ultimi anni, soprattutto grazie all’Agenda 21, molti governi locali si sono aperti alla consultazione e alla partecipazione della cittadinanza, per meglio interpretare e orientare lo sviluppo urbano e la gestione dell’ambiente naturale. La creazione di scenari sostenibili condivisi, però si scontra con numerose difficoltà legate a sistemi di valori in costante evoluzione, al prevalere di interessi di parte piuttosto che collettivi, alla miopia nel valutare rischi e opportunità, all’incapacità e difficoltà nel comunicare.

La dimensione reticolare che caratterizza il Web potrebbe diventare, in un simile contesto, un luogo che potenzia il “reale” per creare una comunità consapevole di esser parte attiva nell’individuare strategie di sviluppo sostenibile del proprio territorio. Un tempo, quando tutti erano contadini e abitavano in piccoli alloggi, lo spazio fisico era identico a quello affettivo ed economico: tutti quelli che si potevano conoscere, che si potevano amare, con cui si potevano intessere relazioni economiche appartenevano allo stesso villaggio. Gli spazi erano dunque sovrapposti e non dissociati come ora. Oggi le persone, spostandosi su distanze più considerevoli con “mission” di volta in volta differenti, adottano, più o meno esplicitamente, molteplici letture del territorio.

Il paradosso della nostra sfida è quella di aggiungere un'altra rete, quella virtuale, che diventa punto di incontro per sviluppare il progetto di *Human Governance* volto a promuovere nei cittadini il sentimento di appartenenza ad una comunità, nella quale si può perseguire il benessere individuale e collettivo. Fare ciò grazie al Web significa abbattere la dimensione spazio-temporale e avvicinare le persone le une alle altre: la "spazialità differenziale" che caratterizza l'agire dell'uomo trova così nel "territorio della rete" un altro campo d'azione.

In rete l'incontro tra le differenti "voci", avviene attraverso la mediazione del computer (Comunicazione Mediata dal Computer –CMC). Questa ha dei risvolti sia positivi sia negativi.

Per prima cosa è possibile evidenziare che il *frame* comunicativo non è costituito dalla percezione posturale e dall'espressione fisiognomica dei soggetti che interagiscono: la comunicazione è povera di elementi para-extralinguistici. Si sopperisce a ciò attraverso l'uso di un "linguaggio scritto potenziato" ovvero di uno scritto caratterizzato da fortissimi legami con la lingua orale che riproduce la struttura del dialogo attraverso tecniche riprese dalla fumettistica.

A questa caratteristica, tuttavia, si affianca la quasi totale assenza di alternanza e sequenzialità degli interventi che fa del dialogo un insieme di lunghi monologhi.

Ancora, se in presenza, nel processo che guida la presa di una decisione, la prima affermazione influenza in modo sostanziale il percorso di risoluzione del problema, in rete pare non esistere un primo intervento da cui dipendono tutti quelli successivi.

Come tutte le comunità di pratiche che decidono di confrontarsi su temi e obiettivi comuni, anche quella del Web necessita, quindi, di un "ambiente" volto a facilitare la collaborazione e la partecipazione. È possibile evidenziare molteplici aspetti che concorrono a definire un ambiente di apprendimento. Tra questi particolare attenzione va data al *setting* di "regole di comportamento" concordate e condivise quali: la calendarizzazione delle attività, i tempi, le pratiche assegnate.

Per mezzo delle NTIC in un "territorio virtuale" opportunamente progettato i "cittadini del web" potrebbero accrescere e sviluppare *empowerment*, inteso come possibilità di riuscire ad influenzare il contesto per migliorarlo, accrescendo, così, la propria capacità di prendere decisioni ragionate sui problemi e di adottare comportamenti adeguati per farvi fronte. Il cittadino, così stringe con il territorio un "nuovo patto di appartenenza" che si configura anche grazie ad un accrescimento delle personali competenze.

Pur essendoci attualmente le premesse tecnologiche per una maggiore democrazia informatica, le innovazioni telematiche non riescono ancora a trasformarsi in opportunità di dialogo tra i diversi attori e in spazi di espressione per le culture, i costumi, i valori e le tradizioni specifiche delle singole realtà.

La sfida che il progetto PANDORA accoglie è quella di sviluppare uno strumento che, avvalendosi delle Nuove Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (NTIC), permetta agli utenti della rete di informarsi, comunicare e cooperare su tematiche inerenti lo sviluppo sostenibile al fine di dare vita ad una "intelligenza collettiva" frutto di confronto, dialogo, e interazione tra gli utenti della rete e possibile base per la costruzione di futuri scenari di sostenibilità locale.

In particolare lo scopo di PANDORA è quello di:

- Diffondere ed approfondire *informazioni* inerenti l'ambiente, l'economia e la società di un contesto locale
- Invogliare i cittadini del web ad avviare un processo di *mutual learning* per scambiare esperienze e lasciare il proprio segno nella rete
- Dar vita nel web ad un'intelligenza collettiva per una *gestione partecipata* dello sviluppo sostenibile locale.

Progetto pilota: la realtà veneziana

Si è deciso di testare il sistema PANDORA applicandolo al territorio veneziano rivolgendo particolare attenzione alla laguna ed al centro storico della città: la Serenissima, "patrimonio dell'umanità", realtà unica nel suo genere e dalle molteplici e discordanti necessità, spesso al centro di dibattiti e confronti proprio per le sue "originali" difficoltà gestionali.

Venezia, periodicamente sommersa dalle acque, a volte invasa da un turismo incontrollato, minacciata dal dilagare dell'inquinamento della sua laguna, in continua diminuzione demografica mostra meglio di altre realtà quanto sia difficile, ed al contempo essenziale, la ricerca di un equilibrio duraturo tra variabili ambientali, sociali ed economiche in un contesto urbano.

Venezia e la sua laguna rappresentano per il numero e per la complessità delle variabili in gioco un gigantesco "rompicapo" la cui soluzione, difficile da individuare, richiede continui sperimentazioni, ripensamenti e confronti tra i diversi attori che nella città vivono, lavorano, sognano. È da più parti confermato, infatti, che la specificità fisico-naturale e quella storico-sociale di Venezia creano distanze e barriere

sempre più accentuate rispetto alle esigenze dello sviluppo socio/economico/ambientale della città.

Una città caratterizzata da evidenti ostacoli per la circolazione dei flussi materiali ed immateriali (ponti, scale, impossibilità di trasporto su gomma, profondo legame tra mobilità e fattori naturali) potrebbe puntare sul potenziamento delle “relazioni telematiche”, utilizzando le NTIC, per superare quei vincoli e quegli ostacoli intrinseci nella sua specificità. La “vicinanza” del web, infatti, potrebbe innescare processi di socializzazione all’interno dei quali, grazie a “contatti” e dialoghi, dar vita a veri e propri gruppi che, liberi dai tradizionali vincoli spaziali, interagiscono per condividere interessi, obiettivi e bisogni e costruire così un “nuovo patto di appartenenza” al territorio veneziano.

Utile a tale scopo risulta il consistente piano di investimenti, in città, che ha riguardato l’ampliamento e la digitalizzazione della rete di trasmissione fonica. Tale dotazione di infrastrutture, più elevata che in molte altre città italiane e comunque molto più sostenuta che in buona parte del cosiddetto Nord-Est, permette infatti ad un numero abbastanza ampio di utenti di contribuire a tale processo di partecipazione via web per la sostenibilità locale.

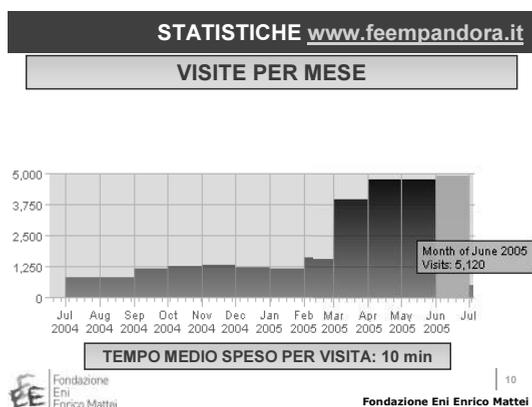


Fig. 1: Statistiche di accesso dalla messa on-line del sito (giugno 2004) a giugno 2005.

Pandora, quindi, come supporto per la *governance* della città lagunare, come “ambiente di co-apprendimento” per il confronto e per il dialogo tra i cittadini del web (veneziani e non).

Per attivare questo processo di *empowerment* e di presa in carico del proprio territorio da parte del “cittadino del Web” si è pensato all’architettura di un ambiente a tecnologia multipla e come metodologia

di azione la realizzazione di “*focus group blended*” con momenti di lavoro in presenza e on-line. Le attività che si sono proposte hanno, infatti, l’obiettivo di dar voce alla comunità locale “allargata” a quella della rete utilizzando strategie facilitanti la partecipazione.

La finalità è stata quella di definire, in modo condiviso, i principali problemi sentiti come emergenti dai “cittadini del Web”. L’elaborazione di tutte le “situazioni” che si pongono come ostacolo alla soddisfazione dei bisogni singoli e collettivi potrà successivamente costituire un punto di avvio per un’azione al cambiamento sul territorio reale. Tale collegamento tra “esistere” in una comunità (sia essa reale e/o virtuale) e “contare” in essa è auspicabile in quanto l’assenza di relazione tra espressione e decisione potrebbe provocare un “effetto boomerang” che, accanto al vissuto di manipolazione, rinforzerebbe la credenza di inutilità della comunità, da un lato, e della comunicazione, dall’altro.

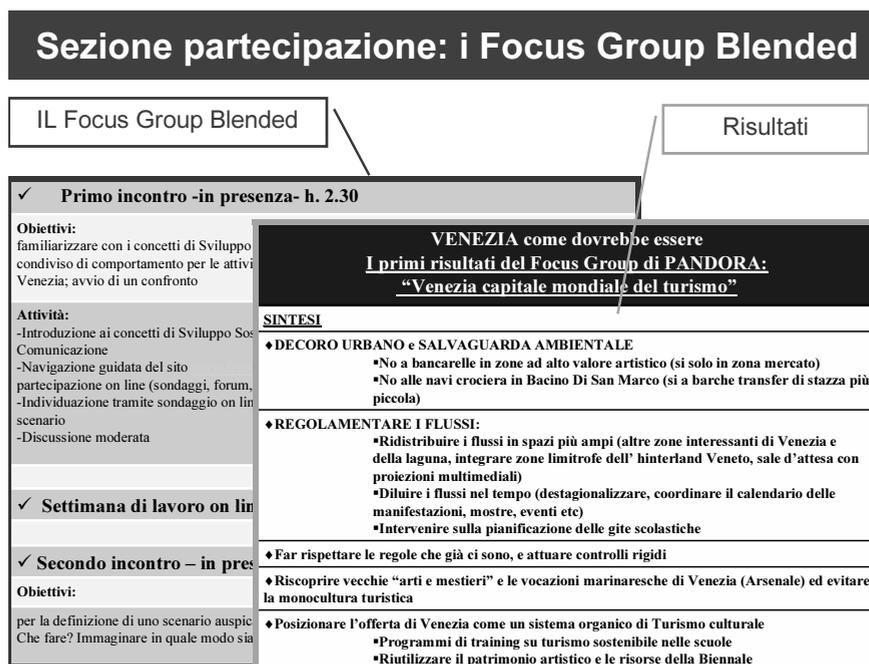


Fig. 1: Struttura ed esiti del Focus Group Blended “Venezia capitale mondiale del turismo”

Bibliografia

- ANPA (2000), Linee guida per le Agende 21 locali
<http://www.comune.mantova.it/agenda21/download/guida21.pdf>.
- BANAUDU G., BESIO S. e OTT M. (1994), “L'italiano telematico apre all'innovazione linguistica”, *Golem*, 6, pp. 2-6.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2001), *European Governance, A White Paper*, Bruxelles.
- ESOSFERA (2001), *Le ragioni della partecipazione nei processi di trasformazione urbana : i costi dell'esclusione di alcuni attori locali*, Roma, USPEL-ufficio speciale partecipazione e laboratori di quartiere del Comune di Roma, www.comune.roma.it/uspel.
- GIORDA C. (2000), *Cybergeografia. Estensione, rappresentazione e percezione dello spazio nell'epoca dell'informazione*, Torino, Tirrenia Stampatori.
- GOVERNA F. e SALONE C. (2002), “Descrivere la governance. Conoscenza geografica e modelli di azione collettiva nelle politiche urbane e territoriali”, *Bollettino della Società Geografica Italiana*, 7, pp. 29-50.
- LACOSTE Y. (1977), *Crisi della geografia geografia della crisi*, Milano, Franco Angeli.
- LÉVY P. (1996), *L'intelligenza collettiva. Per una antropologia del cyberspazio*, Milano, Feltrinelli.
- MAGNAGHI A. (a cura di) (1990), *Il territorio dell'abitare*, Milano, Franco Angeli.
- MAINARDI R. (1996), *Geografia delle comunicazioni. Spazi e reti dell'informazione*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- MUSU I. (a cura di) (1998), *Venezia Sostenibile: suggestioni dal futuro*, Bologna, il Mulino.
- RAFFESTIN C. (1981), *Per una geografia del potere*, Milano, Unicopli.
- RHEINGOLD H. (1994), *Comunità virtuali*, Milano, Sperling & Kupfer.
- ROCCA L. (2003), *Il territorio della rete*, Lecce, Pensa Multimedia.
- ROCCO E. e WARGLIEN M. (1995), “La comunicazione mediata da computer e l'emergere dell'opportunità elettronica”, *Sistemi intelligenti*, 3, pp. 393-410.

- ROMEI P. (1996), “Verso una maggior complessità territoriale. L’uso regionale della risorsa telematica”, in: *Geografia delle comunicazioni* (a cura di CAPINERI C. e TINACCI MOSSELLO M.), Torino, Giappichelli Editore, pp.111-128.
- ROTTA M. (2002), “Nuove prospettive nell'evoluzione del concetto di usabilità”, *Form@re*, 13, <http://formare.erickson.it/archivio.html>.
- RULLANI E., MICELLI S. e DI MARIA E. (2000), *Città e cultura nell'economia delle reti*, Milano, il Mulino.
- VARISCO B.M. (2002), *Costruttivismo socio-culturale: genesi filosofiche, sviluppi psicopedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci Editore.
- IDEM (2000), *Metodi e pratiche della valutazione*, Milano, Guerini e Associati.

* * *

E-LEARNING E GEOGRAFIA: L'ESPERIENZA DEL CORSO DI LAUREA SUL TURISMO PRESSO L'UNIVERSITA' CATTOLICA DI BRESCIA

Guido LUCARNO* - Sezione Lombardia

Premessa

Da quasi mezzo secolo l’insegnamento a distanza è un’attività collaudata nell’ambito universitario . Negli ultimi anni anche l'Università italiana ha cominciato a sperimentare le nuove tecnologie informatiche nella didattica, operando sostanzialmente in due ambiti distinti di sviluppo: la didattica live, ovvero un sistema di insegnamento a distanza che consente il collegamento e l'interazione simultanei di più campus durante le lezioni, e la didattica on-line, forma di apprendimento differito attraverso l'accesso da parte degli studenti a specifiche piattaforme implementate sulla rete Internet. Nel primo caso una lezione di tipo tradizionale viene erogata via satellite o via cavo, oltre che agli studenti

* DISAM - Università di Genova.

fisicamente presenti nel campus centrale, anche in aule ubicate in sedi remote. La piattaforma che consente la didattica on-line diventa così un naturale ed indispensabile supporto alla didattica live per garantire agli utenti remoti un adeguato livello di apprendimento, compensando l'handicap della distanza e della minore possibilità di interazione con la sede centrale, per mezzo di strumenti che consentano, attraverso la rete, un accesso indiretto ai materiali degli argomenti svolti a lezione ed un contatto con i docenti.

L'esperienza dell'Università Cattolica

Già dal 1997 l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano avviò le prime esperienze di didattica on-line grazie all'iniziativa di alcuni docenti ed al supporto tecnico delle strutture informatiche d'ateneo. Si trattava di corsi, accessibili in rete, ancora fortemente orientati al sostegno dell'attività didattica istituzionale erogata attraverso le lezioni in presenza di cui, ricalcando la struttura, riprendevano e sviluppavano gli argomenti con varie forme di approfondimento. Queste prime esperienze, pur avendo ciascuna differenti caratteristiche, evidenziavano la necessità di uniformare gli strumenti utilizzati e di disporre di funzioni comuni, come i forum di discussione con gli studenti, un canale di posta elettronica, chat, sezioni dedicate alla raccolta dei materiali didattici, ecc. Apparve quindi di fondamentale importanza la scelta di una piattaforma di didattica on-line in grado di soddisfare tutte le esigenze comuni e non comuni dei singoli insegnamenti garantendo un modello omogeneo di approccio. Ciò avrebbe consentito ai docenti di configurare il proprio corso in base alle specifiche esigenze, ma con strumenti di accesso e di fruizione comuni per tutti i corsi on-line erogati dall'università.

All'inizio del 2001, dopo una fase di valutazione tra possibili differenti modelli, la scelta cadde sulla piattaforma Blackboard, che risultò più funzionale alla creazione dei corsi on-line ed in grado di assumere anche il compito di portale dell'*e-Learning*, ovvero di porta di accesso a tutte le attività on-line gestite dall'università. Dall'anno accademico 2001-2002 Blackboard è stata adottata come supporto on-line alla didattica live erogata nell'ambito del nuovo Corso di Laurea in Attività Turistiche e di Valorizzazione Culturale del Territorio (più brevemente CdL sul Turismo), tenuto dalla Facoltà di Lettere della sede di Brescia.

Caratteristiche tecniche dell'*e-learning* per il CdL sul turismo

Gli insegnamenti sono impartiti in presenza nella sede di Brescia ed erogati a distanza in tre campus remoti ubicati presso altrettanti "Centri di

Cultura" (sedi di associazioni culturali che hanno stipulato una convenzione di collaborazione con l'Università Cattolica) a Cemmo di Capodiponte in Val Camonica, Sarzana in provincia di La Spezia e Comiso in provincia di Ragusa.

L'aula centrale della sede di Brescia è dotata di un sistema per la ripresa video della lezione in presenza con tre telecamere in grado di inquadrare sia la cattedra ed i suoi tradizionali supporti didattici (lavagna, schermo per la proiezione di lucidi), sia gli studenti.

Il docente è affiancato da un "regista", tecnico che controlla attraverso un computer le riprese delle telecamere e la qualità della trasmissione via satellite, e da un "tutor d'aula", assistente con il compito di monitorare in tempo reale l'effettivo collegamento con i Centri di Cultura, con i quali interagisce in *chat*, e di comunicare in tempo reale le eventuali domande che gli studenti delle sedi remote pongono tramite un proprio "tutor d'aula" locale. Il segnale live viene ricevuto dalle aule periferiche con un ritardo di pochi secondi, per cui la possibilità di interazione degli studenti non in presenza con la *chat* o a viva voce attraverso un canale audio attivabile a richiesta è pressoché immediata.

L'aula in presenza è dotata di supporti tecnologici per la proiezione su schermo gigante dei materiali didattici proposti a lezione, quali slides, filmati e suoni in VHS, CD e DVD, immagini da lavagna luminosa oltre che le riprese in aula da telecamera. L'interfaccia che realizza il collegamento a distanza è costituita dalla piattaforma Netstream: essa consente, attraverso la comunicazione via satellite o in rete, di trasmettere alle sedi remote l'immagine e la voce del docente ed un frame in cui appaiono le slide o i filmati eventualmente presentati a lezione. Il tutor locale, a seconda delle esigenze, può scegliere di visualizzare sullo schermo gigante uno dei frame (l'ambiente d'aula o i materiali presentati), può interagire con il tutor della sede centrale attraverso il frame della chat o, infine, richiedere ed attivare il collegamento vocale con le altre sedi.

Non vi sono quindi sostanziali differenze tra ciò che vedono e sentono lo studente in presenza e quello remoto e tra le loro possibilità di interagire in tempo reale con lo svolgimento della lezione.

I vantaggi dell'*e-Learning* nella gestione dei corsi erogati a distanza sono evidenti: si evitano agli studenti lontani i costosi spostamenti per presenziare alle lezioni presso la sede centrale e si garantisce un grado di partecipazione pressoché identico a quello in presenza. La rete ed il satellite consentono quindi alle università di inserirsi in settori territoriali esterni al raggio d'azione della tradizionale didattica in presenza e moltiplicano la possibilità da parte dell'utenza di scegliere tra un ventaglio più ampio di offerte formative.

In una fase successiva la piattaforma Blackboard diventa decisiva per assicurare, dopo le lezioni, una continuità nei rapporti tra docente e studenti, in presenza e remoti, con un evidente maggiore beneficio per i secondi.

Tra le funzioni assunte dalla piattaforma, ricordiamo in particolare quella di gestione dei forum, che realizzano la cosiddetta "aula virtuale", dove gli studenti intervengono per scambiare impressioni, commenti, proposte relative a qualsiasi aspetto dello svolgimento del corso, e di esercizio di un canale diretto di posta elettronica. Blackboard dispone inoltre di aree dedicate all'informazione (calendario delle lezioni, eventi, partecipazione ad attività di studio e di approfondimento), alle modalità per contattare il docente, a prove di valutazione intermedie da eseguire e sottoporre a correzione, allo scambio di materiale in forma digitale, all'accesso a link relativi a siti che consentono approfondimenti degli argomenti di studio ed all'acquisizione degli eventuali materiali relativi alle lezioni svolte (testi, figure).

È evidente la sua particolare utilità sia per gli studenti non frequentanti per motivi di lavoro, che attraverso essa non perdono i contatti con il normale svolgimento delle lezioni, sia per coloro che, pur frequentando, desiderano verificare e migliorare il proprio grado di apprendimento.

I corsi di geografia del turismo e di geografia dei trasporti: aspetti della didattica live e on-line

Il piano di studi del CdL sul Turismo prevede dal 2001 la presenza di due corsi semestrali di ambito geografico, "Geografia del Turismo" (I anno) e "Trasporti" (II anno). La didattica live dei due corsi è articolata con lezioni frontali che utilizzano tutti gli strumenti tecnologici di cui dispone l'aula in presenza, soprattutto la proiezione da computer su schermo gigante di slides in formato *Power Point* e fogli di lavoro excel contenenti i materiali relativi agli argomenti svolti.

Si tratta principalmente di schemi logici e riassuntivi dei concetti trattati, carte geografiche, grafici, fotografie, queste ultime particolarmente utili in quanto meglio descrivono le situazioni territoriali analizzate per studiare le varie forme di turismo e di sviluppo di reti infrastrutturali. Si tratta in sostanza degli strumenti classici utilizzati nella didattica della Geografia potenziati dalla capacità comunicativa delle slides, gradite agli studenti perché permettono di meglio ordinare e classificare gli argomenti trattati. I materiali sono disponibili in piattaforma dal giorno precedente la lezione: lo studente vi accede tramite una password personale e li stampa su carta, supporto che può così costituire la base per la trascrizione di

eventuali appunti, osservazioni e commenti emersi in aula. Il giorno seguente, la stessa piattaforma mette a disposizione gli appunti predisposti dal docente che integrano le spiegazioni e preparano al successivo approfondimento che gli studenti sono invitati a svolgere sui testi indicati in bibliografia.

Contemporaneamente possono accedere sulla piattaforma a test di autovalutazione che con una serie di domande del tipo “vero o falso”, “scegli tra più risposte” ed a risposta libera, consentono una verifica sull’effettivo grado di apprendimento e, in caso di esito negativo, rimandano con precise indicazioni, non tanto alla risposta esatta, quanto alla consultazione dei materiali che permettono di trovare autonomamente la soluzione. Lo scambio bilaterale di file tra docente e studenti riguarda in particolare le esercitazioni di laboratorio, che consistono in brevi ricerche scritte sull’evoluzione del turismo in subregioni o singole località, o sul ruolo territoriale ed economico assunto dalle infrastrutture al servizio delle attività turistiche. Gli elaborati vengono inseriti in piattaforma in modo che tutti gli studenti possano condividerli ed apprendere, attraverso istruzioni e materiali esplicativi, i metodi e le tematiche ricorrenti della ricerca sul campo.

Dopo tre anni di didattica live e on-line, si può ritenere che l’esperienza svolta dal Corso di Laurea sul Turismo dell’Università Cattolica, in particolare per quanto riguarda le due materie geoeconomiche, appare soddisfacente: molto alta (superiore all’80%) è la percentuale degli studenti che si presentano a sostenere gli esami nella prima sessione successiva al termine delle lezioni e superiore al 90% quella di coloro che superano gli esami in corso.

Molto bassa è quindi la frazione di coloro che rimandano gli esami agli anni successivi o, più in generale, che si ritirano dagli studi. Nel giugno 2004 i primi laureati hanno portato a termine il curriculum degli studi dopo meno di 33 mesi dall’immatricolazione. Sulla prima trentina di neolaureati immatricolati nel 2001, le tesi geografiche o con riferimenti alla geografia economica sono state cinque ed il loro svolgimento, per gli studenti in presenza come per quelli a distanza, è avvenuto, per oltre il 75% dei periodici contatti tra relatore e laureando, attraverso la posta elettronica o gli altri strumenti messi a disposizione dalla piattaforma, che si è prestata efficacemente allo scambio di materiali dal contenuto informatico “pesante”, come le elaborazioni cartografiche indispensabili a descrivere ed analizzare i fenomeni turistici e la diffusione degli attrattori sul territorio.

I timori per una minore resa nei risultati da parte degli studenti remoti rispetto a quelli in presenza sono risultati infondati, come

dimostrano gli esiti degli esami di profitto delle materie geografiche, le cui medie sono simili nelle diverse sedi, e la ripartizione dei laureati tra le sedi. Più in generale i corsi a distanza e la piattaforma per la didattica online hanno assicurato un adeguato livello di apprendimento agli studenti lavoratori, che rappresentano circa la metà iscritti, oltre un terzo dei quali hanno età superiore ai trent'anni. La loro percentuale tra i primi laureati è in linea con quella rispetto al numero degli immatricolati e supera il 60% tra coloro che hanno discusso tesi di argomento geografico. L'esperienza dell'Università Cattolica inaugura così una nuova strada verso una diversa forma di accessibilità all'istruzione universitaria.

Un'ultima considerazione riguarda la soglia di sostenibilità economica dei corsi a distanza che richiedono almeno una ventina di studenti per ogni sede remota. Anche se la soglia si abbasserà quando la trasmissione del segnale via satellite potrà essere efficacemente sostituita dalla meno costosa gestione tramite rete, la proliferazione delle offerte universitarie tenderà a disperdere l'utenza tra una molteplicità di sedi ormai diffuse capillarmente sul territorio. Tuttavia le nuove tecnologie hanno il merito di allargare comunque la base dell'utenza consentendo la frequentazione universitaria anche a studenti che, per motivi logistici o in seguito ad un precoce inserimento nel mondo del lavoro, avrebbero rinunciato a proseguire gli studi.

Bibliografia

- BOCCA G. (2001), "L'istruzione e distanza: riflessioni e provocazioni", *Vita e Pensiero*, Milano, 1, pp. 70-90.
- IDEM (2000), "e-Learning in Università Cattolica. A che punto siamo?", *Vita e Pensiero*, Milano, 3, pp. 285-297.
- CALVANI A. e ROTTA M. (2000), *Fare formazione in Internet, Manuale di didattica online*, Milano, Centro Studi Erickson.
- CEP@D (a cura di) (2002), "e-Learning: ricerca e modelli operativi - L'esperienza dell'Università Cattolica", Milano, *Vita e Pensiero*.
- GIULIANI-BALESTRINO M.C. (1995), *Gli Italiani nel Sud Africa*, Napoli, Geocart.

VIAGGI DI STUDIO E RELAZIONI DI VIAGGIO: LE POTENZIALITÀ DEI SUPPORTI DIDATTICI MULTIMEDIALI

Maria Cristina POGGI* - Sezione Liguria

Premessa

Nell'ambito della moderna didattica applicata alla Geografia, l'informatica e la telematica rappresentano oggi l'ultima frontiera della conoscenza e dell'apprendimento scientifico, capace di potenziare l'efficacia della mediazione metodologica tesa alla costruzione del Sapere e ad incidere positivamente sulle motivazioni e sulle strategie degli studenti.

Queste risorse possono favorire lo sviluppo di abilità specifiche e di competenze trasversali, ma in particolar modo rappresentare utili strumenti per produrre ed elaborare percorsi di studio che integrino i tradizionali metodi di insegnamento, favorendo l'interattività tra i docenti e gli alunni, la pervasività delle conoscenze e una maggiore accessibilità al supporto informativo, nonché la fruibilità di dati da parte di un uditorio più vasto. Senza dubbio le tecnologie didattiche offrono all'apparato culturale una disponibilità di informazioni, quali video, sonoro e animazioni, inaccessibili dalla tradizionale versione cartacea, ma non autosufficienti a sostituirla e tanto meno a privarla di valore. A questo proposito gli strumenti a sostegno dell'Informazione e della Comunicazione nella realizzazione di software a carattere geografico si avvalgono di strumenti come i CD-ROM ed i DVD in grado di unire dati, voci e suoni in sequenze filmate.

L'esperienza dell'università di Genova

Gli studenti di Geografia della Facoltà di Lettere dell'Università di Genova al ritorno dal Viaggio di Studio effettuato in Tunisia dal 29 Marzo al 5 Aprile 2003, sotto la guida ed il coordinamento scientifico della prof.ssa Maria Clotilde Giuliani Balestrino, hanno elaborato un progetto didattico che sulla base delle immagini e dei suoni illustrasse le tappe più

* DISAM - Università di Genova

rappresentative del loro soggiorno in Africa e costituisse una guida per coloro che desideravano conoscere quei luoghi.

Fin dall'inizio il progetto è stato sostenuto dall'abbondanza e dalla qualità del materiale fotografico raccolto con strumenti sia tradizionali, sia digitali dell'ultima generazione e con il supporto di videocamere che si sono rivelate più che sufficienti per incoraggiare e stimolare i giovani ad intraprendere le fasi di studio che precedono la realizzazione di un DVD senza l'ausilio di interventi esterni all'Università, ma con i soli mezzi disponibili in laboratorio, quindi con un drastico abbattimento dei costi.

La programmazione del lavoro si è svolta in due fasi operative distinte, una teorica ed una pratica, elaborate in tempi successivi con metodologie, finalità e tecniche di sviluppo diversificate a seconda delle competenze degli studenti.

I primi incontri che potremmo definire "di studio e di riflessione", dedicati al dialogo e allo scambio di opinioni tra docenti e studenti, riguardavano la pianificazione del progetto, la suddivisione e l'assegnazione dei compiti; in un momento successivo si è provveduto a visionare, selezionare, ordinare e catalogare il materiale fotografico prodotto nel corso del viaggio sulla base di un indice per argomenti stilato dal coordinatore scientifico. Ad ogni gruppo, composto da due a quattro studenti, è stato assegnato quindi lo studio e lo svolgimento di uno dei seguenti argomenti: l'ambiente naturale; la storia; la popolazione; gli insediamenti; l'agricoltura le oasi; l'artigianato; le comunicazioni; il turismo.

Gli elaborati prodotti, il cui testo è stato alla fine inserito in un libretto allegato al DVD, hanno fornito un quadro completo e vario della realtà tunisina attraverso le impressioni e le emozioni vissute ed assaporate dai giovani direttamente sul posto e rielaborate in previsione all'uso del mezzo informatico. Infatti, programmando di realizzare un software con funzione tutoriale a forte componente didattica che richiede abilità tecniche e competenze logistiche, la classificazione e la schedatura delle foto programmata sulla base dell'effetto visivo e sonoro ha richiesto molto impegno, come pure le modalità inerenti alla disposizione delle scansioni temporali, delle pause, delle tonalità musicali, che hanno rispettato un certo sincronismo tra immagine e parlato.

In tal senso l'esperienza del viaggio in Tunisia ha contribuito a far acquisire agli studenti un nuovo metodo di studio che associato all'insegnamento tradizionale della Geografia ha potenziato l'entusiasmo a sperimentare nuove strategie operative nonché la possibilità di elaborare la "personalizzazione" dell'informazione sulla base dell'espressione individuale, della cooperazione di gruppo e del senso di responsabilità.

Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi

La realizzazione di questo software ha risposto a due obiettivi specifici: in primo luogo occorre consolidare le conoscenze acquisite in Tunisia dagli studenti trasferendo la quantità e la qualità delle informazioni in un percorso multimediale che, collegato alla realtà dell'esperienza del viaggio, si dimostrasse in grado di agevolare il processo d'apprendimento in ambiti di ricerca e di collaborazione, inducendo alla riflessione ed a un rapporto diretto ed immediato.

In un secondo momento, invece, lo strumento doveva promuovere processi mentali attraverso tre aspetti strutturali: l'analogicità, grado di affinità con la realtà che il software rappresenta, l'interattività, misura in cui il soggetto può interagire con gli altri ed il mezzo informatico ed infine la libertà, possibilità offerta allo spettatore di muoversi liberamente all'interno del software stesso.

Nello specifico, la prima variabile ha riscontrato nella struttura del DVD un elevato grado di corrispondenza, infatti l'analogia, è stata riproposta efficacemente riproducendo l'effetto reale nelle sue componenti geografiche, fisiche, umane, economiche e sociali con l'ausilio iconografico delle numerose fotografie e con le immagini suggestive dell'arte tunisina corredate da un effetto sonoro rappresentato sia da una voce narrante, che recita i testi scritti dagli studenti, sia da un sottofondo di musiche tradizionali.

Anche il rapporto interattivo, di cooperazione di tipo sia comportamentale, sia mentale, si è rivelato alto, foriero di stimoli e di molti feedback, soprattutto nella fase iniziale del lavoro, quando si è proceduto a rievocare le singole tappe del viaggio, a riorganizzare le riflessioni personali collegandole a specifici argomenti prescelti ed integrandole con l'apporto informativo di Internet.

Lo stesso riscontro positivo si è avuto per il terzo parametro; il grado di libertà di movimento offerto a chi fruisce di questo software, al quale viene offerta la possibilità di scegliere navigando tra diversi ipertesti disposti in tante finestre quanti sono gli argomenti trattati nel DVD, a cui si può accedere saltando dall'uno all'altro senza essere vincolati a seguire un unico e rigido percorso sequenziale, ma privilegiando in tal modo un solo aspetto cognitivo.

Dal punto di vista della procedura didattica, invece, sono state messe in atto le moderne tecniche dell'insegnamento, articolato nelle tre tappe fondamentali del modelling, scaffolding, per la parte teorica e fading per quella pratica. Con l'applicazione della prima tecnica, i docenti hanno pianificato il programma elaborando una sorta di modello illustrandone le

modalità e rendendo noti i passaggi operativi che gli studenti in un tempo successivo hanno eseguito nell'impostazione del lavoro; con la seconda operazione, comunemente definita anche di impalcatura, i giovani hanno selezionato la documentazione raccolta provvedendo a digitalizzare le immagini dopo averle scansionate, infine con la terza, detta anche di dissolvenza i gruppi hanno autonomamente redatto i singoli argomenti corredandoli di un apparato illustrativo, espresso sia in immagini, sia in testi, che rappresentasse efficacemente le tematiche trattate.

All'inizio del lavoro è stato stabilito che tutti i contenuti raccolti nel DVD dovevano essere riprodotti in un tempo massimo di 40-45 minuti e che il tempo disponibile per l'esposizione di ogni tematica non dovesse superare 3-4 minuti, mentre quello occupato dalle proiezioni delle immagini, scandite da pause in cui prevaleva l'innalzamento del volume del sottofondo musicale, doveva non superare il limite di 8 secondi per non provocare un calo di attenzione da parte dello spettatore.

Con questa premessa hanno preso avvio le fasi di *modelling* e di *scaffoldig*, protrattesi per alcune settimane, in cui si sono succedute quattro riunioni estese agli studenti, ai docenti che hanno seguito il progetto nel suo svolgimento e nelle singole fasi operative e ad un consulente informatico per la realizzazione tecnica del software. Altri tre incontri hanno visto il coinvolgimento di alcuni sottogruppi di lavoro o di singoli studenti impegnati nella ricerca e nello scambio delle immagini e nella scelta dei commenti musicali, che a prescindere da quelli importati dalla Tunisia, richiedevano due brani da collocare all'inizio e alla fine del documentario, in sintonia non solo con gli argomenti trattati ma armonicamente compatibili con le melodie etniche.

Infine nella terza ed ultima fase, fading, la cui durata si è protratta per oltre un paio di mesi, gli studenti hanno provveduto a definire la stesura delle monografie corredandole di circa 300 immagini e a consegnare il materiale in stesura definitiva al tecnico informatico del laboratorio sia in versione cartacea con fotografie, diapositive e stampe, sia informatizzata (floppy e CD ROM).

Per la fase tecnica del DVD si è utilizzato programma Editor Ware abbinato all'uso di *Power Point*, compreso all'interno dei programmi Office, per la realizzazione di "presentazioni" da elaborare all'inizio di ogni argomento, per la riproduzione di geografiche, fisiche e tematiche da inserire nel paragrafo dedicato all'ambiente naturale e per la predisposizione delle illustrazioni.

La successione temporale delle immagini doveva essere sincronizzata con la traccia vocale della voce narrante di cui rappresentano un commento visivo. Per l'incisione della vece si sono utilizzati strumenti

elementare, un paio di cuffie e un microfono, mentre il commento musicale è stato tratto da un CD ROM di musica etnica tunisina acquistato dagli studenti durante il viaggio.

In termini di risorse-tempo il DVD ha richiesto un impegno non inferiore alle 215 ore di lavoro così suddivise:

- 8 ore in media per la redazione/correzione/stesura definitiva di ogni argomento (oltre a due ore per l'introduzione e le conclusioni) per un totale di circa 74 ore;
- 70 ore per la scelta e la successione delle immagini;
- 10 ore per la predisposizione dei materiali informatizzati, suddivisi per capitoli, da consegnare al tecnico per la realizzazione del DVD (lavoro compiuto da una persona sola);
- 16 ore per la registrazione vocale dei testi (due persone);
- 40 ore per l'assemblaggio del file e per la masterizzazione su disco;
- 5 ore per la preparazione del depliant illustrativo del lavoro contenente i testi ed i riferimenti ai contributi degli autori.

Conclusioni

Questo lavoro rappresenta nell'ambito della Facoltà di Lettere dell'Università di Genova la prima realizzazione di un *software* a carattere geografico con funzione tutoriale e di guida pratica, didatticamente ed immediatamente fruibile in ambito universitario e nelle Scuole Medie Superiori, realizzato dagli studenti con le sole risorse a disposizione del Dipartimento e con costi quasi inesistenti. A tale proposito è utile rimarcare che la sola predisposizione del DVD (assemblaggio del file e masterizzazione sulla base di materiali già predisposti in formato elettronico) da parte di una ditta specializzata esterna avrebbe avuto un costo dell'ordine dei 3-4 mila euro.

Un effetto positivo della realizzazione pratica del progetto è stata la cooperazione tra studenti con competenze diverse e la condivisione di conoscenze informatiche e multimediali da parte di alcuni ragazzi maggiormente competenti in materia informatica nei confronti di altri meno preparati.

Ciò ha coinvolto l'interesse di tutti verso un sapere multidisciplinare in cui ciascuno contribuiva con le proprie competenze, lavorando individualmente ma sempre in contatto con gli altri, sia in presenza, sia a distanza, instaurando rapporti di collaborazione che avvenivano anche grazie all'impiego diffuso della posta elettronica. Fasi importanti del lavoro sono state la produzione ed il confronto di documenti iconografici ricavati anche attraverso la ricerca su Internet di materiali mancanti, e la loro successiva rielaborazione in formato power point.

Il ruolo più significativo svolto dai docenti è stato quello di intervenire nel corso del procedimento sia nella fase teorica, sia in quella pratica, coordinando le varie fasi operative, stabilendo la predisposizione degli argomenti, concordando i tempi, le pause, favorendo il dibattito e l'interazione attraverso un continuo feedback stimolante e produttivo.

Tuttavia, ad esperienza conclusa, considerato il fatto che si è trattato di un'opera prima, in cui la disciplina geografica ha rappresentato il punto di forza concretizzatosi nel Viaggio-Studio in Tunisia, si è evidenziato che il supporto delle risorse multimediali, si è rivelato indispensabile, sia in termini di contenuti, quale mezzo mediatico di processi informativi diretti e multidisciplinari e sia dal punto di vista funzionale e pratico, nell'incentivare tra gli studenti la sperimentazione di nuove metodologie didattiche in grado di modernizzare la scienza geografica e renderla al contempo stimolante e più fruibile ad un pubblico più vasto e non esclusivamente specialistico. Il mondo dei giovani e un mondo digitale questo è quanto ha detto un'illustre informatico: alla Geografia, se vuole sopravvivere ed essere al passo con i tempi non resta che prenderne atto, al più presto e concretamente, adeguandosi alla nuova e futura realtà.

Bibliografia

- CAVEDON R. (2002), "Didattica e nuove tecnologie: due percorsi geografici attraverso Internet", *Ambiente Società Territorio, Geografia nelle Scuole*, Roma, II, 2/3, pp. 60/63.
- ANTONIETTI A. e CANTOIA M. (2001), *Imparare con il computer*, Trento, Erickson.
- MANCINO V. (2001), "L'uso dell'elaboratore nello studio della Geografia", *Ambiente Società Territorio, Geografia nelle Scuole*, Roma, I, 4, pp.152/153.
- NEGROPONTE N. (1995), *La strada che porta a domani*, Milano, Mondadori.

DA FRUITORI A PROTAGONISTI - IL CASO DI JUNIOR, LA RIVISTA ON LINE SCRITTA DAGLI STUDENTI.

Enrico MASSONE* - Sezione Piemonte

Obiettivi e motivazioni

L'ingresso della rivista mensile "Junior" nel panorama della stampa on line²⁵ nasce per iniziativa di alcuni redattori di "Piemonte Parchi"²⁶ e di

* Docente a contratto presso la II^a Facoltà di Architettura del Politecnico di Torino.

²⁵ «On Line», è una locuzione inglese (propriamente «in linea») entrata nell'uso comune della lingua italiana per definire la condizione in cui si trova un terminale video o un personal computer nel momento in cui è collegato a una rete informatica. Il termine, per estensione significa "che è sempre in comunicazione; che è sempre a disposizione tramite collegamento telefonico o telematico: *un esperto on line 24 ore su 24*". In: Garzanti Linguistica - Per conoscere e approfondire le lingue con i migliori dizionari on line, 2004, <http://www.garzantilinguistica.it/index.html>. Il primo giornale on line italiano inizia le pubblicazioni in rete a partire dal 15 luglio 1994: è il quotidiano "L'Unione sarda". Secondo il sito www.riviste.com sono presenti attualmente nella rete 156 testate on line (42 quotidiani e 114 periodici), ma si tratta di un dato incompleto perché il solo numero delle riviste è superiore. Per approfondire il processo evolutivo della stampa on line, cfr.: Cesare Protetti, 'Dieci anni di giornali on line in Italia', in "Media Duemila - Mensile di cultura informatica", n. 218, lug.-ago. 2004, pp. 16-25. Esistono molti periodici on line per ragazzi, come si può notare consultando l'elenco del sito www.lagirandola.it. Si tratta per lo più di testate legate a case editrici specializzate in libri scolastici e per ragazzi, oppure di giornali che propongono articoli scritti e pensati per i giovani lettori come nel caso de: "Il Corriere dei piccoli", edizione Internet dello storico settimanale per bambini e ragazzi, "G Baby" giornalino per i più piccoli della San Paolo Periodici, "Ciao amici" e "Messaggero ragazzo" collegati al portale www.santantonio.org, "Il giornalino dei ragazzi", nell'home page del portale www.tiscali.it.

In tre periodici si riscontra invece un percorso simile a quello intrapreso da "Junior".

a) "Fahrenheit 451" nasce nel 1993 all'interno del Progetto omonimo (<http://studenti.scuole.bo.it/fah>), con l'intento di scoprire che cosa anima la lettura dei ragazzi, quali emozioni traggono dalla lettura, e quale spirito li anima nella scelta di un libro. Il periodico è uno strumento che stimola a "leggere libri, scrivere recensioni, con il coraggio e il piacere di comunicarle agli altri coetanei attraverso le nuove tecnologie". Promosso da MIUR e CSA di Bologna su iniziativa di un gruppo di

un gruppo d'insegnanti e operatori didattici, con la partecipazione della Rete regionale dei servizi per l'educazione. La volontà di rivolgere un'apposita rivista al mondo della scuola, scaturisce dall'esigenza sensibilizzare i giovani sull'importanza della conoscenza e del rispetto dell'ambiente, nonché sui temi della geografia intesa come articolato intreccio di relazioni fra l'uomo e il territorio. "Junior" è una testata divertente, istruttiva e formativa, con forti elementi di novità rispetto ad altri giornali on line, soprattutto perché scritta dagli stessi lettori a cui è

insegnati del Liceo Scientifico 'E. Fermi' di Bologna, la rivista raccoglie i contributi di bambini e ragazzi della scuola dell'obbligo e del biennio delle superiori. Inoltre organizza annualmente un concorso a premi letterario.

b) "DiTuttiColori" (www.ditutticolori.it) con sede a Curno (BG), si autodefinisce "il primo giornale per ragazzi realizzato dagli stessi ragazzi". Esiste una versione cartacea che ogni mese è distribuita previo abbonamento postale a pagamento, in molte scuole pubbliche e a circa 10.000 famiglie in tutta Italia. Si rivolge a studenti, insegnanti, genitori, associazioni e gruppi di lavoro. È una rivista-contenitore che propone mensilmente i lavori dei ragazzi delle scuole elementari e medie inferiori, riguardanti eventi legati all'attualità e alla solidarietà, temi letterari, artistici, sportivi e scientifici. La versione on line è ricca di sezioni e rubriche e in una nota pubblicitaria informa che "ogni mese questo sito si affiancherà alla rivista [cartacea] per permettervi di continuare ad interagire e crescere insieme a migliaia di amici.

c) "Il giornale distintivo dei ragazzi del 2006" (www.006.it) è la collaudata rivista messa a punto da Comune e Provincia di Torino nell'ambito di un progetto di formazione e volontariato in vista della XX edizione dei Giochi olimpici invernali che si svolgeranno a Torino appunto nel 2006. Offre l'opportunità di collaborazione ad oltre 26.000 giovani che al momento dell'evento sportivo avranno un'età compresa fra 18 e 25 anni e che possono proporre i loro scritti da pubblicare nelle rubriche 'Opinioni e confidenze', 'Incontri e interviste', 'Inchieste e reportage'. La rivista on line è dunque un luogo virtuale per il confronto e lo scambio d'informazioni, idee e opinioni che non si limita ai soli temi sportivi. Inoltre qui vengono raccolti e conservati tutti gli articoli pubblicati a partire dall'inizio delle pubblicazioni (gennaio 2001).

²⁶ Nel novembre 1983, nasce la rivista cartacea "Piemonte Parchi", mensile d'informazione e divulgazione naturalistica che viene distribuita in tutte le scuole pubbliche e private (dalle materne alle superiori) del Piemonte. Nell'aprile 2001, è pubblicata la versione on line della rivista, il settimanale "Piemonte Parchi Web" che oltre ad offrire un'informazione capillare sulle attività dei singoli parchi, contiene articoli di approfondimento, specifiche rubriche di ricerca e documentazione sia generali, sia appositamente dedicate al mondo della scuola. Nel gennaio 2004, compare in Internet la rivista mensile on line "Piemonte Parchi Web - Junior" destinata al mondo della scuola.

indirizzata, cioè ragazze e ragazzi di età compresa fra i 6 e i 18 anni. È uno strumento d'informazione e aggiornamento, frutto di un insieme di competenze trasversali che scaturiscono dall'interscambiabilità dei ruoli e trasformano il pubblico dei lettori da spettatori passivi a protagonisti attivi. Si rivolge al mondo della scuola, ma non si rapporta esclusivamente all'apparato istituzionale, poiché si avvale anche di contributi che i singoli studenti propongono individualmente. Intende favorire l'incontro e il confronto, il dialogo e lo scambio. Ha sede a Torino, ma non è improntato al localismo né al regionalismo; non ha mire monopolistiche ed anzi nutre la speranza di non restare a lungo tempo l'unico strumento d'informazione del settore. È un periodico aperto a tutti gli studenti e gli insegnanti, indipendentemente dal luogo in cui abitano e si avvale dei contributi di tutti coloro che vogliono imparare facendo e sono interessati a misurarsi con un nuovo modo di comunicare. Spazia fra un'ampia quantità di argomenti, ma non è una semplice raccolta di articoli, storie e di singole esperienze; rappresenta piuttosto una delle mille possibili opportunità della nostra attuale società globale. I risultati delle più recenti indagini sul rapporto tra scuola e Internet, dimostrano come i giovani utilizzino abitualmente la rete, ma imparino a navigare da soli, in modo prevalentemente passivo e per scopi extrascolastici, mentre "Junior" si prefigge di indirizzare l'attenzione verso temi e problematiche di tipo sociale e culturale e ha l'ambizione di sentirsi partecipe di quella vasta operazione culturale che intende rimarginare l'antica frattura fra discipline scientifiche e umanistiche.

Per partecipare è necessario coltivare un certo interesse verso l'ambiente e il territorio che ci circonda e avere tanta voglia di raccontare e di scrivere. Una fiaba o brevi poesie ispirate ad un'uscita fuori scuola, l'escursione in un parco o in un ecomuseo, un'esperienza di laboratorio o la visita in un vecchio mulino, l'approfondimento di temi legati alle risorse rinnovabili o una nota sulla biodiversità, gli organismi geneticamente manipolati, lo sviluppo sostenibile: è questa la materia prima su cui lavorare per elaborare un articolo. Sono i temi più sentiti, partecipati e soprattutto vissuti in prima persona, a far scattare nei ragazzi la volontà di esprimere il loro punto di vista, di approfondire la conoscenza di un fenomeno, di trasformare idee e commenti, impressioni ed emozioni, in articoli giornalistici scritti con il desiderio di comunicare la propria esperienza. Naturalmente per motivare, sensibilizzare, incoraggiare e vincere le inevitabili resistenze iniziali è di fondamentale importanza il coinvolgimento e l'apporto degli insegnanti. Ogni numero del mensile online propone cinque o sei articoli, corredati da fotografie e disegni, rimandi e approfondimenti e riporta nome e cognome dell'autore, classe e scuola di

appartenenza. Internet ha un indubbio potere di attrazione e di fascino, perciò essere presenti nella grande rete mondiale da protagonisti, mostrare ai coetanei la propria abilità, è di per sé fonte di gratificazione, mentre la possibilità di usufruire di uno spazio gratuito e di avere una buona visibilità, può rivelarsi un utile supporto didattico per gli insegnanti. Far scrivere e pubblicare un articolo dei propri allievi, può diventare un'alternativa al classico tema d'italiano o un'esercitazione del laboratorio d'informatica. "Junior" si propone di avvicinare gli studenti alla scrittura on line, ampliando le conoscenze e le informazioni che la scuola fornisce sulle opportunità offerte dall'informatica. Il famoso detto di Marshall McLuhan secondo cui «il medium è il messaggio», cioè il mezzo di comunicazione condiziona pesantemente il contenuto dell'informazione per adattarlo alle proprie caratteristiche strutturali, si conferma anche nell'universo di Internet. Lo sviluppo delle nuove tecnologie trasforma il tradizionale modo di esprimersi e alcune professioni, come il giornalismo, si evolvono verso nuove forme di informazione digitale e multimediale che modificano le capacità e le competenze del giornalista tradizionale. Leggere sul monitor del computer è un'operazione molto diversa rispetto alla carta stampata. Gli occhi si stancano presto, perciò su Internet si guarda molto e si legge poco: una bella presentazione della pagina e la sinteticità del testo sono norme da rispettare sempre! Il web writer o web editor, oltre a scrivere l'articolo, dev'essere in grado di titolare, illustrare, impaginare, comporre e presentare il suo testo, anzi l'ipertesto arricchito di parole chiave, richiami, link, box, fotografie, disegni, schemi.

Presentazione informatico/pubblicitaria

Sulla pagina virtuale la componente grafica ha un rilievo maggiore rispetto a quella stampata. Lo spazio delle immagini fisse tipiche dei libri e dei giornali, sullo schermo si dilata e compaiono armonici giochi di parole a colori, disegni animati, fotografie in rapida successione, brevi filmati, suoni e piacevoli musiche. Per colpire l'interesse del navigante e invogliare chi sfoglia un giornale on line a leggere il messaggio, vengono usati caratteri appropriati, artifici e sensazioni ad effetto. C'è maggiore libertà per il contenuto: senza il limite precostituito del numero di battute, lo scritto ha una lunghezza più elastica e, tramite appropriati link, rimandare i soli interessati ad eventuali ulteriori approfondimenti. Anche i titoli degli articoli possono diventare più lunghi e complessi rispetto a quelli della carta stampata, ma occorre avere sempre ben presente che la lettura on line è rapida, veloce e a pagamento, pertanto essenzialità e concisione sono d'obbligo. Inoltre, per semplificare la lettura e consentire il colpo d'occhio immediato, è utile spezzare il testo in brevi frasi e

introdurre indici, numerazioni, elenchi puntati, senza dimenticare che l'utente capta con un unico sguardo sia l'immagine complessiva dello schermo sia il contenuto particolare del testo.

Se esaminiamo la presentazione informatico/pubblicitaria di "Junior" (vedi Allegato), notiamo subito l'importanza di comunicare solo i dati indispensabili ad un'informazione generale del lettore, per ottenere il suo immediato interesse e la sua fiducia, omettendo dettagli reperibili in altre pagine o sezioni. Il logo (che in questo caso è il titolo della testata) dovrà essere riconoscibile e facilmente memorizzabile per rendere più facili e celeri le successive connessioni. "Junior" nel senso di giovane, racchiude nel nome un vero programma di attese e di proposte: il termine inglese entrato nell'uso comune della nostra lingua, evoca novità e circoscrive l'universo giovanile. La composizione grafica e i caratteri della testata non sono rigidi e sembrano creati da una mano abile a disegnare fumetti, mentre lo stimolante color arancio dell'iniziale "J" è seguito da calme e morbide lettere verdi intervallate da una "i" a forma di penna col puntino-pennino giallo rovesciato (posto in basso): piccolo un artificio per continuare a trattenere il lettore ed attirare la sua attenzione.

La *mission* della rivista è dichiarata in modo esplicito chiaro e semplice. "Junior" racconta, cioè narra, parla, espone fatti o eventi che riguardano uno spazio geografico esteso e onnicomprensivo, ma sicuramente esterno all'edificio scolastico, un'area ampia dove prevalgono gli elementi naturali e le trasformazioni operate dall'uomo nel corso della storia. I termini utilizzati (ambiente, natura, territorio), come quelli di uno slogan pubblicitario, superano i limiti delle definizioni letterali per rimandare a significati ampiamente condivisi, capaci di evocare concetti e immagini più generali. Il corpo della pagina contiene molte informazioni utili, concrete e ordinate per anticipare le domande dei lettori interessati e rispondere agli interrogativi impliciti che definiscono progressivamente il profilo della rivista on line: "Cosa comunica? A chi si rivolge? Cosa devo fare per partecipare?".

La presentazione mostra l'essenza della rivista e anche la serietà e l'attenzione di chi cura il sito web, crea l'interesse e l'affezione nel lettore e lo invoglia a ritornare con regolare periodicità. Consigli e suggerimenti utili per scrivere in generale su Internet e in particolare su un giornale on line rivolto ai giovani, sono raccolte nell'apposita sezione di "Junior" - Consigli per l'uso. Voglio fare il giornalista. I Ferri del mestiere -. In modo un po' enfatico si potrebbe rovesciare la frase di Machiavelli e dire che il mezzo (Internet) giustifica il fine (l'educazione ambientale).

Caratteristiche e contenuti²⁷

<http://www.regione.piemonte.it/parchi/junior/index.htm> è l'indirizzo Internet del sito "Junior". Il colore verde della home page è una tinta simbolica che rimanda alla natura, dell'ecologia e dell'ambiente protetto. Due barre di navigazione orizzontali nella parte superiore e inferiore della pagina web, incorniciano l'ampia copertina in cui risaltano i titoli degli articoli del mese (tre simboli indicano quelli scritti dai ragazzi delle scuole elementari, medie e superiori).

Sul roller a destra, si succedono le ultime notizie della news letter, che offre un ampio ventaglio d'informazioni su concorsi rivolti alle classi, iniziative e convegni incentrati sul rapporto fra ambiente e comunicazione on line, curiosità, annunci, resoconti. Il link riporta la fonte di provenienza delle singole notizie, favorendo così gli eventuali approfondimenti. Ad esempio, la notizia 'Salviamo la Geografia a scuola' apparsa sul numero di aprile, rimandava al testo integrale dell'appello degli insegnanti di geografia che l'AIIG ha indirizzato al MIUR, indicava i nomi dei primi firmatari e offriva la possibilità di sottoscrivere immediatamente il documento, tramite posta elettronica.

I bottoni della barra di navigazione orizzontale si aprono su sette diversi argomenti. I primi due superiori "Bachecca" e "Proposte didattiche" sono rivolti principalmente agli insegnanti e contengono informazioni suddivise nelle sezioni: 1. Scuola, 2. Laboratori territoriali, 3. Parchi, 4. Ecomusei. "Galleria" invece è una raccolta di disegni e di fotografie fatti dai ragazzi, mentre in 'Archivio degli articoli' è catalogato in maniera cronologica tutto il materiale finora pubblicato.

In fondo alla pagina web si trova "Il progetto" con le motivazioni e gli obiettivi che la rivista si prefigge di raggiungere e la sua struttura organizzativa, mentre 'Navigando' oltre a presentare in una sorta di breve recensione il sito al mese (es.: <http://pianetascuola.it>, <http://junior.virgilio.it>, <http://linuxdidattica.org>), contiene specifiche informazioni raggruppate nei settori: 1. Imparare, giocare, divertirsi (selezione internazionale di siti Internet con notizie di attualità scientifica e consigli per leggere e scrivere sul web) 2. Enti e scuole che si segnalano o

²⁷ Visto il contesto specifico nel quale viene presentato questo contributo (Sessione didattica on-line), non si è ritenuto opportuno considerare stranieri i termini informatici derivati dalla lingua inglese ed entrati nell'uso comune della lingua italiana, nonché i termini per i quali attualmente non esiste ancora una traduzione codificata. L'esposizione della parte 3. *Caratteristiche e contenuti*, sarà accompagnata dalla contemporanea visione su schermo delle pagine web a cui il testo si riferisce.

collaborano con Junior (elenco con la caratterizzazione e l'interesse specifica dell'istituzione) 3. Scuole on line (anagrafe delle scuole italiane statali e non statali, in collegamento con il sito del MIUR). Da segnalare inoltre la rubrica specialistica 'Birdwatching', curata da uno studente del Liceo Scientifico Statale "Blaise Pascal" di Giaveno (TO), articolata in una serie di schede di riconoscimento delle specie di uccelli e un ipertesto tematico-descrittivo dei vari habitat di nidificazione; infine il link con la rivista on line "Rete Ambiente News" informa sull'attività della Rete regionale dei servizi per l'Educazione Ambientale (in formato pdf compresso, scaricabile e stampabile). Nel primo periodo di vita (gennaio - luglio 2004) "Junior" è stato visitato da circa 5.000 persone al mese.

Conclusioni

Internet è un potente mezzo di comunicazione di massa e attualmente si dimostra lo strumento più idoneo, efficace ed economico per rispondere alla crescente esigenza d'informazione. C'è chi lo paragona ad una potente televisione con la possibilità di scegliere tra un'infinità di canali. Navigare è tecnicamente facile, ma la vera abilità consiste nel sapersi orientare in un bazar ridondante di suoni, immagini e testi. Il problema oggi non è più la difficoltà di procurarsi le notizie come accadeva trenta o quant'anni fa, ma essere sufficientemente preparati e istruiti per distinguere tra un'infinità di offerte e saper scegliere quelle più utili e valide. Nel World Wide Web c'è un rumore di fondo che aumenta d'intensità ad ogni clic, con il rischio di farci perdere di vista l'obiettivo e approdare a informazioni imprecise, tendenziose o addirittura false.

"Junior" mira a favorire la riflessione e il confronto con l'obiettivo di aiutare i ragazzi nella delicata fase di formazione di una propria opinione²⁸. È questo l'impegno che il gruppo redazionale condivide con

²⁸ La rivista on line possiede i connotati di un'iniziativa didattica in piena sintonia con le decisioni dell'Unione Europea e con l'orientamento del MIUR. Nel marzo 2000 il Consiglio europeo, ha conferito all'Unione un nuovo obiettivo strategico: "Diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale. Il Consiglio europeo ha quindi convenuto una strategia globale per il raggiungimento di questo obiettivo. La "strategia di Lisbona" congloba azioni dirette a promuovere la ricerca scientifica, l'istruzione, la formazione professionale, l'accesso a Internet e le operazioni *on line* [...] Tutte le scuole dell'Unione, per esempio, devono essere collegate a Internet e tutti gli insegnanti devono essere capaci di utilizzarlo" (Pascal Fontaine, L'Europa in 12 lezioni, Direzione generale della stampa e della comunicazione dell'Unione Europea, nov. 2003, pagg. 42-43). Lo scorso maggio, in occasione della

molti insegnanti, i quali dimostrano il loro apprezzamento seguendo con regolarità il sito, fornendo preziosi spunti e suggerimenti e sollecitando i loro allievi a collaborare attivamente. Di fronte alla complessità dell'educazione, dell'insegnamento e dell'informazione delle giovani generazioni, questa rivista on line è una domanda più che una risposta, un approccio multimediale che si prefigge di stimolare ulteriori proposte, di veder sorgere altri progetti, affinché si amplifichi l'offerta formativa e informativa, cresca e si sviluppi il dibattito fra idee e testate diverse.

Internet è un sistema transcalare di comunicazione interattiva, capace di collegare ogni singola esperienza locale ad una più ampia dimensione regionale, nazionale, universale. Nella cosiddetta società postindustriale, questa opportunità può diventare il nuovo portale d'ingresso per svelare gli aspetti della nostra realtà che oggi conosciamo ancora poco e per introdurci nell'affascinante viaggio alla scoperta delle interconnessioni che il mondo della scuola costruisce quotidianamente con l'ambiente.

presentazione del "Progetto Scienza" (realizzato in collaborazione col CERN di Ginevra) che coinvolge 200 scuole italiane, il Ministro Letizia Moratti ha affermato che: «Dobbiamo stimolare i ragazzi ad avere idee nuove, ad essere protagonisti nell'apprendimento delle scienze non soltanto attraverso i libri, ma con esperienze dirette. Con questo progetto, per esempio, gli studenti potranno costruire in classe con i loro insegnanti uno strumento meraviglioso per il rilevamento dei raggi cosmici» ("Parte il Progetto *Scienza nelle scuole*", Comunicato Stampa, 3 mag. 2004, MIUR).

Escursioni didattiche

a cura di Marina Bertoncin e Andrea Pase

* * *

LE ESCURSIONI DEL 47° CONGRESSO DELLA AIIG: PROPOSTE DI LETTURA DEL TERRITORIO VENETO

Marina BERTONCIN, Andrea PASE
Università di Padova

A completare l'offerta di opportunità formative del Congresso, nelle giornate di sabato 16 e domenica 17 ottobre si sono svolte sei escursioni, di diversa durata temporale: due di mezza giornata, due di una giornata e due di un giorno e mezzo. Le escursioni sono state condotte da docenti del Dipartimento di Geografia dell'Università di Padova (M. Bertoncin, B. Castiglioni, P. Mozzi, A. Pase, G. Rotondi, M. Varotto), dalla prof. M. Da Re (AIIG Veneto) e dal dott. P. Casetta, anch'egli geografo formato nel Dipartimento e oggi impegnato professionalmente nella valorizzazione turistica dei corsi d'acqua di Padova e del suo territorio.

Più precisamente, le escursioni di mezza giornata sono state guidate da M. Da Re ("Padova: a piedi fra mura e acque") e da P. Casetta ("Padova lungo i suoi corsi d'acqua: dal centro storico alle periferie integrate e abbandonate"); le escursioni di una giornata da P. Mozzi, G. Rotondi e M. Varotto ("Fuori città, senza campagna: viaggio al centro del Nordest") e da P. Casetta ("La Riviera del Brenta in offerta 3 per 1: un solo territorio, tre aree omogenee; le Ville, le scarpe, la mala"); infine le escursioni di due giorni da B. Castiglioni ("Il Centro Cadore e la valle del Boite: le trasformazioni di un paesaggio alpino") e da M. Bertoncin e A. Pase ("Percorsi di costruzione di un territorio – Il Parco del Delta del Po").

L'intento delle escursioni era, nel loro insieme, di disegnare alcuni percorsi analitici relativi all'evoluzione del territorio veneto negli ultimi cinquant'anni, con particolare attenzione ai più recenti cambiamenti che lo hanno interessato, interpretando così "sul campo" l'obiettivo dell'intero Convegno. Dalla montagna al Delta del Po, dalla realtà urbana alla campagna (o in alcune aree all'assenza della campagna), da un punto di vista centrato sulla terra ad uno focalizzato sull'acqua: molteplici gli

itinerari proposti ai convegnisti ad offrire una pluralità di chiavi di lettura sulla “grande trasformazione” che ha investito la nostra regione. La necessità di “scendere sul territorio” è costitutiva della disciplina geografica e la proposta delle escursioni ha inteso appunto completare con l’esperienza del contatto diretto le riflessioni sulla realtà veneta che sono venute dalla tavola rotonda e dall’*“after-dinner”* di giovedì 14 ottobre. Il territorio veneto registra nel “disordine paesaggistico” che oggi lo caratterizza gli esiti di quella “metamorfosi” che si è verificata a seguito del tumultuoso sviluppo economico del “sistema Nord Est”. La “disponibilità” di territorio per l’espansione delle zone industriali di piccola e media impresa è stata una dei fattori di successo. Anzi, è proprio a livello territoriale che meglio si può cogliere la specificità di questo modello di sviluppo: i distretti industriali che hanno costituito l’ossatura del sistema produttivo regionale si formano per prossimità geografica e dalle risorse del territorio (capitale sociale, disponibilità di manodopera...) traggono le energie originarie.

Da regione arretrata, a base fondamentalmente agricola, negli ultimi cinquant’anni il Veneto elabora quindi una sua specifica via verso lo sviluppo economico. Il successo del modello in parte si fonda, in seguito investe e per certi aspetti travolge il territorio. E oggi siamo ad una nuova svolta: esauriti o quanto meno “sfiancati” i fattori propulsivi di questo successo, il modello veneto si deve confrontare con nuovi orizzonti. L’internazionalizzazione delle imprese, con lo spostamento progressivo di attività produttive verso i Paesi dell’Est dell’Europa, verso la Cina o verso l’America Latina testimoniano una nuova transizione, che ancora sta cercando un suo compiuto assestamento. Ne rimangono aperti gli esiti a livello regionale: si discute di cosa rimarrà del ciclo economico, se solo la “prototipazione”, l’ideazione dei nuovi prodotti, e il marketing o anche segmenti dell’attività produttiva. Certo, questo passaggio pone seri interrogativi sull’esplosione recentissima dell’edilizia industriale, con la nuova ondata di “capannoni” proliferati a seguito anche degli incentivi fiscali della recente legislazione. Ondata francamente poco motivata visto l’orientamento prevalente all’impresa *immateriale* che tanto contrasta con la materializzazione pesante dei nuovi ampliamenti edilizi. Si inizia a riflettere sullo spreco di territorio che consegue alla tipologia diffusa e pervasiva dell’industrializzazione veneta, in particolare nel “cuore” geografico del modello veneto, il quadrilatero che unisce Vicenza, Treviso, Mestre e Padova. Nel Veneto centrale ormai il “magazzino” delle imprese è su strada, si muove *just in time* sui camion che saturano le vie di circolazione. Anche perché ogni nuova infrastruttura, soprattutto per quanto riguarda le grandi reti di trasporto (Alta Velocità, passante di

Mestre, Pedemontana, Nuova Romea Commerciale, prolungamento sud della Valdastico...), fatica a trovare lo *spazio* fisico necessario per essere realizzata. La conflittualità sull'uso della risorsa territorio cresce proporzionalmente alla sua scarsità, causando drastici rallentamenti nella realizzazione di opere che le categorie economiche giudicano essenziali tanto per le relazioni interne alla regione come per il suo inserimento nelle reti europee e quindi per agganciarsi alle prospettive di sviluppo che si aprono in particolare a Est.

Ma alla omologazione progressiva dei territori o allo sfruttamento delle loro differenze in prospettiva della sola funzionalità economica si oppone una valutazione sempre più attenta delle peculiarità dei luoghi, in vista di uno sviluppo locale sostenibile. Non più disposti ad essere solo consumatori, gli abitanti del Veneto mostrano una attenzione crescente per i valori del loro "patrimonio" territoriale: le singolarità dei luoghi, lo spessore storico del territorio, mediandone il "valore d'uso" anche attraverso un diverso orientamento dell'imprenditorialità. In questa direzione si muovono la considerazione dei "brandelli residui" di paesaggio "tradizionale" che sono sopravvissuti all'espansione edilizia e al consumo di territorio legato alla industrializzazione diffusa. E ancora la riscoperta del valore delle vie d'acqua, all'interno delle città e come trama ormai quasi invisibile che unisce i centri (ad esempio Padova con Venezia). Oggi si colgono i segni di una progressiva riappropriazione del territorio da parte delle collettività locali, anche in aree sino a pochi decenni fa ancora periferiche e sostanzialmente affidate a progettualità estranee alle dinamiche delle società insediate. Si pensi in questa direzione alla realtà del Delta del Po, dove si possono leggere i tratti di una progettualità sociale che è in grado di opporsi a disegni esterni per "contrattare" una visione più condivisa del territorio.

La sostenibilità territoriale del sistema regionale, come sintesi della sostenibilità ambientale, economica, sociale e politica, rimane ancora un obiettivo, non sempre adeguatamente percepito nella sua urgenza, per le politiche di governo. Anche perché gli esiti negativi della sottovalutazione degli impatti sul territorio si ripercuotono a lungo e si dimostrano difficili da correggere ex-post.

Il cambiamento del territorio è anche funzione delle variazioni che interessano la popolazione che lo abita. In questo senso la transizione in corso, con gli importanti flussi migratori che coinvolgono la regione, sta già portando alla costituzione di tessuti insediativi multi-etnici, dove la differenza è quotidianità. La declinazione delle società locali verso la chiusura o verso l'apertura nei confronti di queste nuove componenti della popolazione avrà conseguenze di assoluto rilievo nella ricomposizione o

nella ulteriore frammentazione del mosaico territoriale. Molte quindi le incrinature che si possono individuare nella lettura delle principali dinamiche territoriali a livello regionale. Omologazione dei territori e valorizzazione delle peculiarità dei luoghi, spreco di territorio e sostenibilità territoriale, chiusura identitaria e apertura alla differenza, logiche eterocentrate e orientamento alla costruzione di un territorio condiviso: queste alcune delle polarità in contrapposizione che la realtà regionale oggi si trova a vivere. Attorno ad esse si gioca non poco del profilo futuro che il Veneto potrà avere, nell'attraversare l'attuale, nuova "grande trasformazione".

Lungo queste linee di frattura si sono mosse le escursioni, seppur ciascuna con una chiara individualità nella proposta interpretativa. La buona riuscita delle diverse escursioni ha confermato il valore dell'approccio diretto al territorio: l'incontro con testimoni privilegiati, la lettura del paesaggio, la possibilità di confrontare fatti ed interpretazioni hanno suscitato l'interesse dei partecipanti. La varietà delle realtà territoriali esaminate e la pluralità degli approcci sono testimoniate dalle schede seguenti, che riportano per ogni escursione le motivazioni didattiche e scientifiche che ne hanno sostenuto l'impianto, una breve descrizione dell'esperienza compiuta ed una valutazione conclusiva della proposta.

* * *

PADOVA: A PIEDI FRA MURA E ACQUE

Marisa DA RE – Sezione Veneto

In occasione del Convegno, ho accompagnato un gruppo di 25 partecipanti in un itinerario un po' insolito, "Padova fra mura e acque", per un approccio meno tradizionale alla nostra città, di solito associata all'Università o alla Basilica del Santo. Ci siamo incontrati alle 9.30 davanti alla stazione ferroviaria e ci siamo diretti subito alla chiesa della Madonna del Carmine: qui infatti il primo altare a destra illustra in maniera molto efficace la presenza di mulini lungo il Tronco Maestro del Bacchiglione, che scorre nei pressi; l'altare fu donato, a metà del XVI secolo, dalla "fraglia dei molinari" alla Vergine per ringraziamento e supplica, come si può leggere sull'iscrizione.

Subito si è a Ponte Molino e alla Porta omonima, una delle due che resta della prima cinta muraria, che proteggeva la cittadella castrense e che fu terminata nel 1210: era questa la fortificazione più sicura, in quanto interamente circondata da canali e fiumi (la si può percorrere interamente per 3,8 km).

I toponimi “Riviera Mugnai” e “Piazzetta Conciapelli” illustrano due delle attività principali della Padova dal XI al XIX secolo: infatti sino alla “rotta” del 1882 vi erano sul fiume trenta mulini divisi in sei file, che servivano per la macina dei cereali o di prodotti necessari all’artigianato.

Dopo aver osservato la Via Maggiore o Cardo Massimo, cioè Via Dante con lo splendide case del XVI sec., abbiamo percorso via dei Tolomei e riviera Mussato, soffermandoci al ponte S.Leonardo per poter osservare come i 5 archi di Ponte Molino si siano ormai ridotti a 3, per l’utilizzo degli argini per la costruzione di edifici. Attraversato corso Milano – esempio di pesante intervento urbanistico fatto negli anni ’30 per collegare via Vicenza con il centro della città – si è seguito sempre il Tronco Maestro, sostando al ponte Tadi, dove termina il decumano, e soprattutto all’interessante Ponte S. Giovanni delle Navi, rifatto nel 1285, per osservare alcune emergenze particolarmente significative: l’infilata dei “casinetti”, ovvero di case con occhio di portico che i padovani benestanti hanno sempre amato possedere e che si sviluppano in verticale, spesso arricchite da terrazzetti e balconi; la Casa della Dogana, fra via Euganea e riviera Paleocapa, così chiamata perché le imbarcazioni provenienti da Monselice dovevano pagare il ripatico; la Croce dei Cavalieri di Malta sull’angolo, che precede l’Oratorio di S. Giovanni Battista.

Siamo quindi arrivati ad uno dei principali punti di sosta, cioè al “ponte in ferro” costruito dalla fonderia Rocchetti nel 1881; qui si può vedere come il ramo del Bacchiglione proveniente dal Bassanello si divida in due parti: quella principale è il Tronco Maestro, mentre l’altra – detta Naviglio Interno – passava sino al 1948-52 sotto i ponti dell’Osservatorio, delle Torricelle, S.Lorenzo, Altinate, arrivando a ricongiungersi con il Tronco Maestro alle Porte Contarine. I due corsi d’acqua proseguivano poi con il nome di Piovego, canale scavato nel 1204 per meglio unire Padova a Venezia, che ancor oggi attraversa i ponti di corso del Popolo e del Portello ed entra dopo 10 km nel Naviglio Stra-Dolo. Si può da qui ammirare anche la Specola, situata sulla Torlonga, una delle due torri con le quali Ezzelino rafforzò il castello nel 1242, erette dall’architetto Zilio, poi murato nelle tette prigioni del seminterrato. Per decreto del senato della Serenissima la torre fu trasformata, nel 1777, in Osservatorio astronomico. È interessante notare come molte attività artigianali si fossero posizionate, nel corso degli anni e sino alla I guerra mondiale, lungo

riviera Tiso da Camposampiero e il Naviglio interno, in modo da sfruttare i trasporti fluviali: “havvi la fonderia Rocchetti e le fabbriche di cremore di tartaro dell’Assereto e del Gentili, inoltre quella di stoviglie una volta del Senigaglia, ora del Molena” (Formentoni 1880).

Percorsa poi riviera delle Lavandaie, oggi via XX Settembre, il sottopasso delle Gualchiere, altro nodo di mulini nella Padova del passato, e riviera del Businello, siamo entrati al Santo, la Basilica per eccellenza. La sua costruzione, iniziata alla metà del XIII secolo, fu rapidamente completata e, forse per onorare un santo universale come Antonio, si presenta ricca di elementi architettonici orientali, per il probabile intervento di qualche frate che ben conosceva i luoghi santi e la Palestina. Nella parte più interna dell’area conventuale, abbiamo visitato il porticciolo sul canale S. Chiara, ramo del Naviglio interno, dal quale si stacca al ponte delle Torricelle.

È questa una struttura cinquecentesca, sconosciuta e graziosa, formata da 4 colonne di marmo, arricchite da capitelli, che consentiva al convento di ricevere vettovaglie e materiali da costruzione dal mondo esterno. La leggenda invece vuole che da qui partissero i Crociati per andare a Venezia ed imbarcarsi per la Terrasanta. Percorsa via del Santo, ci siamo portati a Palazzo Zabarella, ne abbiamo ammirato la ricostruzione-ristrutturazione interna, ed abbiamo raggiunto poi il palazzo Sala del 1507 e il palazzo Romanin Jacur del XIV-XV secolo. Occhieggiati i resti della prima cinta muraria in riviera Tito Livio, ci siamo fermati al ponte del Faleroto o “delle beccherie”, dove vi era dal XIV al XIX secolo il macello, sostituito dalla Pescheria Nuova: è sempre evidente il ruolo fondamentale delle acque nel trasporto del sale e del pesce da Venezia-Chioggia a Padova e dei cereali e della lana (vedi gli agnelli vessilliferi dell’Arte della Lana, lavorata nella vicina piazzetta della Garzeria) dai Colli Euganei al mare.

Dato che erano già le 13.30, abbiamo visto esternamente l’Università ed il caffè Pedrocchi, altro emblema di Padova, il famoso caffè senza porte, opera dell’architetto Jappelli nel 1831. Il caffè fu sicuramente valorizzato anche economicamente dalla costruzione, a metà dell’800, della stazione ferroviaria, che fece spostare l’asse commerciale della città dal cardo massimo all’allineamento “stazione – corso del popolo – via Roma – via Umberto – Prato della Valle”. La passeggiata si è quindi conclusa alle Piazze, con il Palazzo della Ragione, una delle principali emergenze civili della Padova comunale.

PADOVA LUNGO I SUOI CORSI D'ACQUA: DAL CENTRO STORICO E URBANO ALLE PERIFERIE INTEGRATE E ABBANDONATE

Pietro CASSETTA – Sezione Veneto

Le ragioni scientifiche dell'escursione

Il sistema di corsi d'acqua della città di Padova è anulare, ma eccentrico rispetto al centro urbano. Grazie a questa conformazione, tutte le principali aree funzionali urbane e suburbane si ritrovano ad essere attraversate dall'acqua. I corsi d'acqua costituiscono quindi un vero e proprio *trait d'union*, che disegna esaurientemente il territorio cittadino.

È interessante notare come il quadro territoriale padovano che si percepisce dal fiume rispecchi il modello di gerarchie urbane fornito dal Reynaud²⁹. Si tratta dello stesso schema che ha dato gli elementi per il titolo di questa escursione.

Le ragioni didattiche

Il fiume come metodo

La considerazione di un solo elemento territoriale, in questo caso il fiume, può portare almeno a due approcci metodologici diversi.

Il primo consiste nell'esame di quel solo elemento, il fiume, al fine di una sua comparazione con lo stesso elemento presente in altri territori. Pensiamo al lavoro di confronto fra i corsi d'acqua della Val di Chiana con i corsi d'acqua sfocianti in Laguna di Venezia, effettuato quasi due secoli fa dal toscano Vittorio Fossombroni assieme al veneziano Pietro Paleocapa: sebbene gli obiettivi fossero specificamente idraulici, l'impresa coinvolse aspetti socioeconomici non secondari³⁰.

²⁹ Cfr.: ALAIN REYNAUD, *Disuguaglianze regionali e giustizia socio-spaziale*, Unicopli, Milano, 1984.

³⁰ Cfr.: VITTORIO FOSSOMBRONI, *Considerazioni sopra il sistema idraulico dei paesi veneti*, Firenze, 1847; PIETRO PALEOCAPA *Memoria idraulica sulla sistemazione dei fiumi Brenta e Bacchiglione*, a cura di Pietro Casetta per conto di Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per i Servizi Nazionali –

Il secondo approccio, scelto per questa escursione, consiste nell'esame di tutto il territorio attraverso quel solo elemento, il fiume, inteso dunque come chiave di lettura, o meglio come "punto di vista" per la comprensione dell'intero territorio ad esso afferente o con esso integrato³¹.

La barca come mezzo di trasporto e di osservazione

È bene ricordare che la percezione del territorio è fortemente condizionata dal mezzo col quale in esso ci si sposta.

Percorrere l'argine di un fiume o solcarne le acque non è la stessa cosa: rispetto al piano di campagna, sull'argine ci si trova al di *sopra*, sull'acqua ci si trova il più delle volte al di *sotto*³². La barca rappresenta quindi, più che un "mezzo di trasporto", un "mezzo di osservazione". È stata scelta la barca anche per motivi di tipo emotivo: il suo fascino alza l'attenzione a livelli inimmaginabili rispetto alle lezioni in aula.

Ma va prioritariamente considerata la possibilità offerta dalla barca di porre in risalto funzioni sconosciute di elementi territoriali noti.

L'itinerario

Il centro dominante

L'escursione ha avuto inizio dal sito delle "Porte Contarine", nel cuore del centro dominante padovano. Le Porte Contarine sono sede di una conca idraulica dismessa risalente al XVI secolo, che risulta essere fra le prime costruite in Europa.

Negli anni Sessanta del secolo scorso il sito, monumentalmente molto caratterizzato, venne stravolto da una delle più grandi operazioni di speculazione edilizia nazionali³³. Gli emblemi di questa operazione sono l'interramento del Naviglio, che qui ebbe inizio, e il grattacielo di venti

Servizio Idrografico e Mareografico Nazionale – Ufficio Compartimentale di Venezia. Roma, I.P.Z.S., 2002.

³¹ Questo approccio è stato praticato e teorizzato nel corso degli anni Ottanta e dei primi anni Novanta dall'Associazione ambientalista padovana "Amis del Piovego", attraverso un'intensa attività pubblicistica e la pubblicazione, per alcuni anni, del mensile "Il Piovego – foglio mensile di cultura ambientalista".

³² L'impossibilità di far coincidere un itinerario in barca con un itinerario a piedi o in bici è evidente in: PIETRO CASETTA, *Padova lungo il Piovego – Occasione di un'avventura urbana*, Maserà (PD), Tamari Montagna, 1998.

³³ La cosa finì anche sulla stampa nazionale: LEONARDO BORGESE, "Distruggono Padova", *Il Corriere della Sera*, 14 febbraio 1962.

piani innalzato a lato della Conca. Doveva essere questo il cosiddetto “volto nuovo” della città.

Le caratteristiche di centro dominante sono ben rappresentate dal grattacielo, il quale ha portato ad una concentrazione residenziale abnorme di esponenti del ceto medio, e ad un’altrettanto alta concentrazione di capitali data dal valore immobiliare assunto dall’intera zona.

Ciò che si può notare solo dalla barca è la coesistenza di questo mostro urbanistico con i resti eloquenti di una piccola area omogenea urbana dotata di tutte le funzioni: la Conca, che sottolinea la presenza del collegamento fluviale con Vicenza a ovest e Venezia a est; il mandracchio, ad indicare un punto di sosta delle barche, quindi di socialità, come conferma anche la presenza della chiesetta; le tracce del mulino che nel 1902 diede la prima energia elettrica alla città; il ponte, posto sulle mura cinquecentesche, le quali fungevano in questo punto anche da porta urbana sull’acqua; le numerosissime lapidi, a testimoniare l’alto valore di rappresentanza sempre assegnato a questo luogo³⁴.

Il centro decisionale

Lasciata la Conca si è percorso il Tronco Comune lungo le mura cinquecentesche, quindi all’esterno del centro storico) che per gran parte coincide col centro dominante).

Dopo circa un chilometro il territorio assume i connotati del centro decisionale per la presenza sulla riva sinistra dei palazzi in vetro del Tribloch, i quali ospitano fra le altre la sede della Banca Antonveneta, e del palazzo che ospita la nuova sede della Cassa di Risparmio di Padova e Rovigo.

Centro dominante e centro decisionale appaiono dunque marcatamente separati proprio grazie al fiume, che sottolinea visivamente questa caratterizzazione policentrica padovana³⁵.

Un caso di zonizzazione: il quartiere universitario

Strettamente adiacente al centro decisionale ecco la zona universitaria, che copre senza soluzione di continuità buona parte di entrambe le rive del corso d’acqua.

³⁴ La storia del sito è stata ricostruita in: PIETRO CASETTA, *Le Porte Contarine a Padova – Il Mulino, le Gore, le Conca, La Garangola*, Padova, 1999.

³⁵ Su questa situazione di policentrismo: PIETRO CASETTA “La ‘nouvelle defense’ padovana dell’arch. Gino Valle”, in: *Il Piovego, foglio mensile di cultura ambientalista*, anno II, n. 5.

Per “zona” si deve qui intendere un’area ad unica funzione urbana, quindi caratterizzata da tutte le relative problematiche, a partire dalla scarsissima residenzialità e dallo spopolamento per fasce orarie. Una certa integrazione di questa zona col restante tessuto urbano si deve proprio alla presenza del corso d’acqua³⁶. Il recupero del molo cinquecentesco del Portello, situato nel cuore di questa zona, ha permesso di dotarla di una funzione non connessa alle attività strettamente universitarie, ovvero la funzione ricreativa. Studenti e libri fanno ormai parte del paesaggio del Molo e delle rive, quanto le barche e i pescatori dilettanti.

La periferia integrata e sfruttata

Le parole con le quali Reynaud definisce le periferie integrate e sfruttate sono le più adatte a descrivere la periferia padovana est, vista dal fiume: “... questo tipo di area marginale si caratterizza per una debolissima popolazione autoctona, un ambiente difficile, paesaggi eccezionali, risorse naturali abbondanti ... Queste risorse giustificano investimenti massicci, cantieri giganteschi e infrastrutture nuove, che sconvolgono bruscamente il destino di queste classi socio-spaziali.”³⁷

Le risorse sono costituite dallo spazio, in quanto all’indomani della Seconda guerra mondiale la periferia est di Padova si presentò fra le meno urbanizzate, e dalla presenza dell’acqua. Queste caratteristiche permisero l’insediamento della Zona industriale (in realtà una periferia a connotazione anche residenziale). Dal corso d’acqua, qui denominato Piovego, sono ben visibili: l’inceneritore di rifiuti, sorto in riva al fiume per la necessità di prelevare acqua a scopo di raffreddamento; i ponti ferroviari che collegano la zona industriale col campo di marte; il controsostegno idraulico di san Gregorio. Si accede inoltre al grande Canale di San Gregorio, aperto negli anni Trenta per dotare la zona di un’adeguata arteria di trasporto.

La periferia abbandonata

Il Canale di San Gregorio è, in sé, una periferia abbandonata. Abbandonata dagli stessi capitali che la crearono, oltre che dalle persone. Questo canale separa nettamente da nord a sud il centro urbano dalla zona

³⁶ Questa operazione di zonizzazione e di integrazione urbana attraverso il fiume venne formalizzata dall’arch. Luigi Piccinato nel corso dell’elaborazione del Piano Regolatore Generale di Padova del 1955 e della Variante Generale al Piano Regolatore di Padova del 1974. Sulla figura e l’opera di questo urbanista: ELIO FRANZIN, *Luigi Piccinato e l’antiurbanistica a Padova – 1927-1974*, Il Prato, Padova, 2004.

³⁷ REYNAUD, *op. cit.*, p. 79-80.

industriale. La sua creazione si deve alla scelta operata nel periodo fascista di rilancio della navigazione fluviale³⁸. La Fiat non aveva ancora quel potere che costrinse poi l'Italia all'abbandono della navigazione interna mercantile, a favore dell'ipertrofico sviluppo del trasporto su gomma. L'abbandono della navigazione ha portato anche all'abbandono di questo corso d'acqua, che solo negli ultimi anni sta conoscendo un recupero per fini ricreativi e didattici.

La valutazione dell'esperienza

Si è registrata la soddisfazione di tutti partecipanti per questa escursione dalle forti connotazioni geografiche e dalle quasi assenti connotazioni turistiche nel senso tradizionalmente dato a questo termine. Non si sono infatti visitati monumenti e paesaggi "pittoreschi", preferendo offrire una chiave di interpretazione del territorio. Non la Padova "città del Santo e di Giotto", ma la Padova delle periferie e delle problematiche idrauliche. Per chi ama il bello crociantemente inteso si tratta di un'esperienza da sconsigliare. Per chi è stanco di banalità turistiche, e vuole acquisire alcuni strumenti per divenire un soggetto attivo nella gestione del territorio, si tratta invece dell'esperienza migliore, perché porta a conoscere i termini di funzionamento della "macchina territoriale".

* * *

FUORI CITTÀ, SENZA CAMPAGNA: VIAGGIO AL CENTRO DEL NORDEST

Mauro VAROTTO, Graziano ROTONDI, Paolo MOZZI³⁹
Università di Padova

1. Un territorio, una sfida interpretativa

³⁸ Cfr.: LUIGI GASPARINI, "La sistemazione dei corsi d'acqua attigui alla città di Padova", estratto dal *Giornale del Genio Civile*, anno LXI, 1923, fasc. VIII. Roma, Stabilimento Tipolitografico del Genio Civile.

³⁹ Con la collaborazione di Francesco Vallerani (Università di Venezia Cà Foscari), Nicola Surian e Simone Scotton (Dipartimento di Geografia – Università di Padova) e il Presidio Civico San Pietro di Rosà, che qui sentitamente ringraziamo.

Paragonato ad una “Los Angeles che cresce”, il Veneto centrale ha subito negli ultimi trent’anni trasformazioni epocali e un radicale stravolgimento delle inerziali fisionomie rurali. L’assetto policentrico ereditato ha favorito lo sviluppo reticolare e diffuso di strutture produttive e insediative in un’area oggi considerata tra le più ricche e produttive del pianeta. Gli iconemi del paesaggio veneto odierno (le distese dei capannoni, l’anarchia delle soluzioni insediative individuali, le recinzioni e i paesaggi sempre più frammentati e blindati, la viabilità congestionata, i lembi residuali di campagna intesi sempre più come vuoti da riempire) costituiscono il risvolto della vitalità produttiva e del benessere economico raggiunto. Un senso di disagio e malessere si esprime negli ultimi anni in comitati e presidi che denunciano il disordine urbanistico e i problemi ambientali connessi all’euforia svilupppista dell’ormai non più mitico Nordest. Numerose sono le voci critiche verso questo modello di sviluppo e il senso di spaesamento che traspare non solo da testimonianze letterarie (a partire da Piovene e Zanzotto, fino agli odierni Trevisan e Ferrucci), ma anche tra la gente comune. Quello del Veneto contemporaneo è dunque un paesaggio formato da stridenti contrasti e contraddizioni, passato troppo in fretta dalla premodernità alla postmodernità, non più campagna ma neanche città, qualcosa di nuovo e ibrido al tempo stesso: un territorio che sfida categorie interpretative consolidate in geografia (il binomio città-campagna, il rapporto centro-periferia, il dualismo tradizione-innovazione) e impone di esplorare nuovi modi di leggere il territorio. L’escursione nel Veneto centrale si è proposta dunque questa duplice sfida: decostruire la potente figura retorica che ha alimentato il mito economico della “locomotiva d’Italia” (il Nordest appunto) e proporre percorsi di lettura diversi per una realtà di difficile decifrazione.

2. Percorsi e tappe del viaggio

L’escursione ha coinvolto circa 50 partecipanti, in parte insegnanti e soci AIIG iscritti al Convegno, in parte studenti della classe V di un Istituto Superiore patavino guidati dai rispettivi docenti. Il percorso si è sviluppato attraversando in pullmann le province di Padova, Treviso e Vicenza, con sosta in cinque punti corrispondenti ad altrettanti momenti significativi dell’attuale territorialità veneta, dove l’incontro-confronto con testimonianze di abitanti ed esperti ha consentito di cogliere da punti di vista diversi le trasformazioni avvenute negli ultimi decenni.

L’attraversamento dell’Agro centuriato a NE di Padova (comuni di Campodarsego, Borgoricco, Trebaseleghe) e in particolare la sosta presso S. Andrea di Campodarsego ha permesso di ricostruire la stratificazione geologica (grandi conoidi o *megafan* dei fiumi Brenta e Piave all’origine

della pianura alluvionale attuale) e la sedimentazione di interventi di pianificazione in età antica (assetto agrario e idrologico legato all'intervento di centuriazione romana del I secolo a.C., con particolare attenzione al delicato rapporto tra fiumi e centuriazione). Un paesaggio rurale di eredità millenaria è stato aggredito negli ultimi decenni, in maniera spesso ubiquitaria e disordinata, dalla proliferazione di zone artigianali e insediamenti, fenomeno quest'ultimo che – al di là del legittimo raggiungimento di un indiscusso benessere residenziale – porta con sé i discutibili esiti paesistici della “villettopoli veneta”, altrimenti definita “il nordest dei miracoli e del cattivo gusto”: un susseguirsi cioè di eclettismi edilizi, enclosures residenziali, tratta di ulivi secolari per operazioni di *gentrification*, dinamiche speculative camuffate dalle trappole eunomastiche della retorica immobiliare.

Le due tappe effettuate in provincia di Treviso, la prima nella storica piazza di Badoère (a poca distanza dalle sorgenti del fiume Sile), la seconda nei pressi della città murata di Castelfranco Veneto, hanno consentito in particolare di riflettere sulla preziosa eredità delle aree mercatali storiche, di origine medievale ma favorite dalla nobiltà veneziana a partire dal Cinquecento, e di confrontarla con la recente proliferazione di nuovi centri commerciali – alternativi, omologati e decontestualizzati rispetto al tessuto storico (l'esempio preso in considerazione è quello de “I Giardini del Sole” di Castelfranco). Particolarmente interessante si è rivelato il confronto generazionale tra i partecipanti (studenti e docenti) sulla relazione personale con questi spazi, che segnala una lenta ma ancora controversa azione di metabolizzazione di questi “non luoghi” deputati all'evasione consumistica.

La tappa presso la zona artigianale di Tezze sul Brenta in territorio vicentino (con la visita alla sede della Piemme Galvanica, ditta recentemente giunta alla ribalta della cronaca nazionale a seguito del grave episodio di inquinamento da cromo esavalente in falda freatica) ha consentito di analizzare le problematiche connesse al modello di produzione diffuso, proliferato in un clima di *laissez faire* nei confronti dell'iniziativa privata e con pesanti ricadute sulla collettività e sull'equilibrio ambientale e paesistico. La testimonianza del Presidio civico di San Pietro di Rosà ha consentito di toccare con mano un fenomeno emerso prepotentemente nel panorama veneto degli ultimi dieci anni, ovvero la proliferazione di centinaia di comitati locali di cittadini che, in una catena di effetti Nimby, alimentano la protesta contro minacce ambientali e operazioni speculative per il vantaggio di pochi. I luoghi e le sensazioni evocati da Vitaliano Trevisan (che nel suo racconto *noir* descrive causticamente una terra vicentina “calpestate a norma di legge”)

denudano il volto amaro del successo del Nordest, un volto e un disagio condiviso da molti. La moltiplicazione delle aree artigianali (oltre 1500 aree industriali nei 580 comuni del Veneto), l'infrastrutturazione intermodale pressoché inesistente, la congestione e totale assenza di una gerarchizzazione viaria, i problemi di integrazione della popolazione immigrata (che costituisce parte cospicua del successo economico locale ma alimenta sempre più forti atteggiamenti xenofobi), lo sfruttamento dissennato di materie prime (in primis le cave) costituiscono i principali nodi che il "terzo Veneto", ovvero l'auspicato nuovo stadio di sviluppo regionale "qualitativo", dovrà presto sciogliere per evitare un declino da più parti annunciato.

Tra disincanto e speranza, l'ultima tappa sul greto del fiume Brenta poco a sud di Bassano, nei pressi del ponte di Tezze, ha consentito di evidenziare problemi e rischi ambientali connessi alle dinamiche di abbassamento e restringimento dell'alveo, in particolare dal secondo dopoguerra (diretta conseguenza delle estrazioni di ghiaia e della costruzione di sbarramenti a scopo idroelettrico nel bacino montano), ma anche di sottolineare le enormi potenzialità, ancora inesprese, di valorizzazione per paesaggi fluviali che sono autentica icona della civiltà veneta, sia in prospettiva naturalistica, sia per proposte culturali e di sviluppo sostenibile.

3. Considerazioni conclusive

L'escursione ha riscosso notevole interesse nei partecipanti, alimentando un acceso dibattito su modalità, costi e prospettive future dello sviluppo economico veneto, facendo conoscere una realtà "altra" rispetto a quella edulcorata da riviste patinate (e senz'altro deludente per chi si attendeva un viaggio sulle orme dei viaggiatori del Grand Tour, tra città murate e ville venete). In particolare i partecipanti hanno potuto cogliere in maniera vivida le criticità connesse alle aggressive dinamiche di trasformazione del paesaggio veneto contemporaneo, per cui la ricchezza di sedimentazioni storiche e suggestioni paesaggistiche della prima regione turistica d'Italia è a stento rinvenibile qua e là nelle brevi interruzioni di una città diffusa e confusa.

Il rischio di una condanna aprioristica dei recenti esiti territoriali si misura tuttavia con la necessità di elaborare nuovi strumenti interpretativi, in grado di capire e possibilmente guidare la trasformazione. Ancora una volta nuovi modi di fare geografia sono necessari per creare geografie nuove: e in prospettiva didattica forse proprio da una più profonda e diffusa sensibilità culturale (e da una maggiore consapevolezza della

costitutiva *geographicité* dell'abitare) è necessario partire per tradurre il benessere economico in maggiore qualità della vita.

4. Approfondimenti bibliografici sulle tematiche trattate

Sulla città diffusa e sul fenomeno Nordest in genere: BONOMI A. – ABRUZZESE A. (a cura), *La città infinita*, Milano, Paravia Bruno Mondadori, 2004; DAL POZZOLO L. (a cura), *Fuori città, senza campagna. Paesaggio e progetto nella città diffusa*, Milano, Franco Angeli, 2002; ERBANI F., *L'Italia maltrattata*, Roma-Bari, Laterza, 2003 (in particolare: “*Villette a Nordest*”, pp. 72-83); MUNARIN S. – TOSI M.C., *Tracce di città. Esplorazioni di un territorio abitato: l'area veneta*, Milano, Franco Angeli, 2001; TURRI E., *La megalopoli padana*, Venezia, Marsilio, 2000; VALLERANI F. – VAROTTO M. (a cura), *Il grigio oltre le siepi. Geografie smarrite e racconti del disagio in Veneto*, Portogruaro (VE), Nuova Dimensione, 2005.

Sulla centuriazione romana e le relazioni con il territorio attuale: AA.VV., *Misurare la terra: centuriazione e coloni nel mondo romano*, 2 voll., Modena, Panini, 1984; VAROTTO M., “Acque per la terra, terra per le acque: la centuriazione ‘morbida’ lungo la Tergola”, in VAROTTO M. – ZUNICA M. (a cura), *Scritti in ricordo di Giovanna Brunetta*, Padova, Dipartimento di Geografia - Università di Padova, 2002, pp. 99-114.

Sulle dinamiche demografiche e l'immigrazione straniera in Veneto: ROTONDI G., “Immigrazione straniera in Veneto: nuovi assetti distributivi e strutturali”, in VAROTTO M. – ZUNICA M. (a cura), *Scritti in ricordo di Giovanna Brunetta*, cit., pp. 135-150.

Sulle dinamiche idrauliche e geomorfologiche della pianura veneta centrale: *Il Brenta* (a cura di A. BONDESAN, G. CANIATO, D. GASPARINI, F. VALLERANI, M. ZANETTI), Verona, Cierre edizioni, 2003; *Il Sile* (a cura di A. BONDESAN, G. CANIATO, F. VALLERANI, M. ZANETTI), Verona, Cierre edizioni, 1998; MOZZI P., “Evoluzione tardoquaternaria della pianura alluvionale posta tra il margine alpino e la laguna di Venezia”, *Geografia Fisica e Dinamica Quaternaria*, Suppl. 7, 2005, pp. 219-230; SURIAN N. – PELLEGRINI G.B. – SCOMAZZON E., “Variazioni morfologiche dell'alveo del fiume Brenta indotte da interventi antropici”, *Geografia Fisica e Dinamica Quaternaria*, Suppl. 7, 2005, pp. 339-348; VALLERANI F., *Acque a Nordest. Da paesaggio moderno ai luoghi del tempo libero*, Verona, Cierre, 2004.

Su geografie e narrazioni del disagio nel Veneto contemporaneo: FERRUCCI R., *Andate e ritorni. Scorribande a nordest*, Venezia, Amos edizioni, 2003; TREVISAN V., *I quindicimila passi*, Torino, Einaudi, 2002; VALLERANI F., “La perdita della bellezza. Paesaggio veneto e racconti

dell'angoscia", in VALLERANI F. – VAROTTO M. (a cura), *Il grigio oltre le siepi. Geografie smarrite e racconti del disagio in Veneto*, cit., pp. 159-185; ZAMPARUTTI A. (a cura), *Difendere l'ambiente nel Veneto: conflitti e comitati locali*, Verona, Osservatorio Veneto – Quaderno n. 3, 2000.

* * *

LA RIVIERA DEL BRENTA IN OFFERTA 3 PER 1 UN SOLO TERRITORIO, TRE AREE OMOGENEE: LE VILLE, LE SCARPE, LA MALA

Pietro CASSETTA - Sezione Veneto

Le ragioni scientifiche dell'escursione

L'attorialità è stato il concetto guida di questa escursione. Attorialità intesa come causa di precise situazioni di omogeneità territoriale⁴⁰. Alcune di tali omogeneità risultano ben rapportate al fiume: è il caso delle *ville*, che i veneziani edificarono proprio in funzione del corso d'acqua⁴¹. Altre omogeneità risultano scarsamente correlate al corso d'acqua: è il caso del distretto della calzatura⁴², che prende il nome dalla Riviera ed è rappresentato da un efficace allestimento museale all'interno di una villa. L'ultima omogeneità, la mala⁴³, non riscontra tracce visibili, probabilmente per il recente colpo inferto a questa organizzazione dalle forze dell'ordine.

⁴⁰ Il tema dell'attorialità è stato affrontato dallo scrivente anche nel corso di numerose escursioni effettuate con gli studenti della dr.ssa Lorena Rocca dell'Università di Padova, per la SSIS, Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario.

⁴¹ Cfr.: MARIO GUIOTTO, *Monumentalità della Riviera del Brenta - Itinerario storico artistico dalla Laguna di Venezia a Padova*, Padova, Signum, 1983.

⁴² Cfr., oltre alla numerosa pubblicistica dell'ACRIB, Associazione Calzaturieri della Riviera del Brenta, VITTORIO PAMPAGNIN, *La riviera degli scarpari: storie di scarpe, di uomini e di lotte nella riviera del Brenta e dintorni*, Padova, Centro studi E. Luccini, 2000.

⁴³ Una breve ma efficace sintesi della storia di questa organizzazione criminale è rappresentata dall'articolo di Lorenzo Frigerio "La mafia in Veneto", pubblicato sul

Le ragioni didattiche

La Riviera del Brenta è un percorso ideale per illustrare sia la morfologia dei corsi d'acqua di pianura sia le tecnologie per la loro navigazione.

Fra le principali caratteristiche didattiche vi è la *duplicità morfologica* della Riviera, che risulta formata da un corso d'acqua artificiale e da uno naturale. Il canale artificiale è il Piovego, scavato nel XIII secolo per congiungere Padova con la vicina Stra dove si getta nel corso d'acqua naturale conosciuto come Naviglio Brenta.

Un'altra importante caratteristica riguarda il sistema di manufatti idraulici rappresentato dall'*incrocio del Piovego con il Canale della Cunetta*. La peculiarità consiste nel fatto che i due canali si incrociano allo stesso livello, quindi senza l'ausilio di ponti-canale o botti-sifone, queste ultime molto diffuse nel Veneto. Per realizzare un incrocio idraulico di questo tipo è necessario che i livelli d'acqua dei due canali siano, al centro dell'incrocio, mantenuti alla pari. Nel caso in esame questa circostanza è resa possibile attraverso la regolazione in sinergia di due sostegni, uno per ciascun corso d'acqua.⁴⁴

Non manca un esempio di uso dell'acqua come forza motrice, costituito dai *Mulini di Dolo*. Si tratta di un raro caso di compresenza dei due fondamentali modelli di macinazione: quello preindustriale raffigurato dai resti di alcune ruote e da due macine in pietra, e quello industriale raffigurato dalle due turbine e dal mulino a cilindri. Il Mulino, perfettamente funzionante, rappresenta efficacemente il passaggio dalla fase preindustriale a quella industriale, nel brevissimo periodo in cui entrambe coesisterono⁴⁵.

sito web www.omicron.it al link http://www.omicronweb.it/percorsi/Mafia%20al%20nord/mafia_veneto.html

⁴⁴ L'incrocio è particolarmente descritto in: PIETRO PALEOCAPA, *Memoria idraulica sulla sistemazione dei fiumi Brenta e Bacchiglione*, a cura di Pietro Casetta per conto della Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per i Servizi Nazionali – Servizio Idrografico e Mareografico Nazionale – Ufficio Compartimentale di Venezia. Roma, I.P.Z.S., 2002; GIOVANNI PONTI, *2La sistemazione dei fiumi Brenta e Bacchiglione eseguita secondo il piano Fossombroni e Paleocapa*, in: *Giornale del Genio Civile*, Parte non ufficiale, Serie terza, Anno IV, 1878.

⁴⁵ Alcune notizie tecniche sul mulino, che andrebbero però approfondite, si trovano in *"I Molini di Dolo"*, a cura di GIOVANNI FORMENTON e GIUSEPPE CONTON, opuscolo che viene distribuito dai gestori del Mulino.

Determinante per la navigazione è inoltre il *sistema delle cinque conche idrauliche*, che da Padova alla Laguna permettono di superare un dislivello totale pari a circa sette metri⁴⁶.

Si deve infine considerare l'*insieme di nove ponti mobili* che permettono, e inequivocabilmente testimoniano, l'integrazione del Naviglio del Brenta col resto del territorio.

Il mezzo

L'escursione è stata svolta in barca, a bordo di Delta Nova Ecoelettrica, nuovissima e unica imbarcazione completamente elettrica progettata e costruita per uso turistico e didattico da Delta Tour, la più grande compagnia di navigazione fluviale privata d'Italia⁴⁷.

Conoscere la storia di Delta Tour significa conoscere e inquadrare correttamente il ruolo di gran parte degli attori coinvolti nella fruizione e nella gestione dei corsi d'acqua veneti, con particolare riguardo alla Riviera del Brenta.

Delta Tour è sorta a Padova circa vent'anni or sono inizialmente con lo scopo di promuovere la navigazione turistica e didattica dei corsi d'acqua urbani e dei rami del delta del Po.

Per spirito imprenditoriale, unito ad una grande passione per la navigazione, i titolari hanno saputo investire in un settore, quello ambientale fluviale, nel momento in cui esso si trovava nello stato di massimo abbandono e degrado, accettando quindi una condizione di marcato svantaggio iniziale. Questo svantaggio era ulteriormente accentuato dall'immagine assolutamente negativa dei corsi d'acqua presso l'opinione pubblica: non va dimenticato che negli anni Ottanta i corsi d'acqua erano il ricettacolo di qualunque fognatura.

La convinzione del valore della propria proposta turistica e didattica, accanto alla constatazione del rischio di non poterla promuovere a causa della situazione di degrado, portarono Delta Tour ad imporsi come interlocutore presso gli attori istituzionali preposti alla gestione delle acque: Genio Civile di Padova, Genio civile di Venezia, Magistrato alle Acque, Comuni e Province rivieraschi. Per non ritrovarsi isolata, effettuò tale attività di relazioni pubbliche di concerto con la allora più prestigiosa

⁴⁶ Cfr.: *Atti del Convegno per la navigazione interna ed i porti. Padova - Venezia, 8 - 9 giugno 1927 - V°*, Padova, Società Cooperativa Tipografica, 1927. Pubblicazione a cura della R. Scuola d'Ingegneria e della Camera di Commercio e Industria di Padova.

⁴⁷ www.deltatour.it

associazione di voga padovana, gli “Amissi del Piovego”, e attraverso una presenza costante e pressante sui media non solo locali⁴⁸.

L’iniziale situazione di svantaggio si è ora capovolta. Delta Tour ha surclassato tutte le altre analoghe compagnie contando attualmente oltre 1700 posti barca complessivi, cui se ne aggiungeranno altri 280 a breve.

È convinzione dello scrivente che a poco sarebbero valse le sia pur giuste rimostranze delle associazioni ambientaliste, ai fini del recupero dei corsi d’acqua, se tali associazioni non si fossero ritrovate a perseguire i medesimi obiettivi delle compagnie di navigazione, ovvero dei capitali privati.

Come vedremo, Delta Tour non è il solo caso di capitalismo illuminato che si incontra lungo la Riviera del Brenta.

L’itinerario

Oltre ai punti già descritti parlando delle ragioni didattiche dell’escursione, i concetti di attorialità e di area omogenea sono stati affrontati attraverso la descrizione dei seguenti siti.

*Il Molo cinquecentesco del Portello*⁴⁹

L’escursione ha avuto inizio da questo sito perché è da esso che inizia la Riviera del Brenta.

Il quartiere del Portello è un interessante caso relitto di enclave veneziana: le numerosissime lapidi affisse sulla Porta servivano a dichiarare l’atteggiamento della Dominante nei confronti della Terraferma⁵⁰; di fronte al molo si trova forse l’unico esempio, purtroppo irriconoscibile, di casa-fondaco di terraferma⁵¹; oltre la Porta è stata

⁴⁸ L’ultima iniziativa di questo tipo è relativa ad un servizio di denuncia effettuato attraverso la nota trasmissione televisiva di Canale 5 “Striscia la Notizia”, trasmesso il 23 dicembre 2004: http://www.striscialanotizia.it/video/2004/12/23/video_527.shtml?adsl

⁴⁹ Sul Molo del Portello: PIETRO CASETTA, “Nota storica sulle due Scalinate del Portello”, in: *Il Piovego, foglio mensile di cultura ambientalista*, anno VI, n. 55.

⁵⁰ Cfr.: LUIGI NARDO “Un borgo chiamato ’Portello’”, *Collana Quaderni Portellati*, n. 4, Padova, Zielo, 1997.

⁵¹ Cfr.: GIANFRANCO MARTINONI, ALESSANDRA POSSAMAI VITA, ACHILLE TRAMARIN, PATRIZIO ZERBINATI, *Casa Grimani al Portello*, Padova, Edizioni GB, 1997. Con la partecipazione di FOSS Italia s.p.a. – Padova.

ritrovata l'abitazione del Casanova a Padova⁵²; lo sbarco e l'imbarco dei passeggeri e delle merci dirette e provenienti da Venezia avveniva da qui⁵³.

Un ultimo aspetto è quello linguistico: la convinzione diffusa che il dialetto portellato sia più simile a quello veneziano rispetto a quello padovano trova, almeno in quanto sinora detto, dei fondamenti, ma meriterebbe una convalida scientifica.

*Villa Foscarini Rossi e il Museo della Calzatura*⁵⁴

Villa Foscarini Rossi si trova a Stra e rappresenta la più felice intersezione fra le due aree omogenee delle Ville e del distretto calzaturiero.

Il proprietario è infatti Luigino Rossi, per molti anni presidente dell'ACRIB, Associazione Calzaturieri della Riviera del Brenta, e uno dei più grandi industriali del distretto. Si tratta di un borghese illuminato, in quanto ha saputo far ricadere sul territorio una parte cospicua dei propri guadagni attraverso l'istituzione del museo della Calzatura, che trova sede nella villa.

Villa Pisani: un "monumentale" esempio di speculazione edilizia

Villa Pisani, per la sua spettacolarità, è il simbolo della Riviera del Brenta. Ma se dal punto di vista artistico è senz'altro ricca di pregi, dal punto di vista geografico va radicalmente ridimensionata.

Se le ville venete rappresentano il prodotto della lenta riconversione delle aziende agricole veneziane di terraferma in case di villeggiatura, Villa Pisani è solo una delle due cose, ovvero un'enorme casa di villeggiatura senza nessun rapporto col territorio. Anzi: con un rapporto negativo.

Per costruire il complesso venne infatti sottratta allo sfruttamento agricolo una considerevole superficie; la scuderia venne destinata ai cavalli, non però adibiti al lavoro dei campi; i capitali necessari alla costruzione del complesso furono talmente elevati, da costringere il proprietario a ridimensionare l'iniziale progetto, e si trattò comunque di cospicui fondi sottratti alla bonifica e allo sviluppo del territorio.

⁵² JUSTO BONETTO, "L'abitazione padovana di Giacomo Casanova", in: *Padova e il suo territorio*, n. 73, giugno 1998.

⁵³ Cfr.: SANDRO ZANOTTO, *Il Burchiello, il Piovego e il quartiere del 'Porteo'*, Padova, La Gatta padovana, 1982.

⁵⁴ Da questo punto in poi tutte le notizie storico-artistiche sono state tratte da GUIOTTO, *cit.*, mentre la lettura geografica appartiene allo scrivente.

La Malcontenta: understatement e qualità della vita

La Malcontenta è conosciuta come l'unica opera certa del Palladio sulla Riviera.

Dal punto di vista territoriale rappresenta un altro esempio di borghesia illuminata, in questo caso cinquecentesca. si tratta infatti del più felice esempio di ricaduta sul territorio di investimenti privati: è molto probabile che il nome derivi dallo stato di estremo degrado in cui versava il territorio prima della costruzione della Villa, la quale servì come base per la bonifica dei terreni circostanti.

Le ridottissime dimensioni del manufatto non devono quindi stupire: i capitali servirono per sviluppare il territorio, non per rendere manifesta la ricchezza del proprietario.

Valutazione dell'esperienza

Il confronto fra una lettura di tipo geografico e la tradizionale lettura di tipo artistico ha destato interesse e curiosità, se non altro per la novità dell'approccio.

Infatti, i risultati valoriali ed etici delle due letture possono divergere energicamente.

Questa circostanza potrebbe essere motivo di riflessione per uno sfruttamento di tipo didattico di questa comparazione e per un impiego del geografo come pianificatore territoriale.

* * *

COME SARÀ IL CADORE NEL 2020?

Benedetta CASTIGLIONI – Università di Padova

Il titolo generale del 47° Convegno dell'AIIG "La grande trasformazione – Il Veneto fra tradizione e innovazione" è stato declinato attraverso le escursioni nelle varie zone della regione, permettendo di cogliere come questo generale cambiamento si sia manifestato e si stia manifestando con modalità differenti nei diversi ambiti territoriali.

Considerando la porzione montana del Veneto, il Cadore costituisce uno di questi contesti in cambiamento, meritevoli di essere osservati da

vicino e di essere compresi per le loro peculiarità e per i modi con cui si relazionano con la più ampia realtà regionale.

La collaborazione con la Fondazione Angelini di Belluno, in particolare con la prof. Ester Cason Angelini, e con l'Arch. Andrea De Lotto di San Vito di Cadore ha permesso di organizzare un'escursione di due giorni densa di proposte, ricca di contenuti e fortemente inserita nel contesto, attraverso l'incontro con numerosi attori locali.

Dovendo limitare il percorso ad una parte del territorio, si è scelto di soffermarsi sulla cittadina di Pieve di Cadore, per la sua funzione centrale e in rappresentanza dell'area a più forte vocazione industriale, sul paese di San Vito di Cadore, centro quasi esclusivamente turistico, e su Cibiana di Cadore, piccolo centro posto in una valle laterale.

Il contesto montano ha portato a focalizzare l'attenzione sul paesaggio: la spettacolarità delle vette dolomitiche e delle estese foreste che incorniciano i fondovalle umanizzati rappresenta il principale elemento di attrazione per questa zona, il motivo per cui è conosciuta in tutto il mondo. Ma la riflessione generale intorno alla "grande trasformazione" e l'osservazione più attenta del contesto territoriale spingono a interrogarsi sul rapporto esistente tra le trasformazioni socio-economiche profonde che hanno segnato quest'area negli ultimi 50 anni e le trasformazioni altrettanto evidenti che il paesaggio ha subito. E la riflessione non si ferma sulla situazione di oggi, ma porta ad interrogarsi su come sarà il futuro.

Emergono alcuni aspetti del tutto peculiari che differenziano quest'area alpina da altri contesti, anche vicini: non è una zona di evidente e generalizzato spopolamento (lo è stata nella prima metà del '900, ma si è poi nel complesso stabilizzata), né può essere considerata un'area marginale, a parte alcune località poste nella valle laterali; è una zona in cui, al contrario, vi è stato un intenso sviluppo economico durante gli ultimi decenni, basato da un lato sull'industria dell'occhiale (in particolare nell'area del Centro Cadore) e dall'altro sul turismo (soprattutto lungo la Valle del Boite). A fronte di ciò, le tradizionali attività agro-silvo-pastorali sono oggi quasi del tutto assenti.

Questa "monosettorialità" dello sviluppo economico, declinata alternativamente su uno dei due settori trainanti, produce alcuni segni evidenti nel paesaggio e pone oggi dei profondi interrogativi sulle prospettive per questo territorio.

Per quanto riguarda le modificazioni del paesaggio, si osserva un diffuso rimboschimento spontaneo, quale effetto dell'abbandono delle pratiche agricole, e una crescita enorme degli abitati, legata alla diffusione

delle seconde case⁵⁵. Il turismo, pertanto, che sfrutta il paesaggio come una delle sue principali risorse, corre il rischio di portare ad una trasformazione e ad un degrado tali da rovinare la risorsa stessa. Il problema si pone non solo in termini di quantità di spazio occupato dalle nuove abitazioni, ma anche di “qualità” delle stesse: la presunzione di seguire un modello di “architettura alpina tipica” porta di fatto a proporre ovunque degli stereotipi uguali l’uno all’altro, che poco o nulla hanno a che fare con le caratteristiche degli edifici e degli insediamenti tradizionali locali. A titolo di esempio, si può notare come la distribuzione dell’insediamento tradizionale fosse caratterizzata da sparsi nuclei di case ravvicinate tra loro; al contrario, le abitazioni recenti sono per lo più circondate da uno spazio aperto e si susseguono l’una all’altra, coprendo l’intero spazio tra un paese e il vicino.

L’industria dell’occhiale non porta direttamente ad altrettanto pesanti modificazioni del paesaggio e, benché nell’area del Centro Cadore si possano notare gli stabilimenti e alcune nuove lottizzazioni artigianali, si tratta di un’attività che generalmente non favorisce una estesa occupazione di suolo. Contemporaneamente, però, si tratta di un’attività per la quale le caratteristiche del territorio e del paesaggio non svolgono un ruolo particolarmente importante: il rischio è dunque quello della mancanza di attenzione, dell’incuria, e, più in generale, di uno scollamento tra caratteristiche ambientali e dinamiche di sviluppo, fatto piuttosto peculiare per un territorio montano.

Come tutti i territori montani, il Cadore non va pensato come un’area isolata, autonoma, chiusa; non lo è stato nella storia e non lo è oggi. La sua vitalità economica e sociale e le sue prospettive di sviluppo vanno osservate allargando lo sguardo innanzitutto alle aree montane limitrofe, al Veneto e al Nordest più in generale, rispetto alle quali il Cadore può giocare un ruolo di competizione, di dipendenza o di cooperazione sulla base delle sue specificità.

Ma i due settori trainanti dell’economia cadorina pongono quest’area in strettissima relazione non solo con il territorio circostante, ma anche con realtà più lontane geograficamente, in un’ottica assai ampia. Il “globale” si fa sentire fortemente in Cadore, sia per quanto riguarda i flussi turistici e l’andamento del mercato turistico, sia nei rapporti di concorrenza-competizione con altre aree di produzione di occhiali. Il “globale” si fa sentire anche sul piano socio-culturale, dato che il Cadore si

⁵⁵ Secondo i dati ISTAT (Censimento generale della popolazione 2001), le abitazioni non occupate a San Vito di Cadore rappresentano il 70% del totale delle abitazioni)

è velocemente trasformato da area di migrazione ad area di immigrazione extra-comunitaria.

Pensare il Cadore oggi e nel futuro implica pertanto un ragionamento a più livelli di scala, partendo dalle situazioni strettamente locali e dalle risorse potenziali da sviluppare, ma osservando contemporaneamente le relazioni che intercorrono con altre aree geografiche vicine e lontane.

Le due giornate di escursione si sono proposte di far conoscere ai partecipanti il Cadore non solo per l'eccezionalità dei suoi scenari, ma anche, in modo più problematico, osservando le trasformazioni del paesaggio e le relazioni con i processi di sviluppo. Il Cadore, inoltre, è stato osservato attraverso gli occhi di numerosi attori locali: nelle varie tappe, infatti, abbiamo potuto ascoltare direttamente chi vive e conosce questo territorio.

La prima tappa dell'escursione ha visto i partecipanti ospiti nella splendida sala della Magnifica Comunità di Cadore, a Pieve. Qui il dott. Mario Ferruccio Belli, giornalista e storico locale, ha presentato un inquadramento storico-geografico dell'area; cogliendo a pretesto i particolari della sala e dei suoi ornamenti ha brillantemente permesso ai partecipanti, provenienti da tutta Italia, di comprendere i tratti essenziali dell'area e della sua storia. La visita al Duomo, che contiene alcune opere di Tiziano Vecellio e della sua scuola, e al museo archeologico, che presenta le prime tappe dell'insediamento umano in Cadore, hanno concluso l'itinerario nella cittadina.

Un'attenzione particolare al paesaggio ha caratterizzato la seconda tappa; dalla frazione di Serdes (sulla destra orografica della Valle del Boite) ci si è soffermati ad osservare il paese di San Vito di Cadore e, utilizzando una fotografia dei primi anni del '900, a confrontare le trasformazioni avvenute nell'arco di un secolo. In questo contesto, l'attenzione è stata posta anche agli aspetti metodologici: i partecipanti hanno potuto confrontarsi su di una proposta didattica finalizzata ad avviare gli studenti ad una lettura attenta e critica del paesaggio, quale primo strumento per conoscere un territorio e per capirne i cambiamenti.

Il confronto e la discussione sono proseguiti anche su temi più generali, cercando di inserire il contesto territoriale cadorino entro il più ampio quadro dell'arco alpino.

Uno dei momenti più significativi dell'escursione è stata la serata organizzata in collaborazione con il Comune di San Vito di Cadore: attorno alla domanda-provocazione "Come sarà il Cadore nel 2020?" si sono confrontati in una tavola rotonda aperta al pubblico (che ha partecipato numeroso) alcuni esponenti di rilievo della vita di questo

territorio. Hanno espresso il loro punto di vista: Giovanni Monico, dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo di Calalzo e Domegge; Callisto Fedon, Presidente della Magnifica Comunità del Cadore e esponente di rilievo dell'industria dell'occhiale; Lino Del Favero Fourou, già Presidente della Regola Generale o Granda di San Vito di Cadore (le Regole sono un antichissimo sistema di gestione comunitaria del bosco e del pascolo); Vittore De Sandre, già Sindaco di San Vito di Cadore e Flaminio Da Deppo, Presidente della Comunità Montana del Centro Cadore e del GAL Alto Bellunese.

La domanda iniziale ha probabilmente colto nel segno: il Cadore, agli occhi di chi è intervenuto, sta effettivamente vivendo una fase cruciale di cambiamento, in cui ci si interroga apertamente sul futuro, consapevoli che i fondamenti su cui si è basato lo sviluppo fino ad ora necessitano di essere rivisti. Si avverte la crisi economica (la situazione globale di stagnazione e la competizione con i paesi emergenti incidono molto sull'industria dell'occhiale), ma anche la crisi sociale (di una società che, attraverso l'emigrazione di chi ha un titolo di studio elevato, ha perso grosse fette di classe dirigente) e la crisi di un turismo non sufficientemente capace di rinnovarsi con forme più in equilibrio con l'ambiente naturale. Si sente la necessità di agire su più livelli, da quello economico a quello amministrativo, da quello culturale a quello della gestione del patrimonio ambientale.

La seconda giornata di escursione ha visto i partecipanti in visita al paese di Cibiana di Cadore, accompagnati dal Sindaco prof. Guido De Zordo. Il paese, posto in una valle laterale rispetto alla Valle del Boite e "marginale" anche rispetto allo sviluppo del turismo e dell'industria dell'occhiale, negli ultimi 20 anni si è proposto e si è fatto conoscere attraverso una singolare iniziativa: i *murales*, ossia la decorazione (prevalentemente ad affresco) delle pareti esterne delle abitazioni. Queste creazioni pittoriche di artisti provenienti da tutto il mondo raccontano storie e frammenti di vita locale, ma non solo, in una sorta di pinacoteca all'aperto in cui le opere sono strettamente in relazione con il contesto. È una proposta per molti aspetti nuova e inattesa, ma contemporaneamente radicata nel locale; è, forse, un modo nuovo per pensare il futuro di un pezzo di Cadore.

L'ultima tappa dell'escursione ha portato i partecipanti a godere del magnifico scenario della Valle del Boite dalla cima del Monte Rite. Aiutati da una splendida giornata autunnale, si è potuto osservare l'ampio e meraviglioso panorama e, ancora aiutati dal prof. De Zordo, si è proposto uno sguardo di sintesi sul paesaggio cadorino, tanto nel suo splendore come nelle sue contraddizioni.

Mi piace sottolineare il fatto che la stampa locale ha riportato dell'escursione con tre diversi interventi, dando spazio soprattutto alla serata di San Vito. Lo ritengo un segnale su cui vale la pena di riflettere.

Pur essendo un territorio abituato ad accogliere visitatori, l'essere motivo di interesse per un gruppo di geografi, l'essere "guardati" da occhi per certi versi competenti e critici, ha probabilmente messo in moto una riflessione e un confronto interno al territorio stesso. Di fronte ai turisti, il Cadore mostra abitualmente poco di se stesso, si presenta spesso con un'immagine superficiale e stereotipata; l'occasione dell'escursione ha invece costretto a pensarsi e a presentarsi con uno sguardo più aperto e più profondo verso la propria realtà; è un processo che ha coinvolto direttamente le persone intervenute, ma forse, indirettamente, anche una più vasta porzione di popolazione. Abbiamo di fatto sperimentato, in questa occasione, una reciprocità nel rapporto tra chi ascolta e chi racconta, tra chi interroga e chi si interroga, tra chi vuole conoscere l'altro e chi cerca di conoscere se stesso.

Un ringraziamento, infine, è doveroso verso tutti coloro che hanno collaborato per la buona riuscita dell'esperienza: chi ha partecipato con grande passione all'organizzazione, chi si è reso disponibile con le sue competenze, chi ha accettato di "mettersi in gioco" e di raccontarci il "suo" Cadore.

* * *

PERCORSI DI COSTRUZIONE DI UN TERRITORIO – IL PARCO DEL DELTA DEL PO

**Marina BERTONCIN, Andrea PASE, Daria QUATRIDA⁵⁶ –
Università di Padova**

1. Il Delta del Po

Il sistema territoriale Delta del Po può risultare, ad una prima considerazione, un caso di studio "in sé compiuto" e quindi un esempio da

⁵⁶ Il par. 1 è di Marina Bertoncini; il par. 2 è di Daria Quatrada e il par. 3 è di Andrea Pase.

esercitazione. Si ritaglia senza difficoltà, da un punto di vista fisico, dai territori circostanti; conta una serie di “ambienti”, che si prestano ad approfondimenti specifici: il fiume, le valli, le lagune, la costa, il mare, la terra e la giustapposizione di queste differenti “unità” ... didattiche consente un assemblaggio “verosimile”. Ripetendo in tal modo una prassi consolidata in diversi approcci al territorio, che lo hanno frammentato in sottoinsiemi di volta in volta interpreti di significati diversi. La storia fisica ha poi condizionato anche quella sociale e a lungo il Delta è stato considerato come un “isolato” nel contesto veneto.

Ma tanto questo ridotto geografico può finire per respirare un’aria davvero “localistica” e asfittica quanto, non appena si sollevi il lembo delle rappresentazioni più oleografiche, si è travolti da echi che richiamano storie lontane e vastissime. Le problematiche che lo coinvolgono si sviluppano negli altrove più diversi e, se qui collassano, non si possono pensare soluzioni se non convocando quegli altri territori ed attori.

Proprio da uno di questi ambiti di criticità: il Parco, hanno mosso le ragioni didattiche da cui partire per affrontare il Delta. Nell’esaminare il territorio si sono coniugate due letture: la prima attenta alle forme territoriali assunte dall’agire, la seconda che riguarda il processo di territorializzazione nel suo compiersi.

La ricostruzione della geografia della controversia territoriale-Parco è servita per riconoscere i condizionamenti che hanno influenzato capacità e incapacità dell’agire, filtrando occasioni e vincoli. Abbiamo fissato alcune delle tappe più significative fino allo stadio attuale, evidenziando i problemi e le prospettive di nuovi modelli di comprensione del territorio e di intervento. Queste ultime proposte ancora sfumate -non solo nei contorni, ma a volte anche nella sostanza- pongono l’accento sulla complessità della costruzione di nuovi territori e consentono di riflettere meglio sugli esiti dell’agire. La problematizzazione delle differenti razionalità territorializzanti ha portato a chiedersi, per quanto è stato possibile, quali siano stati i limiti e/o le possibilità per le razionalità presenti; quali siano state le regole che ne hanno disciplinato i livelli di pertinenza dell’agire in rapporto alle poste in gioco; qual era lo status di ciascuna razionalità nel quadro sociale di riferimento e nella situazione contingente; come si disponevano le alleanze e le opposizioni rispetto alla/e razionalità dominanti che imponevano il gioco.

2. Il seminario residenziale

Il seminario residenziale sul Delta del Po, della durata di una giornata e mezza, ha avuto la duplice finalità di avvicinare e conoscere il

territorio del Delta e di proporre la simulazione di un'esperienza formativa come sussidio didattico ai docenti.

Il programma ha ricalcato le tappe centrali dei seminari proposti agli studenti dei corsi di Geografia della Facoltà di Scienze della Formazione e di Lettere a Filosofia dell'Università di Padova, nell'arco di un'esperienza oramai decennale. La valenza formativa è quella di far compiere agli studenti un'esperienza di lavoro sul campo attraverso l'approccio geografico. La metodologia adottata ha quindi lo scopo di favorire un orientamento di ascolto, di lettura e di interpretazione del territorio in una prospettiva di didattica attiva.

Dopo l'arrivo e la sistemazione presso l'Ostello Rifugio Po di Maistra, situato nella parte settentrionale del Delta in località Boccassette, è seguita la presentazione da parte dello staff, dei partecipanti.

Primo momento di incontro con il Delta è stata la *lezione* di Marina Bertoncin sul tema "La costruzione del Delta: l'evoluzione di un territorio fra acqua e terra", utile a dare un quadro di riferimento attraverso la ricostruzione geostorica delle vicende territoriali che caratterizzano il Delta, secondo una duplice chiave di lettura: delta d'acqua/delta di terra, logiche autocentrate/eterocentrate.

In seguito Andrea Pase ha illustrato compiti e modalità dell'*escursione libera sul territorio* della durata di due ore. I partecipanti si sono suddivisi in due gruppi, a seconda della scelta di percorrere un itinerario in bicicletta o di muoversi in pulmino. A tutti sono state date carte del territorio, con indicati i nomi di alcuni elementi territoriali particolarmente significativi. Prima della partenza è stato chiesto di elaborare una propria *definizione di "Parco Naturale Regionale"*, attività che si rivelerà utile in un secondo momento per far interagire la personale immagine di "parco" con il territorio e per confrontare le aspettative legate all'idea parco con quanto rilevato nel Parco del Delta del Po, un parco specifico per una certa realtà territoriale.

Nel pomeriggio si è proposto l'*incontro con alcuni testimoni locali*, per favorire il confronto delle dinamiche territoriali lette dall'esterno (in quanto outsider) con il punto di vista interno offerto dagli attori locali (*insider*), e precisamente: il Consorzio Cooperative Pescatori del Polesine, il Consorzio di Bonifica Delta Po-Adige e l'Ente Parco Delta del Po veneto, tre realtà diversamente importanti e strategiche per il territorio. A Scardovari, presso la sede del Consorzio Cooperative Pescatori, il dott. Emanuele Rossetti, biologo, ha illustrato ai partecipanti il ruolo e le attività della struttura che si presenta attenta alla salvaguardia della risorsa e agli impatti dell'attività di pesca sull'ambiente. Il Consorzio, nato nel 1976, è attualmente costituito da 10 Cooperative di pescatori cui fanno riferimento

1450 soci circa. Grazie all'aumento rilevante della produzione di molluschi nel Delta, il Consorzio rappresenta oggi una delle maggiori realtà, a livello italiano ed europeo, nell'allevamento e vendita dei mitili e, soprattutto, delle vongole veraci⁵⁷. Dagli impianti fissi in laguna e da quelli off-shore in mare si producono annualmente 4000 tonnellate di cozze cui si aggiungono 9000 tonnellate di vongole veraci, raccolte nelle lagune in concessione. L'incontro si è concluso con la visita al laboratorio di analisi per il controllo di qualità e all'impianto di depurazione dei molluschi, dove il prodotto viene dissabiato, lavato e selezionato per il confezionamento.

L'incontro con gli altri attori si è svolto presso l'Idrovora di Ca' Vendramin (Taglio di Po – RO), imponente edificio dell'800, che è pregevole esempio di "archeologia industriale del Polesine" ed è attuale sede del Museo della Bonifica. In primis i partecipanti hanno incontrato l'ing. Giancarlo Mantovani, che ha presentato il fondamentale ruolo e le diverse funzioni del Consorzio di bonifica cui spetta la gestione delle acque. Il Consorzio, infatti, gestisce un importante sistema idraulico di drenaggio, atto a garantire la difesa del territorio dai rischi di allagamento e sommersione e, quindi, la sua stessa sopravvivenza.

Dopo una breve visita degli impianti dell'idrovora, è seguito l'incontro con il prof. Vincenzo Melone, vicepresidente del Parco regionale del Delta del Po veneto, realtà istituita nel 1997.⁵⁸ Attualmente si è in attesa della redazione del Piano del Parco che determinerà la perimetrazione dell'area, la zonizzazione del territorio e la scelta degli interventi da attuare. Il prof. Melone ha illustrato funzioni e caratteristiche dell'Ente e della struttura territoriale Parco evidenziandone i punti di forza e le fragilità. Se da un lato, infatti, il Parco può contare sull'avvio di importanti progetti, in partnership con altri paesi, che ne promuovono l'immagine e il riconoscimento sullo scenario nazionale ed europeo, dall'altro sono ancora presenti criticità e tensioni nei rapporti con alcuni attori locali.

Le questioni sollevate dal prof. Melone, sulle difficoltà di conciliare la tutela e la promozione del territorio con gli interessi dei diversi attori e a fronte di una politica nazionale che, con la recente iniziativa del "condono

⁵⁷ La produzione nazionale di vongole è coperta per il 70% da Venezia, che soddisfa il mercato del nord Italia, e per il 30% dal Delta veneto ed emiliano il cui prodotto viene indirizzato ai mercati del centro-sud ed a quelli esteri di Spagna e Francia.

⁵⁸ Il Parco, che ha un'estensione di 12.000 ettari e si configura come un parco prevalentemente "acquatico", si sviluppa su di un territorio che interessa 9 Comuni della Provincia di Rovigo (Rosolina, Porto Viro, Ariano nel Polesine, Taglio di Po, Porto Tolle, Adria, Loreo, Corbola e Papozze).

edilizio”, rischia di sminuire il senso e la credibilità degli enti di tutela, hanno avviato un vivace dibattito.

Dopo una pausa, nelle stanze del Museo si sono svolti *i lavori di gruppo* finalizzati all’approfondimento tematico ed a socializzare conoscenze e informazioni, scambiare i punti di vista e le opinioni su quanto osservato, ascoltato e analizzato. In genere, questa attività si articola in due fasi distinte: la prima di studio su una bibliografia predisposta, riguardante diversi aspetti del territorio deltizio e l’istituzione del Parco del Delta, per redigere una sintesi dei nodi problematici; e la seconda volta a fare il punto rispetto ai differenti momenti di conoscenza del territorio vissuti. Per mancanza di tempo si è dovuto rinunciare alla prima fase di lavoro e si è passati alla rielaborazione delle informazioni raccolte durante la giornata a partire dalla definizione di “Parco Naturale Regionale”, elaborata la mattina, per costruire una visione di sintesi. In plenaria i due gruppi hanno esposto le rispettive osservazioni per avviare il confronto e la discussione.

In serata è stata proposta la visione del film “Notte italiana” (1987) di Carlo Mazzacurati con l’obiettivo di presentare una problematica ancora attuale nel Delta: l’estrazione abusiva di metano, causa in passato della subsidenza dei terreni e del rilascio nei canali di sostanze nocive. Il pompaggio delle acque sotterranee da cui viene poi estratto il gas ha provocato, infatti, i noti fenomeni di abbassamento dei suoli.

Nella mattinata di domenica si è svolta l’escursione a bordo della motonave condotta da Marino Cacciatori, capitano esperto. Il punto di vista, dopo aver conosciuto il “Delta di terra”, era quello del “Delta d’acqua”. Durante il percorso, snodatosi lungo i rami terminali del fiume e fino alla foce, la guida Sandro Vidali ha parlato della varietà degli ambienti e della ricchezza della flora e della fauna, dei prodotti agricoli, tra i quali il riso, della pesca e della Centrale Enel di Polesine Camerini, sulla quale si torna a discutere per l’ipotizzata conversione a carbone. È stato possibile, inoltre, vedere all’opera i cacciatori, nelle strutture utilizzate come appostamenti sull’acqua per mimetizzarsi, chiamate coviglie o palchetti. Quello della caccia è un tema molto “caldo” sul Delta, per i frequenti fenomeni di bracconaggio e per la storica contrapposizione dei cacciatori al Parco. La mattinata si è conclusa con la visita al mercato ittico di Pila e, dopo il rientro e il pranzo presso l’Ostello, sono seguiti i saluti di commiato.

3. Alcuni elementi di valutazione dell’esperienza

Come si è visto la proposta di questa escursione si è articolata su un doppio binario: da un lato l’approccio geografico ed interpretativo al

territorio deltizio; dall'altro una "simulazione" delle metodologie utilizzate nei Seminari territoriali proposti agli studenti dei corsi di Geografia tenuti a Scienze della Formazione e a Lettere.

Su questo doppio binario proviamo allora ad articolare alcuni spunti valutativi.

L'approccio con il territorio del Delta è stato senz'altro intenso e si è articolato in due dimensioni: il "contatto" diretto e il dialogo con i testimoni locali. Era stata prevista anche un'attività di studio, in approfondimento alla questione territoriale proposta, ma si è dovuto accantonare questa sequenza di apprendimento per le nuove economie di tempi che si sono imposte durante i lavori.

La breve escursione in bicicletta ha permesso ai partecipanti un primo impatto, che ha suscitato una serie di questioni pertinenti alle dinamiche attive sul territorio, alla sua evoluzione nel tempo, alle forme di sfruttamento delle risorse. Lo sfondo onnipresente della centrale termoelettrica di Polesine Camerini ha immediatamente interrogato i partecipanti sul senso della "tutela ambientale" in quest'area. Il punto di vista "dall'acqua" sul Delta è stato offerto dall'escursione in barca, gradita anche per la possibilità di gustare i tratti più "naturaliformi" dell'area.

Vivace il dialogo tra i partecipanti e gli esperti individuati, per ruolo e per storia personale, al fine di proporre considerazioni sulle risorse chiave del Delta (l'acqua e la terra) e sulle difficoltà incontrate dalla struttura Parco nell'insediarsi in questo territorio, in cui la presenza dell'uomo, seppure di fatto non così addensata, è tuttavia tanto "densa".

Il secondo percorso è relativo alle metodologie formative. Le modalità individuate per condurre l'escursione - a simulazione semplificata dei Seminari territoriali: osservazione diretta del territorio, costruzione di una definizione di Parco, intervista ai testimoni, studio e lavoro in piccolo gruppo... - sono state complessivamente ben recepite dai partecipanti, che hanno accettato in pieno il ruolo inconsueto di "professori-studenti" e che hanno quindi offerto il punto di vista derivante dalla loro esperienza didattica per arricchire ulteriormente la "meta-discussione" sugli strumenti formativi per affrontare con gli studenti l'analisi di un territorio.

L'immagine conclusiva della realtà deltizia che i partecipanti hanno formulato è di un territorio meno semplice di quanto possa apparire a prima vista e senz'altro di difficile interpretazione: un territorio "che non sembra un Parco" - come è stato notato - e che evidenzia, appena si scavi sotto "l'apparente piattezza", la complessità dei percorsi di costruzione, la molteplicità degli attori coinvolti, la radicalità delle controversie che l'hanno attraversato e che tutt'oggi lo innervano.

INDICE:

Presentazione (P. Faggi)	pag. 3
Discorso di apertura del 47° Convegno (G. De Vecchis)	pag. 7
Relazione all'Assemblea per l'anno sociale 2003-2004 (G. De Vecchis)	pag. 9
<i>“Cinquant'anni di vita dell'AIIG”</i> (a cura di G. Staluppi)	pag. 19
<i>“Veneto, fra tradizione e innovazione”</i>	pag. 33
Verso un nuovo assetto strutturale della popolazione (G. Rotondi)	pag. 33
Il territorio di fronte alla trasformazione (F. Posocco)	pag. 39
<i>“La Geografia, oggi: la formazione degli insegnanti”</i> (a cura di C. Brusa)	pag. 45
<i>“Sessioni didattiche”</i> (a cura di E. Gamberoni)	pag. 57
Sessione didattica: <i>“Una didattica per l'ambiente”</i> (a cura di E. Gamberoni e C. Lanza)	pag. 59
Sessione didattica: <i>“Didattica della geografia e cittadinanza attiva”</i> (a cura di A. Agosti e D. Pasquinelli)	pag. 115
Sessione didattica: <i>“Geografia e mondo del lavoro”</i> (a cura di P. Da Re e R. Cavedon)	pag. 157
Sessione didattica: <i>“Didattica on-line”</i> (a cura di C. Giorda e L. Rocca)	pag. 187
<i>“Escursioni didattiche”</i> (a cura di M. Bertocin e A. Pase)	pag. 269

Già pubblicati:

1. MATTANA U. e BENVENUTI M., *Fiere e mercati della provincia di Treviso* (1984).
2. BEVILACQUA E. (a cura), *L'uomo tra Piave e Sile* (1984).
3. FAGGI P. (a cura), *Valorizzazione delle risorse e controllo degli spazi: osservazioni sul caso egiziano* (1984).
4. FAGGI P. (a cura), *Problemi e prospettive di sviluppo delle terre asciutte nel terzo mondo* (1986).
5. ZUNICA M., *Per un approccio con l'interfaccia terra-mare* (1986).
6. GIRARDI A., SECCO G., TRENTIN C. e ZUNICA M., *Recenti variazioni del litorale tra foce Adige e Porto Caleri* (1986).
7. MATTANA U., *I mercati periodici del Veneto e del Trentino-Alto Adige* (1986).
8. GIORGI G., GIRARDI A., MARABINI F., SECCO G. e ZUNICA M., *Metodologie d'indagine sull'erosione costiera: il caso Abruzzo-Molise* (1987).
9. GAZERRO M.L. (a cura), *Ambiente e percezione*; CENTI C.M., GAZERRO M.L. e SECCO G., *Inquinamento lacustre e cognizione soggettiva*; GAZERRO M.L., *Struttura urbana e preferenze residenziali* (1989).
10. GIRARDI A. e CARLETTO L., *Il turismo a Rosolina e Albarella. Risorsa o consumo?* (1990).
11. ROTONDI G., *Il contesto urbano e rurale in Italia* (1990).
12. CASTI MORESCHI E., *Salvaguardia di una zona umida: le valli da pesca nel delta del Tagliamento* (1990).
13. SAURO U., BONDESAN A. e MENEGHEL M. (a cura), *Proceedings of the International Conference on Environmental Changes in Karst Areas, Italy 1991* (1991).
14. CROCE D. e ZULIANI S., *Arcaismo e modernità dell'agricoltura spagnola. Aragòn Monegros* (1991).

15. BERTONCIN M. e CROCE D., *La possidenza borghese in Transpadana. Silvestro Camerini* (1991).
16. BONDESAN A. (a cura), *Il Dipartimento di Geografia «G. Morandini»* (1992).
17. BONDESAN A. (a cura), *Il Dipartimento di Geografia «G. Morandini»* (1995).
18. ZANETTO G., VALLERANI F. e SORIANI S., *Nature, Environment, Landscape: European Attitudes and Discourses in the Modern Period. The Italian Case, 1920-1970* (1996).
19. FAGGI P. e ROCCA L. (a cura), *Il governo dell'acqua tra percorsi locali e grandi spazi. Atti del Seminario internazionale Euroambiente 1998 – Portogruaro, Collegio Marconi, 29 aprile 1998* (1999).
20. MATTANA U. e VAROTTO M. (a cura), *«Terre Alte» e Geografia. Prospettive di ricerca verso il 2002 Anno delle Montagne (Atti della 1a Giornata di studio sulle «terre alte» Padova, 1 dicembre 2000)* (2001).
21. MATTANA U. e VARDANEGA E. (a cura), *"Montagne, dimore, segni dell'uomo: rapporti in trasformazione" (Atti della 2ª Giornata di studio - Padova, 30 novembre 2001)* (2003).
22. FAGGI P., SOME H. P. e ZOUNGRANA T. P. (a cura), *Priorités et pratiques du développement rural en Afrique subsaharienne (Actes du Colloque international ENRECA IDR-Sciences humaines, Ouagadougou, 19-20 décembre 2002)*(2004)

SERVIZI GRAFICI EDITORIALI
PADOVA - SETTEMBRE 2005
TEL. 049 620319