





Associazione Italiana Insegnanti di Geografia  
– Sezione Basilicata

50° Convegno Nazionale  
«Terre di mezzo: la Basilicata  
tra costruzione regionale e proiezioni esterne»  
Potenza, 19-23 ottobre 2007

*Con il patrocinio di*

Associazione Geografi Italiani  
Società Geografica Italiana  
Società di Studi Geografici  
Associazione Italiana di Cartografia  
Istituto Geografico Militare  
Consiglio Regionale della Basilicata  
Dipartimento di Scienze Sociali -  
Università degli Studi di Napoli “L’Orientale”

*Con il contributo di*

Regione Basilicata  
Comune di Potenza  
Provincia di Potenza  
Provincia di Matera  
Azienda di Promozione Turistica Regionale della Basilicata  
Facoltà di Lettere e Filosofia dell’Università degli Studi della Basilicata  
Dipartimento di Scienze Storiche, Linguistiche  
e Antropologiche dell’Università degli Studi della Basilicata  
Fondazione Cassa di Risparmio di Calabria e di Lucania  
Istituto Banco di Napoli Fondazione  
DeAgostini  
Touring Club Italiano

*Comitato ordinatore*

Luigi Stanzone (presidente, Università degli Studi della Basilicata)  
Pasquale Coppola (vicepresidente, Università degli Studi di Napoli “L’Orientale”)  
Lida Viganoni (vicepresidente, Università degli Studi di Napoli “L’Orientale”)  
Federico Boenzi (Università degli Studi di Bari)  
Pasquale Frascolla (Università degli Studi della Basilicata)  
René Georges Maury (Università degli Studi di Napoli “L’Orientale”)  
Rosario Sommella (Università degli Studi di Napoli “L’Orientale”)

*Segreteria*

dott.ssa Annalisa Percoco (coord.)  
dott.ssa Libera D’Alessandro  
dott.ssa Maria Luisa Santarsiero

50° Convegno Nazionale  
dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia

Potenza, 19-23 ottobre 2007

## Terre di mezzo: la Basilicata tra costruzione regionale e proiezioni esterne

Formazione e ricerca didattica  
in geografia: esperienze e prospettive

*a cura di Alessia Salaris*

Proprietà letteraria riservata  
Pagina soc. coop. - Bari

Finito di stampare nel settembre 2008  
da Corpo 16 s.n.c. - Bari  
per conto di Pagina soc. coop.

ISBN 978-88-7470-073-8

## Presentazione

Con questo volume e con quello che seguirà a breve, destinato ad accogliere la “*Guida*” alle escursioni del 50° Convegno nazionale dell’AIIG, si chiude un percorso che ha fortemente arricchito la mia esperienza professionale e umana. Un percorso iniziato ufficialmente nel corso dello svolgimento del 49° Convegno (Rimini, ottobre 2006), quando fu comunicata la sede del successivo incontro annuale del sodalizio, ma che rimonta, in realtà, all’inizio di quell’anno e alle stimolanti e allettanti insistenze dell’amico Gino De Vecchis affinché si chiudesse con la Basilicata il “giro” delle regioni che avevano ospitato, almeno una volta, il più importante appuntamento sociale.

Non posso nascondere che tentai di opporre resistenza: la sezione Basilicata dell’AIIG si componeva soltanto di una dozzina di membri e, di questi, solo pochissimi svolgevano un ruolo attivo. La sede universitaria poteva contare all’epoca solo su di me come “strutturato” e su Annalisa Percoco, dottoranda in “cotutela” con l’Orientale di Napoli. Sapevo benissimo che i convegni nazionali attirano centinaia di soci da tutta Italia; conoscevo perfettamente le difficoltà logistiche per raggiungere e soggiornare a Potenza e a Matera; ero consapevole di non poter contare eccessivamente su contributi e sponsorizzazioni locali (tempi di vacche magre per tutti!).

Insomma, gli elementi per manifestare un “cortese diniego” c’erano. Carlo Brusa, uomo di grandissimo senso pratico, si sarebbe reso conto, i soci lucani avrebbero constatato l’impossibilità o l’eccessivo azzardo... E, invece, Brusa era sicuro della buona riuscita, De Vecchis pure: non potevano mentirmi, una cattiva prova non poteva far piacere ai responsabili dell’Associazione, tutte persone molto esperte e accorte, le conoscevo da anni.

Allora, chiesi una preventiva dichiarazione di impegno a collaborare a chi, da sempre, ha rappresentato per me un punto di riferimento culturale e umano: Pasquale Coppola, il mio maestro. Egli, prudentemente, mi disse di parlarne con Lida Viganoni. Si combinò una riunione preliminare con i giovani, i meno giovani e i giovanissimi (una nutrita squadra di dottori di ricerca e dottorandi del Dottorato in Geografia dello sviluppo, con sede presso “L’Orientale” di Napoli; quasi tutti compaiono come autori in questo volume o nella “*Guida*”). La disponibilità fu unanime ma Coppola e Viganoni mi preoccupavano: mi sembrava che puntassero a un modello troppo alto per le nostre forze e, soprattutto, per gli impegni che ognuno di noi aveva già contratto. Si parlò della guida all’escursione post-congressuale in Basilicata del 1975, dell’Interuniversitaria del 1991 in Calabria, si andò con la mente al lavoro compiuto in Lucania nell’arco di oltre trent’anni, si ricordarono i nomi di colleghi, amici e studiosi di diversa formazione, italiani e stranieri, che avevano a lungo riflettuto sugli assetti territoriali, urbanistici, sociali ed economici di quelle

terre. Ero spaventato, ma l'entusiasmo di quelle persone, stracariche di lavoro e di responsabilità, fugò in me ogni residuo dubbio.

Nell'anno che seguì, in ogni incontro, vedevo crescere l'impegno di tutti e, soprattutto, la dedizione di Pasquale, che mi appariva rinvigorito, che "tormentava" i più giovani collaboratori perché mettessero insieme materiali e non perdeva l'occasione per suggerire letture, approfondimenti, riflessioni metodologiche.

Non potevamo saperlo, ma si stava consumando il nostro ultimo anno di lavoro collettivo, di squadra con lui. Inconsapevolmente, stavamo approfittando ancora per poco dei suoi suggerimenti, della sua guida scientifica, paziente e rigorosa, esigente ma profondamente affettuosa. Per le ultime volte mi toccava accogliere le sue critiche, anche forti, ma esposte con naturale e premuroso garbo, con gentilezza e tatto.

...E poi venne il giorno della Lezione magistrale. Una serie di circostanze fortuite, il fatto che il Convegno si tenesse proprio in Basilicata, terra alla quale Coppola era profondamente legato da vicende scientifiche, culturali e umane, e che si era deciso che la lezione dovesse avere un "taglio politico", mi spinsero a proporre il suo nome. Sapevo di chiedere molto, forse stavo abusando delle sue forze, ma l'entusiasmo e la serena ironia con cui accettò ("Sto diventando proprio vecchio, dunque", mi disse quel pomeriggio nel suo studio) cancellò ogni preoccupazione.

Toccò a me introdurre la sua lezione. Ero emozionato. Mi consolò, però, il fatto che, come ogni bravo e consumato attore, come ogni responsabile e attento maestro, anche di fronte alla centesima replica, all'ennesima lezione, era emozionato pure lui. Così come fu visibilmente emozionato e contento di discutere con alcuni cari amici (tra cui Bergeron, Dematteis e Federici) di questioni metodologiche che avevano segnato la sua formazione e il suo stile di lavoro (l'inchiesta sul terreno) e di ricordare il rigore scientifico e l'impegno civile di uno studioso come Bernard Kayser.

Se il Convegno, questo volume e quello che seguirà si avvicinino agli obiettivi che Coppola aveva in mente non spetta a me dirlo, ma che tutta questa vicenda abbia aiutato, almeno parzialmente, me e tutti i suoi allievi a superare il vuoto che ha lasciato è un fatto sicuro.

Luigi Stanzione

## *Prefazione*

Il volume accoglie gli atti del 50° Convegno Nazionale dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, tenutosi a Potenza dal 19 al 23 ottobre 2007. Come è stato ricordato più volte nel corso dell'iniziativa, per la prima volta la Basilicata ha ospitato l'incontro annuale dell'Associazione. Era doveroso, dunque, cogliere questa occasione per approfondire gli assetti territoriali di questa "terra di mezzo", la traiettoria da essa compiuta negli ultimi decenni verso la costruzione della propria identità regionale e le sue proiezioni esterne. Ma l'attenzione rivolta alla regione in cui si è tenuto il Convegno ha toccato anche altri aspetti, quali il non facile connubio fra la valorizzazione delle risorse ambientali e quelle energetiche e la riflessione sull'attualità della rappresentazione della Basilicata come regione interna del Mezzogiorno.

La disamina dei quadri territoriali lucani ha fatto da premessa a una riflessione più ampia, incentrata sugli aspetti politici del concetto di regione, affrontati da Pasquale Coppola nella sua lezione magistrale, e sul significato attuale (e sulle implicazioni didattiche) dei ritagli politico-amministrativi, argomento di una vivace tavola rotonda. Anche il ricordo dell'esperienza di Bernard Kayser in Basilicata, che ha visto la partecipazione di Robert Bergeron, suo allievo diretto, ha consentito di sviluppare una riflessione a più voci su questioni metodologiche relative all'"inchiesta sul terreno" in geografia.

Le articolate sessioni didattiche e la contestuale realizzazione del 2° Convegno Nazionale AIIgiovani hanno messo in luce, grazie all'intervento di numerosi docenti-studiosi della disciplina, la molteplicità di approcci che contraddistinguono l'insegnamento della geografia. A tal proposito, non mi sembra superfluo richiamare innanzitutto il reciproco arricchimento che deriva dall'accostamento e dall'integrazione fra ricerca e didattica, vero e proprio valore aggiunto dell'Associazione. Inoltre, mi piace sottolineare la compresenza all'interno del volume di contributi che ripropongono in chiave attuale importanti questioni relative a tematiche "classiche" dell'insegnamento delle discipline geografiche (dall'impiego della cartografia alla scelta del libro di testo), accanto ad altri dedicati all'utilizzo di strumenti didattici innovativi o a temi di grande attualità e interesse per gli studenti. Anche sotto questo profilo, l'iniziativa ha consentito un proficuo scambio di esperienze e informazioni fra partecipanti di diversa formazione e generazione e fra università e mondo della scuola.

Personalmente, la partecipazione al Convegno e il lavoro di cura degli atti hanno rappresentato innanzitutto un'opportunità per imparare, grazie al confronto con molti eminenti geografi (presenti o rievocati) che, nel corso degli anni, hanno condotto le proprie ricerche anche in Basilicata, ne hanno percorso in lungo e in largo le strade, hanno intrattenuto intense relazioni con figure

rappresentative e con le popolazioni locali e hanno, soprattutto, lasciato un patrimonio di analisi che costituisce ancora oggi un solido e insostituibile punto di partenza per chi voglia dedicarsi allo studio di questa regione. Altrettanto importante è stato l'approfondimento relativo alle molteplici sfaccettature che contrassegnano la didattica della geografia e il suo rapporto con la ricerca.

Ringrazio quanti, anche durante i mesi estivi, hanno collaborato, inviando testi, integrazioni, immagini e precisazioni utili a completare la revisione del volume. È anche grazie alla loro disponibilità e sollecitudine che la pubblicazione degli atti avviene nei tempi previsti.

Il lavoro di cura non si è purtroppo potuto avvalere dei preziosi consigli e suggerimenti di Pasquale Coppola, ispiratore e animatore di tanti momenti del Convegno, che avrebbero sicuramente reso migliore questo libro. Un ringraziamento sentito va quindi a coloro che mi hanno fornito il proprio sostegno per tentare di non disperdere, per quanto possibile in assenza della sua "interpretazione autentica", le riflessioni scientifiche e le emozioni che egli ha offerto a noi tutti in occasione della lezione magistrale (in particolare, Rosario Sommella, Luigi Stanzone e Lida Viganoni).

La sua partecipazione, come sempre vivace e brillante, ai momenti di riflessione scientifica e la sua affabile compagnia nelle giornate trascorse insieme durante il Convegno rappresentano oggi un ricordo dolce e prezioso.

Alessia Salaris

## *Discorso di apertura dei lavori del 50° Convegno Nazionale dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia*

Autorità, cari Colleghi e Amici,  
porgo, innanzi tutto, il saluto mio e dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, che ho l'onore di rappresentare, a tutti Voi intervenuti in questa bella sala del Teatro "Francesco Stabile". Esprimo, inoltre, la mia sincera gratitudine alle Autorità politiche, accademiche e militari presenti, al Presidente della Regione Basilicata e al Presidente del Consiglio Regionale, al Sindaco di Potenza, ai Presidenti delle Province di Potenza e di Matera, al Comandante dell'Istituto Geografico Militare, al Direttore del Dipartimento di Scienze Storiche, Linguistiche e Antropologiche. La Sezione Basilicata ha assunto l'impegnativo compito di organizzare questo Convegno Nazionale dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, cui si affiancano l'11° Corso nazionale di aggiornamento e sperimentazione didattica e il 2° Convegno Nazionale dell'AIIGiovani, al quale auguro un pieno successo. Questo evento ha ricevuto il patrocinio di tutte le Associazioni geografiche, nonché dell'Istituto Geografico Militare, e il contributo della Regione Basilicata, del Comune e della Provincia di Potenza, della Provincia di Matera, dell'Azienda di Promozione Turistica Regionale della Basilicata, dell'Università degli Studi della Basilicata, della Fondazione Cassa di Risparmio di Calabria e Lucania, della Fondazione Banco di Napoli, della casa editrice DeAgostini e del Touring Club Italiano: a tutti va il mio sentito ringraziamento. L'attenzione, manifestata da tante realtà e istituzioni locali, è chiara testimonianza della sentita partecipazione del tessuto regionale (amministrativo, sociale ed economico) al mondo della scuola e della ricerca e a una disciplina, come la geografia, che è veramente essenziale per la lettura e l'interpretazione del territorio alle varie scale spaziali. E del resto lo stesso titolo della nostra manifestazione "Terre di mezzo: la Basilicata, tra costruzione regionale e proiezioni esterne" pone a cardine dei lavori le valenze strategiche dei diversi spazi e la rilevanza che i confini politico-amministrativi, economici e sociali rivestono nello sviluppo della società e nella vita dei singoli cittadini. Relazioni scientifiche e didattiche, seminari e tavole rotonde, opportunità d'incontro e di confronto (come l'Assemblea dei Soci), escursioni programmate di varia durata, riempiranno le nostre giornate, concorrendo al conseguimento degli obiettivi prioritari dei nostri appuntamenti annuali: offrire la possibilità di discutere di problemi didattici, diffondere tecniche sperimentate di ricerca, comunicare aggiornamenti metodologici. Ancora una volta il mondo dell'università e quello della scuola hanno modo, in questa sede, di porre a confronto i paradigmi della ricerca e quelli della didattica, facendoli convergere su un fondamentale obiettivo comune: quello di rivitalizzare e potenziare la

funzione della geografia nella comunità scientifica, nel settore dell'istruzione e della formazione, nell'opinione pubblica.

S'inaugurano in questo momento i lavori del Convegno; desidero rivolgere al presidente Luigi Stanzone, a tutto il Comitato organizzatore, ai colleghi Pasquale Coppola, Lida Viganoni, Federico Boenzi, Pasquale Frascolla, Rosario Sommella, René Maury, alla Segreteria costituita da Annalisa Percoco, Libera D'Alessandro, Maria Luisa Santarsiero e a tutti quanti hanno contribuito alla realizzazione di questo Convegno la sincera gratitudine per aver accettato l'invito a preparare questa manifestazione nazionale, giunta ormai alla sua 50<sup>a</sup> edizione. Un convegno, quindi, che impone di ricordare il passato, con il prezioso patrimonio che ci ha lasciato in eredità, ma che ci deve proiettare in un futuro sempre più impegnativo, in cui la scuola, e con essa la geografia, deve recuperare appieno la dignità del suo insostituibile ruolo.

Questo 50° Convegno va però ricordato anche per un altro traguardo, importante nella storia dell'AIIG: con la Basilicata, infatti, si completa il quadro delle regioni che hanno organizzato e ospitato almeno una volta un Convegno Nazionale. Questo induce a una positiva riflessione, nel corso dei lavori, sull'efficienza e la forza imprescindibile della nostra struttura periferica, che si fa sempre più capillare e vede l'applicazione del lavoro e dello sforzo di moltissimi di noi per rendere le iniziative sempre più rispondenti alle esigenze degli iscritti e alla missione dell'Associazione. Rivolgo il mio sincero augurio affinché i lavori si rivelino per tutti ricchi di interesse ed è con grande onore che dichiaro aperto il 50° Convegno Nazionale dell'AIIG.

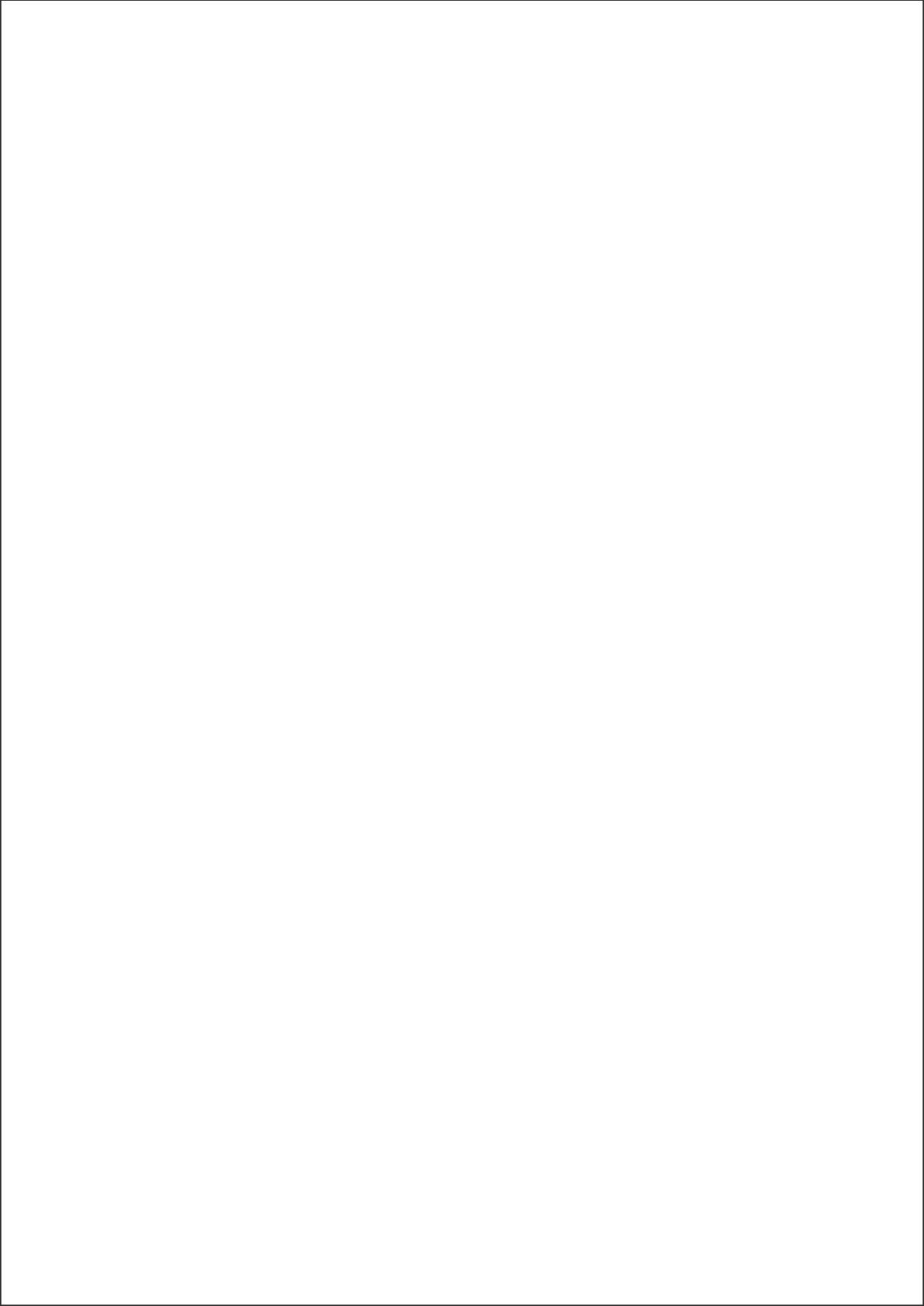
Gino De Vecchis

Presidente Nazionale dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia

---

**Parte Prima.**  
**Terre di mezzo: la Basilicata tra costruzione regionale e  
proiezioni esterne**

---



## Introduzione

Il 50° Convegno Nazionale AIIG, organizzato per la prima volta in Basilicata, ci offre l'opportunità di riflettere su questa regione, e in particolare sulle tematiche attinenti la costruzione dell'identità regionale e le proiezioni esterne. Non a caso il titolo che si è scelto di dare alla sezione dedicata alle relazioni scientifiche mette in evidenza questi due aspetti, perché la Basilicata è, in effetti, una regione che potremmo definire per certi tratti controversa, in quanto ha spesso suscitato perplessità sulle proprie capacità di tenuta politico-amministrativa.

Persino un meridionalista come Francesco Compagna la vedeva dividersi, negli anni '60 del secolo trascorso, fra Puglia, Calabria e Campania, prefigurando per la Basilicata un futuro assai problematico sotto il profilo dell'identità regionale. E, in effetti, la marginalità, la difficoltà dei collegamenti, le gravitazioni che obiettivamente le varie parti del territorio lucano facevano registrare su poli esterni sembravano decretare quasi la dissoluzione della regione.

Viceversa, essa è riuscita sempre di più a costruire una propria identità – sia pure controversa, come si diceva – fatta allo stesso tempo di passato e di futuro; o, se vogliamo, di un passato che si ripropone in forme diverse. Ad esempio, l'industrializzazione assistita ha lasciato il campo a un nuovo modello di localizzazione e di gestione, quello della Fiat di Melfi, che pur tuttavia presenta i suoi limiti e non è del tutto esente da rischi. Dopo le vicende legate all'intervento straordinario della Cassa per il Mezzogiorno nella Valbasento, con i poli di Pisticci e di Ferrandina, ha preso comunque l'avvio una diversificazione dei settori portanti dell'industria, che, oggi, si articolano prevalentemente nel comparto automobilistico, nel manifatturiero di tipo "distrettuale" e in quello petrolifero della Val d'Agri, senza trascurare il rilancio delle produzioni agro-alimentari di origine e di qualità.

Complessivamente il quadro del settore secondario nella regione presenta diversi aspetti positivi, anche se va osservato che le attività distrettuali (concentrate nel polo materano del salotto e in quello della corsetteria di Lavello) sono interessate da preoccupanti processi di delocalizzazione e perdita di competitività sul piano internazionale. In tal senso, se è vero che la delocalizzazione oggi risponde all'esigenza "brutale" di abbassamento dei costi, in prospettiva significa rischiare di insegnare ad altri a produrre ciò che in futuro non si produrrà più nelle regioni mature. Allora, forse, varrebbe la pena di promuovere, anche in questa regione, una più stretta relazione fra le attività manifatturiere e quelle di ricerca e sviluppo, in modo tale da favorire percorsi di innovazione, magari sfruttando le potenzialità che derivano alla Basilicata dal fatto di offrire condizioni ambientali di pregio, che, come insegna lo studio delle

tecnopoli, rappresentano uno dei fattori localizzativi di questo genere di attività. Un investimento in questo settore potrebbe probabilmente consentire all'intera regione di fare un salto di qualità.

Per altri aspetti, la valorizzazione delle risorse territoriali sotto il profilo dei beni culturali, a partire dall'emblema dei Sassi di Matera, si è obiettivamente molto sviluppata, anche se molto resta ancora da fare. Nello stesso tempo, si è assistito all'evoluzione di modelli di sviluppo di carattere settoriale quali, ad esempio, quello del distretto agricolo metapontino, della stazione turistica di eccellenza a Maratea, del turismo balneare sulla costa ionica (sia pure con caratteri di peculiarità che derivano dalla presenza di un ricco patrimonio archeologico) verso un'ipotesi di sviluppo maggiormente integrato, che tende a far leva su tutte le risorse del territorio.

In tal senso, una particolare rilevanza assume il nodo della conciliabilità fra la valorizzazione dell'ambiente – tema per il quale la regione ha mostrato grande sensibilità anche attraverso l'elaborazione di una legge urbanistica innovativa e, in un certo senso, "futuristica" – e lo sfruttamento dei giacimenti petroliferi della Val d'Agri che, ormai da anni, rappresenta una fonte rilevante per le casse regionali. Si tratta certamente di una questione complessa, che va affrontata in una dimensione transcalare, oltre che transettoriale, e che mette il governo regionale in relazione con attori di caratura internazionale, come le compagnie petrolifere.

Se dunque, negli ultimi decenni, diversi sentieri sono stati percorsi con l'obiettivo di tenere insieme la Basilicata intorno alle molteplici risorse di un territorio talvolta aspro e tormentato, ma allo stesso tempo di grande valore storico e suggestione paesaggistica, occorre soffermarsi anche sulla seconda questione posta alla nostra attenzione, ovvero le proiezioni esterne e il loro significato per lo spazio regionale lucano.

La Basilicata – così come altre in Italia: per esempio, l'Abruzzo fra Centro e Sud – può essere sicuramente considerata una "regione cerniera", per via della sua funzione di collegamento (o, forse meglio, della sua posizione baricentrica) fra i versanti tirrenico, adriatico e ionico. Tuttavia, questa potenzialità, evidenziata anche da scenari proposti a diverse scale (nazionale ed europea) è rimasta finora piuttosto inesplorata, mentre, al contrario, nel caso lucano ha prevalso per molto tempo la natura di "regione interna" per eccellenza del Mezzogiorno. Anche oggi, negli scenari delineati dalla rete dei Corridoi europei, la posizione della Basilicata potrebbe essere davvero strategica, ma le difficoltà di realizzazione che si sono incontrate (ad esempio, per il Corridoio 5) inducono a non essere troppo ottimisti riguardo alla concreta capacità che questi progetti hanno di incidere sulla realtà economica e produttiva della regione.

Nonostante ciò, è opportuno interrogarsi sull'attualità di una rappresentazione della Basilicata come regione interna del Mezzogiorno.

Certamente per molto tempo le proiezioni esterne hanno avuto qui un connotato negativo: forze centrifughe che, nella richiamata visione dell'Europa delle regioni di Francesco Compagna, tendevano a "dilaniare" la Basilicata, senza peraltro attenuarne l'isolamento.

Allargando lo sguardo all'intero Mezzogiorno, si osserva come l'intervento straordinario abbia portato talvolta a far crescere i divari, ma anche, pur con tutti

i limiti, ad alcuni successi. Generalmente, gli investimenti produttivi sono stati realizzati in presenza di una rete infrastrutturale debole: ne è caso esemplare il polo siderurgico di Taranto che, sebbene dal punto di vista industriale non possa davvero essere considerato un fallimento, non è riuscito a far decollare l'indotto o a instaurare relazioni forti con altre polarità vicine (come quella barese) anche a causa del tardivo completamento dei collegamenti viari.

Sotto questo profilo, la Basilicata mostra tutte le contraddizioni che hanno caratterizzato l'intervento straordinario e sconta tuttora un ritardo infrastrutturale e dei servizi di trasporto che ostacola non solo il miglioramento dell'accessibilità della regione rispetto all'esterno, ma anche i collegamenti interni, resi difficili da una configurazione orografica particolarmente complessa che induce a ipotizzare soluzioni flessibili (ad esempio, servizi a chiamata) e a investire seriamente nel potenziamento delle reti delle comunicazioni immateriali.

Sul piano sia dei divari interni alla regione, sia delle relazioni sovralocali, due aspetti – che saranno approfonditi nelle successive relazioni – meritano qualche ulteriore considerazione introduttiva: le tendenze demografiche e l'armatura urbana regionale.

Per quel che riguarda il primo, certamente non è da sottovalutare il problema dello spopolamento delle aree interne, che peraltro è comune a molte altre regioni, e che, nelle ipotesi più negative, porta a prefigurare un depauperamento progressivo del territorio. In Basilicata, rispetto a quello che avviene altrove, il dato demografico è aggravato dalla scarsa capacità di attirare flussi migratori in entrata, anche a causa di livelli di disoccupazione ancora elevati. Le possibilità di rivitalizzazione dei piccoli centri rurali interni grazie alla presenza straniera – intesa come risorsa in grado di coprire alcuni segmenti del mercato del lavoro non più appetibili per i lavoratori italiani nonché di giustificare la presenza in tali centri di alcuni servizi, in particolare quelli scolastici – appaiono in questa regione in parte compromesse. È più difficile, infatti, attingere alla risorsa rappresentata dall'immigrazione in una regione che a sua volta continua a produrre emigrazione. Ancora maggiore importanza rivestono, quindi, tutte quelle strategie in termini di organizzazione dei servizi e di reti immateriali che possano contribuire a limitare i disagi delle aree interne e frenare, per quanto possibile, lo spopolamento.

I divari fra le aree trainanti e quelle interne della regione sembrano, dunque, ampliarsi. Va tuttavia segnalata in positivo, rispetto a qualche decennio fa, la crescita di alcune polarità urbane. L'ormai lontana esperienza delle due edizioni dell'Atlante Somea, esperienza pionieristica della ricerca funzionalista in Italia, ci riporta, soprattutto ai tempi della prima (1973), a un'immagine della Basilicata quasi del tutto priva di una dotazione adeguata di attività del terziario. Negli anni '80, alcune polarità urbane cominciavano ad affiorare, anche se ancora deboli; e questa debolezza faceva emergere singolari anomalie, come le gravitazioni esterne talvolta indirizzate verso centri (come, ad esempio, Sala Consilina nel Vallo di Diano) a loro volta non particolarmente dotati.

Da questo punto di vista, molta strada è stata fatta e oggi la regione può contare non solo sui due capoluoghi, ma anche su piccole reti urbane embrionali come quelle del Vulture o del Metapontino. Il percorso compiuto verso un

modello di sviluppo autocentrato, più attento alla valorizzazione delle risorse locali e capace di attenuare le spinte centrifughe, ha contribuito a modificare anche gli assetti urbani della regione.

Volendo, dunque, ridisegnare oggi quella carta proposta da Francesco Compagna negli anni '60, il ruolo della Basilicata risulta ben diverso e la sua autonomia sicuramente rafforzata.

Piergiorgio Landini  
Università degli Studi di Chieti "G. D'Annunzio"

## La Basilicata: assetti territoriali e strategie regionali

### *Proiezioni esterne e costruzione dell'identità regionale*

La scelta dei temi da affrontare per tentare di fornire un primo inquadramento – necessariamente non esaustivo – della regione che ospita il 50° Convegno dell'AIIG non può che partire dal titolo che si è scelto di dare al convegno: “terre di mezzo”.

Ci sembra, infatti, che non solo le questioni relative alla costruzione dell'identità regionale e alle proiezioni esterne, ma anche aspetti quali le dinamiche demografiche, l'armatura urbana regionale, gli assetti produttivi, le stesse strategie messe in campo dagli attori locali possano ritenersi collegati o, quanto meno, collegabili a questa chiave di lettura. In altri termini, per la Basilicata, forse ancor più che per altre regioni, si avverte la necessità di ragionare in una prospettiva transcalare.

I “piccoli numeri” della regione (i circa 590.000 lucani potrebbero essere tutti ospitati in un paio di popolosi quartieri romani), un mercato interno dalle dimensioni asfittiche, la presenza di vicini “ingombranti”, quali la Campania e la Puglia, con le loro aree metropolitane, a fronte della storica debolezza della rete urbana lucana, sono tutti aspetti che hanno indotto in passato e inducono tutt'oggi a guardare ben oltre i confini regionali per cercare di comprendere ciò che accade in Basilicata.

Eppure, se la necessità di ragionare alla scala sovraregionale appare pienamente giustificata, non si deve correre il rischio di semplificare, di sottovalutare non solo le “distanze” interne, ma la complessità di una regione che si annuncia già a partire dalla sua conformazione orografica. Se può sembrare che poco meno di 10.000 kmq disegnino uno spazio dalle dimensioni contenute, attraversando la Basilicata – come potranno agevolmente constatare coloro che parteciperanno alle escursioni – si ha la sensazione di cambiare più volte regione. Ciò non soltanto per la varietà dei quadri naturali e paesaggistici (da quello vulcanico del Monte Vulture, a quello fluvio-carsico della Murgia materana, a quello della montagna appenninica calcarea del Pollino), ma anche per il tempo che occorre impiegare per spostarsi fra le diverse sub-aree che compongono la regione. Gli ostacoli che si incontrano nei collegamenti interni rendono più “grande” questa piccola regione e acuiscono soprattutto la condizione di marginalità dei piccoli centri dell'interno.

---

\* Università degli Studi della Basilicata

Già queste prime riflessioni ci inducono a mettere in luce l'identità per certi versi contraddittoria di questa terra di mezzo, considerata allo stesso tempo una "regione cerniera" e una sorta di "isola" nel Mezzogiorno continentale. Da un lato, dunque, com'è stato già accennato nell'introduzione di Piergiorgio Landini, la Basilicata si presenta come spazio di collegamento tra il Tirreno, l'Adriatico e lo Ionio oppure tra Campania, Puglia e Calabria; dall'altro, come una regione tradizionalmente penalizzata da una scarsa accessibilità e dall'inadeguatezza delle connessioni est-ovest (come, del resto, avviene lungo gran parte dell'Appennino).

E se oggi, soprattutto grazie allo sviluppo della viabilità stradale, lo storico isolamento può dirsi per molti versi superato, permangono tuttora alcune difficoltà che vengono periodicamente ribadite anche nei principali documenti programmatori, dal Piano Regionale di Sviluppo del 1998 ai nuovi programmi operativi per l'utilizzo dei fondi strutturali per il periodo 2007-2013. In particolare, anche in questi ultimi si sottolinea il forte limite costituito dall'inadeguatezza dei collegamenti ferroviari (che, per quanto riguarda la rete nazionale, rischiano di essere ulteriormente indeboliti), l'assenza di un aeroporto regionale e la scarsa accessibilità rispetto ai principali nodi aeroportuali e portuali extraregionali.

Tuttavia, forse l'aspetto su cui oggi occorrerebbe insistere maggiormente è la difficoltà della regione a "trattenere" ciò che la attraversa: i turisti, ad esempio, che, nonostante le molteplici strategie di valorizzazione, difficilmente si fermano a lungo in Basilicata; il valore aggiunto di alcuni dei principali comparti produttivi (quello automobilistico e quello estrattivo, legato alla presenza dei giacimenti petroliferi della Val d'Agri); e, fino a tempi recenti, persino le ingenti risorse idriche derivanti dagli invasi realizzati lungo i numerosi corsi d'acqua che solcano il territorio regionale.

In prospettiva, l'opportunità per rileggere in chiave attuale il ruolo di questa terra di mezzo è offerta dalla riconfigurazione dello spazio europeo allargato nel quale la Basilicata tenta di inserirsi, giocando al meglio le proprie carte. Sia al livello nazionale (in particolare, negli scenari proposti dalla Dicoter-Ministero Infrastrutture), sia a quello regionale, si attribuisce, infatti, grande importanza al collegamento fra i due corridoi europei che interessano il Mezzogiorno, ovvero il n.1 Berlino-Palermo e il n.8 Bari-Varna. Tale collegamento, che di fatto congiungerebbe le sponde tirreniche e quelle adriatiche, potrebbe interessare il territorio lucano in modo soltanto marginale, qualora si privilegiasse l'asse Napoli-Bari che sfiora soltanto il Vulture-Melfese, oppure in modo più incisivo, se si ricalcasse il percorso della principale arteria che attraversa la Basilicata (la SS406 "Basentana"), potenziando anche le sue ramificazioni verso Matera, Altamura e Bari, da un lato, e verso il Metapontino, dall'altro.

L'ipotesi di un ampio coinvolgimento dello spazio regionale rappresenterebbe un'opportunità per consolidare le proiezioni esterne della Basilicata, richiamare investimenti e, probabilmente, anche per favorire una maggiore coesione interna. Tuttavia, non vanno sottaciuti i rischi di ulteriore marginalizzazione cui la regione andrebbe incontro se lo scenario ora descritto non venisse proposto con forza e realizzato in tempi ragionevoli. Tutto ciò in un

contesto – quello meridionale – che appare esso stesso soggetto a rischi di periferizzazione nel nuovo spazio dell'Europa allargata.

Al di là dell'aggancio alle ipotesi riguardanti i grandi corridoi europei, appare evidente ancora una volta la necessità di affrontare la questione del ruolo della Basilicata ad una scala almeno sovregionale.

A questo punto appare, tuttavia, necessario soffermarsi anche sul percorso di costruzione dell'identità che la Basilicata ha seguito in questi ultimi decenni, superando i timori di "smembramento" che sono stati di volta in volta associati alle gravitazioni esterne o alla dimensione insufficiente a garantire l'efficienza amministrativa.

Sicuramente la cultura contadina ha svolto la funzione di collante dal punto di vista della coesione sociale. Tuttavia, sebbene anche oggi la percentuale di occupati in agricoltura sia piuttosto elevata rispetto alla media italiana (intorno al 9% contro il 4%), il settore primario è alle prese con un difficile ricambio generazionale. Con l'andare del tempo, dunque, le fasce di popolazione più giovani tendono ad allontanarsi dalle attività agricole e anche l'appartenenza a questa cultura comune tende a diventare meno importante rispetto al passato.

Nel contempo, però, grazie anche all'impegno della Regione e di tanti attori locali, il patrimonio di tradizioni popolari e peculiarità etnografiche, che hanno fatto di questa terra una sorta di "paradiso degli antropologi", è stato fatto oggetto di strategie di valorizzazione, che rispondono non solo ad esigenze di *marketing* turistico, ma anche al consolidato senso di appartenenza delle popolazioni.

#### *Gli squilibri interni: la demografia e l'armatura urbana*

Nel complesso, la Basilicata può ancora vantare un buon grado di coesione sociale e di sicurezza, nonché l'assenza di radicamento della criminalità organizzata che affligge le regioni contermini.

Tali aspetti, tuttavia, non mettono in secondo piano la presenza di profondi squilibri interni alla regione fra aree e fulcri in via di sviluppo, da un lato, e territori sempre più contrassegnati dall'abbandono e dall'indebolimento del tessuto produttivo, dall'altro.

È possibile affermare che la posta in gioco che la regione si trova a fronteggiare alle soglie del nuovo millennio è proprio quella della ricerca di un equilibrio fra l'esigenza di aprirsi ulteriormente e quella di non acuire le differenziazioni interne, anche attraverso la ricerca di adeguate forme di *governance* istituzionale.

Sicuramente una chiave di lettura di grande interesse degli squilibri interni è quella proposta dalle dinamiche demografiche, che possono essere considerate una sorta di ipoteca sul futuro. Se guardiamo al lungo periodo, ad esempio l'ultimo quarantennio, il dato demografico, pur negativo, potrebbe forse sembrare non troppo preoccupante per una regione storicamente segnata dall'emigrazione (nei cinquant'anni fra 1875 e 1925 si stima che 460.000 persone abbiano lasciato, spesso definitivamente la regione). Fra 1961 e 2001 il calo della popolazione si è attestato, infatti, intorno al 7%; -2,1% è stato quello fra 1991 e

2001, mentre gli ultimi dati disponibili sono già tutt'altro che confortanti, in quanto la contrazione demografica non si arresta.

Ma al di là del mero dato quantitativo, gli aspetti più preoccupanti riguardano soprattutto gli squilibri territoriali, il processo di invecchiamento della popolazione, la tipologia di persone che oggi lascia la regione, la scarsa capacità di attirare flussi migratori in entrata.

Per quanto riguarda il primo aspetto, va osservato innanzitutto che i due capoluoghi, Potenza e Matera (gli unici centri con più di 50.000 abitanti), hanno continuato a crescere, con incrementi del 50% circa in quarant'anni. Alcuni altri comuni al di sopra dei 10.000 abitanti (Melfi, Rionero e Venosa, nel Vulture, Policoro e Bernalda nel Metapontino) si espandono o quantomeno restano stabili. Si intravede anche l'avvio di embrionali processi di suburbanizzazione, con la crescita di alcuni comuni limitrofi a Potenza (Tito, Pignola e Avigliano) e a Matera (Montescaglioso). I centri minori, ad esclusione di alcune località della Val d'Agri interessate dallo sfruttamento dei giacimenti petroliferi, soprattutto nel corso degli ultimi quindici anni, perdono invece popolazione con tassi (talvolta superiori al 15-20%) che fanno pensare quasi ad una possibile scomparsa della presenza antropica in molte aree della Basilicata, in un futuro non tanto lontano.

La popolazione diminuisce per effetto della struttura per età e per l'allineamento a stili di vita e comportamenti riproduttivi simili a quelli medi italiani (che portano a registrare saldi naturali negativi), sia per effetto di saldi migratori negativi. I giovani, spesso con elevati livelli di istruzione, lasciano la Basilicata diretti verso le regioni del Centro-Nord alla ricerca della propria realizzazione lavorativa e spesso non vi fanno ritorno. La presenza dell'Università ha favorito l'innalzamento dei tassi di istruzione e spesso la posticipazione della decisione di andar via, ma i livelli occupazionali si sono mantenuti stabili solo grazie alla valvola di sfogo dell'emigrazione giovanile.

La regione si impoverisce, dunque, delle sue forze maggiormente attrezzate sotto il profilo delle competenze e della capacità innovativa, mentre il processo di invecchiamento ha raggiunto livelli di guardia (l'indice di vecchiaia - 141 nel 2006 - molto più elevato della media meridionale, è ormai molto vicino a quello nazionale).

Gli stranieri, il cui numero è quasi raddoppiato fra il 2001 e il 2006, sono ancora pochissimi (appena l'1% dei residenti) e la loro presenza, soprattutto femminile, appare in buona parte collegata alle esigenze della popolazione anziana.

L'invecchiamento della popolazione e la struttura dell'insediamento richiedono, inoltre, un ripensamento radicale della rete dei servizi sanitari, socio-assistenziali e dell'istruzione primaria e mettono in discussione la funzione di presidio del territorio associata alla presenza antropica negli spazi rurali.

Nel complesso, dunque, oltre il 40% della popolazione lucana si concentra in una dozzina di comuni di più grande taglia demografica, mentre il resto si distribuisce in oltre un centinaio di centri di dimensioni piccole o piccolissime.

In positivo, però, va segnalato che la Basilicata "regione senza città" o del "vuoto urbano" non può essere definita più tale. Essa fa leva oggi su alcuni fulcri che corrispondono ai capoluoghi provinciali e parzialmente ai loro intorni, ai

centri della bassa Valbasento e alle aree “di confine” del Vulture-Melfese, del Metapontino e del Lagonegrese-Marateese, che configurano ormai una, sia pur embrionale, rete urbana.

Tuttavia, se Potenza e Matera hanno acquisito nel corso del tempo una sufficiente dotazione di servizi, il terziario avanzato è tuttora piuttosto debole, le gravitazioni extraregionali (verso Napoli-Salerno e Bari) non sono del tutto superate e, soprattutto, è mancato finora un coordinamento delle politiche urbane capace di integrare le possibili complementarità e specializzazioni dei due capoluoghi, con benefici per tutto il territorio regionale.

Una pari possibilità di accesso ai servizi di cittadinanza da parte di tutta la popolazione costituisce, dunque, una delle principali priorità da perseguire nei prossimi anni con l'utilizzo dei fondi strutturali insieme a una più ampia diffusione dell'“effetto città” anche oltre i fulcri urbani più importanti.

### *Risalire la china: fuori dall'Obiettivo 1*

Anche sotto il profilo economico e produttivo l'evoluzione della regione è stata rapida. La Basilicata si presenta all'avvio del periodo di programmazione dei fondi strutturali 2007-2013 con un'importante novità: la fuoriuscita dal novero delle regioni considerate in ritardo di sviluppo ai fini della politica di coesione, sia pure grazie all'abbassamento del Pil pro capite medio dell'Unione Europea, determinato dall'ingresso dei dieci nuovi Paesi membri. Un risultato di non poco conto e probabilmente inimmaginabile fino a qualche decennio fa. Certamente la sola variabile macroeconomica del Pil pro capite rappresenta una brutale semplificazione della realtà, ma è pur sempre una spia dei cambiamenti in atto.

In effetti, sul piano della crescita economica, la regione ha fatto segnare miglioramenti consistenti, anche se non in modo continuo. In particolare, a partire dalla metà degli anni '90 e fino al 2004 il Pil regionale a prezzi costanti è cresciuto del 16,1%, più della media nazionale e in modo simile al resto del Mezzogiorno. Tuttavia, la forte accelerazione che ha consentito di trainare la Basilicata fuori dall'Obiettivo 1 è avvenuta nel periodo 1995-1999, mentre successivamente si è assistito ad un rallentamento delle dinamiche economiche.

A ben guardare, la ragguardevole crescita del Pil (e dell'export) non è avvenuta per effetto di un processo di rafforzamento complessivo del tessuto produttivo regionale, ma grazie ad alcuni episodi che hanno influenzato notevolmente le dinamiche macroeconomiche. Ci si riferisce essenzialmente al comparto automobilistico, trainato dalla presenza dello stabilimento produttivo della Fiat-Sata di San Nicola di Melfi; a quello dell'estrazione del petrolio in Val d'Agri; al distretto del mobile imbottito di Matera-Altamura, polo di matrice endogena le cui produzioni sono state indirizzate in gran parte verso mercati stranieri (Usa, *in primis*). Si tratta senza dubbio di attività che hanno una ricaduta occupazionale significativa nelle rispettive sub-aree e che, soprattutto, mettono in relazione la Basilicata con attori di caratura internazionale.

Non è questa la sede per ripercorrere le complesse vicende che ognuno di questi comparti ha attraversato e tuttora attraversa, ma si vuol solo mettere in luce la stretta relazione che intercorre tra le dinamiche della crescita regionale e il

destino di tali comparti. Tale eccessiva “dipendenza”, in assenza di un’ampia diversificazione produttiva, espone ancora la regione a rischi legati a fattori congiunturali, quali, ad esempio, l’andamento del mercato automobilistico o le oscillazioni del prezzo del petrolio, o alle difficoltà di esportazione dovute all’apprezzamento dell’euro. Allo stesso tempo, l’incidenza sul Pil di questi comparti produttivi rischia di mettere in secondo piano la situazione reale di benessere (o malessere) della popolazione e della restante parte del tessuto imprenditoriale.

Si arriva, dunque, a una situazione un po’ contraddittoria per cui la regione esce dall’Obiettivo 1 e, nel contempo, i dati dell’Istat indicano che un quarto delle famiglie lucane è al di sotto della soglia di povertà.

Anche per queste ragioni, secondo un’espressione coniata recentemente da Pasquale Coppola, è possibile parlare ancora di una “Basilicata in salita” che, nonostante i consistenti miglioramenti, si trova a dover tuttora a inseguire un “riposizionamento” nello spazio europeo che le statistiche le hanno già riconosciuto forse anticipatamente.

#### *Potenzialità, fattori di debolezza e strategie regionali*

Le potenzialità dalle quali partire per affrontare questa non facile sfida non mancano. In questi anni si è andata consolidando una maggiore consapevolezza delle proprie risorse e sono state sperimentate interessanti forme di *governance* a sostegno di possibili percorsi di sviluppo. Innanzitutto, la varietà e la bellezza del patrimonio naturalistico, paesaggistico e culturale hanno consentito di intraprendere la via della valorizzazione in chiave turistica di una delle regioni meno conosciute del nostro Paese. E se, sia sul piano immateriale del *marketing*, sia su quello più sostanziale dell’organizzazione dell’offerta turistica molto resta ancora da fare, le presenze sono aumentate in modo significativo nel corso degli ultimi dieci anni, grazie anche ad “attrattori” quali la città dei Sassi, il litorale ionico, la costa di Maratea. Tuttavia, anche prefigurando uno sviluppo del turismo rurale e culturale, è difficile ipotizzare che il comparto possa diventare trainante per l’economia regionale nel suo complesso.

Anche le produzioni agroalimentari trovano soprattutto nei distretti del Metapontino e del Vulture le proprie punte di diamante, tuttavia, per converso, non è facile contrastare l’abbandono di superfici agricole sempre più estese. Oggi le possibilità di riavvicinare le fasce di popolazione giovane agli ambienti rurali si giocano più che altro su possibilità occupazionali e imprenditoriali legate al turismo culturale e naturalistico.

Più in sofferenza appare il tessuto di piccole e medie imprese, molte delle quali si sono insediate nelle numerose aree industriali realizzate negli anni successivi al sisma del 1980 e che oggi stentano a raggiungere requisiti di competitività e innovatività che ne garantiscano la sopravvivenza nei mercati. Il settore terziario, nelle sue componenti dei servizi alle imprese e alle famiglie, è probabilmente quello che si è maggiormente sviluppato, in parallelo al rafforzamento dell’armatura urbana di cui si è già detto.

Le strategie messe in campo per sostenere la regione in questa non breve fase di transizione sono rivolte soprattutto al superamento delle carenze nella

dotazione infrastrutturale e nei collegamenti che ancora, come si è visto, si riscontrano, e a favorire una maggiore apertura anche nel senso dell'attrattività nei confronti di investimenti esogeni in comparti mirati e del sostegno ai processi di internazionalizzazione delle imprese. Vi è, dunque, la consapevolezza di dover rafforzare le proiezioni esterne, per non correre il rischio di "arroccamento" su una valorizzazione in senso autoreferenziale del pur ingente patrimonio di risorse territoriali.

Su un piano più generale, fra le priorità degli attori locali vi è anche quella di porre un freno all'esodo dei giovani, anche attraverso il potenziamento dell'istruzione superiore e il supporto ad attività innovative e di ricerca e sviluppo. Tale strategia si dovrebbe avvalere non solo degli strumenti più classici del sostegno finanziario all'imprenditorialità, ma anche dell'offerta di condizioni di vita e di lavoro che facilitino il radicamento dei giovani.

Per far fronte a tali impegnativi obiettivi, l'azione istituzionale può contare su una relativamente breve, ma ormai già consolidata tradizione di efficienza amministrativa e gestionale, anche riguardo l'utilizzo dei fondi strutturali europei. In particolare, la Regione, anche sulla scorta dell'esperienza della Progettazione Integrata Territoriale del periodo 2000-2006, è fortemente impegnata in un processo di riordino delle aggregazioni sovracomunali e del sistema delle agenzie regionali, per conseguire una razionalizzazione dei costi di gestione e da superare la frammentazione degli interventi.

La sperimentazione di nuovi modelli di *governance*, imperniati sull'istituzione di un nuovo ente intermedio fra comune e provincia (la Comunità Locale), è parte integrante di questo percorso che, nella prospettiva di crescenti limitazioni alla spesa pubblica, intende salvaguardare la coesione sociale della regione tramite una rete adeguata di servizi di cittadinanza.

## Basilicata, Europa: nodi ambientali e scale geografiche

Nel ringraziare i componenti del Comitato Ordinatore per l'invito rivoltomi a presentare una relazione al 50° Convegno Nazionale dell'AIIG, "Terre di mezzo: la Basilicata, tra costruzione regionale e proiezioni esterne" ho ritenuto opportuno, in sintonia con il suggestivo titolo attribuito a questa assise, proporre una riflessione su quel particolare spaccato ambientale della regione lucana che investe ormai da tempo il rapporto tra risorse petrolifere e spazi vallivi.

Confesso preliminarmente di subire il fascino di un'antica lusinga: quella che autorizzerebbe un relatore a esprimersi *in maniera assolutamente esaustiva* sul tema che propone all'attenzione dell'uditorio; in modo tale che poi, alla fine dell'intervento, tutti ritornino in strada con idee ben chiare e una conoscenza, per esempio, della questione ambientale in Basilicata assolutamente completa. Naturalmente è una lusinga illusoria: l'ennesima sirena da ascoltare, se proprio si vuole, ben legati all'albero maestro del veliero in transito per acque perigliose. Non sarà così nemmeno questa volta, non è mai così: la natura intrinsecamente complessa di ogni studio, di ogni approfondimento delle ricerche impedisce lo snidamento di una fine degna di tal nome.

Mi sarebbe altresì piaciuto partire con una *slide* un po' più teatrale di quelle che andrò a illustrare, riferendomi a certe coltivazioni intensive ben radicate in queste "terre di mezzo". Pensavo a una scritta vista più volte nel ventre sapido e odoroso della mia città, su banchi di fruttivendoli attenti, per così dire, alle filiere produttive: "puparuoli di Senise". D'accordo, proverei a giustificare la cosa mettendo in relazione i frutti delle politiche agricole europee con quelle che, magari, sono resistenze biologiche di suoli in crescente difficoltà di fronte alle esigenze del mercato globale dei prodotti dell'agro-industria. Ma resterebbe, credo, soprattutto la suggestione dell'immagine del peperone in quanto tale.

Le poche diapositive, che in realtà seguiranno in forma di scaletta del ragionamento che propongo, insistono nel solco di una tematica ambientalista diffusa e praticata ormai da qualche decennio, almeno nell'ambito degli studi geografici: una pista che mette in relazione il tema ambientale con le scale territoriali in gioco attraverso l'occhiale della cosiddetta transcalarità. Vincolo, parametro, categoria, come diceva il compianto professor Vallega già all'inizio degli anni '90, di qualsiasi ragionamento sia lecito sviluppare sulla sostenibilità, da quando questa parola è diventata un imperativo politico e ideologico forte. Per riuscire a *bypassare*, nel quadro delle politiche internazionali e poi ai diversi

---

\* Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"

livelli nazionali, gli steccati dei singoli settori d'intervento, premiando dunque la transettorialità ambientale sia come categoria d'analisi sia come agito territoriale.

Sarebbe questo il senso, auspicato, dell'espressione scelta come *incipit* del titolo di questa relazione: *Basilicata, Europa*, rievocando così il *format* di una eccellente trasmissione di alcuni anni fa, quando in molti scoprimmo Gad Lerner, il giornalista inventore di *Milano, Italia*. Per indicare subito una certa traiettoria di ragionamento, compresa tra lo spazio regionale, i circa 10.000 kmq lucani di cui oggi in parte profittiamo, negli spazi della splendida e suggestiva sede di questo teatro, e quella dimensione territoriale abbondantemente oltre i 10 milioni di kmq che è l'Europa: l'Europa politica, l'Europa che chiamiamo Ue e che ha autorevolezza assoluta, quanto a normative, in campo ambientale. Ricordo di aver ascoltato alla radio, tempo addietro, una riflessione di Enrico Letta che, in maniera *tranchant*, sosteneva l'inesistenza di una qualsivoglia norma del diritto ambientale italiano che non sia una norma europea, che non sia stata pensata, cioè, e scritta in Europa; mancando, appunto, in Italia una produzione originale a tale riguardo. Traiettoria che non può ignorare, però, quell'ulteriore patrimonio di ragionamenti alla scala globale – e di preoccupazioni ambientali e delle relative ansie – che hanno condotto, finalmente, a un riconoscimento pieno della serietà e dell'attualità della questione. Sono infatti trascorsi appena pochi giorni da quando ad Al Gore, e all'intera struttura che nelle Nazioni Unite si occupa di *Climate Change* fin dall'inizio degli anni '90, è stato assegnato il Nobel per la pace.

L'azione transcalare, e il pensiero che l'accompagna, si sintetizza sempre in alcuni luoghi specifici, la cui reale conoscenza, però, il più delle volte sembra essere, a giudicare dai documenti che andiamo a consultare e a studiare, alquanto superficiale. Luoghi concreti che appaiono “sintesi di molte determinazioni”, riprendendo quel che Karl Marx diceva a proposito dei metodi dell'economia politica; e certamente questo mi sembra di poter dire per lo spazio dei due comprensori petroliferi di Viggiano e di Corleto in Val d'Agri. Indizi territoriali forti, come amiamo dire in geografia, per capire qualcosa in più circa il modo in cui evolvono i rapporti tra società e spazio in questo XXI secolo, quello della grande sfida ambientale multiscalare.

Vorrei richiamare fin d'ora, ma mi ripeterò altre due volte, un breve passo di un libro sulla Basilicata che molti di voi immagino conoscano, un romanzo (*Mille anni che sto qui* di Mariolina Venezia). Vorrei evocarlo subito perché l'impoverimento e la mortificazione delle forme attuali dell'insediamento in queste terre, e del loro spessore storico, sono la preoccupazione principale che c'è dietro il conflitto ambientale tra sfruttamento del petrolio e valorizzazione delle aree protette:

«I resti dell'uomo di Cro Magnon non si erano ancora putrefatti nelle tombe semicircolari sulla Murgia, in quella parte della Basilicata che si trova circa 100 km dalle coste pugliesi che i primi insediamenti umani si erano già stabilizzati nelle grotte a picco sulla gravina. Qualche secolo dopo i Sassi di Matera erano la grande capitale troglodita del mondo contadino» (pag. 117).

Il tema ambientale è dettato da un'agenda europea scandita da tutta una serie di documenti, in gran parte noti, a partire dai *Piani di Azione Ambientale* che all'inizio degli anni '70 l'allora Cee cominciò a licenziare; ci vorrà però una ventina d'anni perché il tema della sostenibilità e della tenuta spaziale dei luoghi sia recepito da questi piani, fino alla sua sovranità assoluta all'interno dell'attuale *Sesto Piano d'Azione Ambientale*, attivo fino al 2010. Dentro il testo, naturalmente di carattere generale, incontriamo però una serie di biforcazioni che riconducono alle responsabilità di alcuni specifici attori istituzionali e internazionali: sopra tutti l'*Agenzia Europea dell'Ambiente*, che ha il compito concreto di analizzare e monitorare non solo la condizione ambientale dell'Europa e la sua evoluzione, ma anche di indicare i valori di scambio tra i diversi attori nazionali e regionali. E a me pare di poter dire che ci sono attori istituzionali che sono dei veri e propri *relais*, la cui corretta accensione determina le buone pratiche oppure no.

Se vogliamo provare a capire dove una pianificazione ambientale s'incepta o si sblocca, ci sono dei tratti specifici che possiamo considerare: esistono documenti che dobbiamo leggere con particolare attenzione e persone che stanno lì, dietro e oltre questi documenti, che scelgono di dire sì o no. A mio giudizio, in questa regione, e probabilmente non solo qui, la struttura che ha questo compito di *relais* è quella delle *Autorità Ambientali*.

Tornerò poi sugli attori regionali ambientali, perché sono davvero tanti: sono una squadra, e una squadra, come ci spiegano a ogni piè sospinto, lavora bene con uno spirito collettivo, altrimenti è solo uno splendido orizzonte dove di volta in volta nascondersi e sfuggire all'assunzione di responsabilità operative e decisionali, alle scelte così come ai rinvii. Sono proprio le scelte – o le non-scelte – fatte alla grande scala che mi inducono a guardare al territorio locale, per cercarvi la traccia dell'azione oppure la sua assenza. Scrivo "locale", ma devo pentirmene subito, perché gli impatti di queste azioni non hanno assolutamente un confine modesto, contenuto: al contrario essi si qualificano prioritariamente per la loro portata vasta, non foss'altro che per almeno un motivo. In gioco ci sono attori che non sono europei, che non sono nazionali o regionali, ma che hanno cittadinanza multinazionale: hanno spalle larghe e sono in condizione di agire sull'intera superficie del pianeta. In uno dei riquadri della sua scacchiera globale, chiamato Basilicata – Val d'Agri, gioca Total, e a me pare un gioco molto più avvolgente di quello dell'Eni.

Non sfugge ad attori di tale portata la necessità di misurarsi con parametri quali quello dell'impronta ecologica, dovuta all'intensità dei consumi energetici, ai flussi di merci e persone, alla consistenza degli scambi: allo spessore, in una parola, delle attività economiche. Certo, il consumo energetico attira la maggiore attenzione, perché l'impronta ecologica è un parametro costantemente presente nella documentazione pubblica che possiamo ampiamente consultare, ragionando sulla cosiddetta scommessa petrolifera in questa regione. Resta, anzi, il parametro più usato proprio alla scala comunale, dove cioè si mette in relazione la capacità biologica riproduttiva di spazi specifici: del possibile riproporsi di quegli spazi, cioè, come capitale naturale, come *stock* di risorse disponibile per i consumi delle popolazioni locali future, a fronte di comportamenti aggressivi in termini, in particolar modo, di consumo del suolo.

Il richiamo costante alla scala europea indica l'opportunità di leggere questi consumi ambientali, queste capacità biologiche degli spazi anche alla scala delle altre regioni europee coinvolte in situazioni analoghe. Aprendo magari una breve parentesi, si potrebbe dire che, senza voler essere necessariamente da una parte piuttosto che da un'altra, quando leggiamo i documenti ufficiali della Regione Basilicata, dell'Agenzia Regionale per la Protezione dell'Ambiente, delle Autorità Ambientali e dell'indotto che in termini di *consulting* esiste su queste materie, la qualità ambientale dei luoghi, anche di quelli direttamente coinvolti, come gli stessi comprensori petroliferi prima ricordati, non sembra essere poi così stravolta. C'è però il valore della lunga durata dell'insediamento: è francamente incredibile come si possa continuare a parlare di un Texas lucano, se solo si confrontano le dimensioni e le densità in questione. Se prendiamo i nostri 10.000 kmq di spazio e li affianchiamo ad analoghi 10.000 kmq texani, ci accorgiamo che lì può anche non esserci niente, forse qualche virus patogeno, al massimo.

Consideriamo ora l'aspetto normativo, in parte già introdotto. Il funzionamento della normativa dell'Ue sull'ambiente dipende da un'applicazione coerente, corretta, e da un'interazione virtuosa con le legislazioni nazionali. Nel nostro paese saremmo al riguardo anche avvantaggiati, nella misura in cui non ne abbiamo di particolarmente originali, come dicono varie fonti giuridiche, e non solo il già richiamato Enrico Letta. È interessante notare alcune frasi riprese dalla *Quarta Valutazione dello Stato dell'Ambiente in Europa*, pubblicata proprio di recente, la quale ricorda che, nonostante ormai ci avviciniamo al ventennale dell'intervento comunitario in tema ambientale, i successi più numerosi si ottengano nel campo di quelle sorgenti di inquinamento che sono facili da gestire perché monoscalari, non coinvolgono cioè realtà territoriali e quindi normative diverse che si possono incrociare e scontrarsi tra di loro.

Riprendendo ora il tema dell'attore regionale, è bene provare a dire qualcosa in più sul concetto di squadra di attori istituzionali, di livelli di competenza e sulla complementarità o sul contrasto che possono aver luogo a tale riguardo. Perché – e vorrei insistere a questo proposito calando, per così dire, la riflessione in un contesto autentico di didattica, di ragionamento con persone giovani a cui naturalmente cerchiamo di trasmettere qualcosa – i protagonisti pubblici sono numerosi e l'azione territoriale non si può esaurire nell'indicazione o nel suggerimento politico di un unico attore, come ad esempio la Regione; quel che può accadere sul territorio è conseguenza di intrecci maggiori. Per esempio, come dicevo prima, l'Autorità Ambientale regionale ha sicuramente una funzione cruciale, perché è direttamente connessa all'Enea, cioè la *European Network Environment Authorities* che ha, segnatamente, il compito di mettere in movimento i fondi strutturali e di coesione, e quindi assicurare il sostegno economico alle azioni territoriali. Ma quali sono gli ambiti di queste azioni territoriali che poi vengono più spesso sperimentati, e realmente derivanti dagli studi realizzati? Ebbene, se parlo di Ambiente e Legalità, come pure di Ambiente ed Educazione, mi riferisco senz'altro ad ambiti fondamentali: per esempio, dentro le scuole del nostro Paese si parla diffusamente di questo genere di relazione e si cerca di lavorare in tale direzione. È però difficile, invece, leggere

qualcosa che sia più direttamente collegato all'azione nello spazio e nel rispetto delle categorie di legalità ed educazione.

Non so quanti di voi, ma immagino tanti, si siano compiaciuti dei riconoscimenti andati agli scienziati ambientalisti in questi ultimi tempi. A me ha fatto davvero piacere che a uno studioso come Barry Commoner, che ha posto in concreto il problema dell'esaurimento, della finitezza dello *stock* naturale delle risorse del pianeta, sia stato attribuito il riconoscimento internazionale ricordato in apertura, perché egli studia le criticità ambientali e comunica su queste emergenze ormai strutturali fin dall'inizio degli anni '60; il che ci autorizza a sostenere, ormai, la "mezza età" della problematica ambientale, altro che emergenza e sfida del XXI secolo.

Se, per esempio, consultiamo l'*Annuario dei dati ambientali 2006* dell'Arpab, dell'Agenzia Regionale lucana cioè, la prima sensazione è quella di avere a che fare con un prodotto che effettivamente si propone come il tentativo responsabile di testare e monitorare la condizione, la salute del territorio in questione. Ma... com'è fatto un annuario di dati ambientali? E come, in genere, sono realizzati questi *report* che periodicamente – pur definendosi annuari è raro, in realtà, che rispettino una cadenza annuale, come appunto nel caso in questione – forniscono una vasta mole di cifre all'attenzione degli analisti? Qual è il loro aspetto concreto? Bene, dopo una breve introduzione è possibile consultare pagine e pagine, in questo caso sono circa 250, di tabelle, di dati statistici, di indicatori e parametri, spesso su matrici di tipo logico-matematico che incrociano i temi dell'atmosfera, dell'idrosfera, delle radiazioni, del monitoraggio aereo biologico e dei rifiuti. E i luoghi? Dove stanno i luoghi? Voglio dire che quando andiamo a leggere più tecnicamente, più specialisticamente dentro ciò che è stato prodotto dai vari servizi di monitoraggio, d'informazione, di prevenzione e di controllo, sembra di muoversi su una superficie tecnico-tecnologica che non ci fa vedere, ci fa dimenticare o ci fa ignorare, se non lo sappiamo per altre vie, che questo, per esempio, è uno spazio che ha ben cinque vie d'acqua – a regime torrentizio, d'accordo – e dunque ben cinque valli fluviali che mirano allo Ionio, mentre altri due corsi d'acqua, il Noce e l'Ofanto conducono rispettivamente al Tirreno e all'Adriatico. C'è una sostanza idrica importante quindi, un territorio idrologicamente significativo eppure... oscurato. Se ci soffermiamo sulle fotografie delle centraline che consentono il monitoraggio delle polveri sottili, dei fumi di scarico, delle emissioni della famosa CO<sub>2</sub>, o dell'inquinamento idrico attraverso i prelievi delle acque fluviali cadenzati alle diverse altezze dei corsi dei fiumi, – perdonatemi se lo confesso – ma una sensazione di sconforto fa capolino, perché la percezione indotta da certe immagini è quella di una tecnologia povera, arretrata; perfino recintata, anche con un po' di grata di plastica, per proteggere (!) le centraline da chissà chi... Perché poi, all'infuori delle associazioni ambientaliste, che invece seguono da vicino l'evoluzione di queste problematiche, il resto della società, soprattutto il suo *coté* politico, sembra disinteressarsene.

Attraverso il Dipartimento *Ambiente, Territorio e Politiche della Sostenibilità*, la Regione Basilicata esercita, tra l'altro, attività di studio e di ricerca sui parchi e sulle aree protette; in tal modo ci racconta la vicenda di questo parco nazionale

che confligge con i due comprensori petroliferi cui accennavo in precedenza. Del *Parco Nazionale dell'Appennino lucano Val d'Agri-Lagonegrese*, avessimo fatto questo incontro un annetto fa, avremmo potuto dire: “vabbè è saltato, ormai non lo fanno più”. C'è un attrito specifico che andiamo a considerare, per cui questo parco, che invece è stato poi istituito, alla fine del 2006 sembrava essere stato accantonato. Ancora una volta occorre volgere lo sguardo al legame transcalare Basilicata-Europa, perché i parchi, e in particolare quelli nazionali e naturali del Mezzogiorno, sono pensati dentro corridoi, i cosiddetti corridoi ecologici per la tenuta e la difesa di specie a rischio di estinzione, che articolano la rete *Natura 2000*, un *framework* europeo progettato all'inizio degli anni '90. Ebbene, dentro *Natura 2000* la sezione dell'Appennino Lucano che ha nome di Val d'Agri-Lagonegrese ha diritto d'esistenza. Ora, un'area protetta ha una sua specifica rilevanza, tra le altre cose, anche al fine di potenziare il patrimonio delle fonti energetiche rinnovabili; di conseguenza – ma che malinconia essere costretti a ricordare l'ovvio – le fonti energetiche non rinnovabili non possono essere assolutamente cercate e sfruttate all'interno di un perimetro protetto.

Non ci sono solo i vincoli transcalari posti a Bruxelles: c'è anche una legge dello stato italiano al riguardo, quella che dal 1991 disciplina l'istituzione e la gestione dei Parchi nel nostro paese. Eppure – ma non sarebbe illogico scrivere invece “di conseguenza”, dal momento che la normalità non è il tratto distintivo dell'agire politico nazionale – ci sono alcuni comuni che esitano, ormai di medio periodo potremmo dire, a proposito dello star dentro oppure fuori il perimetro protetto. Potendo agire sul *design* territoriale – mai stati dati da Dio i confini, ci ricorderebbe Yves Lacoste – meglio tener fuori l'ettaro incriminato, dove la trivellazione innescherebbe accordi economici importanti e significativi.

L'Autorità ambientale della Regione Basilicata è, come dicevo prima, il protagonista fondamentale, perché è da qui che passa il flusso di denaro internazionale a sostegno delle azioni ambientali. Se si esamina almeno un po' il materiale prodotto dall'Autorità, la preoccupazione maggiore di questo attore pubblico sembra però riguardare il programma di sviluppo rurale al 2013, direttamente connesso all'utilizzo del *Fear*, il Fondo europeo agricolo di sviluppo rurale. Se all'inizio di questa relazione mi sono consentito un richiamo forse paradossale a certe immagini del commercio dei prodotti della terra, è dentro questo lavoro che trovo il motivo per dire di un'agricoltura intensiva non propriamente sostenibile in alcune zone di questa regione.

L'Agenzia regionale per la protezione dell'ambiente, oltre al cospicuo materiale utile alle scuole e in genere alla comunicazione ambientale, ha realizzato un importante lavoro sulla sostenibilità ambientale nei comuni della Basilicata. È venuto fuori che dei 131 comuni che ritagliano questa regione, oltre 70 presentano un'impronta ecologica che è almeno il doppio, ma in qualche caso il triplo e perfino il quadruplo della reale capacità riproduttiva della biodiversità, alla scala del singolo territorio comunale. Fra quelli che vivono già una condizione di insostenibilità rispetto al profilo di quantificazione della *Ecological Footprint* ci sono proprio i comuni delle aree coinvolte nella prospezione petrolifera.

In Val d'Agri nel 2002 è stato fatto uno studio di grande interesse sulla caratterizzazione qualitativa delle matrici ambientali. È uno studio a tappeto a

scala molto grande. Si legge che nelle diverse circostanze esaminate, alla luce dei parametri che sono stati utilizzati e dei risultati ottenuti, la ricerca non ha evidenziato particolari correlazioni tra la presenza di sostanze xenobiotiche, quindi esterne all'ambiente, e piante o organismi sensibili all'inquinamento. Per cui è possibile scrivere che l'insieme di queste riflessioni e risultati non induce considerazioni pessimistiche sulla qualità dell'ambiente in tale area. Questi studi, commissionati da un dipartimento regionale e sviluppati a tale scala d'indagine, sembrano contrastare con le analisi sulla sostenibilità locale dei Comuni. Detto in altri termini, se l'occhiale regionale coglie nella Val d'Agri una situazione ambientalmente tollerabile, alla scala dei comuni non c'è n'è uno in questa valle con un'impronta ecologica equilibrata.

Guardiamo ora più da vicino gli attori economici internazionali, nel nostro procedere tra la regione e l'Europa. Procedere significa, in questo caso, fare studi e indagini sia attraverso la consultazione di documenti di sicuro interesse, sia attraverso interviste a persone spesso effettivamente in grado, nel corso di un colloquio ben strutturato, di aprire strade inconsuete alla riflessione. Altre volte il *deficit* di conoscenza dei luoghi coinvolti appare invece palese. Se si tenta di mettere in relazione il comune di Corleto o quello di Viggiano con il punto di osservazione di alcuni attori economici internazionali, allora se non si è molto motivati si alzano le mani in segno di resa: perché questi attori economici internazionali, e soprattutto Total, hanno una tale potenza, esprimono una tale capacità di influenzare le scelte strategiche dei singoli attori del governo locale, in relazione agli spazi sub-regionali coinvolti, che davvero occorre avere una forte motivazione per cogliere un qualche filo rosso di lunga durata, dal momento che Eni e Total seguono e orientano la vicenda del petrolio in Val d'Agri da almeno trent'anni.

I campi petroliferi più sfruttati nell'area di Viggiano sono tali in realtà da una decina d'anni in qua, ma le prime individuazioni risalgono all'inizio degli anni '80. Gli indizi territoriali al riguardo, peraltro, sono ancor più remoti, e da buoni geografi dovremmo provare a ricordarcene: per esempio, nel comune di Tramutola, negli anni '30 i camion del regio esercito attingevano il carburante direttamente dalla terra perché c'era una quarantina di pozzi disponibili da cui fuoriusciva il petrolio. Già agli inizi del secolo la consapevolezza dell'esistenza della risorsa era di pubblico dominio, come anche quel romanzo evocato prima, ci rivela, nel fluire lungo di vite lucane e femminili dall'inizio dell' '800 al XXI secolo. Incrociando le donne del romanzo fin da subito questa risorsa naturale presente in alcuni fondi vallivi della regione:

«Don Valentino Blasone, maestro elementare insignito del diploma di Benemerenza, autore di una storia generale della letteratura lucana e sostituto del medico condotto, nonché cittadino onorario del comune di Miglionico, si era affannato a spiegare che il fenomeno non aveva niente di soprannaturale. Nessun miracolo, solo una questione chimica, aggregazione di molecole. Per un caso fortuito certi elementi presenti in natura si erano incontrati in qualche falda sotterranea, e combinandosi avevano prodotto il fluido, altrimenti noto come olio d'oliva. Prima di usarlo, raccomandava, bisognava farlo osservare al microscopio, per via dei microbi» (p.14).

Ho detto del maggior impatto territoriale di Total rispetto alle possibilità dell'Eni: di questi tempi, ormai serenamente virtuali e dove le cose se non sono in Internet è come se non ci fossero, è sufficiente confrontare il sito di queste due *energy companies* per cogliere un netto divario nella capacità di comunicare lo spessore delle rispettive attività internazionali. Ad addentrarsi poi nei meandri dell'*up stream* e del *down stream*, di ciò che è prospezione e ricerca, da un lato, e di ciò che è *marketing*, diffusione della rete di distribuzione, dall'altro, allora proprio "non ce n'è" per l'Eni, verrebbe da dire. Perché meravigliarsi del passo indietro fatto dall'Eni rispetto all'interesse di Total nei riguardi del giacimento di Tempa Rossa? Non poteva non farlo: Total al primo semestre 2007 è il quarto produttore mondiale di idrocarburi, e Total Italia è un segmento minuscolo di ciò che è l'azienda in termini di prospezioni e ricerca nel mondo, in tutti i continenti: un puntino da monitorare spostando il *joystick* sul *display* del proprio planisfero di interessi petroliferi.

Consideriamo, infine, la conoscenza empirica dei luoghi e le diverse scale della percezione degli stessi. Il tema ambientale è ben investigato a partire dal flusso di denaro destinato agli attori pubblici nazionali, e altresì sorvegliato da numerosi studi e iniziative dei movimenti ambientalisti coinvolti. Se però ci muoviamo dal luogo e proviamo a risalire lungo la filiera che ho provato sin qui a schizzare convenzionalmente secondo l'abusata traiettoria *top down*, senza pretese di approcci genuinamente *bottom up* ma solo confidando in un po' più di concretezza, intanto dobbiamo possedere elementi di conoscenza del reale che sono il frutto di approcci di terreno e che, per quanto datati, ci possono trasmettere la cifra autentica della velocità dei mutamenti in atto. Inoltre, attingendo a qualche statistica d'ufficio, per così dire, potremmo scoprire perfino di non trovarci con le cifre dei barili estratti: confrontando documenti diversi, di diversi uffici studi o anche solo di uffici di relazioni con il pubblico, non è detto che leggeremmo sempre lo stesso numero. La contabilizzazione semplice della produzione di *barrel oil equivalent by day*, come si dice in questa letteratura, a seconda delle fonti che utilizziamo ci costringe a porre l'interrogativo: li abbiamo raggiunti o no questi 85.000 barili al giorno a regime che erano la previsione degli anni '80? Qualche fonte dice sì, saremmo già a quota 110.000 – e c'è una comunicazione dell'agosto del 2006 a sostegno della buona strada intrapresa –, altre negano, sostenendo anzi di essere ancora sotto questa stima. Dal punto di vista del fabbisogno nazionale, questi numeri, al di là della loro attendibilità, lasciano immaginare una copertura energetica intorno al 5-6%. Sempre che Total abbia la forza, e soprattutto l'interesse, di andare a investire effettivamente nel campo petrolifero di Corleto, scavando a oltre 1.000 metri di profondità per tirar fuori una vena petrolifera importante che si può desolforare agevolmente, ma che si colloca a una profondità di 5-6 km. Peraltro, sarebbe coinvolto anche il comune di Laurenzana, uno di quelli che non sanno se stare dentro o fuori, perché di suo farebbe parte del parco nazionale della Val d'Agri, ma se accoglie le trivelle...

A stare nel parco si dice addio al flusso di denaro costante e cospicuo che le cosiddette *royalties* portano alle comunità locali. Il che poi non sembra così vero, perché intanto andrebbe allo Stato e alla Regione, ma nel caso della Basilicata segue un percorso regionale diretto, sostando spesso in certe pieghe del bilancio

regionale, come tutta una serie di documenti, soprattutto delle associazioni ambientaliste, e in particolare del settore studi e ricerche di Legambiente, raccontano.

In ogni caso c'è un problema di fondo. Le *royalties* sono il 7% del valore del petrolio che viene estratto, ma il valore del petrolio che viene estratto chi lo conosce esattamente? Ogni giorno cambia il prezzo del cosiddetto *brent*, quindi non si tratta di un flusso costante e regolare sul quale l'ufficio di piano comunale potrebbe, per esempio, fare un'ipotesi correttamente finanziata per riabilitare un centro storico o per progettare un ospedale che non c'è.

Mi piace concludere alludendo a quelle altre vie, quali alcune rappresentazioni cinematografiche o certe storie della letteratura, spesso molto valide nel loro essere bene informate sui fatti, che ci dicono tanto del sociale pedinando con cura i saperi ambientali locali. Qualche anno fa, per esempio, al Torino Film Festival è stato presentato un bel documentario, *Pietre, miracoli e petrolio*, dove si confrontavano le esperienze di un'imprenditrice lucana nel campo dell'agriturismo e del biologico, quindi naturalmente a favore del Parco e dell'ampliamento della superficie protetta fino a circa 1/3 del territorio regionale, con il punto di vista del sindaco della municipalità di Viggiano, favorevole al dato strategico dello sfruttamento del petrolio.

Radici di pietra che troviamo nella profondità dei testi letterari: in sé non sarebbero sufficienti per suggerire un no netto all'investimento nel campo del petrolio. Se concludo leggendo ancora poche righe dal romanzo di Mariolina Venezia non vorrei dare l'impressione romantica di fare il tifo per una rinuncia ai profitti derivanti dalla valorizzazione delle risorse petrolifere. Certo, gli stop sono a terra e sono ben visibili, ho cercato di indicarli a partire da quella che è la diffusione e la profondità temporale dell'insediamento, senza trascurare le fragilità sismiche e geomorfologiche della regione. Vorrei però ricordare un altro elemento di conoscenza, questo sì in grado di orientare le posizioni personali: Total accredita una proiezione temporale media di sfruttamento certo dell'insieme delle proprie risorse in tutto il mondo pari a ventitre anni. Uno sfruttamento sicuro, in sostanza, fino a... domani!

«Nelle sue case scavate nel calcare si erano avvicinati popoli italoti e di tutte le razze, profughi albanesi, stiliti greci, eretici, comunità giudaiche in fuga che una volta annidati in quello che sarebbe stato definito un dente cariato avevano prontamente perso il ricordo delle loro terre e anche dei motivi che li avevano spinti ad abbandonarli, amalgamati da un unico denominatore comune, la fame. Matera gestiva la fame proveniente dalle campagne circostanti, era il cuore di un circolo vizioso di mezzadri spossati che facevano avanti e indietro dalle campagne ad alimentare un'economia entropica. Tutt'attorno i paesi di Grassano, Miglionico, Ferrandina, Montescaglioso e Grottole se ne stavano semplicemente appollaiati sulle colline franose privi di storia, a rodersi di fame e basta» (pag.117).

## La Basilicata: regione interna del Mezzogiorno?

*Le "aree interne" come effetto delle politiche di sviluppo del Mezzogiorno*

A metà degli anni '70 il consuntivo, ormai venticinquennale, dell'intervento straordinario affidato alla Cassa per il Mezzogiorno ed agli enti collegati, permetteva di constatare che le politiche di sviluppo messe in atto avevano dato luogo alla formazione di un divario crescente tra le aree costiere e quelle interne collinari e montane.

Nelle prime si era concentrato l'incremento di ricchezza pur registrato tra il 1950 e la metà degli anni '70. Si era verificato un effetto cumulativo, favorito e guidato dalla preesistenza delle maggiori strutture urbane e produttive localizzate appunto nelle aree costiere. La stessa attività di bonifica e irrigazione si era focalizzata in tali aree, dove si veniva formando o rafforzando il processo di industrializzazione. Per contro, nelle aree interne, nei territori collinari e montani, delimitati grosso modo dalla isoipsa dei 300 metri della catena e dei massicci appenninici, territori che costituiscono circa l'80% dell'intero Mezzogiorno, si erano venuti manifestando, con intensità crescente, fenomeni di esodo agricolo ed esodo rurale con una progressiva desertificazione di ampi spazi, ove si accentuavano processi di emarginazione economico-territoriale propri di economie chiuse e di sussistenza.

In buona sostanza il Mezzogiorno era assimilabile ad analoghe esperienze di intervento in aree arretrate, in cui a fenomeni cumulativi di crescita spazialmente circoscritti, corrispondono, in assenza di interventi correttivi, fenomeni a loro volta cumulativi, ma con il segno negativo, di sottosviluppo negli spazi periferici.

Pur con tutta l'approssimazione contenuta in questa sintetica analisi dell'intervento straordinario del Mezzogiorno negli anni '50 e '60, si può ritenere che tutto ciò era accaduto in Basilicata, ma non soltanto in Basilicata, anche tra Abruzzo interno ed Abruzzo costiero, nella Campania interna, in Calabria. Ma in Basilicata in modo più evidente, poiché il ritardo civile della regione, quel ritardo che permetteva a Nitti di affermare nei primi anni del '900 che «Napoli e la Basilicata sono dunque i due termini estremi della questione meridionale, la città popolatissima e la campagna spopolata» si era venuto aggravando.

Continuava a caratterizzare il paesaggio lucano, ancora negli anni '50 e '60, un'economia latifondistica, cerealicolo-pastorale, in un ambiente devastato dal

---

\* Università degli Studi di Napoli "Federico II"

disordine idrogeologico, dal disboscamento e da un'emigrazione volta dapprima alla "scoperta" dell'America e poi alla "scoperta" dell'Europa.

Considerata, dunque, secondo alcuni indicatori significativi, quali il flusso migratorio superiore alla media meridionale, l'occupazione agricola superiore al 50% di quella totale, l'armatura urbana debole con un'offerta di servizi a livello banale, un'industria tradizionale e con respiro locale, si può ritenere che la Basilicata mantenesse, alla metà degli anni '70, tutte le caratteristiche di un'area interna del Mezzogiorno.

L'aggettivazione di "area interna" non può però essere generalizzata. Già agli inizi del secolo scorso Eugenio Azimonti poteva distinguere «innanzi tutto l'Alta Basilicata, o Basilicata montuosa, o Basilicata Occidentale, dalla Basilicata Orientale o "marine" di Basilicata». Ed aggiungeva che «i limiti dei due quadri, laddove essi dovrebbero congiungersi, non sono ben definiti ed è giocoforza isolare, frapposto ai due, un terzo quadro di un paese che piglia le tinte un po' dell'uno, un po' dell'altro, e forma come una zona grigia, un *trait d'union*, salvo che in una parte (il Melfese), dove assume tinte spiccatamente proprie, omogenee, costituendo così come un quarto piccolo *pays*».

Tale relativa disomogeneità dei quattro diversi quadri ambientali individuati dall'Azimonti sulla base delle caratteristiche agro-pedologiche trova poi un'ulteriore specificazione nella illustrazione della carta dell'uso del suolo, nei primi anni '60, da parte di Manlio Rossi Doria, in cui si distingue tra la montagna potentina in senso stretto e quella lagonegrese, con uno più spiccato carattere silvo-pastorale. E si distingue inoltre tra le "marine" del Bradano e quelle del Metapontino, in cui, aggiunge Rossi Doria, i dati hanno subito dal 1929 ad oggi «i più profondi mutamenti e ancor più ne subiranno negli anni prossimi quando entreranno in funzione i grandi impianti irrigui, per il fatto di essere oggetto dell'unica, profonda e generale trasformazione degli ordinamenti agricoli nella regione».

È negli anni '50 e '60, che si intacca una realtà quasi compatta di sottosviluppo omogeneo e si determina, come si è detto, un dualismo interno alla stessa regione, in particolar modo tra le aree montane e le "marine", tra le aree montane e collinari e una rete urbana che inizia, a partire dagli anni '70, ad ispessirsi. Fondamentale, da questo ultimo punto di vista, appare la rottura dell'isolamento geografico, rottura che non si era verificata con la "cura di ferro" a cavallo tra '800 e '900, né con la minuta rete ferroviaria dell'Ofanto, né con quelle sulle più lunghe direttrici lungo il Tirreno, lungo la costa ionica e tra Tirreno e Ionio, tra Salerno e Taranto. Maggiore successo ha avuto, al contrario, la cura "su gomma". Dapprima il collegamento longitudinale lungo il Basento, poi lungo l'Agri ed il Sinni, e quindi attraverso l'incompiuta Bradanica, per cui, sia pure in modo non completo, lo spazio regionale tende ad integrarsi con le aree contermini. Ma, in assenza di forze centripete, vale a dire di una rete urbana forte, il raccordo territoriale non si è tradotto anche in una integrazione economica all'interno della regione. È continuata a manifestarsi la tendenza verso gravitazioni esterne: l'area del Vulture verso il Foggiano, quella del Bradano verso l'area metropolitana di Bari, il Metapontino verso Taranto e Bari, le aree montane occidentali verso la propaggine meridionale dell'area metropolitana della Campania.

*Dallo sviluppo dualistico a quello autocentrato*

Non deve dunque sorprendere se ciò che contraddistingue la Basilicata nel momento in cui l'intervento straordinario entra in crisi, vale a dire tra la fine degli anni '70 e i primi del decennio successivo, non è più l'omogeneità, ma un insieme di situazioni dualistiche che lasciano intravedere percorsi diversi non solo per quanto riguarda singoli ambiti territoriali, ma anche aspetti settoriali. Ad esempio, il processo di industrializzazione lungo il Basento, anche se effimero, dimostra che sono rimuovibili i vincoli o gli impedimenti alla localizzazione industriale in aree interne. E la stessa crisi dell'apparato industriale appare quale frutto, in primo luogo, delle ristrutturazioni e delle riconversioni che caratterizzeranno il comparto industriale al Nord come nel Mezzogiorno, a seguito della crisi petrolifera della metà degli anni '70. Si può, al contrario, affermare che, rotto l'isolamento e sviluppatisi una minima offerta terziaria sia pubblica che privata, il limite allo sviluppo delle zone interne della Basilicata è dato più dalla scarsità e dispersione della popolazione che non dalla scarsità delle risorse. Ed, infatti, la riprova la si rinviene nel Metapontino, dove una concentrazione demografica tra Scanzano, Policoro, Nova Siri, sostiene nel tempo anche una nuova agricoltura irrigua.

Si possono allora avanzare due considerazioni. La prima è che la Basilicata resta fino agli anni '80 nella sua generale configurazione socio-economica, un'area con le caratteristiche proprie del Mezzogiorno interno. Ma il permanere in tale condizione – ed è la seconda considerazione – di ritardo economico, e la modesta estensione territoriale dei luoghi in crescita non è più imputabile a fattori geografici come l'isolamento, ma ai limiti delle misure di politiche economiche poste in essere sia nel Mezzogiorno sia, soprattutto, nell'intero paese.

Si ha la sensazione che sul finire degli anni '70 l'intervento centrale non riesca a comprendere e quindi a cogliere le possibilità delle aree interne e non solo di quelle della Basilicata, di trasformarsi da aree residuali per interventi settoriali a territori di espansione dell'apparato produttivo del Mezzogiorno. Eppure, malgrado tutto, appare che la configurazione socio-economica della regione dei quadri ambientali di Azimonti basata sugli aspetti agro-pedologici, si fosse modificata in una geografia economica regionale basata su tre distinte realtà: la nuova agricoltura irrigua, che dal Metapontino tendeva a diffondersi lungo le golene dell'Agri, del Sinni e del Bradano; l'asse centrale della Valle del Basento, dove sono concentrati gli agglomerati industriali, i due capoluoghi di provincia, asse che racchiude gran parte dell'occupazione extra-agricola regionale, sia manifatturiera che terziaria; e, infine, la terza realtà, quella montana e collinare da nord a sud-ovest.

Ed è a far data dai primi anni '80 e a partire dalla tripartizione ora accennata, che emerge, a mano a mano, una tendenza alla riaggregazione territoriale della regione, ad un suo "ancoraggio" ai punti forti richiamati via via che, anche attraverso le politiche e le azioni del neonato Ente Regione, la crescita e le relative politiche appaiono maggiormente centrate sulle risorse locali. Superati, infatti, gli effetti devastanti del terremoto del 1980 e anche a seguito degli interventi successivi così detti di ricostruzione e sviluppo, si verifica

innanzitutto una crescita demografica e un rallentamento dell'emigrazione. Si intravede, per così dire, una "ricompattazione" demografica per sistemi urbani di medie e piccole dimensioni. In primo luogo le due aree urbane di Potenza e Matera che vedono crescere la popolazione tra città centrale e *hinterland*, negli anni '80 di circa diecimila abitanti, raggiungendo la prima i 172.000 abitanti e i 117.000 la seconda. Del pari, un aumento demografico mostra il Metapontino, mentre la popolazione tende a stabilizzarsi nei sistemi urbani minori in formazione: da quello che si affaccia tra il Vulture e il Bradano e guarda le Murge e la Puglia piana, a quello del medio ed alto Agri, a quello tra Sinni e Lagonegrese. Tutto ciò, unitamente alla riduzione degli squilibri di reddito, consente, ad esempio, al Piano di sviluppo elaborato dalla Regione negli anni '90, di affermare che «il grande sforzo che cultura e politica hanno sostenuto a partire dagli anni '70 a favore delle aree interne ha prodotto dei primi risultati positivi», e possiamo aggiungere che negli anni '90 si incominciano ad intravedere, sia pure allo stato iniziale, «sistemi territoriali e/o direttrici di sviluppo, concepiti come strumento di ricomposizione delle varie parti della Basilicata e di recupero delle aree meno sviluppate».

Ci consente, questa crescita sempre più autocentrata su risorse locali e su scelte che tendono a garantire la continuità e la conservazione delle singole e minute realtà, di poter affermare che la Basilicata abbia superato, sul finire del secolo, la condizione sociale ed economica di area interna? In una certa misura la risposta è affermativa, ma non lo è del tutto. Il quadro che essa offre negli anni '90, per quanto profondamente mutato rispetto a quello dei decenni precedenti, appare purtuttavia come un sistema territoriale ancora scarsamente integrato al suo interno, ma soprattutto ancora chiuso verso l'esterno e in ritardo rispetto alla competizione tra sistemi territoriali, tra spazi regionali che perdono la rete protettiva dello Stato centrale (fine dell'intervento straordinario) e sono costretti a muoversi nel più generale contesto territoriale concorrenziale dello spazio dell'Unione Europea.

#### *Verso un sistema territoriale aperto*

Per comprendere come da un sistema territoriale disgregato, dapprima, e da un sistema territoriale chiuso, poi, per comprendere cioè come e quando si supera la condizione di area interna, bisogna far riferimento a tre "catastrofi". Si usa tale termine per individuare fatti ed eventi che verificandosi in modo improvviso rivoluzionano la condizione di un determinato spazio geografico. Si tratta, in sostanza, di quella "distruzione creatrice" che si verifica attraverso un repentino mutamento.

Nel caso della Basilicata la prima "catastrofe", ed in questo caso non solo metaforica, è stata quella del terremoto del 1980. Il flusso aggiuntivo di risorse ha comunque realizzato un aumento e una accumulazione del capitale fisso sociale della regione. In Basilicata, come nelle zone interne della Campania, l'infrastrutturazione viaria, industriale, artigianale, abitativa ulteriormente realizzata negli anni '80 e '90 ha consentito che con il nuovo secolo si potessero ipotizzare modelli basati sullo sviluppo di risorse interne. In questo senso va

letta, ad esempio, l'“occasione petrolio” della Val d'Agri e del Sauro, così come la valorizzazione delle risorse idriche e di quelle ambientali e storico-culturali.

La seconda “catastrofe” è riconducibile all'investimento Fiat nell'area di Melfi. In questo caso è aumentato non solo il capitale fisso sociale (ad esempio, la superstrada Candela-Melfi-Potenza), ma si è, forse, infranto definitivamente il tradizionale aspetto antropologico-culturale proprio degli assetti residui del Mezzogiorno contadino nei confronti dello sviluppo. La modernizzazione rimuove, progressivamente, non solo i vincoli esterni infrastrutturali, ma anche quelli interni culturali. In tal caso sembra operare su spazi non limitati al solo polo di Melfi, ma anche nelle aree all'interno, ad esempio, del salotto a Matera, ed in modo più ridotto della corsetteria a Lavello e del calzaturiero a Lagonegro.

La terza “catastrofe” appare essere una conseguenza connessa con il duplice fenomeno della diffusione urbana e della rivoluzione informatica. Anche se la complessiva popolazione residente nei primi anni del nuovo secolo è scesa al di sotto della soglia dei 600.000 abitanti, appare una tendenza verso il contenimento del depauperamento demografico progressivo delle realtà urbane minori. Il fenomeno nazionale di un'inversione della distribuzione della popolazione, dalla concentrazione metropolitana alla diffusione verso centri medi e piccoli è, ovviamente, in Basilicata limitato, anche per l'assenza di grandi concentrazioni. Ma se, soprattutto in prospettiva, una efficiente e diffusa rete informatica e telematica appare come lo strumento in grado di diffondere alcuni servizi pubblici al mondo delle famiglie e delle imprese (si pensi al riguardo al ruolo dell'Ente Regione e dell'Università), è anche ipotizzabile una riduzione dell'isolamento dei centri minori delle aree interne della regione. Diffusione urbana e innovazione tecnologica, pertanto, sembrano accentuare quella “ricompattazione” sul territorio della popolazione, che, come si è accennato, si è manifestata a partire dagli anni '80 e che negli stessi anni consentiva di individuare dei sistemi urbani, anche alternativi alla crescita demografica dei due centri urbani principali e dei loro *hinterlands*.

Comparando (2005) alcuni indicatori significativi, si può affermare che la regione è oramai allineata con i valori medi del Mezzogiorno e anzi, in alcuni casi, i dati segnalano una condizione socio-economica migliore, anche se ancora distante da quella media nazionale. Ad esempio, il tasso di occupazione in agricoltura è identico (intorno all'8%) nelle due circoscrizioni, ma resta lontano da quello medio nazionale. Il tasso di occupazione nei servizi (54,5%) segnala quel processo di urbanizzazione di cui si diceva, così come il tasso di occupazione nell'industria (24,4%) è un indicatore significativo del formarsi di una base industriale. Anche il tasso di disoccupazione (12,3%) è leggermente più basso di quello medio meridionale (14,3%), ma ancora lontano da quello nazionale (7,7%).

Non più, dunque, regione del Mezzogiorno interno, ma più semplicemente regione del Mezzogiorno con tutte le ombre che ancora permangono. Ma anche regione che ha, per così dire, corso più velocemente negli ultimi trent'anni di quanto non abbia fatto il Mezzogiorno nel suo complesso. Ancora un indicatore: il suo reddito pro capite è superiore, sia pure di poco, a quello medio del Mezzogiorno. Per cui oggi è anche possibile ipotizzare, in prospettiva, un sistema territoriale aperto alla competizione sovraregionale, integrato con un

Mezzogiorno costiero caratterizzato da un'urbanizzazione maggiormente diffusa e policentrica. Infine, regione funzionale con una rete urbana più articolata, con una forza centripeta rispetto a quelle centrifughe del passato.

Possiamo concludere questa breve nota con le parole che chiudono un recente romanzo di successo di una scrittrice lucana (Mariolina Venezia, *Mille anni che sto qui*):

«Lei sentiva sgretolarsi il suo cuore come quel paesaggio dove l'occhio non si perdeva più se non per brevi tratti... Il nucleo rimasto intatto per secoli, o per millenni, si era frantumato nel giro di pochi anni, ma nessuno sembrava averci fatto caso. Lei che ci aveva scalcciato contro, adesso si rammaricava della sua perdita e ne celebrava in silenzio un funerale senza lacrime» (p.244).

Pasquale Coppola\*

## Lezione Magistrale La regione: quesiti di geografia politica

Consentitemi innanzitutto una piccola premessa di carattere personale. Sono commosso perché questo Convegno si tiene in Basilicata. Ho cominciato a percorrere le strade di questa all'incirca quaranta anni fa. Oggi sono qui coinvolti donne e uomini, studiosi che operano presso la sede dell'Ateneo lucano o si preparano nel nostro dottorato, che hanno lavorato con me, per molti o pochi anni, e che si sono formati anche nel solco degli studi sulla Basilicata. Non so come valuterete il nostro incontro, ma la vostra presenza è già un conforto, un invito a continuare. È davvero più di quanto quaranta anni fa mi potessi aspettare, potessi intravedere. Dico grazie a tutti quelli che hanno consentito questo.

E veniamo alla regione. La regione come soggetto-oggetto di studio ha accompagnato e accompagna in una lunga traiettoria la ricerca geografica. Ci sono stati fra i geografi tentativi di classificazione, di descrizione degli spazi regionali, formulati su basi diverse. Nei miei giovani anni ho studiato, più o meno approfonditamente, tante di quelle classificazioni, da quelle che partivano talvolta da quadri naturali o amministrativi, dai tratti di un paesaggio e poi dai caratteri di maggiore o minore uniformità.

La regione è stata per lungo tempo un'imperativa cornice di assemblaggio delle riflessioni geografiche, legata anche alle carriere accademiche. In altri termini, non si diventava liberi docenti, professori associati e via via fino a professori ordinari, se non si aveva nel proprio bagaglio di produzione scientifica una monografia regionale. Bisognava spezzettare la carta e inventare un pezzo di regione da "brandire". In tal senso, la Basilicata era vuota. E io mi sono in qualche modo attribuito uno spazio vuoto, uno spazio che – accademicamente parlando – rappresentava un vuoto tra Bari e Napoli. Oggi per fortuna quel vuoto è stato riempito.

Dietro alcuni di questi inquadramenti regionali, soprattutto in determinati periodi, si intravedeva l'ombra della nazione (per esempio, in quelli dedicati alle regioni irredente negli anni '30 o negli anni successivi). Ma sia lo stile di ricerca, sia la scrittura sembravano dimostrare che i geografi non avessero quasi consapevolezza di questo o almeno, se pure l'avevano, non la manifestassero.

---

\* Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"

C'era poi una geografia regionale nelle scuole. Un apprendere per regioni che nei programmi di solito erano – e in molti casi restano – quelle storico-amministrative. Può aiutare a capire che cosa intendo il racconto di un'esperienza che gli studenti francesi hanno vissuto dopo Sedan, quando nelle scuole circolava un piccolo manuale attraverso il quale essi imparavano con la geografia anche la storia. Il modello è quello del romanzo *Sans famille* di Hector Malot. In particolare, era la storia di due orfanelli che attraversano le diverse regioni della Francia e, percorrendo questo spazio, imparano la geografia e la storia di ciascuna delle regioni che compongono il loro Paese. Guarda caso i due orfanelli sono alsaziani e manca loro la casa, la regione nella quale sono nati. In realtà in questa maniera, i piccoli francesi, che sarebbero poi diventati fanti e sarebbero andati a farsi ammazzare sulla Marna o sul Reno, assimilavano nel contempo la conoscenza del proprio Paese e delle sue regioni e un profondo odio per quelli che li avevano privati della loro regione di origine – l'Alsazia – e della Lorena. Dunque, sotto questo impegno a conoscere le regioni, c'era qualcosa di più. Il riferimento all'Alsazia, così come tutto l'armamentario geografico, non era affatto neutro e non era soprattutto *politicamente* neutro.

Per comprendere ancora meglio quello che voglio dire, forse bisogna fare un altro passo un po' più indietro, restando sempre in Francia, fermandoci a qualche tempo dopo il 1648, che segna la pace di Westfalia, ovvero il momento in cui, in un modo o in un altro, si attesta l'Europa delle nazioni. Vent'anni dopo, sotto Luigi XIV, il ministro Colbert chiama dall'Università di Bologna Gian Domenico Cassini, grande astronomo nizzardo, a corte, all'*Académie des sciences*, a dirigere l'osservatorio francese. Ci sarà una vera propria dinastia di astronomi della famiglia Cassini i cui principali esponenti sono quattro, l'uno figlio dell'altro. Il terzo della dinastia, il Cassini III de Thury, nel 1744 si vede assegnato il compito di redigere la Grande Carta topografica della Francia. È la famosa carta dell'*Académie*, in scala circa 1:80.000 (in realtà è 1:86.400, per chi ama la pignoleria). Non la consegnerà lui, che non riuscirà ad arrivare in fondo a quest'opera. Lo farà suo figlio Jacques Dominique, Cassini IV, ormai francesizzato del tutto, e la consegnerà quarant'anni dopo l'inizio del padre. È il 1784. Questa carta deve segnare l'appropriazione e la conoscenza perfetta da parte del Borbone della sua terra, quella terra a cui egli può dare il nome, perché segnare i nomi delle regioni e scriverli sulla carta è prerogativa del re. È una carta che attesta, come tutte le carte costruite in quell'epoca e anche in molte altre circostanze, il suo legame col potere e l'omaggio al sovrano. Ma, come sapete, sarà una carta senza fortuna.

Cinque anni dopo inizia la Rivoluzione: altri prendono la parola e si arrogano la libertà di riscrivere i nomi sulla carta della Francia. Nel 1792 s'insedia, infatti, la Convenzione nazionale e uno dei primi atti che compie è quello di disegnare i Dipartimenti. E, in particolare, qual è il criterio col quale si disegnano i Dipartimenti, col quale si “rompe” la carta del Cassini e di Luigi XVI e si scrivono una serie di nuovi nomi sull'insieme della carta di Francia? I Dipartimenti sono tracciati, almeno in linea generale, secondo due principi. Il primo è riferito ai grandi insiemi naturali, perché il potere non sta nelle mani del re, ma di qualcuno che è al di sopra del re stesso e che ha scritto il gran libro della natura. Ma questo è un altro discorso e lo riprenderemo tra un istante. Il

vero criterio è quello che un individuo che vive in una regione francese, in un Dipartimento, possa partire la mattina verso il capoluogo, trattare direttamente con le emanazioni dello Stato i suoi affari, i suoi interessi e rientrare in giornata nella sua sede. Dunque, un uomo che può trattare direttamente con lo Stato, perché da suddito è diventato cittadino.

In realtà, si comprende in questa chiave anche il riferimento agli oggetti naturali e, in particolare, ai fiumi. Come sapete, molti Dipartimenti prendono il nome da bacini fluviali (Seine-et-Oise, Isère), mentre altri si riferiscono ai grandi massicci montuosi (Midi-Pyrénées, Alpes-Maritimes e così via).

L'ottica è quella dell'accessibilità, relativa all'ostacolo di grandi massicci e alle vie di comunicazione (valli fluviali), complementare all'altro criterio principe riferito alla possibilità di andare a curare le proprie faccende. Dunque il passaggio da una partizione all'altra è anche il passaggio da una situazione di sudditanza a una di cittadinanza.

Guardiamo ora ad un altro indizio, un po' più prossimo a noi nel tempo, più a est rispetto al primo, che riguarda i sistemi socialisti che, fino a qualche anno fa, hanno governato l'Europa Orientale. In quei Paesi l'organizzazione economica si teneva in piedi sulla base di una pianificazione normalmente molto centralizzata, che si avvaleva di piani quinquennali e veniva attuata con strumenti periferici che corrispondevano ad un certo tipo di ritaglio territoriale. Ogni volta o quasi sempre, quando variava il piano quinquennale, in ragione dei suoi obiettivi nei settori fondamentali, dei perni, dei fulcri che si attribuivano al piano stesso, cambiava anche la partizione territoriale, il numero delle regioni, certe volte delle province e delle città. Perché? Perché si cercava una regione o un insieme di ritagli territoriali che fossero funzionali al perseguimento degli obiettivi del piano. Questo è un esempio di scarsa democrazia, di brutalità se volete, di una visione funzionale applicata al ritaglio territoriale: quest'ultimo, cioè, è funzionale al conseguimento di alcuni obiettivi che il potere centrale in questo caso determina. Potremmo dire che, in qualche modo, il ritaglio territoriale è uno strumento degli obiettivi di sviluppo, del disegno di sviluppo centrale.

Naturalmente una versione molto più morbida di tutto questo la possiamo incontrare anche nella stagione della programmazione vissuta dal nostro Paese, quando, da parte di studiosi più sensibili, è stato posto il problema di quale potesse essere il ritaglio regionale più appropriato per redigere una programmazione che funzionasse. Va ricordato a tal proposito un libro di Calogero Muscarà dal titolo esplicito *Una regione per il programma* (1968), per l'appunto.

Vi è, dunque, la ricerca di una dimensione, di un quadro regionale, sufficientemente efficiente per ottenere risultati condivisibili a livello nazionale oppure anche di uno spazio di respiro intermedio più prossimo ai bisogni della popolazione, per far funzionare in maniera condivisa e, comunque, con maggiore efficacia il disegno di uno sviluppo nazionale. In realtà, in questo caso, il principio è quello di avvicinarsi alla base, delineando dei quadri intermedi non troppo vicini al "locale", perché contrariamente a quello che avviene di pensare dopo il trionfo dei localismi, se è vero che "piccolo è bello", non sempre però è efficiente abbastanza per ottenere risultati di respiro apprezzabile.

Questi processi, questi modi di affrontare il tema della regione in funzione della cittadinanza e dello sviluppo s'intersecano tra di loro ma appartengono, secondo la vecchia visione di Lucio Gambi, molto lineare peraltro, a due categorie abbastanza schematizzabili: quella del processo della *regionalizzazione* e quella del *regionalismo*. La regionalizzazione appartiene alla famiglia dei decentramenti e delle emanazioni degli organi centrali verso la periferia; se volete, è un calare il discorso della regione dall'alto. Il regionalismo riguarda, invece, il tentativo di suscitare o di favorire il determinarsi di coscienze e di autonomie democratiche e decisionali presso la base. Esso ha a che fare con i movimenti che si raccordano alla base popolare.

Per semplificare, in modo forse un po' schematico, potremmo dire che la regione è vista in un caso "dall'alto" e nell'altro "dal basso". In ogni caso tra i due processi e tra le filosofie che guidano queste due visioni esiste effettivamente una consistente differenza. Molto più di recente questo discorso riferito al territorio italiano è stato ripreso dalla Fondazione Agnelli (*Nuove regioni e riforma dello Stato. Contributi di ricerca*, 1993), che ha rilanciato il dibattito sulla forma dello Stato e sulla possibilità di inquadrare le nostre regioni in termini differenti.

La Fondazione ha avanzato una proposta che si fonda su due criteri. Uno è quello del residuo fiscale, l'altro è, anche in questo caso, il criterio dell'accessibilità. Mi spiego subito. Il residuo fiscale è quello che si può calcolare, con un po' di fatica per la verità e con qualche approssimazione, per valutare quanto lo Stato spenda per un insieme territoriale, dunque per una regione, e quanto quella regione, invece, per varie vie, versi allo Stato. Ci sono regioni, ad esempio, che per opere pubbliche o per altre voci incassano più di quello che versano fiscalmente e presentano, dunque, un residuo fiscale più ampio. La Fondazione ha formulato una sorta di graduatoria tra le regioni in base al residuo fiscale e ipotizza che, accorpando alcune regioni, si potrebbe ottenere un risparmio complessivo.

Ci sono regioni in perdita, dunque; e "naturalmente" in questo caso vien fatto di pensare a quelle del Mezzogiorno, ma non è così. Le regioni maggiormente in perdita sono infatti quelle frontaliere a statuto speciale – Valle d'Aosta e Trentino-Alto Adige –, che sono sia piccole sia dotate di fondi in base ad una legislazione speciale. In ogni caso il ragionamento è il seguente: se accorpamo alcune regioni e ne disaggregiamo altre che hanno meno motivo di essere, il risultato finale è un'Italia articolata in dodici regioni. Con questa partizione, soprattutto per effetto di un riparto più accorpato delle spese indivisibili, si riuscirebbe a dare sollievo al bilancio dello Stato e ad avere, per così dire, delle Regioni più efficienti.

Il secondo criterio è quello, peraltro non nuovo, del ridisegno sulla base di un sistema di gravitazioni, legato a una rete di comunicazioni veloci, e di flussi fondamentali del traffico di merci e di uomini che determinano alcuni fulcri nel Paese.

La regione nella quale ci troviamo oggi rappresenta un esempio fondamentale della contraddizione rispetto a questi criteri. Secondo i principi della Fondazione – ma anche secondo quanto proponeva Calogero Muscarà e ancora prima Francesco Compagna –, la regione Basilicata si sarebbe dovuta dividere in due, giacché l'area di influenza di Napoli e quella di Bari sembrano

effettivamente spartirsela: il Potentino, da un lato, e il Materano, dall'altro, anche per antiche tradizioni di gravitazione.

Si potrebbe, dunque, dividere la Basilicata, in pratica sopprimerla, senza alcun danno per il Paese, anzi con vantaggio. Se non che, come accennavo, avviene qualcosa di abbastanza contraddittorio relativamente a questi criteri, che ci dice della loro imprecisione, quantomeno della loro inadeguatezza, e che è utile a chiarire il ragionamento che stiamo facendo riguardo alla cittadinanza e allo sviluppo. Accade che, per esempio, proprio la Regione Basilicata abbia fatto registrare per lungo tempo il miglior livello di spesa dei fondi europei e, sotto molto profili, sia risultata la più efficiente nel Mezzogiorno. Una contraddizione perfetta rispetto ai principi che abbiamo visto enunciati. La verità è, infatti, che la regione non è solo efficienza di spesa teorica, né solo gravitazioni teoriche e neanche solo un insieme di comunicazioni veloci o lente.

Altri esempi agitano, più di recente, la scena politica di alcuni contesti. Possiamo prendere il caso del Bellunese, le aree intorno a Cortina d'Ampezzo e i comuni prossimi, oppure quelle dell'altopiano di Asiago che hanno chiesto l'adesione alla regione Trentino-Alto Adige. Anche qui il problema riguarda le risorse dello Stato che sarebbero attribuite al Trentino-Alto Adige, facilitando la qualità della vita e una serie di condizioni complessive dei suoi abitanti e sarebbero negate a quelle delle regioni limitrofe. Dacché la parte del Veneto che confina con questi spazi, avvertendo il differenziale marcato a breve distanza, ritiene di doversi lamentare di quanto ottiene dallo Stato e dalla Regione Veneto e delle dimenticanze più generali compiute anche in termini di rappresentanza da Venezia, e cerca di confluire nella regione limitrofa.

C'è poi una polemica in atto (un po' più *soft*, forse), dovuta a qualche sindaco del Cilento e del Vallo di Diano che periodicamente dichiara di volersi aggregare alla Basilicata, in direzione, dunque, esattamente opposta rispetto alle ipotesi appena richiamate. Sotto questo profilo, si configurerebbe una risposta di segno opposto a quella della paventata sparizione: se siamo troppo piccoli, potremmo diventare più grandi acquisendo territorio, invece di perderlo. E, del resto, anche il Cilento si lamenta della scarsa attenzione che viene da Napoli. Quest'area, peraltro, potrebbe essere più ricca, meno malandata e potenzialmente molto interessante, se Napoli non si dimenticasse di lei o non fosse assorbita quotidianamente da una serie di problemi relativi all'area metropolitana, che drena risorse e presenta gravi difficoltà.

C'è, dunque, un movimento da parte dei cittadini, legato alle condizioni di vita che, come voi saprete, nell'altopiano di Asiago ha già portato al ricorso al *referendum* e alla messa in moto di una serie di meccanismi procedurali per mutare i confini regionali. Anche in questa circostanza non è solo una questione di risorse e di servizi.

Prima ho fatto cenno non solo al problema di avere più risorse o più dotazioni da parte del governo centrale oppure dei governi periferici di Venezia e di Napoli, ma anche a una questione di circolazione, di rappresentanze politiche e di peso democratico di alcune aree. Come può accadere che una regione come la Basilicata (e forse questo discorso si potrebbe riferire anche ad altri contesti, quali, ad esempio, il Molise), che non ha grandi fulcri, né grandi vie di comunicazione, che manca di tutti i requisiti che di solito vengono ipotizzati e

per la quale si giunge, dunque, all'ipotesi di smembramento, funzioni bene ed abbia un indice di crescita anche piuttosto elevato, tale da uscire, forse suo malgrado, dal novero delle regioni maggiormente finanziate dall'Ue? Perché il semplice fatto di esistere come regione amministrativa le ha consentito di creare nuovi fulcri, di addestrare ceti dirigenti che non hanno avuto solo un respiro locale, di costruire gravitazioni interne che probabilmente non ci sarebbero state se questa regione fosse stata spartita. Coloro che andranno alle escursioni vedranno la Fiat di Melfi, gli altri che andranno verso il Pollino sfioreranno il Metapontino dove ci sono nuovi fulcri, tra cui Policoro, tutti alimentati da una logica interna che ha prevalso sulle logiche spartitorie.

In realtà, noi dobbiamo riuscire a comprendere come la dimensione della regione consista soprattutto nell'acquisire consapevolezza che essa è sostenuta da un processo di cittadinanza più duttile e sollecito di quanto non siano i "gelidi mostri" partoriti dalla pace di Westfalia, gli Stati. La dimensione regionale contribuisce peraltro a far sopravvivere gli Stati stessi, nel senso che se non ci fosse questa duttilità interna alla scala sub-nazionale, molti di essi si sarebbero già sfasciati. La sua legittimazione, anche nelle rappresentazioni degli abitanti, si lega alla sedimentazione storica, ben più che ai conti o ai bilanci, e soprattutto, in maniera sempre più evidente, alla capacità dei suoi ceti dirigenti di ritagliare una plausibile azione di governo. La legittimazione della dimensione regionale è, dunque, legata al fatto stesso che essa esista, che sappia "vivificare" questo spazio e che a sua volta sia legittimata grazie all'azione di governo dei suoi ceti dirigenti, accrescendo anche le risorse identitarie e soprattutto la coesione dei cittadini nei loro spazi di vita locali, così come la loro relazione con la scala nazionale.

Ciò dovrebbe consentire di conferire un senso al ritaglio regionale, che lo aiuti a rispondere alle sue attuali crisi determinate dalla dialettica tra forze globali e locali. Uno spazio intermedio di governo può rappresentare, dunque, un ambito politico fondamentale per rispondere in modo efficace allo "scontro" tra forze globali e forze locali, per trovare un equilibrio che riesca a salvare la figura stessa dello Stato.

È un passaggio molto importante, forse più importante oggi rispetto al passato, soprattutto in ragione dei nuovi protagonisti che animano l'incontro tra locale e globale e che invadono la scena rubandola allo Stato. Ma questa è un'altra storia e anche un'altra geografia e io ho già abusato della vostra pazienza. Grazie.

## Tavola rotonda

### I ritagli territoriali nell'età delle relazioni globali: spunti per la didattica\*

Luigi Stanzone

Nelle immagini che ci propongono i media – ma talvolta anche gli attori politici e quelli economici – assai spesso i territori vengono intesi come una sorta di matrioske, di bambole russe, o come scatole cinesi. Ovvero dei contenitori che racchiudono a loro volta altri contenitori e altri ancora: gli Stati, dentro gli Stati le Regioni, dentro le Regioni le Province, poi i Comuni e così via fino ai più piccoli aggregati politico-amministrativi. In realtà, tutti noi siamo consapevoli che tanto l'agire umano, quanto quello delle istituzioni, scavalca i confini e mette in relazione scale diverse.

Facendo riferimento, per esempio, alla mia esperienza didattica, non mi stanco mai di “raccontare” ai miei studenti che ciascun luogo rappresenta il terminale o quanto meno un nodo di intrecci e di traiettorie che possono partire anche da molto lontano. Spesso, trovandomi in un'aula universitaria, faccio l'esempio dell'aula stessa. Le attrezzature che utilizzo magari sono state acquistate in parte con fondi nazionali, in parte locali (le tre nuove facoltà dell'Università della Basilicata, che hanno iniziato la propria attività in questo anno accademico, sono finanziate anche da fondi regionali), in altra parte ancora da fondi sopranazionali, che provengono dall'Unione Europea. In altri termini, le scale si intrecciano e formano luoghi fisici concreti.

Questo non significa però che i ritagli e i confini amministrativi o quelli politici non contino più niente – almeno io non la penso così – anzi, essi producono in realtà effetti importanti, ad esempio, per la gestione dei servizi. Si pensi soltanto al problema enorme dello smaltimento dei rifiuti solidi urbani, tanto nelle aree metropolitane dove il problema è gravissimo, quanto in aree nelle quali il tessuto urbano è più rarefatto e dove il problema è all'opposto (i comuni sono lontani, con pochi fondi, e bisogna quindi mettere insieme più amministrazioni e realizzare una gestione in forma associata).

---

\* Interventi di Gino De Vecchis (Università degli Studi di Roma “La Sapienza”), Carlo Brusa (Università del Piemonte Orientale, direttore della rivista *Ambiente, Società, Territorio. Geografia nelle scuole*), Claudio Cerreti (Università degli Studi di Roma “La Sapienza”, direttore del *Bollettino della Società Geografica Italiana*), Floriana Galluccio (Università degli Studi di Napoli “L'Orientale”); introduce e coordina Luigi Stanzone (Università degli Studi della Basilicata).

Oppure si pensi alla distribuzione delle risorse che vengono assegnate, per l'appunto, sulla base di confini precisi. E ancora, per fare un esempio tra quelli che talvolta mi vengono in mente a lezione, la stessa problematica dell'accessibilità ai luoghi assai spesso deve essere risolta sulla base di consorzi tra enti e del superamento di conflitti tra istituzioni che fanno riferimento, ancora una volta, a confini amministrativi diversi.

Sono temi con cui tutti noi ci confrontiamo quasi quotidianamente; allora, alla luce di queste brevi considerazioni, porrei ai nostri amici alcune questioni. In particolare, quale peso noi che insegniamo geografia diamo o dovremmo dare nella ricerca, nell'attività didattica, nella manualistica a questa complessità di rapporti territoriali? Le regioni, tema sul quale abbiamo sentito la lezione magistrale di Pasquale Coppola, sono ancora rappresentate come meri contenitori di cose terrestri, per parafrasare Ritter? Gli insegnanti, i giovani, si pongono il problema della rilevanza di tale ritaglio?

Gino De Vecchis

Il mio breve intervento intende rivolgersi principalmente all'insegnamento; ovvero, come nella scuola si possano affrontare le tematiche, che costituiscono oggetto di questa tavola rotonda (la lezione magistrale di Pasquale Coppola rappresenta, a questo proposito, un modello fecondo di spunti per applicazioni didattiche).

In particolare, occorre valutare come tali temi, che sono risultato di ricerche approfondite nel campo geografico, possano essere tradotti in maniera incisiva ed efficace nell'insegnamento della geografia.

Sono argomenti che meriterebbero sicuramente di essere affrontati in un convegno specifico, perché il discorso sugli Stati, sulle regioni e, in genere, sui tanti tipi di limiti amministrativi è fondamentale proprio nell'insegnamento della geografia. Tutti quanti noi, nel nostro passato scolastico, abbiamo vissuto in modo differenziato l'incontro (il rigetto!) con la geografia, partendo proprio da lezioni incentrate sulle articolazioni (divisioni) territoriali di tipo politico-amministrativo. È importante che continuiamo ad affrontare il tema dei *ritagli* del territorio, anche perché è sempre più di attualità, sia per la ricerca scientifica sia per la gestione politica del nostro Paese.

La geografia – come mi piace rilevare, anche se con qualche forzatura scientifica – è la storia del presente. Quello che i geografi studiano oggi in seguito sarà valutato dagli storici e, quindi, la geografia è per sua natura di estrema attualità. Questo punto di forza della disciplina non viene recepito dall'opinione pubblica e, purtroppo, spesso neanche dagli insegnanti, che dovrebbero superare la semplice descrizione dei fatti, abbandonando il sapere nozionistico ed enciclopedico costituito soprattutto da dati, numeri e nomi da memorizzare e localizzare, per andare alla ricerca delle spiegazioni, all'individuazione e alla comprensione dei rapporti di interdipendenza, alla valutazione critica dell'organizzazione del territorio e degli interventi che lo modificano.

Il problema delle sovrapposizioni tra entità istituzionali, tra *ritagli* territoriali, viene vissuto quotidianamente (il tema degli ambiti spaziali di pertinenza delle Comunità Montane, ad esempio, è all'ordine del giorno). Nel

contempo si moltiplicano le richieste di nuove entità territoriali. Ricordo che, dopo il Convegno dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia del 2006 in Emilia-Romagna rivolto al tema della coesione e dell'ospitalità, da un giornale locale è venuto un duro attacco all'Associazione e alla comunità dei geografi. Si affermava, infatti, che è difficile (e profondamente sbagliato) parlare di coesione perché si è in presenza di due regioni assolutamente opposte, l'Emilia e la Romagna, che dovrebbero costituire due entità amministrative separate. E le pressioni, da parte di alcuni gruppi autonomisti, per il riconoscimento di quest'ultima come regione a sé stante sono molto forti.

La geografia regionale su base descrittiva, riferita prevalentemente ai confini politico-amministrativi, è quella che si studiava nella scuola elementare e media e che, ancora oggi, viene studiata nella scuola primaria e secondaria di primo grado.

I geografi, già in passato, mettevano in guardia dai pericoli legati a questo tipo di approccio. Lo faceva, ad esempio, Giuseppe Ricchieri nel 1919, scrivendo che le nozioni relative ai singoli Stati sono "indubitabilmente importanti", non restringendo, però, tutto a contenitori territoriali. Poco tempo dopo, un gruppo di geografi (tra i quali si segnalano: Giuseppe Caraci, Roberto Almagià, Giotto Dainelli, Renato Biasutti, Olinto Marinelli, Dino Gribaudi, Carmelo Colamónico, Attilio Mori) faceva presente a una commissione ministeriale, che anche allora stava lavorando sui nuovi programmi, che la descrizione minuziosa delle singole parti del mondo è importante, ma non bisogna limitarsi a questo.

Quello dei *ritagli* territoriali nell'insegnamento della geografia è, dunque, un discorso che viene da lontano. Il pericolo di ridurre la geografia all'enumerazione delle caratteristiche di contenitori territoriali c'è sempre stato, e anche oggi, nella manualistica scolastica, è prevalente una struttura di questo genere.

Se l'insegnamento della geografia si fonda soltanto su parametri volti alla descrizione di quanto (fisico e antropico) è contenuto entro confini amministrativi o politici, ciò costituisce un problema e tale impostazione sicuramente non si adatta bene a una visione aperta e sistemica, comparativa della disciplina.

L'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia ha sempre cercato di contrastare, per quanto possibile, l'approccio basato su un insegnamento riferito esclusivamente alla descrizione regionale. La recente impostazione, che propone lo studio dell'Italia nella scuola primaria e dell'Europa e del mondo nella scuola secondaria di primo grado, riveste molti rischi metodologici, giacché non consente l'esplicitazione di una delle caratteristiche principali della geografia: l'accostamento e la "successione" delle diverse scale spaziali (dalla locale, alla regionale fino alla planetaria).

Nelle ultime Indicazioni, emanate nell'agosto 2007 dal Ministero della Pubblica Istruzione, l'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia è riuscita a introdurre qualche cambiamento in una prospettiva di comparazioni scalari, anche se la cornice generale (Italia nella scuola primaria ed Europa e mondo nella scuola secondaria di primo grado) è rimasta fondamentalmente la stessa.

E allora quali sono possibili soluzioni rispetto allo studio geografico delle entità territoriali, che esistono e svolgono funzioni importanti per la vita delle

comunità locali? Non è semplice la risposta; bisognerebbe raggiungere un certo equilibrio tra un'adesione completa e un'esclusione totale rispetto a un insegnamento descrittivo su base regionalistica. La geografia è utile sia per aprirsi al mondo nella sua vastità (le sollecitazioni e le implicazioni a scala continentale: lo spazio globale non rilevabile direttamente) sia per afferrare e comprendere il proprio intorno (i fatti e i problemi del territorio circostante: lo spazio praticato ogni giorno, lo spazio vissuto nel tempo).

Nel concludere, vorrei soltanto soffermarmi su alcuni spunti, che vengono dalle nuove Indicazioni e che rispondono per certi versi a stimoli pertinenti con questo discorso: il raffronto fra realtà locale e altre realtà territoriali, ovvero la continua comparazione di spazi letti e interpretati a scale diverse. Nelle Indicazioni (presentazione della disciplina), si afferma, infatti, che la geografia è attenta al presente, che studia nelle varie articolazioni spaziali e nei suoi aspetti politici, socio-culturali ed economici. Ma, poiché lo spazio non è statico, la geografia non può prescindere dalla dimensione del tempo da cui trae molte delle sue possibilità di leggere e interpretare i fatti che proprio nel territorio hanno lasciato testimonianza. Anche i confini politici e amministrativi subiscono una loro evoluzione e non sono completamente statici: lo spazio non può essere trattato se non in chiave dinamica.

Carlo Brusa

«La Val d'Aosta (120.000 abitanti, poco più di una città come Torre del Greco, la terza città della Campania), il Molise (300.000 abitanti, poco meno di Bologna), l'Abruzzo (1 milione e 200.000 abitanti, pari a una città come Milano), la Basilicata (600.000 abitanti, come Genova), la Calabria (2 milioni di abitanti, pari a una città più piccola di Roma)[...] Quando si pensa che la Lombardia, con i suoi 9 milioni e centomila abitanti, è grande quanto la Campania, la Calabria, l'Abruzzo e il Molise messe insieme si capisce bene che una macroregione meridionale, con i suoi 17 milioni di abitanti avrebbe un potere contrattuale nelle conferenze Stato-Regioni che Campania, Abruzzo, Molise, Basilicata, Puglia, Calabria e Sicilia, prese isolatamente, non hanno. [...] Avremmo potuto eleggere un solo consiglio regionale e un solo Governatore. In grado di dialogare specialmente con i paesi del Mediterraneo grazie a una posizione geografica privilegiata. Come diceva Gaetano Salvemini. Invece eleggeremo 7 Governatori e 356 consiglieri, che diventeranno 444 con gli assessori e i vicepresidenti, e che continueranno a lamentarsi di "un Mezzogiorno dimenticato e di una questione meridionale irrisolta". E continueranno a consumare 90 milioni di euro l'anno per il loro mantenimento».

Queste osservazioni non sono di un geografo, come molti potrebbero ritenere, ma di un noto architetto napoletano "onnipresente nella vita cittadina" con scritti sui giornali, con altre pubblicazioni e interventi critici a numerosi convegni e dibattiti.

La premessa del mio intervento è tratta da un articolo pubblicato sul giornale napoletano "Il denaro" (diffuso anche via *web* <[www.denaro.it](http://www.denaro.it)>) del 1° aprile 2005 e contiene una critica preliminare – la mancata modifica dei confini regionali – alla riforma del Titolo V della Costituzione (la cosiddetta *Devolution*

voluta dal governo Berlusconi soprattutto per soddisfare le richieste della Lega Nord) che era definitivamente stata approvata dal solo centro-destra nei giorni immediatamente precedenti e fu poi bocciata dagli Italiani in occasione del referendum confermativo al quale venne sottoposta.

Il problema delle notevoli differenze demografiche – e degli sprechi e delle inefficienze nei casi in cui la popolazione è troppo ridotta – è emerso anche per le province e non sono mancate le proposte governative (sia da parte del centro-sinistra che del centro-destra) di accorpamento delle circoscrizioni al di sotto di una determinata soglia (si è parlato di duecentomila abitanti, ma si sono registrate puntualmente levate di scudi in sede locale). Le province, inoltre, presentano – e ciò si ripercuote sulla *governance* del territorio – a parità di peso demografico, caratteristiche estremamente diverse nei loro “profili urbani”; questi sono stati studiati fin dal 1978 da Giovanni Ridolfi<sup>1</sup>, attuale titolare della cattedra di Geografia nell’Università di Parma, al cui lavoro rimando chi volesse approfondire l’argomento, limitandomi in questa sede a qualche esemplificazione. A prescindere dalle circoscrizioni i cui capoluoghi<sup>2</sup> sono le principali città del Paese e alle quali dovrebbe presto subentrare l’ente intermedio denominato “città metropolitana” (già previsto nell’art.114 della Costituzione riformata dal centro-sinistra), si passa da province “monocentriche” come Parma (con 422.081 abitanti al 31-05-2007 e 47 comuni), in cui oltre il 42% della popolazione vive nel capoluogo, a province “policentriche” come Varese (con 863.099 abitanti al 31-12-2007 e 141 comuni) in cui vive nel capoluogo solo il 9.6% dei residenti: Varese, infatti, ha un peso demografico e funzionale non molto diverso da quello di Busto Arsizio, e non decisamente superiore a quelli di altre due città come Gallarate e Saronno. Un’altra realtà “policentrica” è rappresentata dalla provincia del Verbano-Cusio-Ossola (con soli 162.333 abitanti al 31-12-2007 e 77 comuni), tripolare anche nel nome (creata per scorporo da Novara nel 1992 e attiva solo dopo le elezioni amministrative del 1995), costituita dalle sub-regioni del Verbano (dove ha sede il capoluogo: Verbania-Pallanza), del Cusio (che ha come centro di riferimento Omegna) e della Val d’Ossola (con la storica capitale Domodossola).

Un cenno merita anche Vercelli (177.114 abitanti al 31-5-2007 e 86 comuni) che – dopo l’istituzione della provincia di Biella (187.541 abitanti al 31-12-2007 e 82 comuni) nel 1992 (attiva dalle elezioni del 1995, come quella del Verbano-Cusio-Ossola) – ha perso la parte centrale collinare del territorio e assunto la stranissima forma di un paio di occhiali, essendole rimasto del territorio centrale, praticamente il solo corso del Sesia. Così quell’amministrazione deve affrontare i problemi della media e dell’alta montagna (con la Valsesia che arriva fino al Monte Rosa) e quelli, spesso ben diversi, della Bassa irrigua risicola, ma non quelli dell’area intermedia. Per fortuna non è mancata la creatività ai Vercellesi

---

<sup>1</sup> G. Ridolfi (1978), “I profili delle province italiane”, in *Boll. Soc. Geogr. Ital.*, serie X, vol. VII, pp.341-367.

<sup>2</sup> Bari, Bologna, Firenze, Genova, Milano, Napoli, Torino, Venezia a cui si aggiungono le “aree metropolitane” di Cagliari, Catania, Messina, Palermo, Sassari e Trieste riconosciute dalle regioni a statuto speciale.

che hanno coniato il simpatico *slogan* “dal Riso al Rosa”, ma che, per spostarsi, dal “Riso” al “Rosa” su strada carrozzabile, sono obbligati a passare per la provincia Novara o per quella di Biella. Oggi – a distanza di non molti anni dal 1992, ma con un clima politico totalmente modificato in rapporto anche alle difficoltà dell’economia locale e nazionale e all’accresciuta sensibilità agli sprechi testimoniata dal grande successo editoriale del libro di Sergio Rizzo e Gian Antonio Stella (*La Casta*, Milano, Rizzoli, 2007) – a molti viene da chiedersi quanto sia stato utile, in termini di efficacia amministrativa e di costi per la collettività, l’istituzione delle due nuove province piemontesi di Biella e del Verbano-Cusio-Ossola povere di abitanti, ma ricche di comuni come lo sono molte altre province italiane, soprattutto nelle zone alpine, in cui la frammentazione amministrativa del territorio raggiunge livelli patologici. Come altri geografi<sup>3</sup> mi sono occupato anch’io in *Geografia del potere politico in Italia* (Torino, Giappichelli, 1984, pp. 123-132) di questo problema che continua ad aggravarsi in rapporto alle trasformazioni dell’economia, alla conseguente redistribuzione della popolazione e alla crescente domanda di beni e servizi all’ente pubblico locale. Il problema dell’innalzamento della “soglia minima di sopravvivenza” dei comuni è stato affrontato analiticamente dal rapporto che Confocommercio-Legambiente hanno realizzato in collaborazione con Serico-Gruppo Cresme<sup>4</sup>. I dati contenuti in questo studio sono allarmanti: nel 2006 sono stati definiti “in crisi” ben 3.556 municipi (43,9% del totale): occupano una superficie pari a ben il 42,5% del territorio italiano (128.000 kmq), ma hanno una popolazione pari a solo il 14,9% di quella del Paese (8,7 milioni di abitanti) ed una dimensione media di 2.500 residenti. Secondo tale ricerca la situazione peggiorerà nettamente nel 2016, quando si stima che – se non ci saranno drastici interventi sul piano della riorganizzazione amministrativa, economica e sociale del territorio – il numero dei comuni “in crisi” salirà a 4.395 (54,3% del totale), estendendosi al 52,6% del territorio del Paese (158.000 kmq), mentre la

<sup>3</sup> Ricordo solo il fondamentale lavoro di Costantino Caldo, *Il comune italiano*, Milano, Cisalpino-Goliardica, 1977.

<sup>4</sup> Il 6 agosto 2008, nei giorni in cui stavo effettuando la revisione del testo dell’intervento in vista della sua pubblicazione negli atti, è stato diffuso da Confcommercio e Legambiente <[www.confcommercio.it/home/rapporto-integrale.pdf](http://www.confcommercio.it/home/rapporto-integrale.pdf)> il testo della ricerca intitolata: *1996/2016 - Eccellenze e ghost town nell’Italia dei piccoli comuni*. Nel comunicato stampa diffuso dall’agenzia Asca <[www.asca.it](http://www.asca.it)> consultata il 6 agosto 2008 si legge: «La Penisola Italiana è sempre più coinvolta nel fenomeno del “disagio insediativo”... Un disagio che se nel 1996 colpiva 2.830 comuni, nel 2006 ne ha interessati 3.556 e con una previsione di 4.395 comuni per il 2016 (in pratica uno su due) dei quali, in assenza di interventi, 1.650 sono destinati a diventare vere e proprie *ghost town*. Un fenomeno che sta mettendo a rischio non solo i piccoli comuni, ma anche oltre la metà di quelli con meno di 10mila abitanti. A farne città fantasma – spiega il rapporto – cioè a rischio d’estinzione, è la difficoltà a raggiungere la soglia minima di “sopravvivenza” nelle diverse categorie demografiche, sociali, economiche e dei servizi. Si tratta di 1/5 dei comuni italiani, i quali coprono 1/6 della superficie territoriale e su cui risiede il 4,2% della popolazione, con 560mila residenti over 65, cioè il 20% in più rispetto alla media nazionale. La situazione – continua il Rapporto – che si registra nelle città fantasma è negativa per tutte le variabili della ricchezza: vi lavora il 2,1% degli addetti italiani; negli esercizi commerciali è occupato solo l’1,5% degli addetti nel settore; si registrano oltre il doppio delle pensioni di invalidità mediamente erogate sul territorio nazionale; l’opportunità turistica è sporadica; vi è infine carenza di presidi sanitari ma anche nel sistema scolastico, sia dal punto di vista della domanda (studenti) che dell’offerta (scuole)».

popolazione salirà al 24,1% del totale italiano (14,1 milioni di abitanti) e la dimensione media dei municipi in difficoltà raggiungerà la soglia dei 3.250 abitanti.

Il problema non è solo italiano, ma è presente in varie parti d'Europa – di questo si è discusso in un importante convegno tenutosi a Barcellona nel 2006 al quale ho partecipato<sup>5</sup> – in particolare in Svizzera dove è molto frammentata la maglia amministrativa comunale e anche i territori cantonali dovrebbero essere rivisti (si pensi che ben 5 tra cantoni e semicantoni hanno addirittura meno di 50.000 abitanti; su tali argomenti è intervenuto autorevolmente anche un eminente geografo elvetico come Claude Raffestin), superando un pesante retaggio storico-culturale e gli ostacoli frapposti dalla natura confederale dello Stato, per non parlare delle relazioni transfrontaliere. A queste è particolarmente sensibile il Canton Ticino (322.276 abitanti nel 2006, con 115 comuni) che – assieme alle province piemontesi di Novara e del Verbano-Cusio-Ossola e a quelle lombarde di Como, Lecco e Varese – è entrato a far parte comunità di lavoro transfrontaliera della *Regio Insubrica* all'interno della quale ci si confronta, oltre che con problemi di diritto internazionale, anche con le differenze legislative tra le regioni Piemonte e Lombardia (dal turismo ai beni culturali, alla sanità ecc.) e con rapporti non sempre semplici tra le province (non dimentichiamo che Lecco è nata nel 1992 a seguito di una diaspora da Como – da cui si sono staccati 84 dei suoi 90 comuni – mentre i 77 comuni della provincia del Verbano-Cusio-Ossola appartenevano alla provincia di Novara). Il tutto può venire complicato dal colore politico diverso dei governi, soprattutto se regionali, come avviene attualmente (2008) per il Piemonte (con giunta di centro-sinistra) e la Lombardia (governata del centro-destra).

In conclusione, ricordo che molti geografi hanno scritto interessanti contributi su questi temi: oltre ai lavori dei primi anni del dopoguerra di Aldo Sestini e Lucio Gambi<sup>6</sup>, varrebbe la pena di rileggere il saggio di Giovanni Merlini dal titolo *Geografia politica*, pubblicato sul volume *Un sessantennio di ricerca geografica italiana*<sup>7</sup>. In questo scritto il maestro bolognese si sofferma sul problema dei confini amministrativi che il geografo può criticare e proporre di modificare o superare, ma dei cui effetti sull'organizzazione e sullo sviluppo territoriale deve assolutamente tener conto. Non dimentichiamo neppure le ricerche successive di altri grandi studiosi come il già citato Costantino Caldo, Pasquale Coppola, Francesco Compagna, Calogero Muscarà, Cesare Saibene, Adalberto Vallega ecc..

---

<sup>5</sup> C. Brusa, "Cap a una nova organizació del territoris italià. Reforma electoral i reforma constitucional a l'inici del segle XXI", in J. Tort Donada, V. Paul Carril (a c. di), *L'organització del territoris. Un repte per al segle XXI*, Galerada, Fundació Universitat Catalana d'Estiu, 2008, pp.579-601.

<sup>6</sup> A. Sestini, "Le regioni italiane come base geografica della struttura dello stato", in *Atti del XIV Congr. Geogr. Ital.*, Bologna, 1947, Bologna, Zanichelli, 1949; L. Gambi, "La riconfigurazione geografica dei comuni come parte della pianificazione regionale", *Atti del XVI Congr. Geogr. Ital.*, Padova-Venezia, 1954, Faenza, Lega, 1955.

<sup>7</sup> In O. Baldacci (a c. di), *Un sessantennio di ricerca geografica in Italia*, Roma, Società Geografica Italiana, 1964, pp.423-438.

Molti contributi, soprattutto sulla collaborazione transfrontaliera, sono maturati in seno alla nostra associazione. Giorgio Valussi, indimenticato presidente dell'AIIG, aveva organizzato un convegno sulle intese transfrontaliere nell'arco alpino tenutosi alla Società Geografica Italiana nel gennaio 1991 a pochi giorni dalla sua prematura e repentina scomparsa. Aveva già scritto la sua relazione intitolata *Le intese transfrontaliere della Regione Alpina: la comunità di lavoro Alpe-Adria*, che venne letta durante la manifestazione e pubblicata sul Bollettino della Società Geografica Italiana dello stesso anno (pp.443-455).

Vanno inoltre ricordati alcuni dei nostri convegni nazionali più recenti, oltre ovviamente a questo. A Bardonecchia, nel 1998, le relazioni del 41° Convegno toccarono il tema *Le Alpi occidentali da margine a cerniera*, nel 2000 a Varese il 43° Convegno ebbe come titolo *Dalla Regio Insubrica al vasto mondo*, il 51° Convegno (Trieste, 2008) ha come argomento portante *Dalla dissoluzione dei confini alle Euroregioni*.

Come si vede l'AIIG, grazie anche alla sua articolazione regionale e subregionale, ha molto a cuore questi argomenti di fondamentale importanza, non solo nel dibattito politico, ma per le condizioni di vita di ognuno di noi. Si pensi alla cosiddetta *devolution* e al federalismo fiscale – che dovrebbero essere approvati dal Parlamento nella legislatura iniziata nel 2008 – che affrontano delicati problemi per molte regioni, soprattutto del Centro-Sud, in cui la spesa pubblica supera largamente il gettito delle entrate tributarie<sup>8</sup>.

Claudio Cerreti

Proverò, per cominciare, a rispondere alle domande poste da Luigi Stanzone ai partecipanti a questa tavola rotonda, muovendo poi verso qualche altra osservazione. Premetto che si tratta di domande difficili e imbarazzanti.

Che peso diamo, nella ricerca e nella didattica, alla complessità dei rapporti territoriali? Personalmente credo di dargliene molto, in ogni caso ci provo – anche se mi accorgo che gli studenti restano quanto meno stupiti, e un po' refrattari, alle considerazioni sulla molteplicità dei ritagli amministrativi e politici e, in sostanza, a una concezione "multiscalare": come se si trattasse di qualcosa di assolutamente insospettato e "strano".

---

<sup>8</sup> Su "Il Sole 24 Ore" del 4 agosto 2008, p.3, consultato sempre mentre rivedevo il testo dell'intervento, viene riportata una ricerca condotta da Massimo Bordignon, docente di Scienza delle Finanze all'Università Cattolica, per conto di Confindustria, dalla quale emerge che in ben 14 tra regioni e province autonome la spesa pubblica supera le entrate fiscali. La spesa pubblica non viene superata dalle entrate fiscali in quattro regioni del Nord – la Lombardia, che ha un saldo attivo di 4.850 euro *pro-capite* (ogni lombardo paga mediamente 13.700 euro all'anno di tasse e ne riceve 8.850 in servizi pubblici), l'Emilia-Romagna con un saldo attivo di 3.450 euro *pro-capite*, il Veneto con un saldo attivo di 2.900 Euro *pro-capite*, il Piemonte con un saldo attivo di 1.900 euro *pro-capite* – oltre che nel Lazio, con un saldo attivo di 1.500 euro *pro-capite*, e nelle Marche con un saldo attivo di 1.150 Euro *pro-capite*. All'opposto si colloca la posizione estremamente privilegiata di una regione a statuto speciale come la Val d'Aosta, in cui il benessere non manca, e dove i cittadini ricevono dallo Stato 3.000 euro annui *pro capite* in più di quanti ne paghino come imposte e la Calabria, i cittadini della quale ricevono dallo Stato 2.750 Euro annui *pro capite* in più di quanti ne pagano come imposte (ogni calabrese paga mediamente 5.250 euro all'anno di tasse e ne riceve 8.000).

Le regioni, nell'insegnamento, sono rappresentate come meri contenuti di cose terrestri? In base alla mia esperienza, direi di no.

Insegnanti e giovani si pongono il problema della rilevanza attuale di queste tematiche? Direi di no.

Si ritiene che sarebbe meglio procedere per problemi? Qualcuno ci ha provato ma mi pare che abbia fallito pesantemente. Procedere per problemi è una cosa interessante, almeno a certi livelli di formazione, salvo il fatto che disancora l'informazione, la formazione e l'analisi critica dagli spazi reali, che nella pratica della descrizione, dell'esposizione, dell'insegnamento, corrispondono a delle "regioni", comunque le si voglia intendere. E, quindi, possiamo avere dei ragazzi che sono in grado di capire che cosa significa sottosviluppo, ma non sono capaci di fornire esempi di aree o paesi sottosviluppati... cioè di applicare il concetto astratto a una realtà concreta.

Quale spazio trovano gli altri ritagli territoriali (al di là della "regione", con tutte le sue possibili ambiguità semantiche) nella didattica? Temo nessuno.

Tuttavia, in realtà, non ho alcuna esperienza diretta relativamente alla scuola. Posso rispondere, invece, con maggiore contezza riguardo al tentativo che faccio costantemente nelle aule universitarie (sono convinto, peraltro, che dal punto di vista della recettività degli studenti non ci siano troppe differenze). In questi casi, quando parlo di regione, mi permetto il lusso – o, per lo meno, mi riservo la possibilità – di partire in tromba, considerandola come un problema piuttosto che una soluzione. Si tratta, a mio parere, di un problema da un punto di vista definitorio, da quello dei contenuti, da quello dell'ambiguità che – e non c'è niente da fare – continua a essere insita in coppie di concetti come regione-regionalizzazione, distretto-distrettualizzazione.

In definitiva, il problema che sta alla base è in una buona metabolizzazione del concetto di limite. Non è così facile far capire che qualsiasi limite sia stato posto, nel corso della storia e nello spazio, non può che essere arbitrario nei confronti di una continuità dello spazio geografico che, di per sé, è assolutamente incontrovertibile. Non c'è nulla che segnali né che imponga discontinuità nello spazio geografico, e tuttavia introdurre dei limiti è un'operazione assolutamente essenziale, vitale, indispensabile a fini della concettualizzazione e della comprensione, e quindi della definizione e della gestione anche (ma non solo) del territorio; salvo che è un'operazione arbitraria e, in quanto tale, si espone a rischi pesantissimi, che mi pare siano stati già di fatto evocati, di puro e semplice nominalismo.

Fatta questa premessa, tenderei – forse soprattutto con allievi più giovani – a presentare il concetto di regione come segnato da un duplice problema.

Il primo aspetto problematico è nella multiscalarità. Mi sono trovato a leggere, in un libro di Luciana Castellina (*Cinquant'anni d'Europa*, Torino, Utet, 2007, p.94), questa affermazione: «sempre più nello stesso territorio comunitario sono stati creati spazi distinti, che non coincidono con i confini né dell'insieme né dei singoli stati [...] così c'è lo spazio dell'euro, quello sociale, quello di Schengen». Non abbiamo soltanto un problema di "multiscalarità semplice", intesa nel senso di sommatoria di oggetti più piccoli che compongono via via oggetti più grandi, come le matrisoske che ci ricordava Stanzione. Abbiamo un problema di parzialità, di sovrapposizione, di intersezione del *découpage*, per cui a

volte non è possibile nessuna *reductio ad unum*. Con i comuni, le province, fino allo Stato, fino all'Ue possiamo anche procedere secondo una logica additiva/inclusiva, fino a realizzare la *reductio ad unum*; ma non riusciamo a farlo con lo spazio di Schengen, che non arriva a corrispondere all'Ue; e neppure riusciamo a farlo, in Italia, con i distretti scolastici, con gli arcivescovadi, con i distretti dell'Enel e delle varie agenzie funzionali e così via. O, meglio, ci si può anche riuscire, però a condizione di accontentarsi di farlo a una certa scala e non a tutte: la somma totale delle unità operative dell'Enel, che compongono zone territoriali, che compongono “esercizi”, che compongono direzioni territoriali, nel suo insieme corrisponde al territorio statale – ma i livelli intermedi non corrispondono a comuni, province e regioni. Sono temi rilevantissimi sotto un'infinità di aspetti pratici; temi, anche, molto complessi da trattare e da esporre, nel senso che non consentono di semplificare le analisi rendendole adeguatamente “dicibili” e applicabili, nel momento in cui non tutti i ritagli “collimano”, per così dire, tra loro né si adattano a rientrare in ritagli più vasti. Temi di cui hanno trattato, alla fine del secolo passato, Coppola e i suoi collaboratori nella *Geografia politica delle regioni italiane*, un gruppo di ricerca misto giuristi-geografi, guidato da Lucio Gambi e Francesco Merloni – a quest'ultima esperienza ha partecipato Floriana Galluccio – o, altro esempio, l'Ires Piemonte che realizzò anche interessanti elaborazioni cartografiche su questo argomento.

Da una parte abbiamo una multiscalarità lineare, dal semplice al complesso per addizione/inclusione, dall'altro l'intreccio del *découpage*; ma gli aspetti problematici si sdoppiano ulteriormente. A me pare, infatti, che occorra distinguere (sia pure strumentalmente e, ancora una volta, arbitrariamente) negli scopi e nell'operatività del ritaglio territoriale due ambiti che sono sostanzialmente diversi. Il primo è l'ambito dell'azione politica generale che, “per delega”, diventa ritaglio amministrativo o, ad esempio per il principio di sussidiarietà, diventa ritaglio politico: comunque sia, dall'alto verso il basso, dall'Unione Europea agli Stati, alle Regioni ecc. Il secondo è un ritaglio di carattere funzionale, che è tutt'altra cosa, anche se discende in qualche misura dalla decisione politica, perché corrisponde a un ambito attuativo particolare (e quindi diverso dal piano delle opzioni politiche di carattere generale). Questi due ritagli non coincidono, almeno non necessariamente.

Tutto ciò per tacere di un altro aspetto che si intreccia inevitabilmente con le questioni della regionalizzazione oggi; e cioè quello concernente i presunti effetti della (presunta) globalizzazione – al di là del fatto che io sia molto scettico nei confronti e della globalizzazione in sé e dei suoi effetti positivi, mentre riesco a intravedere abbastanza bene quelli negativi. Ricorda giustamente la Castellina che alla «deteritorializzazione del potere prodotta dalla globalizzazione» si è aggiunta «una ragnatela su cui si è spalmata la *governance*». Ma la globalizzazione non ha annullato la regionalizzazione, la compartimentazione: non è vero da nessun punto di vista, almeno per ora. Piuttosto, l'inclusione del nostro spazio in una rete di relazioni tendenzialmente globale è avvenuto, sta avvenendo, attraverso altre ulteriori compartimentazioni, che si intrecciano con tutti i *découpage* amministrativi, politici, funzionali, già esistenti: tradizionali oppure recenti – cambia poco – questi, però, continuano ad operare.

Ciascun ritaglio, del resto, non è per nulla soltanto un contenitore di fatti territoriali, ma è anche un produttore di fatti territoriali e gli esempi sono stati appena fatti: l'esempio delle politiche sanitarie del Piemonte e della Lombardia portato appena ora da Carlo Brusa è evidentissimo. Le regioni, per quanto "finte" fossero alla loro origine, per quanto discendessero da compartimenti statistici il cui disegno territoriale era più o meno campato in aria, nel momento in cui hanno avuto il potere di impostare delle politiche sanitarie, hanno creato territori differenti ai fini della gestione del sistema sanitario. E sarebbe facile mostrare che anche quando le Regioni ordinarie erano di fatto organi solo amministrativi, e non politici, già la diversa modalità di applicazione, di esercizio dell'amministrazione era capace di rendere diverse le condizioni di vita nelle diverse regioni. Non è tanto, cioè, la qualità o la quantità del potere esercitato entro un qualsiasi ritaglio territoriale, a fare la differenza: è proprio l'esistenza del ritaglio. Il fatto è che, ritaglio per ritaglio, quel tanto o poco potere – se anche fosse esattamente della stessa natura e della stessa misura – sarà gestito, reso attuale, in maniera inevitabilmente differente, producendo risultati inevitabilmente differenti. Pensiamo all'articolazione giurisdizionale: la legge è senza dubbio uguale per tutti e, idealmente, a tutti viene applicata allo stesso modo da ciascun tribunale, entro i rispettivi ambiti territoriali; ma non ci vuole molto a verificare che l'applicazione della legge, nei fatti, risulta diversa (più o meno lenta, più o meno rigida, più o meno efficace) tribunale per tribunale, producendo effetti diversi territorio per territorio. Le cause di questa diversità sono molte e ovvie – ma l'elemento che la attualizza e che la rende nei fatti insopprimibile è il ritaglio territoriale.

Per tornare alla globalizzazione: credo in realtà che le sia stato dato, da questi punti di vista, uno spazio troppo ampio. Uno degli esempi classici, ormai quasi banale, è il *digital divide*, che sarebbe anche un fatto di (nuova) regionalizzazione sovrapposta alle altre, nel senso che vi sono regioni, intese in senso lato, in cui l'accesso alla rete è molto più agevole e più diffuso che in altre. Avremmo, quindi, una ulteriore differenziazione di carattere territoriale. Non mi sento, però, di dare a questo aspetto un peso e un'importanza così epocali, perché, tutto sommato, mi pare sia più rilevante il *digital divide* che – scusate l'anacronismo – definirei di classe e che opera all'interno degli stessi Stati o delle stesse regioni che hanno un pari accesso, magari teoricamente agevole, alla rete. Credo che si tratti di un'esperienza comune a molti docenti rendersi conto che chi accede alla rete lo fa secondo modalità molto differenti. C'è chi è in grado di "cavare" il molto che Internet e gli strumenti informatici e telematici sono in grado di fornire, traendone un profitto, grande o piccolo che sia. E ci sono i moltissimi che accedono alla rete per chattare, per vedere le partite e per – è il caso della scuola – copiare o incollare pezzi di brani pescati chissà dove (e talvolta sbagliati) da presentare poi sotto forma di tesina.

Questo è un problema di retroterra culturale. Non è vero – scusate la posizione "reazionaria" – che la rete sia uno strumento di democratizzazione: in queste condizioni rischia di essere piuttosto un fatto di demagogia, che è cosa diversa. Mi sembra più rilevante lo spartiacque tra chi sa già come fare a utilizzare la rete, perché ha una formazione culturale legata in qualche modo al proprio censo e alla propria classe; e chi non ha queste capacità perché manca di

quel retroterra. Tutto sommato, mi sembra più rilevante questa divisione che non la divisione territoriale prodotta dall'accesso alla rete che, tra l'altro, è terribilmente mutevole, si sta modificando e presumibilmente si modificherà ancora. Possiamo tranquillamente immaginare che nel giro di dieci o vent'anni l'accesso teoricamente sarà possibile da ogni parte del mondo e davvero in forme quasi paritetiche; ma questo non avrà annullato minimamente, forse neanche intaccato, la divisione su base classista.

Non è, dunque, solo una questione di multi- o transcalarità, per quanto quelle siano le dimensioni più propriamente «territoriali» del ritaglio politico, amministrativo, funzionale e via dicendo. Agli effetti del ritaglio territoriale si sommano gli effetti dell'evoluzione storica e sociale, in un gioco di retroazioni che sembra e forse è inestricabile (il disperante paradosso dell'uovo e della gallina...), ma che sarebbe bene mostrare, illustrare ai giovani in formazione: e partire dalle forme assunte dal ritaglio territoriale è probabilmente la maniera più efficace.

*Floriana Galluccio*

Ringrazio gli organizzatori, in particolare Luigi Stanzone, per avermi invitata e soprattutto per aver voluto una tavola rotonda sul tema del *découpage* – la questione dei ritagli politico-amministrativi degli Stati nazionali – in occasione del 50° Convegno dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia. Tale scelta credo intenda rinsaldare i rapporti tra ricerca e didattica, sollecitando una riflessione che, al riguardo, dovrebbe essere più attenta non solo nel mondo dell'università, ma anche nei confronti delle relazioni e dei legami che intercorrono tra produzione dei saperi accademici e divulgazione, in buona parte veicolata tramite il fondamentale mondo della scuola.

L'insegnamento della geografia dovrebbe servire a formare cittadini. Si può fare geografia esprimendo punti di vista che risultino utili alla società, stimolando con le proprie prospettive di studio la formazione di coscienza civile e di pensiero critico. A mio avviso, affrontare il tema del *découpage* conduce inevitabilmente a sondare alcuni nodi cruciali sottesi a questi aspetti. Partirò, quindi, dall'ultima sollecitazione introdotta dal moderatore pur se, di fatto, le questioni presentate sono tante e veramente molto complesse. D'altra parte, ritengo determinante rispetto alla comprensione di questi processi l'adozione di un approccio per problemi, in quanto mi sembra rappresenti una potenzialità di un certo modo di fare ricerca – da sviluppare tenendo ben presente le relazioni tra analisi delle rappresentazioni (discorsive, cartografiche, iconografiche) e dinamica delle pratiche – per cercare in tal modo di evitare i limiti sottolineati da Claudio Cerreti.

Dirò subito che nel nostro Paese non sembra emergere una forte consapevolezza dell'importanza del problema del *découpage* nella coscienza civile e, più in generale, nella formazione dei giovani. In Italia vi sono circa 8.100 comuni, 107 province, 20 regioni e siamo ancora in attesa dell'istituzione delle città metropolitane, che a tutt'oggi non risultano delimitate, mentre, in seguito alla revisione del titolo V della Costituzione, sono state definite con legge costituzionale nel 2001.

Per conoscere e comprendere la genesi e la formazione delle articolazioni amministrative del territorio italiano risulta necessario, a mio avviso, fare un passo indietro e riferirsi a una vicenda richiamata anche da Pasquale Coppola nella sua lezione magistrale, ossia al periodo in cui nasce e prende corpo la struttura dell'organizzazione territoriale dello Stato moderno.

Il momento decisivo risale alla Rivoluzione Francese. In quegli anni in Francia, tra il 1789 e il 1792 prima della Convenzione – all'interno di un dibattito molto serrato che, nella fase della Costituente, vedrà prevalere la posizione di Sieyès e di una certa corrente di patrioti – si afferma la volontà di perseguire un particolare modello territoriale. Una visione dello spazio di tipo piramidale (dai *Départements* fino ai Comuni), realizzata tramite l'istituzionalizzazione a varie scale dei territori locali, inseriti per la prima volta all'interno di una maglia politico-amministrativa, la cui trama continua è costituita dal principio della contiguità territoriale e dalle diverse funzioni che collegano i nuovi enti, pur con qualche adattamento rispetto al modello originario frutto dei patteggiamenti intercorsi nei rapporti tra centro e periferia.

Al momento della presa del potere, i rivoluzionari francesi (con una trasformazione decisiva, sancita dall'avvento di un nuovo potere) scompongono gli assetti territoriali delle province di *Ancien régime*, con l'intento di ridefinirli radicalmente. In particolare, Sieyès, seguendo una visione di chiara marca determinista, sosterrà l'importanza di costruire i *Départements* secondo un disegno a maglie regolari – pressoché quadrate e tendenzialmente uguali nella loro estensione – mirando a riprodurre, attraverso nuovi profili confinari, quel principio di uguaglianza posto alla base degli ideali fondativi della Rivoluzione.

La costruzione di differenti confini politico-amministrativi prefigura, dunque, il modello di un nuovo ordine politico, che si aggancia con nettezza al territorio, inteso ora non solo come mero supporto materiale, ma anche come riflesso di un progetto sociale. Con la geometrizzazione dello spazio – nell'ambito di una visione determinista, permeata da implicite relazioni causa-effetto – si intende “proiettare” visibilmente sul territorio un disegno che, in maniera ingenua, aspira a forgiare rapporti sociali basati sull'uguaglianza dei cittadini, ipotesi originaria di quella formazione della coscienza civile e del senso di cittadinanza ai quali ha già fatto riferimento Coppola. È, quindi, all'interno di tale visione del mondo, che viene ideata e strutturata l'organizzazione della forma-stato moderna, con la sua gerarchia di territori-matrioska, per riprendere l'immagine evocata da Luigi Stanzione.

È stato Adriaan Bours – uno dei primi studiosi che in Europa, nella seconda metà del '900, si è occupato di geografia amministrativa – a definire *cube principle* la modalità dell'organizzazione territoriale dello Stato, che sembra riprodurre l'immagine delle scatole cinesi, ossia quel principio per il quale partizioni di livello superiore comprendono completamente al loro interno partizioni di livello inferiore. In effetti questo modello territoriale, introdotto dai Francesi alla fine del '700, si configura come la schematica struttura politico-amministrativa dello Stato borghese e, a partire da quella fase, nel tempo viene esportato in quasi tutti i Paesi del mondo.

A tal proposito, vorrei ricordare una delle tesi sostenute da Marie-Vic Ozouf-Marignier, tra le studiose contemporanee più attente a questi temi, per la

quale l'idea di ancorare al territorio il sistema di poteri preesistenti – attribuendo alle nuove suddivisioni amministrative relazioni di tipo gerarchico e specifiche funzioni – rappresenta una concezione propriamente rivoluzionaria. Occorre considerare, infatti, che nel periodo di *Ancien régime* un coacervo di istituzioni (contee, luoghi baronali, università ecc.) coesistono e talvolta confliggono tra loro, producendo una sorta di arcipelago giurisdizionale.

Il nuovo progetto territoriale, creato nella Francia rivoluzionaria, sarà diffuso in Italia nell'arco di due fasi cruciali. La prima è contrassegnata dalla costituzione delle Repubbliche giacobine, negli anni compresi tra il 1796 e il 1799, la seconda dalla presenza dei Napoleonidi tra il 1806 e il 1815, durante il Decennio francese. Nella penisola italiana, laddove i Francesi intervengono, sotto molti profili ridisegnano le strutture politico-amministrative preesistenti, pur se non sempre in maniera incisiva. Di fatto, con la creazione di Dipartimenti, Distretti, Circondari e Comuni – collegati tra loro da rapporti funzionali – si avvia nel nostro Paese l'istituzionalizzazione dello Stato moderno.

Allo stesso tempo si intende spazzare via l'ordine politico delle province di *Ancien régime*, incardinando ad ogni livello territoriale un corpo di funzionari rappresentativo dei nuovi interessi della nascente borghesia. Un ceto di notabili (intendenti, sindaci e poi notai, avvocati, ingegneri, periti catastali ecc.) costituisce una rete di poteri, che si innerva negli spazi definiti dalle distrettualizzazioni del nuovo *découpage*. In quegli stessi anni, in alcune aree della penisola, lo Stato fa il suo ingresso nelle campagne con un intenso processo riformistico (si pensi all'introduzione delle quotizzazioni demaniali, all'eversione della feudalità, alla confisca dei beni della Chiesa, all'introduzione di catasti geometrico-particellari).

Per comprendere la questione del *découpage* in Italia non possiamo, dunque, non far riferimento a questi processi fondamentali ai quali si è appena accennato. Tuttavia, non sembra che nella manualistica universitaria, né in quella scolastica la vicenda che ricostruisce le origini del *découpage* dello Stato moderno sia molto presente.

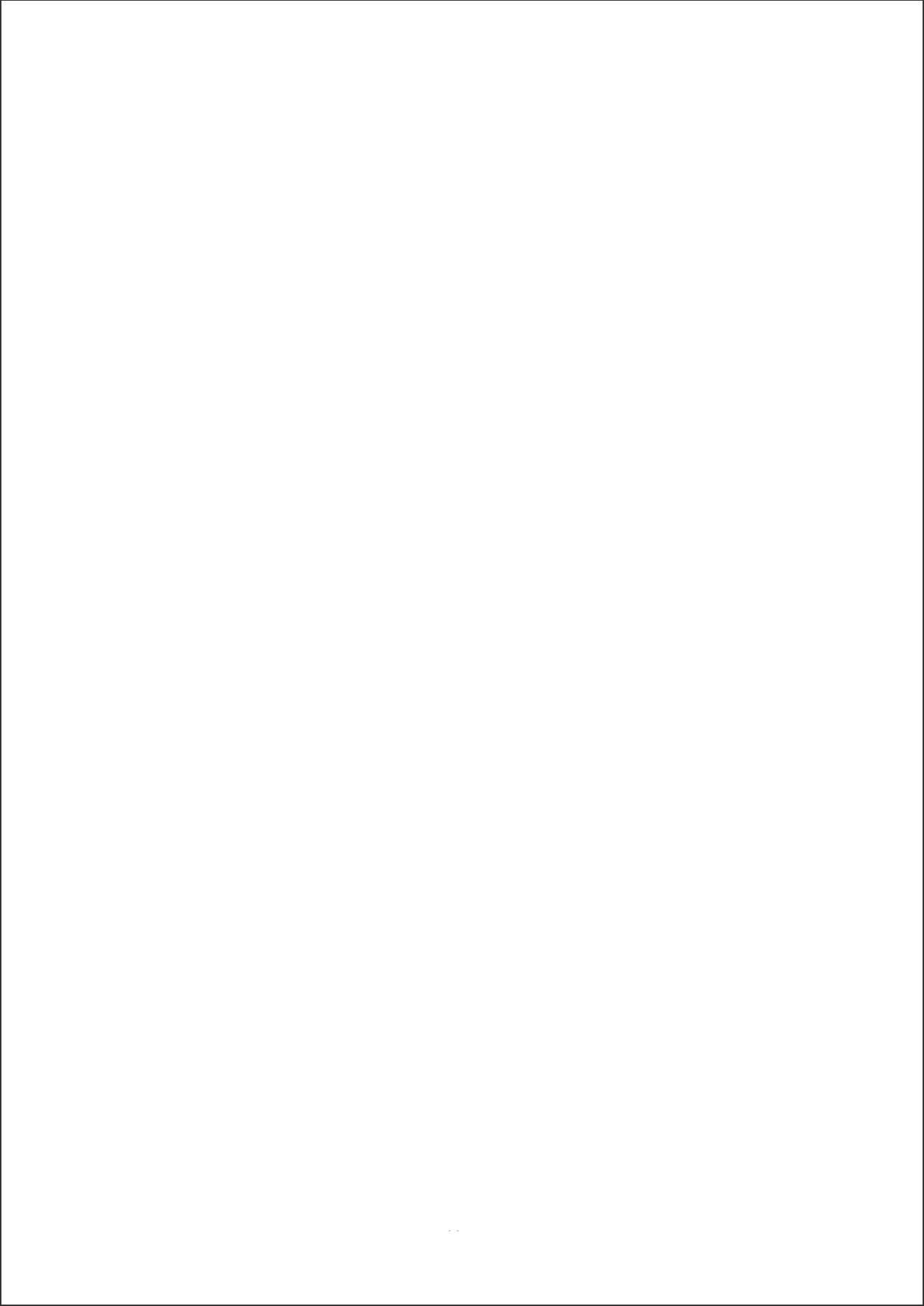
Vorrei dedicare un'ultima breve considerazione agli altri livelli delle partizioni territoriali, lasciando da parte il riferimento alla scala regionale, già affrontata in modo autorevole da Coppola. Come Carlo Brusa ha ricordato, le province e i comuni, sono stati, di volta in volta, oggetto della riflessione dei geografi nell'arco del '900, ma sostanzialmente risultano quasi sempre inquadrati in maniera scorporata e separata, rispetto agli altri ritagli territoriali. In altri termini, nel dibattito geografico italiano, da un lato si è posto il problema della regione, categoria scandagliata dai geografi nelle sue diverse accezioni: regione naturale, funzionale e così via, fino alle riflessioni dedicate alla regione amministrativa – al riguardo mi riferisco ai significativi contributi di Sestini o di Gambi e a tutto il dibattito che a partire dalle loro sollecitazioni ne è derivato – dall'altro, si studiano le partizioni di livello intermedio o minore.

Crede che raramente ci sia stato l'intento di coniugare con autentica attenzione i differenti livelli delle partizioni amministrative, assumendo la questione in termini essenzialmente politici. In questa prospettiva mi permetto di dissentire, in parte, da Claudio Cerreti, poiché ritengo che il problema del

*découpage*, non possa essere affrontato distinguendo gli aspetti politici dalle relative funzioni amministrative, ossia che non si possa separare la politica dall'amministrazione. Nel progetto originario dei Francesi, infatti, la costruzione dell'apparato amministrativo era sostanzialmente il riflesso di un'ideologia, di una visione del mondo, fortemente connaturate non solo al loro progetto politico ma al loro sentire politico.

La questione è che l'impalco territoriale avviato dai Francesi in alcune aree della penisola italiana viene assunto perlopiù in maniera irriflessa. In particolare le modifiche di natura istituzionale introdotte nel nostro Paese, negli anni successivi, resteranno pressoché immutate, mostrando una sorta di inerzia territoriale sia durante la fase della Restaurazione, che dopo l'Unità. In seguito, i tentativi di cambiamento saranno pochi (ad esempio nel Ventennio fascista) e anche quelli non lasceranno tracce sensibili, per non parlare poi della tendenziale staticità della maglia istituzionale nel Secondo dopoguerra.

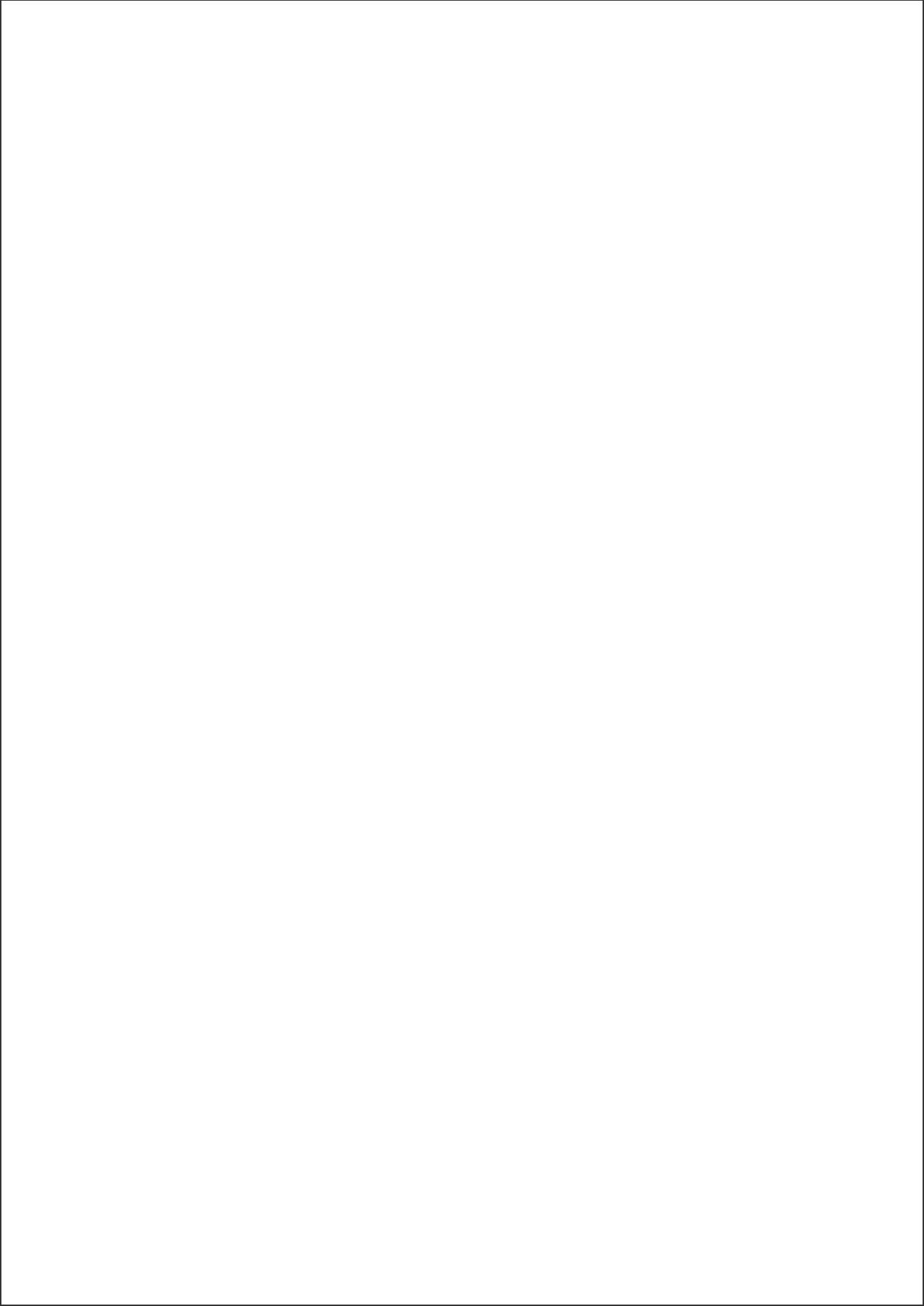
Per concludere, rispetto ai tanti temi e alle urgenti questioni che in Italia il problema del *découpage* solleva – nella ricerca così come nella didattica – una riflessione che contempi una prospettiva geo-storica e un approccio critico attende ancora un'attenta ricostruzione.



---

**Parte seconda.**  
**Sessioni didattiche**

---



## I.

### **Quale formazione dell'insegnante di Geografia nei Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e nelle SSIS: esperienze e primi bilanci**

#### *Introduzione\**

Il Ministro dell'Università il 26 luglio del 2007 ha firmato le linee-guida del Decreto Ministeriale n.270 del 2004 (quello concernente le lauree triennali e magistrali), che sarà attuato nelle Università a partire dall'anno accademico 2008/09, talché le Facoltà ormai da tempo stanno ripensando ad una nuova offerta didattica.

Dal momento che insegno nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria e nella Ssis, mi soffermerò solo su questi due corsi, peraltro, oggetto di riflessione di questa sessione didattica.

Per affrontare le problematiche relative ai tempi e alle modalità di formazione dei futuri maestri della scuola dell'infanzia e primaria è necessario partire dalla premessa che i corsi di laurea quadriennali in Scienze della Formazione Primaria, istituiti nel 1998, funzionano bene e preparano dei buoni insegnanti: ne sono una testimonianza i pregevoli contributi tenuti ai nostri convegni dalle studentesse di tale corso; né va dimenticato che le scuole dell'infanzia italiane, a partire da quella di Reggio Emilia, costituiscono un modello per tutto il mondo. Sicché l'attuale percorso di formazione universitaria non solo mira a preparare insegnanti che siano in grado di mantenere alti gli standard qualitativi della scuola italiana, ma addirittura di migliorarli.

Solo sulla base della suddetta premessa, è possibile ipotizzare dei cambiamenti, delle innovazioni, ma senza snaturare l'obiettivo finale che questo corso di laurea si prefigge.

Il legislatore vorrebbe uniformare l'attuale corso di laurea quadriennale di Scienze della Formazione Primaria al modello 3+2, ma le Facoltà di Scienze della Formazione sono contrarie per i motivi che proverò ad esporre.

Una prima considerazione concerne le differenti esigenze ed obiettivi dei diversi gradi scolastici, ciascuno dei quali richiede una particolare tipologia di professionalità e di preparazione; ne consegue che gli insegnanti, per poter rispondere in modo adeguato, devono ricevere un percorso formativo mirato al particolare grado scolastico nel quale intendono collocarsi.

---

\* I contributi presentati nel corso della sessione si articolano in due temi relativi a esperienze nell'ambito di (a) "Laboratori e tirocini nei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e nelle Ssis" e (b) "L'uso di carte geografiche e di immagini computerizzate e non".

Spesso si sente dire “chi sa insegnare può insegnare in qualsiasi ordine di scuola”, questo non risponde a verità; certamente esistono capacità che servono a tutti i docenti, come modalità relazionali di base, conoscenze nel campo della progettazione, ma questo non basta.

Così, mentre per quanto riguarda la formazione dei futuri docenti della scuola secondaria, il principale obiettivo è far acquisire loro solide competenze disciplinari, a cui seguiranno, durante la Ssis, competenze pedagogiche, didattiche e psicologiche (quindi in questo caso il 3+2 ha senso), nella scuola dell’infanzia e primaria conoscenze disciplinari e competenze pedagogiche, didattiche e psicologiche sono così strettamente unite da non poter essere scisse in un “prima” disciplinare ed un “dopo” didattico, se non snaturando questo tipo di insegnamento. Le discipline per questo tipo di formazione, dunque, devono essere continuamente intrecciate con competenze didattiche, pedagogiche e psicologiche, sia che il Corso di Laurea sia di 4 anni, sia di 5, purché si mantenga la sua unitarietà.

Un’altra preoccupazione che sembra muovere i legislatori è quella di far partecipare la Scuola al processo di formazione dei propri insegnanti. A questo proposito va detto che la Scuola è già presente nel percorso universitario, nelle figure dei supervisori di tirocinio che svolgono una funzione essenziale di coordinamento fra conoscenze teoriche e pratica didattica, consentendo al maestro laureato l’acquisizione di competenze che gli permettono di inserirsi immediatamente nella attività professionale, senza traumi e a pieno titolo.

L’esperienza di questi ultimi anni ci spinge a coinvolgere sempre di più Dirigenti Scolastici e Insegnanti Accoglienti nelle attività del corso di laurea, in particolare nella progettazione dei percorsi di tirocinio. Occorre, quindi, una sempre più stretta relazione fra docenti universitari, supervisori e Scuola ai fini di una progettazione comune di percorsi sia teorici, sia di tirocinio; è necessaria anche un’opera reciproca di aggiornamento e formazione. A questo proposito andrebbero maggiormente valorizzate le numerosissime scuole che lavorano in partenariato con l’Università.

Si deve ricordare, inoltre, che già oggi la Scuola fa parte integrante delle commissioni di laurea in Scienze della Formazione Primaria mediante un rappresentante nominato dal Ministero della Pubblica Istruzione, il quale controlla la formazione acquisita dallo studente e permette che contestualmente alla laurea, questi consegua anche l’abilitazione all’insegnamento.

Il risultato, dunque, è che i docenti della Scuola dell’infanzia e primaria in realtà sono già preparati congiuntamente dalla Scuola e dall’Università, perché una grossa parte del percorso di formazione/lavoro avviene durante il percorso universitario; tutt’al più si potrebbe aggiungere un breve periodo di formazione/lavoro (massimo di un anno), durante il quale, il laureato possa mettere in pratica, in modo continuativo, quanto appreso sia teoricamente, sia praticamente, durante il precedente quadriennio.

Gabriella Arcangela Giorgio  
Università degli Studi di Bari

## Insegnare geografia: riflessioni a margine di un'esperienza di formazione

### *La formazione degli insegnanti e le modalità di insegnamento della geografia*

Il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria interviene, dopo anni di attesa, cercando di “rifare quel filo della lama” della formazione iniziale degli insegnanti, ponendosi finalità formative e professionalizzanti. Con l'istituzione dei laboratori e del tirocinio nell'ambito del corso di laurea e delle Ssis, si provvede, infatti, alla formazione delle competenze legate all'esercizio concreto dell'attività di insegnamento.

I laboratori e i tirocini costituiscono l'aspetto professionalizzante della formazione iniziale degli insegnanti. Sono, dunque, i luoghi dove si dovrebbe attivare la didattica e dove teoria e prassi dovrebbero giungere a sintesi. Mi domando, però, in che modo si avvicinano gli studenti alla didattica? Quali metodologie usano i docenti e i supervisori per realizzare quella sintesi?

L'esperienza di formazione dei futuri insegnanti non può che essere considerata un processo di ricerca in itinere che ha bisogno di verifiche, conferme e “riflessioni nel corso dell'azione” (Schon, 1993, p. 88).

Lo scopo del presente contributo è quello di riflettere su un'esperienza di formazione, maturata all'interno di attività di laboratorio, presso il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università della Basilicata, dove chi scrive riveste anche il ruolo di supervisore del tirocinio e, da oltre quindici anni, svolge attività di ricerca didattica, aggiornamento e formazione a servizio dei docenti per l'ambito antropologico-storico-geografico.

Gli anni '80, per quanto riguarda la formazione dei docenti, sono stati caratterizzati da corsi di aggiornamento per aree disciplinari che avrebbero dovuto porre gli insegnanti nella condizione di specializzare i propri interventi. A partire da quelle esperienze, spesso frammentarie e con forti limiti, e da piccole indagini condotte tra i miei studenti, che sono stati alunni nella scuola primaria dopo l'applicazione dei programmi del 1985, mi sono resa conto che il modello d'insegnamento della geografia non è cambiato.

Il laboratorio e le attività di tirocinio all'interno della formazione iniziale rappresentano, dunque, un'occasione per pensare una nuova proposta che predisponga momenti formativi capaci di ribaltare quella opinione ancora comune che lo studio-apprendimento della geografia si presenti “noioso e inutile,

---

\* AIIG Sezione Basilicata

intrappolato in un pedante nozionismo” e che porti gli insegnanti a modificare quell’approccio alla disciplina ancora diffuso di tipo contenutistico/descrittivo.

### *L’esperienza di formazione*

Nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell’Università della Basilicata, il percorso formativo in ambito geografico è costituito da due moduli integrati di *Geografia* e di *Educazione Ambientale*. Il percorso contempla anche la frequenza obbligatoria di quattro laboratori di ambito geografico-antropologico: *Spazio geografico e rappresentazione*, *Paesaggio urbano: la città come oggetto di studio geografico*, *Itinerari di didattica della geografia*, *Il sé e l’altro da sé*. *Percorsi tra identità, alterità e differenze*, gli ultimi due condotti dalla scrivente.

Consapevole che esistono molte e diverse forme di laboratorio, la mia proposta richiama un laboratorio come “scuola dei grandi per far bene la scuola dei piccoli” (Cianciani, 2003, p.31), all’interno del quale partire dalla “centralità del laboratorio adulto, come pratica formativa più idonea” (Brodetti, 2003, p.39). Il riferimento è il laboratorio a livello adulto, patrimonio del Movimento di Cooperazione Educativa (Mce), con il suo richiamo a Celestin Freinet e alla sua idea di scuola attiva. Un secondo rinvio è il modello della *Formazione attraverso la ricerca*, citato da Elio Damiani (1998) nella sua analisi dei modelli di laboratori con riferimento all’esperienza e alla ricerca internazionale.

L’esperienza realizzata è stata sostenuta dalla convinzione che la formazione professionale ha luogo se il percorso dei laboratori e delle attività di tirocinio si pone come ricerca-azione (che richiama l’ispirazione di K. Lewin), capace di cogliere le condizioni, le contraddizioni e le difficoltà delle pratiche professionali. L’approccio della ricerca-azione presuppone che il sapere debba essere ricostruito dallo studente e in seguito reinvestito in funzione del suo sapere personale, realizzando un continuo rapporto tra la teoria e la pratica, consapevole che «per essere scientifici occorre usare lo stesso processo di pensiero della ricerca nell’insegnamento, per cui l’apprendimento che include il processo d’investigazione risulta più stimolante, come più proficua risulta la lezione in cui vengono incluse attività pratiche» (Calvani, 2006, pp.24-25).

Si è ipotizzato che, attraverso una prima formazione, gli studenti possano poi attivare, nella propria scuola, itinerari didattici e di ricerca che facilitino il passaggio da un insegnamento trasmissivo a una metodologia d’indagine o scoperta che miri al raggiungimento di competenze efficaci da parte degli studenti.

La didattica laboratoriale è alla base dei procedimenti metodologici messi in campo in questo progetto formativo. Essa fa risaltare la centralità del soggetto in apprendimento, orienta la progettazione didattica verso l’utilizzazione del laboratorio come strumento di lavoro e, ancor più, come un modo di intendere l’insegnamento della disciplina. Lo studente partecipa attivamente ad un’esperienza, la fa propria attraverso la riflessione sull’esperienza stessa (Arcari-Sestetti, 2003, p.24) e si avvia verso la predisposizione di un itinerario formativo da proporre poi nelle scuole sedi di tirocinio.

La proposta formativa si avvale, inoltre, della modalità del lavoro di gruppo che abitua a lavorare con gli altri, produce risultati superiori alla somma di eventuali lavori individuali, facilita la comunicazione.

Il "lavoro sul campo" completa il quadro dei procedimenti metodologici attivati, indispensabile per consentire di immergersi nel sistema territoriale e di consolidare le capacità di osservazione diretta, senza della quale non si può applicare proficuamente una metodologia di osservazione indiretta (Bissanti, 1991, p.103). Spesso ci si chiede come mai gli insegnanti non utilizzino tale metodologia come momento fondamentale del processo di apprendimento della geografia. A partire dalle reazioni degli studenti durante le nostre "uscite", la risposta che mi sembra più pertinente attiene alla formazione degli insegnanti che non ha previsto, fino ad oggi, dandola forse per scontata, l'acquisizione di una corretta metodologia di osservazione diretta. Personalmente ritengo che solo vivere in prima persona la problematica che si vuole affrontare possa consentire agli insegnanti di avere idee chiare sugli obiettivi da raggiungere attraverso l'osservazione diretta della realtà.

La parte centrale del laboratorio ha riguardato, dunque, la preparazione di un'uscita sul campo, cui è seguita la riflessione su quanto osservato, attivando così parallelamente una metodologia di osservazione indiretta. La metodologia dell'osservazione diretta e indiretta «deve ricordare come la geografia continui ad essere una scienza empirica» e che «lo studio di un fenomeno non può che cominciare con l'osservazione» (Valussi, 1990, p.158).

Ulteriore facilitazione dell'apprendimento è stata la simulazione giocata, utile sia per recuperare creatività e motivazione, sia per fare un brevissimo periodo di *training*, un percorso per imparare a giocare, per assaporarne i benefici e, poi, proporre il gioco come modalità di lavoro per gli alunni. Il gioco può essere, infatti, utilizzato per finalità di apprendimento riguardanti attività disciplinari e trasversali, attraverso il cosiddetto *debriefing* che permette una ristrutturazione cognitiva dell'agito ludico (Marcato *et al.*, 1997, p.26).

Attraverso un procedimento euristico che ha caratterizzato tutta la conduzione del laboratorio, si è cercato di condurre gli studenti, a partire da una lettura selettiva/comparata di alcuni documenti istituzionali (i programmi del 1985, gli Orientamenti della scuola dell'infanzia e le Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati per la scuola Primaria e dell'Infanzia), ad individuare approcci, contenuti e i concetti essenziali.

Tra gli approcci evidenziati si sono privilegiati quelli problematico-concettuali e paradigmatici, integrandoli all'interno delle diverse situazioni didattiche, al fine di mostrare agli studenti l'opportunità della scelta di approcci efficaci e motivanti (Bissanti, 1991, p.30) e di saperli, in seguito, utilizzare. Come scriveva Dario Antiseri (1985) «nella scienza quel che scatena il processo di ricerca sono i problemi», perciò «un buon insegnante è sempre quello che parte dai problemi che l'insegnante cattura dalla memoria culturale dei ragazzi e sui quali sa far inciampare i ragazzi».

Il laboratorio ha affrontato le conoscenze geografiche poste come obiettivi, a partire da temi problematici. Una tematizzazione modulare di geostoria: *Dar senso ai sensi... e oltre*; una interculturale: *Il sé e l'altro da sé. Percorsi tra identità, alterità e differenze: diversità di genere e contaminazione*.

Geo-storia: "Dar senso ai sensi... e oltre"

Il processo di formazione degli insegnanti ha indotto raramente a stabilire collegamenti interdisciplinari (Brusa, 2002, p.111) o multidisciplinari. Pur tuttavia circa il contributo che la geografia offre alla storiografia basta scorrere le pagine di *Civiltà e imperi del mediterraneo nell'età di Filippo II* di Fernand Braudel, per rendersi conto di come l'intrecciarsi delle vicende storiche con le caratteristiche del paesaggio geografico ci permetta di cogliere l'interazione dell'uomo con l'ambiente nel tempo e nello spazio (Braudel, 1980). Non si può dimenticare, inoltre, il contributo di Lucio Gambi (1973, p.18) venire una linea d'incontro tra i diversi valori conoscitivi».

Sul fronte dei documenti istituzionali, già nei programmi del 1985 si prevedeva l'ambito storico-geografico-sociale che gli insegnanti, nel loro fare quotidiano, hanno denominato ambito antropologico, a testimonianza del fatto che al centro dell'area vi sia «lo studio degli uomini e delle società nel tempo e nello spazio» (Mpi, 1985, p.51), considerando «l'uomo al primo posto, l'uomo e non più la terra, né l'influenza del clima, né le condizioni determinanti dei luoghi» (Febvre, 1966, p.189).

Oggi, all'interno delle nuove Indicazioni dell'agosto 2007, si dice che «la geografia è attenta al presente, che studia nelle varie articolazioni spaziali e nei suoi aspetti demografici, socio-culturali ed economici. Ma poiché lo spazio non è statico, la geografia non può prescindere dalla dimensione del tempo» (Mpi, 2007, p.86). Non vi è dubbio che il territorio in cui si vive abbia una dimensione temporale che deve essere compresa dai nostri discenti. «Nello spazio è possibile cogliere la stratificazione del tempo, la sovrapposizione delle influenze, l'intreccio delle relazioni» (Citterio-Salvarezza, 2004, p.80).

Affinché si possano conseguire cambiamenti nell'insegnamento della geografia, è necessario delineare percorsi di ricerca che conducano alla progettazione di un curriculum integrato, capace di far riflettere sulle connessioni interdisciplinari necessarie per far fronte alla sfida della complessità. La nostra proposta non è giunta alla costruzione di un curriculum, ma ha dato comunque la possibilità di programmare un modulo in forma interdisciplinare, scegliendo contenuti opportunamente tematizzati e problematizzati.

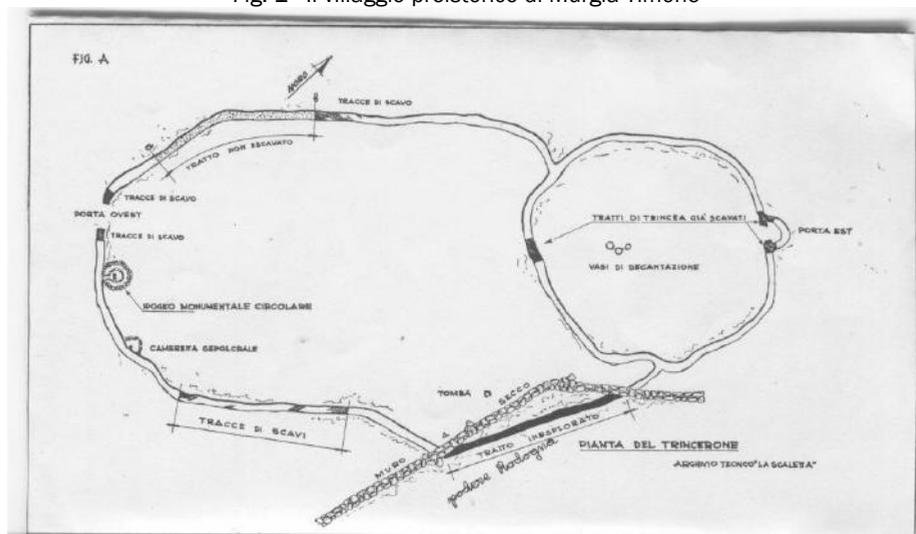
Tra gli obiettivi posti per il modulo in questione si è focalizzata l'attenzione sulla possibilità di acquisizione di una sempre più ricca concezione dello spazio e del tempo, come categorie generali di lettura della realtà, e sull'acquisizione delle capacità di interpretazione dei fatti che proprio nel territorio hanno lasciato testimonianza, per «abituare ad analizzare ogni elemento nel suo contesto spaziale, a partire da quello locale» (Citterio-Salvarezza, 2004, p.80).

La scelta del luogo da osservare, il villaggio preistorico di Murgia Timone, è stata guidata dalla possibilità di connotare un'epoca, un sito che avesse in sé un potenziale da far scoprire agli studenti. Quello spazio avrebbe dovuto consentire di indicare agli studenti il fatto che è stato «forgiato sulle tendenze, sulle tensioni, sui valori e sulle scansioni temporali di un certo contesto sociale; e al tempo stesso custode di memoria [...] delle formazioni sociali del passato e del loro confronto» (Coppola, 1989, p.36). La grandiosa trincea neolitica di Murgia

Timone, sulle balze rocciose della Murgia materana, a soli quattro chilometri dall'attuale cittadina, è stata la meta della nostra osservazione sul campo.

Alla ricerca di un luogo poco conosciuto dagli studenti e seguendo i suggerimenti di Bissanti, nel processo d'insegnamento/apprendimento, si è proceduto attraverso diverse fasi. Un primo livello descrittivo, che ha permesso di ricercare, descrivere, conoscere il luogo, si è realizzato essenzialmente attraverso la lettura di carte stradali regionali, pianta della città e descrizioni letterarie. La lettura di fonti storiche (De Ruggieri, 1960) ha consentito di rintracciare gli elementi costitutivi del villaggio neolitico, localizzarli e/o ubicarli sulla ricostruzione della pianta. Come precisa Bissanti (1991, p.14), è un livello indispensabile per conoscere le caratteristiche di un territorio, ma solo un primo gradino.

Fig. 1 - Il villaggio preistorico di Murgia Timone



Fonte: De Ruggieri, 1960

Attraverso un secondo livello esplicativo/scientifico, si è tentato di dare spiegazione ai fenomeni e individuarne le cause. Si è svolto essenzialmente durante l'osservazione diretta realizzata, alla ricerca degli elementi del villaggio neolitico, rinvenuti sulla pianta del villaggio/carta topografica: alla scoperta dei due settori della trincea, del fossato, degli ipogei a monumento circolare, delle due porte, una a oriente e l'altra ad occidente, del muretto a secco, dei vasi di decantazione, dei "fondi" rappresentativi delle capanne. Tutto ciò per tentare di spiegarsi il perché di quella organizzazione realizzata circa settemila anni fa; ma anche alla ricerca degli elementi che caratterizzano l'assetto attuale nel tentativo di spiegarsi il perché di tale organizzazione (ad esempio, perché l'attigua masseria Radogna sede del Cea - Centro di Educazione Ambientale?). Con un terzo livello, critico/applicativo, si è tentato di esprimere giudizi di valore sulle

modalità organizzative, considerando anche in questo caso l'organizzazione di quello spazio con riferimento al passato e al presente<sup>1</sup>.

*Intercultura: "Il sé e l'altro da sé. Percorsi tra identità, alterità e differenze: diversità di genere e contaminazione"*

Siamo partiti dalla convinzione che, in una società globalizzata, vi è la necessità di affrontare le conoscenze da molteplici punti di vista. Antiseri ricorda che «l'obiettivo focale della didattica della geografia è quello di far giungere le giovani generazioni a una visione "glocale": il neologismo sta proprio ad indicare la necessità di un percorso di studio mirato ad un'ottica insieme locale e globale dei temi e dei problemi che si affrontano» (Antiseri *et al.*, 2001, p.110). Ciò richiede che il processo educativo preveda un'educazione *alla e nella* differenza.

Si è pensato di affrontare tale tematica partendo dalla elaborazione di un progetto che aiutasse gli studenti a misurarsi con una formazione culturale rispettosa e curiosa delle possibili "diversità" e che avviasse gli stessi alla predisposizione di un itinerario formativo nella prospettiva del riconoscimento delle identità e delle differenze. Anche in questo caso abbiamo attivato un laboratorio esperienziale per condurre lo studente alla consapevolezza di sé, della propria identità, delle proprie appartenenze; al riconoscimento della propria visione del mondo, dei propri schemi di riferimento, dei propri punti di vista; ad affinare le competenze relazionali, di gestione dei conflitti, di mediazione; a rafforzare le capacità di accoglienza, di riconoscimento e valorizzazione delle differenze.

«Lo studio della diversità agevola un tipo di approccio imperniato su punti di vista molteplici, il più idoneo a proporre confronti critici, necessari per guardare alla realtà complessa e problematica. Le differenziazioni delle prospettive possono costituire spunti per un articolato lavoro su gruppi etnici, culture e nazioni. [...] La scuola, come crogiuolo di differenze, offre ampie opportunità affinché le diversità s'incontrino in confronti propositivi, che consentano agli studenti di mettere in discussione le proprie convinzioni e quindi di arricchire la propria interpretazione del mondo» (De Vecchis, 2006, p.3). L'obiettivo finale è stato quello di condurre gli studenti ad acquisire la capacità di progettare contesti educativi nella prospettiva del riconoscimento dei vissuti dei bambini, della loro visione del mondo, spazi dove tutti possano sperimentare l'appartenenza e il riconoscimento delle differenze. D'altra parte il contesto istituzionale ci conduce a considerare che «altra irrinunciabile opportunità formativa che la geografia offre è quella di abituare ad osservare la realtà da diversi punti di vista, partendo dall'assunto che sulla superficie terrestre non esiste il centro del mondo, bensì un'infinita molteplicità di centri. In questo aspetto, oltre che nella conoscenza e nel confronto tra realtà fisiche, territoriali e

---

<sup>1</sup> Gli studenti hanno giudicato, ad esempio, un valore assolutamente positivo la creazione presso la masseria Radogna del Cea, proprio perché realizza attività di valorizzazione di quel territorio, ma hanno osservato, tra l'altro, che non vi è una recinzione per la salvaguardia di quel villaggio e che viene addirittura coltivato da privati.

umane diversificate, si evidenzia il notevole apporto della geografia al tema della cittadinanza, dell'intercultura e all'interiorizzazione dei valori di solidarietà, di rispetto e accettazione dell'altro da sé, di integrazione umana, sociale e culturale» (Mpi, 2007).

Siamo partiti da alcune esperienze per conoscere meglio noi stessi e gli altri, convinti che «la costruzione di identità personali stabili è requisito importante per interagire democraticamente con l'alterità» (Portera, 2005, p.17). Quanto più si è insicuri e instabili, tanto più ci si oppone e ci si chiude nei “propri confini” e il confronto diventa difficile. Solo quando vi è una chiara e specifica identità culturale e personale, allora la conoscenza dell'altro, del diverso, chiunque esso sia, avverrà in una reale pratica del confronto, della cooperazione e degli scambi culturali più equilibrati (Turci, 2001).

Proponendo il modello e la metafora del viaggio gli studenti hanno vissuto esperienze per conoscere meglio se stessi e gli altri. «Conoscersi viaggiando [...] per sottolineare la possibilità di conoscere meglio se stessi, attraverso le varie e spesso impreviste esperienze che il viaggiare comporta», «si viaggia per conoscersi nelle rispettive peculiarità [...] Spesso più che un incontro può trattarsi di uno scontro tra culture» (Corna Pellegrini, 2002, pp.22-27). Si è cercato di esplorare la propria identità sul versante personale, *hic et nunc*, di costruirsi l'immagine dell'“altro”; ci si è interrogati per cercare di capire le reciproche differenze, ma anche le molteplici comunanze: le radici, il luogo, la lingua, il genere. Particolare attenzione è stata rivolta alle somiglianze/differenze tra genere diverso o all'interno dello stesso genere: le immagini, i pregiudizi, gli stereotipi, le qualità positive. Si sono realizzate esperienze di contaminazione attraverso la lettura di testi autobiografici di donne di luoghi diversi<sup>2</sup>. La centralità del genere perché «differenza primaria, passaggio ineludibile per accedere all'altro da sé ed esplorare il rapporto con l'alterità» per mettersi «sulla soglia tra territori di valori diversi, in uno spazio dove i soggetti possano lasciarsi contaminare dai significati degli altri, per crearne insieme di nuovi» (Del Buono, 2002, p.16).

A conclusione del laboratorio gli studenti si sono impegnati in un lavoro di autoverifica e hanno espresso una valutazione sui risultati ottenuti con riferimento agli obiettivi raggiunti, ai contenuti trattati, all'efficacia delle tecniche e dei metodi didattici impiegati, alle nuove esigenze suscitate.

Concludo affermando con Mintzberg (1996, p.7) che «Il cambiamento non scaturisce dall'annuncio di importanti riforme, ma piuttosto si manifesta gradualmente attraverso il lento processo di cambiamento dei professionisti, modificando coloro che entrano nella professione, ciò che apprendono durante il periodo di formazione e successivamente la loro disponibilità e volontà di aggiornare le proprie capacità».

---

<sup>2</sup> Gli studenti hanno letto passi di alcuni testi della sociologa marocchina Elena Mernissi e visto il film *Water* della regista indiana Deepa Mehta.

Bibliografia

- Antiseri D. (1985), "Considerazioni epistemologiche sulla geografia e la didattica della geografia", in *Geografia nelle scuole*, n.5, pp.288-294.
- Antiseri D., Cajani L., Mori G. (2001), "Aggregazione disciplinare storico-geografico-sociale", Documento di sintesi del gruppo di lavoro *Verso i nuovi curricula*, Roma, pp.95-114.
- Arcari A., Sestetti A. (2003), "Il laboratorio adulto", in *Cooperazione educativa*, n.5, pp.22-29.
- Bissanti A. (1991), *Puglia. Geografia attiva perché e come*, Bari, Adda.
- Braudel F. (1980), *Scritti sulla storia*, Milano, Mondadori.
- Brodetti R. (2003), "Formazione interculturale", in *Cooperazione educativa*, n.5, pp.38-43.
- Brusa A. (2002), "Storia e geografia: qualche proposta di vantaggiosa coabitazione", in *Geotema*, 17, pp.111-114
- Calvani A. (2006), "Geografia alla scoperta", in *Ambiente, Società, Territorio. Geografia nelle scuole*, 2, pp.24-25.
- Cianciani D. (2003), "La scuola dei grandi", in *Cooperazione educativa*, n.5, pp.30-36.
- Citterio S., Salvarezza M. (a c. di) (2004), *L'area geostorico-sociale. Dalla ricerca ai curricula*, Milano, FrancoAngeli.
- Coppola P. (1989), "Didattica della geografia e impegno civile", in N. Famoso (a c. di) *Una rete di concetti per catturare il mondo. L'insegnamento della geografia nella scuola dell'obbligo*, Catania, C.U.E.C.M., pp.29-42.
- Corna Pellegrini G. (2002), "Il viaggio come esperienza geografica", in *Geotema*, n.2, pp.22-27.
- Damiani E. (1998), "Tra il fare e il dire. Modelli di laboratorio nell'esperienza e nella ricerca internazionale", in G. Dalle Fratte (a c. di), *La scuola e l'università nella formazione primaria degli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, pp.167-187.
- De Ruggieri R. (1960), *Il villaggio preistorico di Murgia Timone*, Matera, Liantonio.
- De Vecchis G. (2006), "Prefazione", in C. Giorda, *La geografia nella scuola primaria*, Roma, Carocci.
- De Vecchis G., Staluppi G. (2004), *Didattica della geografia. Idee e programmi*, Torino, Utet.
- Del Buono M. R. (a c. di) (2002), *Sguardi di genere tra identità e cultura. Dispositivi per l'educazione interculturale*, Milano, FrancoAngeli.
- Febvre L. (1966), "A geographical introduction to history" (orig. 1924), in I. Fiorin (a c. di), *Storia, geografia e studi sociali. Fondamenti teorici e idee per la didattica*, Brescia, Ed. La Scuola, pp.186-194.
- Gambi L. (1973), *Una geografia per la storia*, Torino, Einaudi.
- Marcato P., Giolito A., Musumeci L. (1997), *Benvenuto! Con 32 giochi di accoglienza*, Molfetta, La Meridiana.
- Mintzberg H. (1996), *La progettazione dell'organizzazione aziendale*, Bologna, Il Mulino.
- Mpi (1985), *Programmi didattici per la scuola primaria*, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- Id. (2007), *Indicazioni per il curriculum*, Roma.
- Portera A. (2005), "L'insegnamento della geografia in ottica interculturale", in *Ambiente, Società, Territorio. Geografia nelle scuole*, n.2, pp.13-17.
- Schon D.A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Bari, Edizioni Dedalo.
- Turci M. (2001), *Viaggi di uomini e di cose*, Azzano S. Paolo, Edizioni Junior.
- Valussi G. (1990), "Che cos'è la geografia", in I. Fiorin (a c. di), *Storia, geografia e studi sociali. Fondamenti teorici e idee per la didattica*, Brescia, Editrice La Scuola, pp.149-161.

## Ricerca-didattica in geografia e formazione dei docenti: primi risultati da un'indagine statistica\*\*\*

### *L'indagine statistica per la ricerca-didattica in geografia*

Le indagini statistiche sull'insegnamento consentono di costruire forme interattive di comunicazione, perché i dati raccolti offrono la possibilità di riflettere sullo *stato dell'arte* di una disciplina, di mettere in atto processi educativi volti al rinnovamento, ma concretamente realizzabili<sup>1</sup>. La formazione, in questo modo, assume un volto nuovo, poiché si fonda sul coordinamento sia delle idee sia delle istituzioni. Tale obiettivo è rilevante, se si considera che i docenti sono stati chiamati ad attuare prima la riforma Moratti e, ora, le *Indicazioni* a firma di Fioroni.

Le indagini statistiche permettono di fare *il punto della situazione* su aspetti metodologici e modalità didattiche, di avviare il confronto tra docenti, mentre chi fa ricerca può contribuire in modo costruttivo a migliorare l'esperienza educativa. L'interazione *teoria-prassi* promuove, infatti, cambiamenti consapevoli, innovazioni coerenti rispetto all'attività didattica, con chiari riscontri sul piano concreto e con la dovuta legittimazione scientifica, attraverso il percorso *osservazione-ipotesi-riscontro*. Si può quindi realizzare la formazione come negoziazione, con l'intento di costruire una rete tra pari, in collaborazione con gli esperti disciplinari e con l'obiettivo di proporre ai docenti esperienze culturali coerenti alle analisi svolte.

La geografia – che rafforza ulteriormente, grazie alle recenti *Indicazioni* ministeriali, la sua significatività per *i traguardi di sviluppo delle competenze*<sup>2</sup> – a

---

\* AIIG Sezione Campania, Università degli Studi di Salerno

\*\* AIIG Sezione Molise, Università degli Studi del Molise

\*\*\* Il contributo è il risultato di una riflessione comune. Tuttavia, ai fini di valutazioni concorsuali, il primo e il secondo paragrafo sono da attribuirsi ad E. Sarno, il terzo a S. Siniscalchi.

<sup>1</sup> L'autrice ha già svolto nel 2001 un'indagine sull'insegnamento della Geografia nelle scuole di ogni ordine e grado della regione Molise. Per i risultati e la relativa analisi si rimanda a Sarno, 2002, pp.15-42.

<sup>2</sup> Si fa riferimento alle Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo, varate con il decreto del 31 luglio 2007 dal Ministro della Pubblica Istruzione. Per ogni disciplina, con precise scansioni, si individuano le competenze disciplinari che gli allievi devono acquisire e potenziare. Nelle Indicazioni si afferma che i traguardi di competenza “posti al termine dei più significativi snodi del percorso curricolare, dai tre a quattordici anni, rappresentano riferimenti per gli insegnanti, indicano piste da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'alunno”; sono poi individuati i traguardi per tutte le discipline.

maggior ragione richiede che si segua tale percorso di riflessione sull'insegnamento. Per questi motivi, nel corso del 2007, è stato predisposto un questionario, somministrato a un campione rappresentativo di docenti, per raccogliere, dati significativi sull'apprendimento del sapere geografico nella scuola Secondaria di primo grado e, in particolar modo, del *nucleo fondante di tale segmento formativo: l'Europa e la formazione dell'Unione Europea*.

Tale tema è stato scelto sia perché rilevante nei programmi ministeriali (al di là delle loro divergenze d'impostazione, che pure si susseguono), sia perché particolarmente impegnativo, dal momento che è necessario avvicinare i preadolescenti alle peculiarità socio-politiche, ai tratti culturali, alla complessità territoriale rappresentata appunto dall'Europa<sup>3</sup>. Come ha scritto lo storico Febvre (1999, p.4), l'Europa «non si definisce in base a stretti confini geografici [...]. Si definisce dall'interno col suo stesso manifestarsi, con le grandi correnti che non cessano di attraversarla, e che la percorrono da lunghissimo tempo: correnti politiche, economiche, intellettuali, scientifiche, artistiche; correnti spirituali e religiose»<sup>4</sup>.

Se appare indiscutibile l'incisività del ruolo culturale e politico dell'Europa, altrettanto importanti appaiono le *correnti*, ovvero i processi che nelle sue diverse regioni si sono diffusi e che ne costituiscono l'identità dalle molteplici sfaccettature. In quest'ambito multidimensionale si è formata l'Unione Europea, rappresentando una possibile sintesi politica e istituzionale di una realtà territoriale multiforme.

È evidente, quindi, la complessità educativa per studenti e docenti della scuola secondaria di primo grado nell'affrontare la geografia dell'Europa, la concreta realizzazione di un organismo sovranazionale, nonché *il punto di vista dell'Europa sul mondo*<sup>5</sup>; questi temi, perciò, sono stati posti come prioritari nell'indagine, volendo monitorare come gli insegnanti programmassero il loro lavoro e quali impostazioni didattiche ritenessero più idonee. Grazie alla collaborazione tra la sezione AIIG di Salerno e quella del Molise, il questionario, predisposto a più mani<sup>6</sup>, ha, quindi, esaminato i seguenti aspetti:

- i prerequisiti degli studenti all'ingresso nella scuola Secondaria di primo grado, con particolare riguardo alle conoscenze sulla Geografia dell'Italia;
- l'impianto progettuale adottato per affrontare lo studio degli stati europei e dell'Unione Europea;

---

<sup>3</sup> Nell'ampia bibliografia sull'argomento, si rimanda ai seguenti studi: Manzi (1992), Bonavero-Dansero (1998), Cole (1999), Levy-Ventriglia (1999), Mainardi (2003). Si veda anche il *Manifesto* del congresso tenutosi ad agosto 2007 ad Amsterdam, *First International Conference On The Geography Of Europe* (in traduzione, a cura dell'autrice, sul sito [www.aiig.it](http://www.aiig.it)).

<sup>4</sup> Sono di particolare rilievo, dal punto di vista epistemologico, anche i saggi di Morin (1988), Derrida (1992), Turri (2001), De Giovanni (2004).

<sup>5</sup> Le problematiche relative all'Unione Europea sono state trattate a più riprese dalla rivista *Ambiente Società Territorio Geografia nelle scuole*; in particolare si vedano i contributi di Curti Gialdino (2004), Muscarà (2004), Pagnini (2004); per proposte didattiche sul tema, Malvasi (2005), Nicola-Ronco (2006). La fine dell'eurocentrismo e il concetto di un'Europa come punto di vista sul mondo sono alla base del saggio di Derrida, 1992; l'ispirazione è ripresa da De Giovanni, 2004.

<sup>6</sup> Il questionario è stato elaborato da Maria Rosaria De Vita e Silvia Siniscalchi dell'AIIG Salerno e da Emilia Sarno dell'AIIG Molise, con la supervisione scientifica del prof. Vincenzo Aversano.

- le tipologie di lezione praticate e la funzione degli strumenti cartografici;
- gli strumenti audiovisivi e informatico-telematici adottati;
- le prove di verifica utilizzate.

Il questionario è stato somministrato ai docenti di Geografia di diverse scuole Secondarie di primo grado del Molise e della Campania; in prima battuta, sono stati esaminati i dati pervenuti dalle istituzioni dei contesti urbani di Campobasso e Salerno, che offrono un campione significativo, poiché i partecipanti rappresentano circa il 10% dei docenti che operano nelle due città<sup>7</sup>.

#### *I primi risultati: i prerequisiti e l'impostazione metodologica per la Geografia dell'Europa*

Il primo risultato interessante emerge dalle domande sui prerequisiti ed evidenzia un problema didattico collegato alla continuità con la scuola Primaria: la quasi unanimità dei docenti dichiara che gli allievi, all'inizio del primo anno, dimostrano conoscenze generiche e superficiali riguardo all'Italia, osservate attraverso prove d'ingresso (fig.1). In qualche caso si limitano alla sola regione d'appartenenza. Questo dato fa riflettere sulla scarsa importanza data alla continuità da parte degli insegnanti; eppure, proprio quest'ultima è incoraggiata anche dalle recenti *Indicazioni*, che invitano a porre l'Italia come argomento centrale dell'apprendimento geografico nella scuola primaria: è, dunque, necessario un dialogo più stretto tra i docenti dei due segmenti formativi.

A tale proposito, le *Indicazioni 2007* propongono, anzi, una logica comune: gli allievi della primaria devono *conoscere e localizzare i principali oggetti geografici fisici e antropici dell'Italia*; gli studenti della Secondaria di primo grado quelli dell'Europa e del mondo<sup>8</sup>. Quindi, i docenti dovrebbero costruire un paradigma didattico correlato, per rafforzare negli allievi il riconoscimento e l'analisi delle strutture fisico-antropiche delle aree geografiche, così da evitare una marcata discontinuità metodologica.

Per quanto riguarda l'analisi geografica dell'Europa, i docenti mostrano di utilizzare una pluralità di metodologie: lezione frontale, lezione interattiva, la ricerca di uno spunto o di un aspetto che possa dare inizio all'argomento (fig.2). Insomma, siamo di fronte a un panorama metodologico che punta ancora sulla lezione d'apertura da parte del docente, ma vi è chi cerca la negoziazione o propone un punto di partenza significativo.

Emerge, comunque, l'esigenza dei docenti di sviluppare attentamente il percorso didattico per un argomento così importante.

---

<sup>7</sup> I docenti intervistati sono 100; i grafici sono stati costruiti sulla base delle risposte effettivamente date, quindi in termini di valori assoluti. Tuttavia, tenendo conto che il campione è costituito da 100 elementi, i valori assoluti coincidono con quelli percentuali.

<sup>8</sup> Cfr. *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo* e le pagine dedicate alla Geografia, disciplina inserita nell'area storico-geografica.

Fig. 1 - I prerequisiti all'ingresso della scuola Secondaria di primo grado

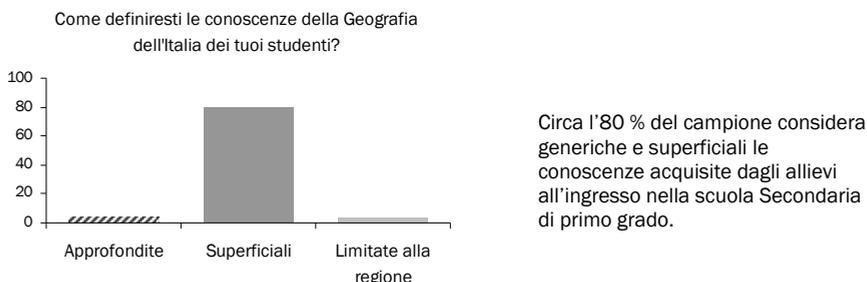


Fig. 2 - Le tipologie di lezione secondo il campione intervistato



Due successive domande, però, hanno cercato di comprendere se prevalesse un'impostazione progettuale tradizionale, oppure più problematica e innovativa; ebbene, i dati mostrano che gli insegnanti rimangono ancorati a una visione tradizionale. Infatti, è ben salda l'analisi sequenziale di uno Stato dopo l'altro, benché vi sia chi lavori per aree e tematiche (fig.3).

Siffatta logica è confermata da un successivo quesito che ha mirato a indagare come fosse affrontato lo studio di un singolo Stato (fig.4); in questo caso, i docenti hanno preferito fornire più di una risposta, dimostrando di muoversi, innanzitutto, secondo un'ottica tradizionale, con l'obiettivo di trasferire conoscenze agli allievi; una parte del campione, aggiungendo una seconda risposta, dichiara di aprirsi anche a modalità didattiche più innovative o a letture interpretative più stimolanti, ma con cautela.

Quindi, circa l'70 % del campione mostra di preoccuparsi dell'ambito fisico-antropico secondo un'ottica tradizionale; poi, di questo stesso gruppo, quasi il 40% prosegue trattando tematiche socio-politiche e un altro 15% tenta una lettura culturale. Insomma, i docenti mirano a fornire un quadro esaustivo per quanto attiene agli elementi basilari; alcuni si impegnano pure a guidare gli allievi a leggere la realtà europea nella sua complessità politica o culturale.

Fig. 3 - L'impostazione progettuale della Geografia dell'Europa

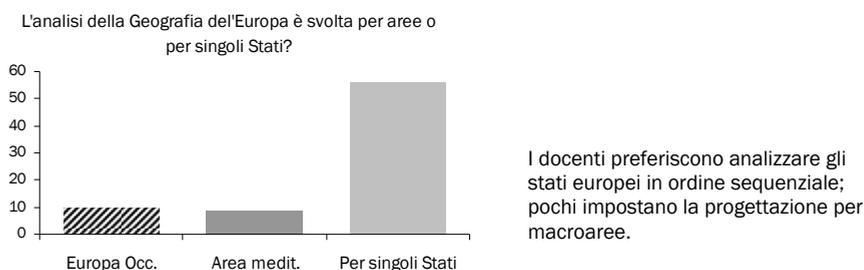
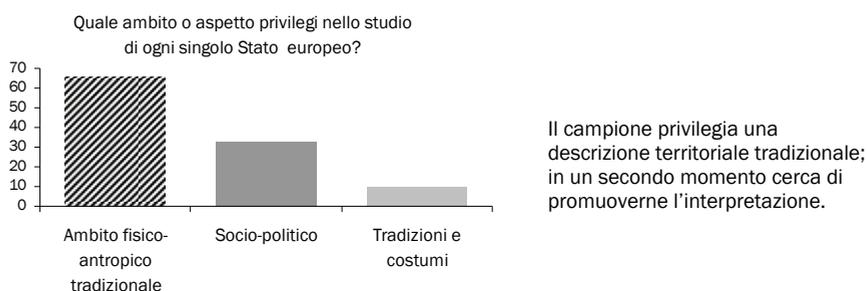


Fig. 4 - L'impostazione didattica e lo studio di ogni Stato europeo



Pertanto, l'analisi geografica dell'Europa si muove sul piano descrittivo in modo preponderante, mentre quello interpretativo subentra in un secondo momento. Lo *stato dell'arte* mostra come i docenti, consapevoli dell'importanza degli argomenti affrontati, facciano riferimento a processi didattici consolidati, benché siffatta impostazione privilegi le conoscenze e non le competenze. Emerge, in tal modo, la stretta correlazione tra il lavoro dei docenti e la preparazione dei discenti, perché solo l'innovazione metodologica consente il raggiungimento delle competenze, ovvero di realizzare un'educazione geografica problematica e concettuale<sup>9</sup>.

Dunque, l'acquisizione di competenze disciplinari negli allievi è strettamente correlata alla padronanza di metodologie innovative da parte dei docenti, per cui la ricerca-didattica geografica deve impegnarsi a promuovere forme di sperimentazione che coinvolgano sia gli uni sia gli altri.

In prima istanza, comunque, l'indagine statistica ha consentito di conoscere *in situ* lo stato dell'arte dell'insegnamento della Geografia nella scuola Secondaria di primo grado.

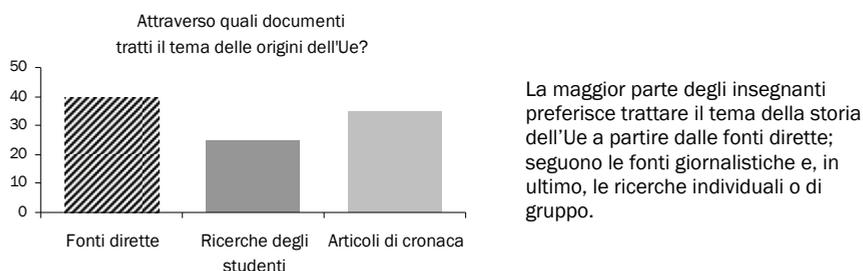
<sup>9</sup> Si fa riferimento ai punti chiave per l'insegnamento/apprendimento della Geografia, proposti da Fiori (2007).

### Altri risultati

Non è possibile affrontare il tema “Europa” in ambito geografico senza chiarire preliminarmente le particolari circostanze storiche e i presupposti ideologici a partire dai quali ha avuto origine ed è stata pensata la sua unificazione economica, culturale e politica. Per quanto riguarda le modalità con cui tale aspetto viene trattato dagli insegnanti della scuola Secondaria di primo grado (fig.5), le risposte alle domande del questionario rivelano, prima di tutto, come quasi il 40% dei docenti attinga le principali informazioni sul tema dalle fonti dirette disponibili (principalmente dai documenti ufficiali dell’Ue), mentre poco più del 35% circa le desuma dalla cronaca giornalistica, sia per l’esigenza di seguire l’evoluzione di vicende in costante mutamento, sia per la frequente presenza nei giornali di ampi ed efficaci quadri sintetico-riassuntivi, che rendono più semplice e immediato evidenziare i presupposti e gli elementi fondamentali di un determinato avvenimento.

All’ultimo posto emerge infine il ricorso alle ricerche individuali o di gruppo (approssimativamente per quasi il 25% del campione), dove gli studenti sono invitati a cercare autonomamente informazioni su cui in seguito confrontarsi in aula, con i compagni e l’insegnante<sup>10</sup>.

Fig. 5 - Le origini dell’Unione Europea e la relativa documentazione



Per quanto riguarda gli aspetti dell’Ue presi maggiormente in considerazione (fig.6), la tendenza riscontrata negli intervistati risponde a un’impostazione didattica piuttosto tradizionale: l’interesse principale degli insegnanti interpellati si concentra infatti sulle caratteristiche socio-economiche europee (suppergiù il 45% del campione), in secondo luogo sui vantaggi e gli svantaggi dell’ingresso nella Ue per i paesi membri (circa il 30% del campione) e, infine, sugli aspetti culturali dell’Unione (poco più del 25% del campione).

Appare estremamente positivo il dato emergente dal ricorrente e privilegiato impiego della cartografia nella didattica dell’Europa (fig.7). L’indagine rivela

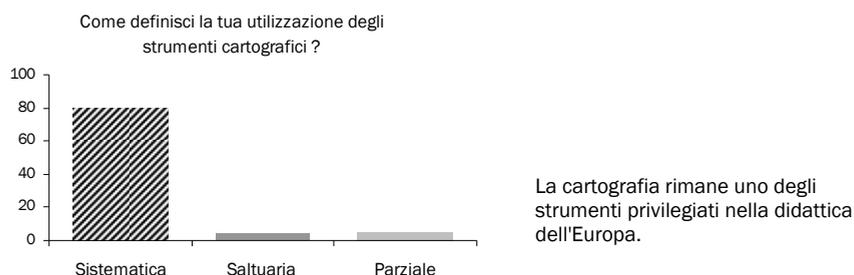
<sup>10</sup> La domanda circa le origini dell’Unione Europea, nonché la relativa documentazione usata, intendeva verificare il tasso di affidabilità della stessa (ossia se i docenti proponessero agli studenti la lettura di fonti accreditate dal punto di vista storico-normativo, o piuttosto di articoli tratti da quotidiani e riviste, o ancora affidassero la ricerca di informazioni e notizie sull’argomento agli studenti stessi).

difatti come l'uso delle carte sia sistematico per l'80% circa degli insegnanti intervistati, mentre solo il 10% circa dichiara di farne un uso parziale e pressappoco il 5% un impiego saltuario.

Fig. 6 - L'Unione Europea e gli aspetti privilegiati



Fig. 7 - Gli strumenti cartografici e il lavoro d'aula



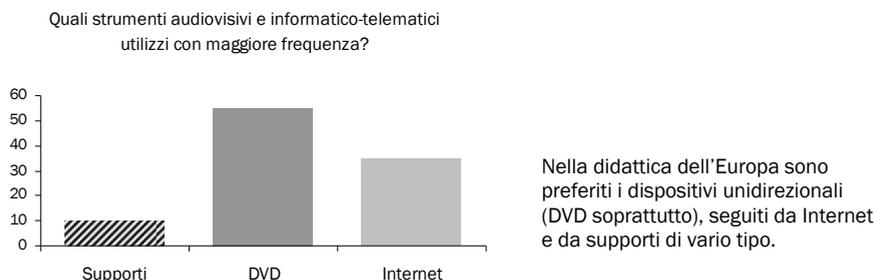
L'indagine riserva, infine, una piacevole sorpresa per quanto riguarda l'impiego delle nuove tecnologie (fig.8): l'uso dei supporti unidirezionali (soprattutto dvd), infatti, raccoglie indubbiamente i favori della maggior parte del campione (60% all'incirca), seguito dal crescente ricorso a Internet (quasi il 40%), conformemente alle nuove Indicazioni ministeriali<sup>11</sup>, e a supporti di vario tipo (circa il 15%).

L'uso di Internet, nell'ambito della trattazione delle problematiche europee, è ancor più significativo, dal momento che molte delle informazioni riguardanti l'Europa unita sono attualmente disponibili in rete: sul sito ufficiale dell'Unione Europea, fruibile anche in lingua italiana, si possono infatti esaminare fonti e banche-dati relative ai principali argomenti di storia e problematiche dell'Unione, risorse preziose per la ricerca e la didattica della geografia dell'Europa<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> Nelle *Indicazioni per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo*, per l'insegnamento/apprendimento dell'area storico-geografica, si invitano i docenti a utilizzare uno *strumentario diversificato* e quindi anche gli strumenti multimediali.

<sup>12</sup> A riguardo si veda la pagina [http://europa.eu/geninfo/info/guide/dbsubject/index\\_it.htm](http://europa.eu/geninfo/info/guide/dbsubject/index_it.htm) (consultazione del 20 ottobre 2007).

Fig. 8 - La fruizione degli strumenti audiovisivi e informatico-telematici



Il fatto che più di un terzo degli insegnanti di geografia intervistati sia in grado di utilizzare la rete non può dunque che lasciare ben sperare per il futuro della disciplina in ambito didattico.

#### Bibliografia

- Aversano V. (2006), *La Geografia interpreta il Territorio*, Salerno, Editrice Universitaria Salernitana.
- Bonavero P., Dansero E. (1998), *L'Europa delle regioni e delle reti*, Torino, Utet.
- Cole J. (1999), *Geografia della Comunità Europea*, Milano, FrancoAngeli.
- Curti Gialdino C. (2004), "Allargamento 2004: cambia la Geografia dell'Unione Europea", in *Ambiente, Società, Territorio. Geografia nelle scuole*, nn.3/4, pp.8-9.
- De Giovanni B. (2004), *La filosofia e l'Europa moderna*, Bologna, Il Mulino.
- De Vecchis G., Staluppi G. (2006), *Insegnare Geografia. Idee e progetti*, Torino, Utet.
- Derrida J. (1992), *Oggi l'Europa*, Milano, Garzanti.
- Febvre L. (1999), *Europa. Storia di una civiltà*, Roma, Donzelli.
- Fiori M. (2007), "Punti chiave per l'insegnamento/apprendimento della Geografia nella scuola italiana", in *Ambiente, Società, Territorio. Geografia nelle scuole*, nn.2/3, pp.8-14.
- Levy J., Ventriglia S. (1999), *Europa. Una geografia*, Milano, Edizioni di Comunità.
- Malvasi M. (2005), "In viaggio in Europa con Valentina. Proposte di lettura del suo racconto", in *Ambiente, Società, Territorio. Geografia nelle scuole*, n.3, pp.39-41.
- Manzi E. (a c. di) (1992), *Regioni e regionalizzazioni d'Europa*, Napoli, Infoter.
- Mainardi R. (2003), *Geografia d'Europa*, Roma, Carocci.
- Morin E. (1998), *Pensare l'Europa*, Milano, Feltrinelli.
- Muscarà C. (2004), "L'Europa necessaria", in *Ambiente, Società, Territorio. Geografia nelle scuole*, n.2, pp.5-7.
- Nicola C., Ronco M.L. (2006), "Due paesi alle soglie dell'Ue: Romania e Bulgaria", in *Ambiente, Società, Territorio. Geografia nelle scuole*, n.5, pp.28-33.
- Pagnini M.P. (2004), "L'Europa si allarga, cadono i confini: metafore e retorica", in *Ambiente, Società, Territorio. Geografia nelle scuole*, nn.3/4, pp.24-25.
- Sarno E. (2002), *Ripensiamo la Geografia*, Roma, Kappa.
- Id. (a c. di) (2006), *Valutazione e autovalutazione*, Campobasso, Irre Molise.
- Sarno E., G. Barone (2004), *Lo sviluppo dell'intelligenza spaziale nella scuola dell'infanzia*, Campobasso, Irre Molise.
- Turri E. (2001), "Lo spazio europeo: alla ricerca di una Geografia mitica", in C. Ossola (a c. di), *Europa: miti di identità*, Venezia, Marsilio, pp.19-42.

## Quale formazione geografica per i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Un'esperienza scolastica

*L'apprendimento della geografia per il riconoscimento della fase potenziale dei disturbi specifici dell'apprendimento*

In passato i disturbi dell'apprendimento, spesso, non venivano riconosciuti come tali e il problema rimaneva largamente ignorato. Secondo le ultime indagini effettuate dal Miur si riscontra un crescente numero di alunni che presentano Disturbi Specifici dell'Apprendimento (Dsa). I disturbi di apprendimento interessano oggi circa l'8% della popolazione scolastica e, se non affrontati adeguatamente, provocano spesso conseguenze sul piano psicologico, sociale e lavorativo.

Per una consapevolezza raggiunta in quest'ambito del sociale, l'Istituto Margherita di Bari ha ravvisato l'esigenza di una maggiore formazione psicopedagogica degli insegnanti su quelli che vengono anche definiti i bisogni specifici dell'apprendimento, durante le fasi di sviluppo del bambino in età evolutiva. In un contesto didattico interdisciplinare, all'interno di un *team* di esperti che operano nel campo editoriale i 60 docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria dell'istituto citato hanno usufruito di strumenti conoscitivi, informativi ed operativi per potersi rapportare in modo adeguato ad alunni che presentano le esigenze sopra descritte.

Nei cinque incontri che gli insegnanti di questa scuola hanno dedicato alla propria formazione professionale, è stata innanzitutto individuata l'importanza di riuscire a identificare i Dsa; in un momento successivo sono state elaborate le strategie d'intervento più idonee.

Il presente contributo intende chiarire le linee guida sperimentate durante questo percorso formativo, partendo dalle "finalità educative della geografia" (Bissanti, 1993, p.21). Tra queste ultime quella che ci permette di cogliere l'importanza della solidarietà mondiale e del rispetto delle diversità è forse quella più indicata per rappresentare una geografia che si avvicina a tutto ciò che è diverso, cercando di comprenderlo e quindi di accettarlo. I Dsa rappresentano quindi il diverso con cui siamo chiamati a confrontarci. La conoscenza delle diversità ci aiuterà ad accettare le diversità.

---

\* AIIG Sezione Puglia

Tra i principali Dsa possiamo individuare:

- la disgrafia (disturbo della scrittura, difficoltà di esecuzione di *pattern* motori);
- la disortografia (disturbo di utilizzo del codice ortografico);
- la discalculia (disturbo di utilizzo del codice numerico);
- la dislessia di tipo evolutivo (si nasce); la dislessia acquisita (incidente).

Tra i disturbi che cercheremo di approfondire, quello legato alla dislessia è sicuramente uno tra i più complessi. In Italia i primi studi sulla dislessia risalgono al 1997, in Gran Bretagna al 1947. Tutto questo non perché in Italia ci siano meno dislessici, ma in Francia e in Gran Bretagna è più facile riconoscerli. Infatti l'inglese e il francese presentano un'ortografia opaca. L'italiano invece è una lingua trasparente. La lingua italiana presenta 25 fonemi per 33 grafemi; la lingua francese presenta 35 fonemi per 190 grafemi; la lingua inglese 40 fonemi per 1.120 grafemi. In Italia, quindi, il bambino vedendo le stesse corrispondenze migliora, anche se rimane lento.

Per identificare il disturbo occorre quindi analizzare le prime difficoltà nella lettura, quelle grafiche, quelle nell'esecuzione dei calcoli, quelle memo-tecniche (associazione visiva e verbale), quelle di organizzazione spazio-temporale e quelle nella rievocazione degli *item* sequenziali. L'apprendimento della geografia permette quindi di riconoscere in potenzialità questo disturbo. Quando il bambino dimostra difficoltà di organizzazione spaziale sul foglio, ad organizzare lo spazio grafico, ci troviamo di fronte a un bambino dislessico. Inoltre, se vi è scarsa coordinazione motoria, la si riconosce dalla difficoltà di organizzazione spazio-temporale; in questi casi la "lateralizzazione" non viene definita. Per lateralizzazione non definita s'intende la lateralizzazione incrociata, cioè l'incapacità del dislessico di distinguere scarpa destra e piede sinistro; spesso si confondono questi due aspetti a causa di aree del cervello ipofunzionanti. Anche se la lateralizzazione si definisce intorno ai 7-8 anni, occorre non sottovalutare l'osservazione di una psico-motricità che si definisce più lentamente rispetto alla norma.

#### *Alcune strategie d'intervento*

Grazie alla geografia è possibile acquisire diverse abilità connesse alla letterarietà (acquisire una certa terminologia geografica); alla numericità (saper costruire un areogramma, saper calcolare un indice ecc.); alla graficità (ad esempio, orientamento, logica spaziale attraverso un *medium* cartografico, i perché e i come dei processi decisionali di scelta delle localizzazioni urbane, industriali, di servizi).

Per queste abilità occorre lavorare sulle attività della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. La povertà lessicale aggrava il problema della dislessia; si tratta quindi di un errore pensare di rimanere fermi a una certa povertà lessicale per paura di sovraccaricare. Proprio perché quella parola non è conosciuta, il dislessico farà fatica a pronunciarla e a ricordarla. Per quanto riguarda l'abilità connessa alla numericità, occorre considerare l'organizzazione spaziale dall'alto

verso il basso, perché quando si mette in colonna s'invita l'altro a produrre un'organizzazione spazio-temporale.

Per quanto riguarda l'abilità connessa alla graficità, sarebbe opportuno far riferimento a una serie di "indicatori spaziali" (Staccioli, 1987, p.96), utili per individuare quali e quanti elementi di comunicazione spaziale sono presenti per ogni singolo bambino. Alcuni esempi sono: l'indicatore di direzione (il senso di una direzione, se c'è una curva, un incrocio ecc.), l'indicatore di distanza (vicino/lontano, possibili indicazioni metriche), l'indicatore delle dimensioni (lo spazio nel foglio, la posizione relativa, la riduzione in scala), l'indicatore di tridimensionalità (il tratteggio o il colore rappresentano lo spessore), l'indicatore di prospettiva (osservare da angolazioni diverse), l'indicatore di altitudine (l'altimetria del terreno), l'indicatore di informazione (simboli che indicano "cosa c'è là" - Piaget).

Infine, occorre chiedere ai bambini di commentare un'immagine fotografica di un ambiente conosciuto, di disegnare un percorso compiuto durante una passeggiata, di muoversi secondo un itinerario tracciato su carta, di riconoscere posizioni. Queste prove sono importanti «perché richiedono un continuo passaggio da un livello di comprensione spaziale bidimensionale (come può essere un'immagine o una foto) a un altro tridimensionale (come può essere un percorso da effettuare realmente). Sollecitare questo continuo passaggio aiuta il bambino nella formazione, nella costruzione e nell'elaborazione dei concetti spaziali.

Gli studi sul disegno infantile hanno avuto come sfondo il rapporto fra immagine e situazione emotiva dell'autore. La maturazione spaziale significa per il bambino capacità di porsi in relazione con il mondo, di vivere lo spazio, riconoscerlo e rappresentarlo. Le produzioni grafiche diventano così lo specchio delle conquiste spaziali che il bambino compie nel suo sviluppo» (Staccioli, 1987, p.84). Si suggerisce maggiore attenzione agli aspetti spaziali del disegno infantile, in quanto essi rappresentano una delle strade spontanee che il bambino percorre per strutturare la propria conoscenza geografica del mondo.

Durante la scuola secondaria di primo grado un ragazzino con Dsa dovrebbe essere esposto alla comunicazione verbale prima di quella scritta, alla comunicazione iconica prima di quella grafica e simbolica; anzi quest'ultima viene spesso e sovente non sollecitata. È necessario inoltre eseguire da parte dell'insegnante, un certo *screening* per riuscire a distinguere la distraibilità dalla mancanza di attenzione. La distraibilità implica un invito a soffermarsi, la mancanza di attenzione implica, invece, un vero e proprio *deficit* di attenzione. Per riconoscere quest'ultimo si deve anche analizzare la coordinazione motoria. Se essa è scarsa, lo si riconosce dalla difficoltà di organizzazione spazio-temporale. Occorre, infine, puntare sulla riflessione metacognitiva degli errori, che deve essere utilizzata in termini non riabilitativi ma di autostima. Spesso i bambini dislessici sono anche disnomici. Sono, però, bambini consapevoli della loro situazione, della loro diversità rispetto agli altri e se il bambino dislessico si percepisce come poco competente non si applica.

Esiste un manuale di sopravvivenza dei genitori dei bambini dislessici, s'intitola *Aiutatemi a cucinare il mondo*, a cura dell'Associazione Italiana Dislessici (Aid), che suggerisce di scegliere i testi che permettono il passaggio allo stadio

cd-rom. L'Aid infatti afferma che libri in formato cd rom siano più accettati dai bambini dislessici perché il materiale è organizzato su mappe concettuali. Queste permettono l'apprendimento concettuale; in quanto non è presente *deficit* cognitivo perché non c'è ritardo mentale. Pertanto, sono numerose le circolari Miur che permettono l'utilizzo di strumenti compensativi in sede d'esame, la possibilità in classe di registrare la lezione, quella di riservare tempi più lunghi in sede di esame. Tra le circolari Miur che prevedono quanto sinora affermato ricordiamo quelle del 05/10/2004, del 05/01/2005 e del 07/03/2005. L'Unione Italiana Ciechi fornisce inoltre cd rom gratuiti per le scuole che ne fanno richiesta. Chiaramente l'utilizzo del *software* didattico o della calcolatrice come misure compensative è possibile se la scuola possiede la diagnosi. La diagnosi restituisce un disturbo emotivo. I genitori, però, sono alquanto restii nel presentare la diagnosi alla scuola nonostante l'intervento precoce, cioè quello effettuato nelle prime fasi di acquisizione della lettura e della scrittura, venga giudicato da tutti gli esperti come quello che apporta i maggiori benefici. D'altro canto non spetta alla scuola codesto giudicare questo atteggiamento; bensì occorre cogliere la finalità didattica della geografia che ci invita, in questo caso, ad accettare tale volontà. La scuola potrà allora acquistare cd-rom didattici anziché per un singolo bambino, per un'intera classe, pur di osservare la *privacy* della famiglia.

A proposito di questo è necessario ora metterci in guardia da un'insidia nascosta, che una risorsa come l'AIIG può riuscire a tenere a bada. Dobbiamo prestare attenzione a «non snaturare la didattica in un collettore di raccolta del crescente mercato dai floridi profitti delle attrezzature e dei materiali» (Fabbroni, 1999, p.12). Grazie al veicolo delle informazioni che circolano all'interno della nostra associazione è possibile individuare i sussidi più utili, più economici, più appropriati.

In pratica, la presente ricerca ha provato ad indicare in quale direzione la geografia e le altre discipline possono (e non devono) muoversi per fornire idee e applicazioni utili per la comprensione (e non per il miglioramento) dei Dsa; l'accettazione dei Dsa implica la mancanza di accanimento terapeutico. Alla luce di queste considerazioni occorre quindi sottolineare l'importanza del concetto di geo-graficità (Bissanti, 1993, p.73) per saper rappresentare mentalmente lo spazio e per riuscire a cogliere il senso dello spazio attraverso l'utilizzo di carte mentali e mappe cognitive.

La concettualizzazione spaziale conferisce capacità di lettura dello spazio geografico e ci prepara ad affrontare "la realtà fluida, difficile da prevedere, in cui viviamo" (dall'intervento di Maria Fiori, in sede di Tavola rotonda dedicata alla *Pianificazione per lo sviluppo territoriale*, Giornate della geografia del 6-7 giugno 2007). Nel mondo della scuola, dai Programmi nazionali siamo passati, dunque, alle Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati; appare necessario, quindi, curare i programmi sulle esperienze degli allievi ed è in visione di quest'ottica che si delineano nuovi metodi d'insegnamento e nuove tecniche di ricerca per i Dsa.

## Bibliografia

- AA. VV. (2005), *I disturbi evolutivi di lettura e scrittura*, Roma, Carocci.
- Bissanti A. (1993), *Puglia. Geografia attiva. Perché e come*, Bari, Adda.
- Id. (1998), "Orientamento e osservazione dello spazio vicino, medio, lontano. Una proposta di unità didattica", in *Foglio d'informazioni della Puglia e Basilicata dell'AIIG*, 9, pp.69-74.
- Biancardi A., Milano G. (2003), *Quando un bambino non sa leggere*, Milano, Rizzoli.
- Corda M., Vertecchi B., Visalberghi A. (1987), *Orientamenti per la sperimentazione didattica*, Torino, Loescher.
- Cornoldi C. (1999), *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Bologna, Il Mulino.
- Frabboni F. (1999), *Didattica generale*, Milano, Mondadori.
- Giorda C. (2006), *La geografia nella scuola primaria*, Roma, Carocci.
- Id. (2004), "Gli obiettivi della didattica geografica nella scuola primaria", in M.L. Sturani (a c. di), *La didattica della geografia*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp.7-18.
- Grillotti di Giacomo M.G., Moretti L. (1994), "Ruolo e valore della geografia nel recupero degli studenti disabili", in D. Canosci (a c. di), *Umbria: regione laboratorio per nuovi scenari geoeconomici*, Perugia, AIIG – sez. Umbria, pp.281-286.
- Pontecorvo C. (1987), *Insegnare con i nuovi programmi della scuola elementare: Geografia*, Milano, Fabbri.
- Id. (1981), *Il curriculum: prospettive teoriche e problemi operativi*, Torino, Loescher.
- Pratelli C. (2003), *Difficoltà di apprendimento e dislessia*, Azzano San Paolo (BG), Ed. Junior.
- Ruocco D. (1989), "Le categorie concettuali della Geografia" in *Atti del XXIV Congresso Geografico Italiano*, pp.171-172.
- Staccioli G. (1987), "Pensiero spaziale e studio della geografia", in C. Pontecorvo, *cit.*, pp.80-85.
- Stella G. (2004), *La dislessia*, Bologna, Il Mulino.
- Vio C., Toso C. (2007), *Dislessia evolutiva. Dall'identificazione del disturbo all'intervento*, Roma, Carocci.
- Vigorito M. (2002), "La geografia e le altre discipline al servizio dell'handicap, dalla materna alla media", *Ambiente, Società, Territorio. Geografia nelle scuole*, pp.12-16.

## La carta geografica al cuore del processo di apprendimento in geografia

### *Per fare la carta: un foglio e dei luoghi*

In quanto rappresentazione del territorio che si realizza a partire dal momento in cui luoghi conosciuti, e perciò denominati, vengono riportati su un “foglio”, la carta geografica ha bisogno di due elementi fondamentali per essere realizzata: il foglio, appunto, e i luoghi denominati.

Per quanto riguarda il primo elemento – come è noto – non si tratta di un foglio qualunque, perché lo “spazio bianco” che lo contraddistingue non è neutro. Esso, infatti, è il risultato di una sofisticata codificazione matematica, ad almeno due livelli: della scala e della proiezione geografica (fig.1).

Per quanto riguarda il secondo elemento, ossia i luoghi denominati, è importante ricordare la distinzione tra luoghi astratti, luoghi immaginari e luoghi concreti della superficie terrestre, fondamentale per capire il meccanismo di costruzione e funzionamento di una carta. In effetti, a seconda della sua natura, il luogo segue modalità diverse per essere codificato cartograficamente e, soprattutto, muta la sua funzione rispetto al foglio.

Quando si parla di luoghi astratti, ci si riferisce in generale ai punti cardinali. Nel discorso formativo, quello che va sottolineata è la funzione dei punti cardinali sulla carta: determinare l’orientamento del “foglio”, oltre che fornire punti di riferimento fissi, benché relativi.

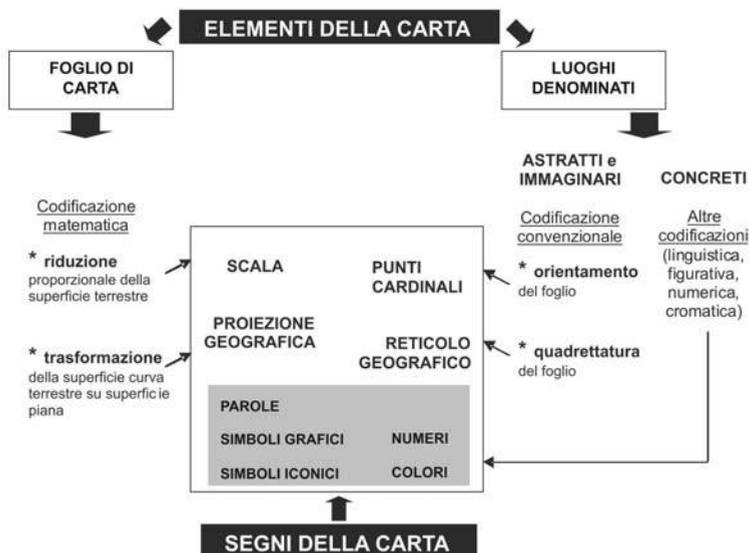
I luoghi immaginari, dal canto loro, rinviano al reticolo geografico. A livello didattico, acquista rilievo la constatazione che, grazie al sistema delle coordinate geografiche, così come ad ogni luogo concreto della Terra corrisponde una (ed una sola) localizzazione definita da una coppia di coordinate, allo stesso modo sulla carta il reticolo geografico consente di attribuire ad ogni luogo una ed una sola localizzazione. Ciò significa che la funzione dei luoghi immaginari sulla carta, in base alla convenzione del reticolo geografico, è quella di fissare dei punti di riferimento assoluti.

Nella prassi scolastica, far riconoscere e, soprattutto, far utilizzare i punti cardinali e il reticolo geografico per capire ed interpretare la carta può tradursi in concrete attività didattiche con l’obiettivo di far scoprire all’alunno la funzione dei punti di riferimento relativi e assoluti al fine di elaborare una prima descrizione fisico-spaziale del territorio oggetto della rappresentazione.

---

\* AIIG Sezione Abruzzo

Fig. 1 – Elementi e segni della carta geografica



E così, ad un primo stadio dell'apprendimento in cartografia, è evidente la rilevanza di tali acquisizioni sul "foglio" e sui "luoghi denominati". Del resto, si sta parlando dell'esigenza di sviluppare negli alunni la consapevolezza sulla complessità dell'impresa cartografica, già a partire dalla scelta del foglio di carta da utilizzare. In effetti, l'obiettivo è quello di far comprendere come quello che in un primo momento si può credere un semplice "foglio bianco", in realtà è:

- un foglio quadrettato sul quale ogni luogo ha una sua precisa ed unica localizzazione determinata convenzionalmente in base al reticolo geografico;
- un foglio orientato dalla presenza dei punti cardinali che, generalmente, fissano in alto il nord;
- un foglio in scala capace di ridurre proporzionalmente le dimensioni del reale;
- un foglio che trasforma in maniera controllata, attraverso la proiezione geografica, la superficie curva della crosta terrestre nella superficie piana del foglio.

È solo su questo tipo di foglio che si può procedere alla costruzione di una rappresentazione cartografica della realtà ed è solo a partire da questo tipo di foglio che si può comprendere il meccanismo attraverso il quale la carta trasforma luoghi concreti in "segni" della rappresentazione.

#### *Il territorio in un foglio di carta*

Saper riconoscere e comprendere le regole attraverso le quali un qualunque luogo della Terra può essere riportato sulla carta e diventarne un segno,

costituisce un altro obiettivo perseguibile al fine di rendere esplicite le modalità di realizzazione e il funzionamento della carta.

Innanzitutto, va detto che ciò che di un luogo concreto diviene segno cartografico è il contenuto informativo del suo designatore. Così, a seconda del tipo di informazione (descrittiva, storico-culturale e pratico-organizzativa) che un designatore contiene e veicola, e a seconda della rilevanza che si vuole attribuire ad una informazione piuttosto che ad un'altra all'interno della rappresentazione cartografica, i significati del designatore diventano segni della carta attraverso:

- il codice linguistico, in base al quale il designatore sulla carta diventa "parola scritta";
- il codice figurativo, in base al quale il contenuto informativo del designatore viene tradotto in "simboli grafici" (punti, linee e/o aree) o "simboli iconici";
- il codice numerico, in base al quale il designatore esprime il suo contenuto informativo attraverso i "numeri" (misure);
- il codice cromatico, in base al quale i significati del designatore si traducono in "colori" (tab.1).

Naturalmente, una codificazione non esclude le altre; al contrario, nella carta geografica uno stesso significato finisce, il più delle volte, tradotto in più codici contemporaneamente, tanto che in alcune rappresentazioni diventa addirittura superflua la "parola scritta", ossia il nome stesso dei luoghi.

A partire dalle riflessioni su come i luoghi concreti diventano segni della rappresentazione, il processo formativo può spingersi oltre. In effetti, sempre nell'intento di capire il funzionamento della carta, è pertinente chiedersi come essa a sua volta, a partire dai segni, sia in grado di creare e trasmettere informazioni che non necessariamente corrispondono alle informazioni contenute nei singoli designatori, o alle sole informazioni che il cartografo volontariamente seleziona e decide di mettere in risalto. Capire il processo comunicativo della carta, significa saper riconoscere e saper comprendere l'interazione tra i segni. È tale interazione che permette alla carta di produrre significati, tra cui quelli che, per esempio, vengono riportati in legenda. Questa, del resto, costituisce la chiave di lettura delle interazioni segniche rintracciabili nella carta.

Prendiamo, ad esempio, su carte diverse, come ipotizzato nella tab.1, uno stesso designatore, *Firenze*. Il significato prodotto da questo designatore in ciascuna carta dipende dal tipo di interazione che esso mette in moto con gli altri segni della rappresentazione. Così, pur essendo il designatore sempre lo stesso, il fatto che esso interagisca di volta in volta con un cerchietto nero, piuttosto che con un quadratino grigio, piuttosto che con un'icona di colore più intenso, fa sì che quella che in una rappresentazione può essere semplicemente interpretata come "una città" tra le tante, in un altro contesto può invece diventare "la città più importante" – capoluogo di Regione – dal punto di vista politico-amministrativo, o una "città unica", data la sua storia e i valori culturali che in essa si fanno luogo.

Tab. 1 – Esempi di interazioni segniche

Esempio di interazione tra segni				Significato	Informazione
Parola scritta	Simbolo	Colore			
Designatore	Firenze	○	●	Città	Descrittiva (localizzazione)
	<u>FIRENZE</u>	□	■	Capoluogo di regione	Pratico-organizzativa (organizzazione politico- amministrativa)
	<i>Firenze</i>			Città storica	Storico-culturale (valore sociale)

Ed è proprio sull'interazione dei segni e dei codici che il processo di apprendimento può focalizzare l'attenzione al fine di imparare a leggere e interpretare la rappresentazione cartografica. In tale prospettiva, ciò che risulta rilevante a livello didattico non è tanto la distinzione delle carte in varie tipologie (carte politiche, carte fisiche, carte topografiche ecc.), quanto piuttosto la comprensione del principale intento comunicativo che il documento cartografico realizza attraverso l'interazione segnica. Questa, a sua volta, si risolve in una produzione di significati che nella carta possono focalizzarsi:

- prevalentemente su contenuti descrittivi, come per esempio nelle carte topografiche che enfatizzano soprattutto l'informazione localizzativa;
- prevalentemente su contenuti pratico-organizzativi, come nelle carte politiche (organizzazione del territorio) o nelle carte dell'occupazione del suolo (uso del territorio);
- prevalentemente storico-culturale, come nel caso di carte che valorizzano la dimensione simbolica del territorio anche in funzione di una qualche pratica (ad esempio, carta turistica).

In altre parole, più che impostare il discorso formativo su una classificazione delle carte, si potrebbe spostare la riflessione sugli scopi e le funzioni della rappresentazione cartografica.

Così, l'approccio problematico al sapere cartografico appena illustrato, permette di immaginare processi di apprendimento in Geografia centrati sull'importanza di capire il funzionamento ed il ruolo della rappresentazione cartografica e, dunque, sull'importanza del controllo cognitivo e simbolico che la società attua sulla realtà attraverso le carte geografiche. A tal fine, s'impone innanzitutto la necessità di definire nuovi obiettivi formativi (tab.2). Di riflesso, diventa inevitabile identificare anche nuove finalità didattiche tra cui sicuramente quelle che mirano a far acquisire la capacità di "giocare con le carte": di smontarle per poi rimontarle, e di montarle per poi smontarle.

Esempi di attività, in tal senso, sono illustrati nella Scheda 1, finalizzata a sviluppare nell'alunno la capacità di identificare le interazioni segniche funzionali a costruire un qualche discorso sul territorio rappresentato. Nello specifico, la scheda illustra la possibilità di lavorare con le interazioni al fine di riconoscere sulla carta le informazioni utili a descrivere le principali caratteristiche naturali del territorio raffigurato (la Sardegna), in forma testuale o

orale, o anche in forma cartografica, come proposto nella scheda. In quest'ultimo caso, in particolare, l'alunno avrà modo di confrontarsi con la necessità di selezionare gli elementi da rappresentare e di decidere le modalità attraverso le quali rappresentarli. Per esempio: andranno riportati tutti i corsi d'acqua o solo quelli denominati? Andranno raffigurati tutti i rilievi o solo quelli più importanti? E quali si possono ritenere più importanti: quelli al di sopra dei 1.000, dei 1.200, dei 1.600m? Ovviamente, a seconda delle scelte operate, le caratteristiche naturali della Sardegna, pur nella loro oggettività, si presenteranno sulla carta come l'esito di una interpretazione soggettiva.

Tab. 2 - Obiettivi formativi centrati sulla cartografia

Obiettivo formativo orientato a:	
1) la descrizione della carta	Descrivere la carta geografica (titolo, autore, data, ecc.) Identificare i segni della carta geografica (scala, orientamento, reticolo geografico, parole, simboli, colori, numeri)
2) la comprensione del meccanismo comunicativo della carta	Analizzare il processo di produzione dei significati attraverso l'identificazione delle interazioni tra segni Ricondurre i significati della carta geografica ai contenuti informativi della denominazione (descrittivi, storico-culturali, pratico-organizzativi)
3) l'interpretazione della carta	Riconoscere la funzione e lo scopo della carta geografica; Costruire un discorso sul territorio rappresentato a partire dalla carta geografica

### Conclusioni

In conclusione, un apprendimento realmente centrato sulla cartografia che superi il tradizionale approccio descrittivo e puramente strumentale, è quello capace di sviluppare consapevolezza critica sulla complessità dell'impresa umana nel mondo, e specificatamente dell'impresa cartografica. Ciò è possibile quando l'alunno è messo nella condizione di sperimentare egli stesso che nonostante la definizione di procedure di codificazione (matematica e convenzionale) sempre più rigorose e complesse, la carta geografica rimane comunque "una" raffigurazione della realtà, "una" interpretazione parziale e socialmente condizionata del territorio. Attraverso la carta viene messa in scena una visione del mondo, non solo per comunicare informazioni, competenze, progetti, ma anche per condizionare l'agire territoriale: ciò che sulla carta non c'è, è come se non esistesse o comunque non fosse importante; ciò che sulla carta c'è, costituisce la realtà all'interno della quale fare o non fare cose. Insomma, la carta se da una parte riporta oggettivamente su un foglio il territorio con i suoi attributi, dall'altra racconta soggettivamente la storia di una parte di umanità che opera sulla base di un'idea, di una visione del mondo, quella che dà senso a tutto il disegno cartografico.

Scheda 1 - Giocare con le interazioni segniche



Il nuovo Atlante Zanichelli, 2007, p. 17

**Finalità didattica della scheda:**  
riconoscere sulla carta le informazioni che servono a descrivere le caratteristiche naturali della Sardegna

1

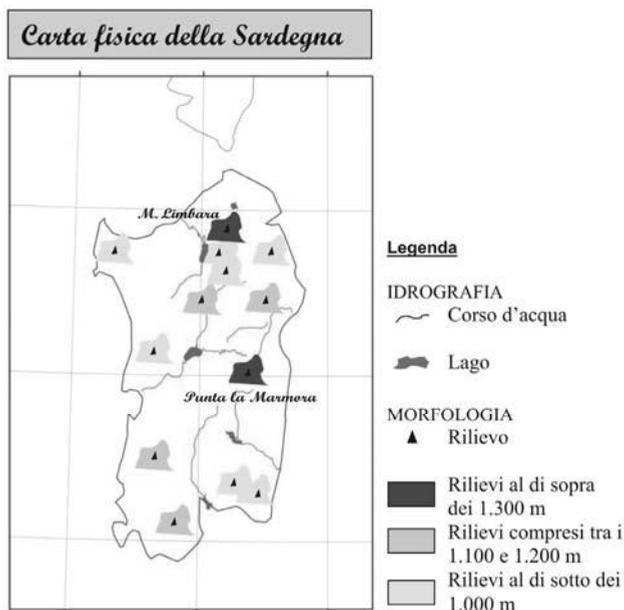
- All'interno del territorio della Sardegna, individua tutti i **simboli grafici** (linee e aree) di colore **azzurro**.
- Ora, completa la tabella sottostante riportando i **nomi di luogo** associati sulla carta a ciascuna tipologia di simbolo grafico.



1.230	<i>M. Lias</i>	▲	fisica della regione Sardegna servendoti della base cartografica che ti viene fornita.
1.127	<i>M. ti Albo</i>		
1.116	?		
1.094	<i>Monti di Ala</i>		
1.069	?		
1.050	<i>M. Ferru</i>		
1.023	?		
971	<i>M. Niedda</i>		
434	<i>M. Forte</i>		

Segue

Segue



I momenti formativi attraverso i quali promuovere l'acquisizione di tale consapevolezza possono essere vari, ma in ogni caso devono avere a che fare con i codici cartografici, la traduzione in segni della realtà e l'interazione segnica che la carta è in grado di produrre autonomamente. Solo a partire dalla comprensione e dall'interpretazione di questa complessa dinamica di codici e di segni è possibile riconoscere il principale intento comunicativo della rappresentazione e, dunque, il ruolo, lo scopo, la funzione della carta: in definitiva, si istituisce la possibilità di accedere e di interpretare il sapere cartografico.

#### Bibliografia

- Calandra L.M. (2007), *Progetto geografia. Percorsi di didattica e riflessione*, vol. 1 "Territorio", Trento, Erickson.
- Casti E. (1998), *L'ordine del mondo e la sua rappresentazione*, Milano, Unicopli.
- Turco A. (1988), *Verso una teoria geografica della complessità*, Milano, Unicopli.

## Le carte biostoriche e la geografia del pensiero complesso

Intorno agli anni '80 i cultori della Complessità hanno posto l'attenzione sulle *relazioni* tra *oggetti* e *osservatore*, quali campi di perturbazione reciproca. E. Morin (1993) parlando della relazione *individuo-campo* ha definito *la dialogica della vita*, come una dinamica di lettura a *feed-back* tra *causa/effetto* che rende le risposte dell'io e del campo autoreferenziali e vincolate. Ma a guardar bene: cosa si intende per autoreferenzialità nei processi se non la capacità d'apprendimento continuo!

L'apprendimento da *fatto scolastico* si è, così, evoluto in *principio costitutivo dell'organizzazione cosmica* (Schroeder, 2002). A tale riguardo importanti sono stati gli studi di K.R. Popper (2005) che hanno sottolineato la differenza tra un sistema ad *orologio* e uno a *nuvola*; nel primo si può parlare di un *già costruito* nel tempo; nel secondo di *un costruito in costruzione*. Quel *in costruzione* crea la differenza tra un processo determinista di facile previsione ed uno indeterminista, soggetto alle *alee* di campo, che rendono non scontate le previsioni. Ed è proprio studiando il *campo*, come fattore inalienabile nella costruzione dei processi, che I. Prigogine (1993) ha posto *l'irreversibilità della freccia del tempo* che procede verso *l'infinito futuro*, ridimensionando così la fisica classica che parla di semplice *reversibilità* del tempo. L'*autoreferenzialità* dei processi si pone come una *forza propulsiva* che autoalimenta la dinamica vitale rendendola creativa, cioè aperta al futuro. Un futuro tutto da giocare e inventare che, di rimando, riporta al valore del presente, quale unica dimensione di realtà che imponendo delle scelte di risposta alla vita, azione per azione, apre a una data *direzione o trama* storica. Gli studi sull'*effetto farfalla* di E. Lorenz dimostrano come i processi, vincolati alle variazioni minime, si biforchino, moltiplicandosi (Gleick, 1989). Le biforcazioni rendono la *forma della struttura della storia* frattale. Negli studi di biostoria (Colamonico, 1998) sono disegnate le *nuove carte storiografiche* che presentano la dinamica evolutiva della vita a campo universo, quale processo di costruzione di spazi-tempi. Processo che, con una *forma a uno-tutto*, può essere letto e visualizzato a vari gradi e a varie ampiezze che rendono le visioni diversificate. Sono esempio di ciò le stesse discipline con i relativi linguaggi scientifici.

Uno degli elementi di crisi della *conoscenza* odierna è la frantumazione che è nata dagli stessi approfondimenti sui saperi. Un esempio di tale frattura è la

---

\* Docente di Materie Letterarie, I.P. "N. Chiarulli", Acquaviva delle Fonti (Bari)

scienza medica. Il sapere si è frantumato in rigagnoli di linguaggi specifici, tanto da creare una miriade di esperti su campi, da un lato estremamente circoscritti, dall'altro complessi pur nel loro essere locali, in quanto la complessità si mostra sia nel *micro* che nel *macro* cosmo: *per ogni campo di conoscenza che si svela, se ne crea uno nuovo di ignoranza, tanto che, secondo Maturana e Varela (1992), conoscenza/ignoranza, si rincorrono, a tondo, per cui non c'è soluzione.* Per essere più espliciti, si pensi ad una *struttura ad albero* che si sdoppia all'infinito, in sottostrutture a rami e questi in rami sempre più piccoli e molteplici. Viaggiando all'interno di una sì fatta topografia, l'osservatore si muove secondo un *ordine lineare-sequenziale* che lo fa procedere lentamente nello spazio. Aprendo passo dopo passo la strada, egli percepisce una doppia sensazione di *gioia/smarrimento* che rende la sua azione di ricerca *sicura/insicura*, poiché più si incammina nel percorso di conoscenza e più si allontana dalla visione del tutto, cioè l'*albero*. Muoversi in una simile posizione di lettura equivale ad *essere in un labirinto*, in cui l'osservatore se, da un lato, può elaborare dei percorsi esplorativi a *breve raggio* di ricco significato, dall'altro, non ha la possibilità di venire a capo dello stesso spazio, poiché dove finisce una via, con un vincolo, se ne mostra automaticamente una nuova: *in tale stato di precarietà la Scienza perde lo stesso significato storico del perché del suo ricercare e si va ad impantanare in una molteplicità di sotto insiemi che rendono circoscritte le letture.* La crisi in atto, come si può notare, non è dunque sul piano dei risultati scientifici che a rigor del vero hanno raggiunto un altissimo livello di dimostrazione, ma su quello *meta-scientifico*. Ritornando alla metafora dell'*albero*, manca alla ricerca contemporanea la *visione a chioma*, come uno *sguardo allargato*, che sappia, in un *colpo d'occhio*, vedere l'insieme dei rami. La crisi di lettura è non in *campo topico*, bensì *utopico*. È venuta meno la *visione generale* che dà alla scienza e allo scienziato il *senso storico*, inteso questo come il *campo universo*. Se la *crisi di lettura* si pone a *livello utopico*, allora si è di fronte ad uno *strappo epocale* o ad un *salto di paradigma*.

In tale *humus* culturale ha preso corpo *Biostoria*, a metà degli anni '80. Con tale studio (Colamonico, 2006) si è cercato di uscire dal *vicolo cieco* di un sapere organizzato a *linee parallele di conoscenze*, per iniziare, con un differente approccio di lettura, a navigare liberamente da un campo disciplinare ad un altro. Ma tale *salto organizzativo* ha richiesto, a sua volta, un *salto cognitivo*, poiché una *lettura a reticolo*, implica un'organizzazione del *pensiero a costellazioni di nodi-reti* concettuali. Se bisogna cambiare l'approccio, si dovrà obbligatoriamente rivedere le carte di lettura, le visioni, i significati, i linguaggi. Secondo un *processo a catena* di ridefinizione, gli appunti e le considerazioni di biostoria hanno assunto la connotazione di una *scienza-metodo*, in quanto rincorrendo i significati e riscrivendo le carte, in funzione dei nuovi sensi, si sono ritratteggiati i movimenti dello Spazio-Tempo. In tale operazione di *rivisitazione dei concetti* sono emersi gli aspetti comuni e transdisciplinari che nel tempo avevano svolto la funzione di *nodi di biforcazione* del processo di conoscenza. Conoscenza che si mostrava come una *rete di intrecci a più strati* polisemici di significati che nel loro aprirsi alle nuove direzioni semantiche, svolgevano il ruolo di *collettori disciplinari*, cioè i *quantificatori informativi*. Il presupposto è stato che tutto è Storia poiché tutto è Spazio, tutto è Tempo, tutto è Fatto ( $tS : tT = tT : tF = tF : tS$ ) (Colamonico, 1998).

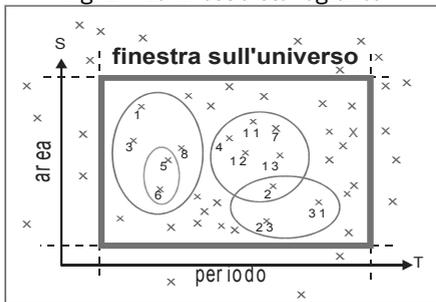
Essendo il Tutto con il tutto, cadevano le distinzioni tra le categorie degli astratti e dei concreti, dei reali e degli immaginari, dei vissuti e dei pensati, in quanto ogni evento, ogni idea, ogni enunciato, ogni sperimentato o semplicemente immaginato entrava ed entra, a pieno titolo, nella dinamica costruttiva del bios-vita. *Bios* che si fa *storia* in una dimensione prospettica di passato-presente-futuro, in cui tutto permane e tutto si protende nell'infinito. Tale mega-organizzazione a campo uno-tutto è la *Spugna storica*, come un'unità complessa che si organizza nello Spazio-Tempo per effetto dell'attuarsi dei quanti storici, visti come le *particelle topologiche* più piccole di fatto-spazio-tempo (Colamonico, 1993). I tre sono un unico momento costitutivo della realtà, la quale può essere scissa solamente per un'esigenza di lettura. L'azione dell'isolare non risiede nella realtà (Putnam, 1993), bensì nell'operazione d'esemplificazione mentale che permette la memorizzazione della realtà, è quindi un *espediente mnemotecnico* che si colloca sul piano dell'*osservatore* e non dell'*osservato*. Il *fatto*, come il *quid* che accade e si compie, è un *quanto storico* che aziona una perturbazione nel campo di realtà a tempo 0, da tale movimento si avvia un *processo di informazione* (= azione che rende forma). Il *perturbato* è lo spazio, come ciò che subisce il mutamento, conservando la traccia-eco informativo del cambiamento. Il *perturbatore* è lo stesso quanto, promotore di vita, che attua il mutamento, lasciando scia del suo passaggio. La *perturbazione* è il tempo, come la dipartita della nuova direzione, misurabile, che rende la struttura della spugna storica, a creste e nicchie. Si pensi al fenomeno carsico pugliese. Le *creste* sono gli *attuati*; le *nicchie* i *negati*. Le prime sono le realizzazioni storiche; le seconde le dinamiche che non hanno avuto storia, per effetto delle stesse perturbazioni che hanno mutato il percorso vitale. Si consideri l'azione dirompente delle alee di evento, ad esempio, una morte, un fenomeno sismico, una malattia ecc. che di punto in bianco mutano le direzioni e i significati storici, come i non attesi, i non previsti, i non immaginati che rendono creativa la vita.

Il punto di partenza nell'indagine biostorica è stato l'aver scisso il *piano dell'osservato* da quello dell'*osservatore*; il primo è la *dinamica storica a tempo 0*, tempo presente, come l'effetto di ricaduta dei quanti storici nello spazio-tempo; il secondo come l'*occhio-mente uomo* che riduce a sé la realtà, per interpretarla. Il ridurre è il processo d'apprendimento che si presenta come un imparare a prendere, in un momento successivo, in cui il *fatto* ( $t. 0$ ) si pone già come un *fattuale* ( $t. \rightarrow -\infty$ ) proteso verso un *fattibile* ( $t. \rightarrow +\infty$ ), piani del passato-futuro. Dal legame osservato-osservatore scaturisce che l'unica possibilità di conoscenza è data dalle stesse letture, per cui le discipline non sono altro che delle osservazioni che danno corpo ad un movimento di realtà che nel suo essere in sé, è *un oltre* il campo di lettura. Se quindi la conoscenza non può essere confusa con la realtà, essa è vincolata alle carte con cui si interpretano le perturbazioni quantiche.

Il passo successivo è stato: se la realtà conosciuta è condizionata dalle carte di lettura, cosa succederebbe se si provasse a cambiarle? Come muterebbe la visione della realtà? Che forma essa assumerebbe? Da tali riflessioni è nata la prima *finestra storiografica* (fig.1) che ha permesso di disegnare un'architettura della conoscenza storica, strutturata sugli assi cartesiani dello Spazio-Tempo.

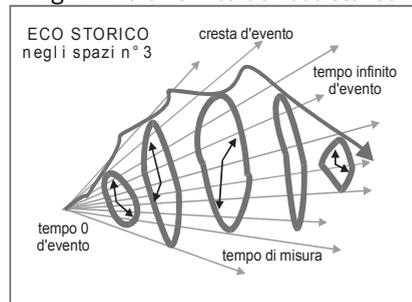
Le visioni hanno permesso di dare la *forma a frattale, a spugna*, alla dinamica vitale che avendo un *volume*, si prestava ad essere proiettata, ribaltata, come un gioco con la palla, con movimenti caleidoscopici di osservazione-lettura: *nel tempo, l'eco storico* (fig.2); *nello spazio, i campi-finestre di perturbazione; in relazione all'occhio lettore, dimensione topica; in rapporto al campo vitale, dimensione atopica; in correlazione alla dipendenza campo vitale-occhio lettore, dimensione utopica...* È bene sottolineare che ogni differente lettura, implica una rotazione del punto di vista, con l'assunzione di un occhio-mente che si sappia muovere ad angolo giro (360°) (Colamonico, 2002).

Fig. 1 - La finestra storiografica



Gli ordini informativi

Fig. 2 - La dinamica dell'eco storico



Mappa multipla di lettura di tempi

Nella carta di lettura tradizionale del Cellario (1600) le informazioni sono collocate sulla sola linea del tempo, infatti gli eventi sono distribuiti, in modo ego-centrico ed europeista, in tre grandi periodi: *mondo antico, medioevo, età moderna*. In seguito, pur avendo la vita sfiorato il 1600 e reso mondiale lo spazio, la carta è stata conservata, con l'aggiunta di un nuovo periodo, erroneamente chiamato, *mondo contemporaneo* (fig.3). Il significato di *contemporaneo* implica una *posizione spaziale*, in quanto è relativo ad aree geografiche che insieme coabitano.

Il concetto implica una diversità di spazi che, in un *unico* tempo, esprimono un qualcosa. Se si riflette bene si scopre che definire *contemporaneo* un *periodo* crea una incongruenza sul piano della logica, poiché si confonde uno stato in luogo, con un moto per luogo o da luogo o a luogo. Per essere più sintetici sono state considerate come definizioni identiche la *permanenza* e il *mutamento* storico (Colamonico, 1994). Si pensi, ad esempio, su quale senso logico abbia unire nella *categoria contemporaneo* la Prima Guerra Mondiale, il crollo delle Torri Gemelle, il 1848 in Italia, come è riportato nei manuali di storia. Da quanto dimostrato si può comprendere come le *carte* siano fortemente vincolanti per le visioni mentali e logiche, per cui se si cambia la carta, automaticamente, si stravolge la visione e la logica; ciò crea le *diversità dei paradigmi*.

La finestra storiografica, avendo aperto l'indagine storica alla *dimensione spaziale*, ha distorto la stessa architettura disciplinare, poiché ha implicato una mappatura non più *a linea-retta*, ma *a rete-nodi*, di tipo geografico, come risultato del sistema di coordinate. I nodi, come eventi noti, potevano essere letti in finestre tematiche, quali campi di lettura, delimitati in uno spazio-tempo di un'area-periodo. La scoperta di una sì fatta organizzazione è stata che la finestra

si prestava ad essere slabbrata, allargando o rimpicciolendo il campo d'osservazione, *effetto a zoom* (Colamonico, 1993) (fig.4). Tale possibilità di variazione dello spazio di lettura ha implicato una relativa possibilità di cambiamento delle relazioni di evento, in quanto si introduceva, nella lettura, un *gioco di ombra/luce* che poneva in rete i fatti, in funzione delle ampiezze d'osservazione e dei campi tematici: *la relatività entrava, in questo modo, nella ricostruzione storica, ridimensionando le letture ideologiche, che avevano dominato per tutto il '900, con lo storicismo.*

Fig. 3 - Mappa del Cellario

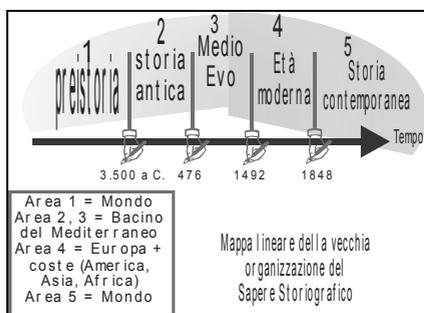


Fig. 4 - Carta biostorica di lettura di effetti di evento negli spazi

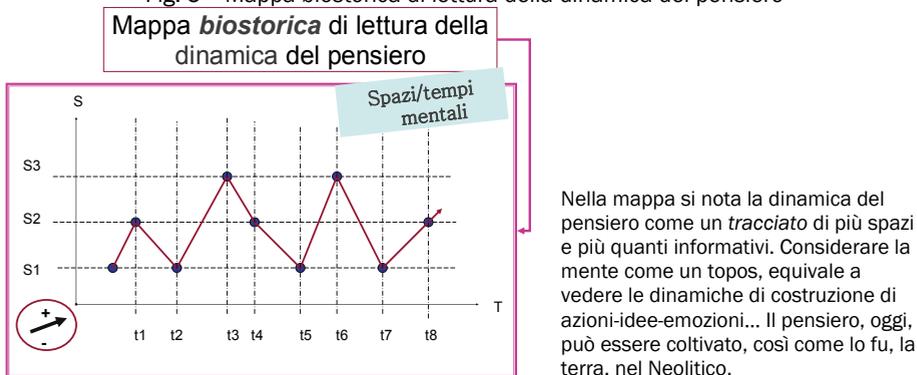


Nascevano, così, le *visualizzazioni caleidoscopiche* che nella lettura hanno introdotto la complessità e la plasticità, con la relativa plasticità dell'occhiale osservatore. Per comprendere sin in fondo il mutamento gnoseologico attuato nell'osservazione biostorica, bisogna fare un altro passo avanti. Il gioco a finestra poneva lo spazio d'osservazione, come un campo scomposto di *dentro/fuori, finito/infinito, centro/periferia, bordo/fuori bordo* (Colamonico, 2005).

La finestra circoscritta da un perimetro, diveniva una lente-occhiale che scomponendo le osservazioni secondo più fuochi di lettura (l'occhio di mosca che vede una realtà scomposta in tanti campi differenti). La scoperta è stata che il limite-confine-contorno che separava il dentro/fuori del campo di lettura, permetteva le visioni sdoppiate, quale possibilità della mente di lavorare in simultaneità su più ordini, dinamiche evolutive e campi disciplinari. Con una si fatta mente era possibile creare una conoscenza a corpo unico-molteplice che si presentava come la *mappa allargata del Sapere*. La finestra storiografica da semplice *carta di osservazione*, assumendo il significato di lente-occhiale di lettura, ha finito con l'essere, essa stessa, la *quinta dimensione di lettura*, importantissima per vedere quell'*albero* uno-tutto, insieme. Per una maggiore chiarezza è bene ricordare che nell'Umanesimo si parlò delle tre dimensioni dello spazio che, in una visione a *prospettiva* data dal combinarsi di altezza-larghezza-profondità, consacravano la *posizione geografica* di un oggetto, in uno *spazio fermo*. Nei primi del 1900 A. Einstein (1988) con la definizione di *cronotopo* introdusse il *tempo* come la *quarta dimensione* dello spazio, visto questo non più fermo-immutabile, ma in movimento-costruzione e, di qui, le letture del mutamento, con le fasi di:

*crescita, evoluzione, involuzione, esplosione, implosione.* La finestra storiografica, 1986-1993, fa fare un ulteriore balzo in avanti nella capacità di lettura, poiché trasforma, con la quinta dimensione, la dinamica spazio-temporale da visione uni-dimensionale, a *sguardo pluri-dimensionale* che si modella in funzione delle singole evoluzioni d'insiemi. Nasce così la *geografia del pensiero complesso*, il quale permette d'operare contemporaneamente su più registri informativi, attraverso le operazioni a più schegge-luci di visioni che rendono il cervello velocissimo. Nei giochi a più piani di lettura l'occhio-mente si struttura a sua volta a spugna, come una forma *topologica* che è in grado di ribaltare i sensi di lettura, e leggere e leggersi, con gli occhi degli altri, visualizzando i dentro/fuori degli spazi storici: *il nuovo Umanesimo è già cominciato.*

Fig. 5 - Mappa biostorica di lettura della dinamica del pensiero



#### Bibliografia

- Colamonico A. (1993), *Fatto tempo spazio. Premesse per una didattica sistemica della storia*, Milano, Oppi.
- Id. (1994), "Storia", in *Nuova Secondaria*, n.1, pp.69-71.
- Id. (1998), *Biostoria. Verso la formazione di una nuova scienza. Campi, metodi, prospettive*, Bari, Il Filo.
- Id. (2002), *Ordini complessi. Carte biostoriche di approccio ad una conoscenza dinamica a cinque dimensioni*, Bari, Il Filo.
- Id. (2005), "Edgar Morin and Biohistory: the story of a paternity", in A. Montuori (a c. di), *World Futures: The Journal of General Evolution*, Routledge, Vol. 61, n.6, pp.441-469.
- Id. (2006), "Dall'esplorazione biostorica alla geografia del Pensiero Complesso", in AA. VV., *Cultura e Pedagogia della Riforma*, Bari, Cacucci.
- Einstein A. (1988), *Relatività*, Torino, Boringhieri.
- Gleick J. (1989), *Caos. La nascita di una nuova scienza*, Milano, Rizzoli.
- Maturana H., Varela F. (1992), *L'albero della conoscenza*, Milano, Garzanti.
- Morin E. (1993), *Introduzione al pensiero complesso*, Milano, Sperling & Kupfer.
- Popper K. R. (2005), *Nuvole e orologi*, Roma, Armando Editore.
- Prigogine I. (1993), *Le leggi del Caos*, Bari, Laterza.
- Putnam H. (1993), *Rappresentazione e realtà*, Milano, Garzanti.
- Schroeder G. L. (2002), *L'Universo Sapiente*, Milano, Il Saggiatore.

## Modugno, le trasformazioni del territorio fra storia, tradizioni locali e memoria: le “fanove” dell’Addolorata

Care colleghe della IV A e IV B della scuola elementare “De Amicis”, lo scorso anno scolastico mi fu inviato da due quarte classi della Scuola Elementare il seguente questionario al quale fui felice di rispondere.

Penso di fare cosa gradita a scolari ed insegnanti e specie agli immigrati, tanto numerosi nel nostro paese, nel riproporvi le mie risposte sul filo della memoria e favorire la conoscenza di alcune nostre tradizioni, legate alla grande Storia, e condurre gli scolari a scoprire che alcuni avvenimenti salienti della Storia d’Italia hanno avuto la culla nel Meridione e che Modugno è stata protagonista valida e attiva nei “fatti” del 1799, come dimostrano i documenti e l’attribuzione di strade e piazze a quegli uomini che a tali avvenimenti parteciparono.

Questionario per la celebrazione del 10 marzo. Intervista agli anziani del paese e alla Signora Lucrezia.

1. Che cosa sono le “fanove” e a quale periodo storico si possono far risalire?
2. Perché si accendevano a la “Madonne du desc Marze”?
3. Dove si allestivano? E chi le organizzava?
4. Per quale motivo?
5. Ai tuoi tempi quante se ne facevano?
6. C’è qualche ricordo della tua infanzia legata a questa tradizione?
7. A Modugno in quale altra occasione si accendono le “fanove”?
8. Oggi perché non si accendono più?
9. Tale usanza locale si faceva anche in altri paesi della provincia di Bari? E della Puglia? Dove?
10. Che cosa si faceva intorno alla “fanova”?

### Risposte

1. Si ritiene che le “fanove” a Modugno abbiano origine antichissima: si fanno risalire agli inizi dell’ ’800, a ricordo dei “fatti” del 1799, quando i Carbonaresi assediavano il nostro paese che aveva aderito, come tutti i comuni della Puglia, alla Repubblica Partenopea e alzato l’albero della Libertà, ornato di fette tricolori e sormontato da un berretto rosso con coccarda francese,

---

\* AIIG Sezione Puglia

davanti al sagrato della Chiesa del Purgatorio in Piazza Sedile: era il 6 febbraio 1799, in quell'anno mercoledì delle Ceneri.

In quella occasione, il sindaco della città, Luigi Zanchi, fece chiudere le cinque porte di accesso alla città così come avevano fatto le città di Barletta, Trani e Giovinazzo. Il giorno dopo alcuni incivili, dopo aver spiantato l'albero, lacerarono la "coppola" e la bandiera, ridussero in pezzi il detto albero buttandolo nel pozzo pubblico, antistante il sagrato della Chiesa del Purgatorio.

«Ritenuto tale atto incivile, fu ripiantato, detto albero, nel giorno 10 di detto febbraio» (G. Saliani).

«I Modugnesi aspettarono gli assalitori entro le mura intorno ai fuochi accesi per le strade del borgo, mentre preparavano archibugi e mortaretti la sera del 9 marzo 1799. All'alba del 10 marzo, domenica di passione, un certo Soria che capitanava la ciurma dei Sanfedisti sparò col cannone alcuni tiri dalla via di Carbonara presso la Chiesa dei Cappuccini fuori le mura verso il campanile dando inizio all'assalto del paese. I nostri uomini appostati sulle torri si difesero con cannoncini che riuscivano a lanciare le palle fino a 130 passi, mentre le donne pregavano nella Chiesa Matrice la Vergine Addolorata, affinché proteggesse la loro impresa» (Milano, 1984).

2. Di qui la tradizione vuole che in memoria di questo evento miracoloso si accendano le "fanove", i falò del 10 marzo in onore della Madonna Addolorata che salvò il nostro paese.

3. Le "fanove" sono dei grandi falò di comunione (mettere insieme), perché si accumulava una gran quantità di legna che tutti i bambini del quartiere si industriavano a cercare nelle vicine campagne o presso le case degli agricoltori per fare la catasta più alta delle altre.

4. Dopo aver raccolto la legna, essa veniva portata negli slarghi e spiazzi del proprio rione, dove veniva allestita una gran catasta sul ceppo dell'anno precedente. All'imbrunire un uomo o una donna del vicinato accendeva la "fanova" a ricordo degli avvenimenti del 1799.

5. Questi falò si moltiplicavano man mano che il paese si ingrandiva e tutto diventava molto suggestivo e allegro. L'aria si riempiva di fumo e dalla direzione che il fumo prendeva, gli agricoltori traevano auspici per il futuro raccolto delle campagne. Man mano che la legna bruciava, lingue di fuoco giallastre, si levavano alte nel cielo, riscaldando l'aria frizzantina di marzo.

6. Intorno ad ogni "fanova" sedeva la gente del rione: i bambini *sope o vanghetidde*, cioè sopra un banchetto, gli adulti su panche di legno e sedie impagliate. Nell'attesa che cuocessero le rape stufate con olio e cipolle fresche (le *sponsale*) nella *frissole* (la padella con manico lungo), che sfrigolava sul treppiede posto sul fuoco, e anche i ceci bianchi – *cicere sfritte* – "sfritti" in poco olio, che si cucinavano lentamente in un'altra padella scura e si distribuivano ai convenuti, le donne consacravano quest'attesa recitando il Santo Rosario. Dopo consumavano insieme tutto quello che era stato preparato annaffiandolo con un vinello primitivo delle nostre ubertose campagne. Ancora mi vien da ridere ricordando episodi della mia infanzia, quando frotte di monelli degli altri rioni passavano da un quartiere all'altro con le tasche piene di sale, che gettavano con mano lesta sul fuoco, dandosi rapidamente alla fuga subito dopo! E le massaie che inviavano alla loro direzione pugni levati in segno di minaccia e urla di

rimprovero, ma nessuna di loro si sarebbe mai sognata di percuoterli... perché anche questo faceva parte del “colore” di questa tradizione! E il sale, come è noto, gettato sul fuoco, provocava scoppiettii e scintille le *fascidde* o anche *monachine*, come soleva chiamarle il poeta Ungaretti. Tutto questo rallegrava ancor più l’atmosfera magica della sera.

7-8. I falò si accendevano anche in occasione della ricorrenza di San Giuseppe, allora giornata festiva, che veniva celebrata anche in altri comuni della regione come Bitritto, Bitetto, Palo del Colle, Molfetta, Otranto, Adelfia. Tale tradizione andò scomparendo, man mano che le strade venivano asfaltate, poiché l’asfalto tende a liquefarsi al contatto col fuoco.

9. Ricordo che nel borgo antico con pavimentazione a lastricato, i falò si accesero fino al 1938. Scomparvero con la II guerra mondiale. In alcuni paesi, ancora oggi, come nella vicina Palo del Colle, si accendono il 17 gennaio in onore di Sant’Antonio Abate, protettore degli animali e nella Val d’Agri, in Basilicata, il 19 marzo, in onore di San Giuseppe.

10. Un’altra usanza legata al falò era la condivisione del fuoco, cioè una volta spentasi la grande catasta, la brace veniva divisa tra le donne del quartiere le quali riempivano con essa bracieri e scaldini, portandoseli a casa per riscaldare l’ambiente. L’ultimo ceppo del falò del mio rione veniva conservato da mia madre nel cortile di casa e messo sotto il falò dell’anno successivo rivolgendo un ringraziamento a Maria e un augurio *chiu’ maggiore agguangevène* (più grande l’anno prossimo), a testimonianza di una tradizione e di una continuità di fede verso Maria Addolorata.

Attualmente la Pro Loco rinverdisce il ricordo della “fanova” il 19 marzo, in onore di San Giuseppe protettore degli artigiani, con un grande falò nel centro storico in Piazza Sedile, mentre ancora tra le anziane del luogo, sopravvive la tradizione di offrire ai presenti il tipico “calzone di cipolle” detto *calzone de scamere* (pizza rustica di pasta lievitata e cipolle *sponsale*), di cui erano pieni gli orti che circondavano il paese e che, secondo la tradizione, veniva preparato in occasione delle Ceneri, in contrapposizione a quello di ricotta dolce e crema con *uva passa* (appassita) consumato l’ultimo giorno di Carnevale e detto *calzone de camere*.

U.D.A. Titolo: “Modugno e le trasformazioni del territorio tra storia, tradizioni e memoria. Le “fanove” dell’Addolorata

*Competenze:* Ambito antropologico e Lingua italiana

*Finalità:* Formazione della carta mentale del territorio. Integrazione sociale

Geografia:

- Collocare e collocarsi nello spazio.
- Saper descrivere e rappresentare percorsi effettuati nell’ambito di spazi dominabili.
- Riconoscere le più evidenti modificazioni del proprio territorio in seguito alle trasformazioni degli insediamenti e della viabilità servendosi di foto storiche e cartine topografiche.

- Saper leggere la toponomastica urbana e rurale.
- Formarsi la carta mentale della Puglia.
- Descrivere con il linguaggio della geograficità.

Ob. Op.

- Osservare la cartina del borgo antico di Modugno, disegnata dal pittore Michele Cramarossa, individuare le cinque porte medioevali, descrivere quanto osservato e rintracciarle nella realtà in quanto individuate recentemente da targhe.
- Individuare sulla pianta di Modugno le strade intitolate ai fatti e agli uomini testimoni degli avvenimenti del 1799: via X marzo, via Roma, via G.B. Saliani, via L. Zanchi, piazza Sedile, piazza del Popolo, piazza don Nicola Milano.
- Rappresentare e descrivere con il linguaggio della geograficità il percorso scuola-Chiesa Madre e individuare, con i simboli liberamente scelti, gli spazi più rappresentativi del percorso.

Storia e studi sociali:

- Saper ricostruire cause e sviluppo di un importante fatto storico.
- Dedurre dai documenti il momento storico del 1799 in Puglia e nel territorio.
- Consolidare i concetti di cronologia e contemporaneità al fine di meglio interpretare il concetto generale di Storia.

Ob. Op.

- Dopo l'intervista agli anziani, visitare i luoghi degli avvenimenti (piazza Sedile, piazza del Popolo, via X Marzo); descrivere in lingua italiana, rappresentare con il disegno e ricercare foto storiche inerenti i fatti oggetto di studio.
- Osservare la cartina della Puglia, individuare le località dove si facevano i falò e quelle coinvolte nei fatti del 1799 ed evidenziarle con colori differenti.

-

Lingua italiana:

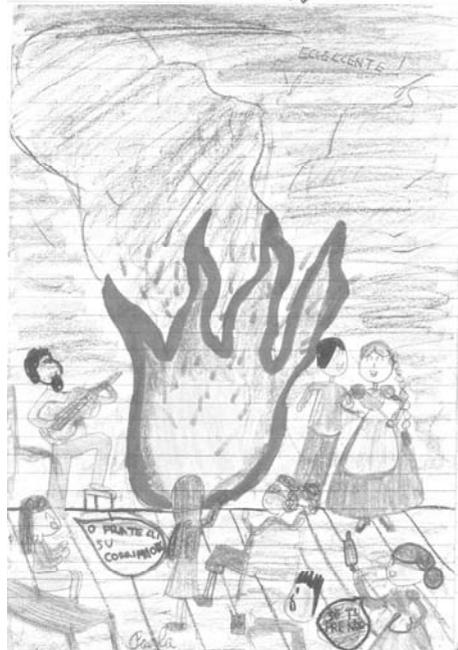
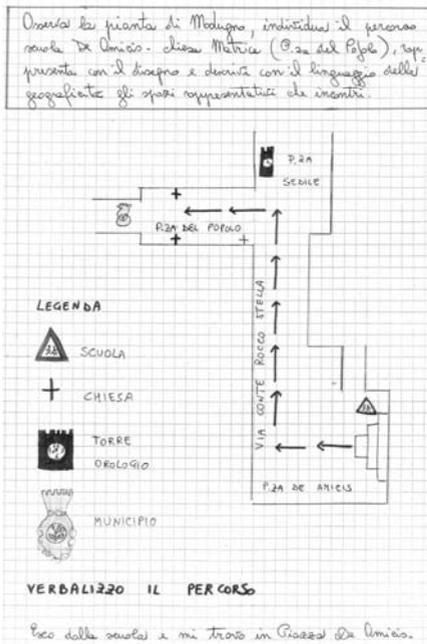
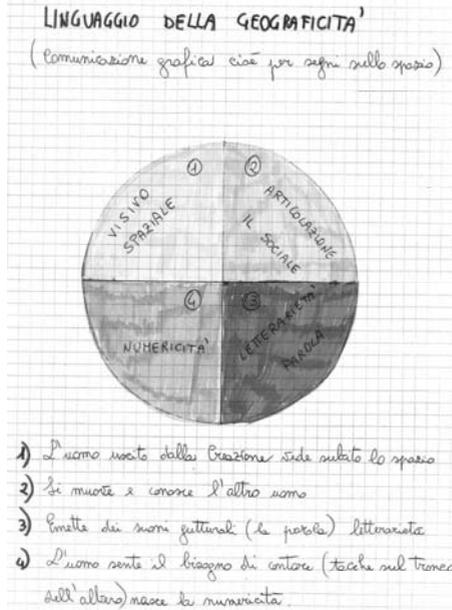
- Saper ricostruire fatti e tradizioni del passato, anche con l'immaginazione di emozioni, suoni, odori.

-

Ob. Op.

- Partecipare alla manifestazione della Pro loco in piazza Sedile il 19 Marzo p.v. e a casa, in seguito, descrivere in forma denotativa e connotativa, rappresentare con il disegno e in forma verbale scritta, il paesaggio della "fanova" (colori, odori, suoni, emozioni).
- Commentare e memorizzare la poesia "Modugno da amare" di L. Salamone.

Controllo degli apprendimenti da parte di ogni docente di ogni ambito disciplinare tramite gli elaborati degli alunni di cui si presentano alcuni esemplari del percorso didattico.



### Considerazioni conclusive

L'esperienza vissuta vuole dimostrare che le interviste agli anziani del paese su una tradizione di un fatto realmente accaduto, supportata da carte e fotografie storiche del borgo antico e del quartiere in cui gli avvenimenti del 1799 si sono svolti, ha agevolato negli scolari la comprensione del "tempo storico".

Con l'immaginazione delle tradizioni, i piccoli si sono calati nel tempo e nello spazio comunale (il proprio vissuto) descrivendolo anche in maniera connotativa emozionale in lingua italiana, che rimane sempre l'obiettivo principale della formazione di base, realizzando le finalità delle indicazioni nazionali.

Non si può parlare però di foto storiche se non si attrezzano gli scolari all'osservazione diretta del paesaggio e a padroneggiare il linguaggio specifico della Geografia, la geograficità.

La costruzione di carte tematiche del fenomeno "fanove" nella Puglia ha fatto concretizzare il concetto di "sintesi geografica" e il concetto di "trasformazione del territorio" sia sotto l'aspetto fisico che sociale (geografia umanista). Infine, manipolando la pianta di Modugno, si è favorita la formazione della carta mentale del territorio.

L'esperienza, inoltre, testimonia il raggiungimento degli obiettivi prefissi nella U.A. e che uno studio corretto della geografia e del suo linguaggio offre possibilità educative e aperture interdisciplinari.

Una lettura chiarificatrice del termine "ambiente" nelle sue varie accezioni e il seguente pensiero del benemerito papa Wojtyła: «La terra non è una riserva da sfruttare in modo illimitato, ma una parte del mistero della creazione alla quale l'uomo può accostarsi per servirsene, ma deve anche rispetto e meraviglia. l'uomo infatti è collaboratore e artefice ma non padre assoluto» ha concluso questo percorso didattico favorendo negli scolari il rispetto e l'amore per l'ambiente, senza attributi e per il territorio in particolare che è un bene ambientale e culturale da tutelare e... amare.

### Bibliografia

- Biscotti M. (2004), *Misurarsi con la complessità e monitorare nella scuola della riforma*, Bari, Levante.
- Bissanti A.A. (1984), "Geografia del territorio: beni culturali e ambientali", in *Foglio di informazioni* Sez. Puglia, Bari AIIG.
- Id. (1993), *Puglia. Geografia attiva. Perché e come*, Bari, Adda.
- Corna Pellegrini G. (1993), "La Geografia umanista nella didattica della Geografia", AIIG Friuli-Venezia Giulia, pp.133-142.
- Longo Massarelli A. (1988), "Le fanove di San Giuseppe", in *N.O.*, n.1-2
- Macina R. (1985), *Il 1799 in provincia di Bari*, Bari, Nuovi Orientamenti.
- Milano N. (1984), *Modugno. Memorie storiche. I fatti del 1799*, Bari, Levante, pp.330-354.
- Pantaleo Guarini L. (1982), "Le Contrade di Modugno", in *N.O.*, n. 4-5, pp.14-17 e n. 2-3, pp. 17-19.
- Salamone L. (2001), "Modugno da amare", in *N.O.*, n.99.
- Staluppi G.A. (2004), "I nuovi programmi di Geografia", in *Ambiente, Società, Territorio. Geografia nelle scuole*, 49, n. 3-4, pp.39-41.

## Cartografia dei giornali e cartografia storica: un 'aperitivo' geo-topografico nella ricerca-didattica\*\*\*

### Premessa

A oltre trent'anni dall'enunciazione di un cruciale quesito – «A che serve la geografia? A niente?» (Lacoste, 1991, p.11) – tuttora echeggiante con 'silente fragore' nei corridoi delle nostre università, non appare infondato il timore che, per molti studenti (e, forse, docenti), l'ipotesi in esso racchiusa ne rappresenti anche la risposta. Appare così evidente il nesso tra la riflessione sugli strumenti formativi dell'insegnante di geografia, la questione epistemologica della ricerca-didattica della disciplina<sup>1</sup> e il ruolo (oggi apparentemente in risalita) riservatole nella scuola italiana. In tale prospettiva, nel limitato spazio del presente contributo, si farà riferimento a un originale esperimento didattico che, attraverso i *mass media* e le tecnologie informatiche, tenta di affrancare la riflessione e la pratica geo-cartografica dalla condizione 'ancillare' a cui è spesso costretta da altre branche di studi<sup>2</sup>.

### Un 'aperitivo' geo-topografico

La crisi dell'insegnamento geografico, pur legata a un generale processo di decadenza culturale della società contemporanea, è connessa a una concezione

---

\* AIIG Sezione Campania, Università degli Studi di Salerno

\*\* AIIG Sezione Molise, Università degli Studi del Molise

\*\*\* La stesura dei primi due paragrafi è opera di S. Siniscalchi, quella del terzo di E. Sarno.

<sup>1</sup> Per contrastare la diffusa e cattiva abitudine di considerare secondaria la scientificità dei contenuti didattici, con il termine "ricerca-didattica" si intende qui fare riferimento, sulla scia di V. Aversano, all'applicazione dell'approccio rigoroso della ricerca alla didattica nonché all'uso dei materiali della ricerca a scopo didattico (sull'impossibilità di separare ricerca e didattica in geografia, cfr., altresì, Fiori, 2007 e Mastronunzio, 2007).

<sup>2</sup> L'esperimento è stato attuato nell'ambito di un laboratorio didattico di cartografia svolto dal prof. Aversano presso il C.d.L. in Scienze della Formazione Primaria e la Scuola Interuniversitaria Campana di Specializzazione all'Insegnamento (Sicsi) dell'Università degli Studi di Salerno. Nell'impossibilità di ripercorrere qui l'ingente bibliografia esistente sul tema – dai numerosi articoli pubblicati sulla rivista *Ambiente Società Territorio Geografia nelle Scuole*, agli Atti dei Convegni nazionali dell'AIIG, ai molteplici studi italiani e stranieri sul rapporto tra cartografia e didattica (tra cui Claval e Wieber, 1969; Sestini, 1975 e 1987; Clary, 1987; Ferras, 1993; Imarisio, 1993) – ci si propone di offrirne una ricognizione puntuale in un successivo e più ampio contesto di ricerca sull'argomento.

asfittica e nozionistica della disciplina<sup>3</sup>. Ancora oggi molti insegnanti la considerano un insieme di «informazioni da memorizzare, piuttosto che un metodo di lettura territoriale» (T.C.I., 1998, p.8) attraverso l'osservazione diretta e/o attraverso le carte. Queste ultime, lungi dall'assimilarsi al processo di 'involutione genetica', recentemente paragonato, con efficace metafora, alla trasformazione dell'*homo sapiens* in *videns* (Sartori, 2000), richiedono notevoli competenze esegetiche e racchiudono *in nuce* il significato stesso della geografia. Di fatto, dal punto di vista metodologico, carte e atlanti, fondamentali per i geografi di tutti i tempi, permettono la localizzazione di fenomeni fisici e antropici attraverso una «lettura intelligente, consapevole (cioè competente), quindi non solo compitativa, ma anche interpretativa» della materia geografica (Aversano, 1995, p.109).

Sin qui la teoria. Ma qual è il ruolo effettivo della cartografia nella formazione dei futuri docenti di geografia? Per quanto riguarda i corsi svolti per il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria e per la Sisci dell'Università degli Studi di Salerno, il numero ingente di iscritti (spesso demotivati e assiepati in aule sovraffollate) e la scarsa propensione degli studenti delle facoltà umanistiche a misurarsi con nozioni di tipo 'tecnico' rendono problematica la conduzione delle lezioni di cartografia.

Da qui, concepita e attuata da V. Aversano, la sperimentazione didattica di un 'aperitivo cartografico', ossia di un approccio propedeutico basato sullo studio scientifico della cartografia dei giornali e dei cartografi storici 'minori', due 'ponti' protesi verso la cartografia scientifica vera e propria. Queste carte, infatti, pur distanti nel tempo, hanno in comune un carattere estemporaneo (rivolto soprattutto all'intelligenza emotiva dei fruitori) che rende indispensabili le operazioni analitiche di rito: riportarne il contenuto al relativo testo scritto (senza trascurare, nel caso dei giornali, l'orientamento politico della testata e, nel caso delle carte storiche, l'ideologia dei committenti); ricostruirne il contesto di riferimento; esaminarne la scala di riduzione; scomporne (analisi) e ricomporne (sintesi) le parti, evidenziando cause e interazioni dei fenomeni rappresentati, e così via. Gli studenti sono così incoraggiati a *pensare geograficamente* – fa scuola in tal senso la cosiddetta regola delle "5 W"<sup>4</sup> – e, soprattutto, a non identificare la realtà con la sua rappresentazione, visto che la carta, quale prodotto tecnico-formale e «fatto culturale in senso lato [...] improntato a valori e finalità particolari, anche a palesi e talora nascoste "ideologie"» (Aversano, 2005, p.4), è sempre un'approssimazione del mondo reale.

Ciò premesso, per quanto riguarda il primo ponte, il percorso potrebbe avere inizio con un tema classico come le mappe tolemaiche, grazie a un articolo sul recente ritrovamento di una loro preziosa edizione (fig.1), rubata alla *Biblioteca*

<sup>3</sup> Questa situazione era denunciata da un geografo dell'Università di Napoli, autore di ottimi manuali di Geografia, già negli anni '70 del secolo scorso (Colamonico, 1974, p.59).

<sup>4</sup> Mutuata dal giornalismo classico americano, com'è noto, la "regola delle 5 W" è basata sulla sequenza di cinque basilari domande: *Who* (chi), *What* (cosa), *Where* (dove), *When* (quando), *Why* (perché), a cui si può aggiungere anche *How* (come). Si tratta in pratica di localizzare un oggetto, ricercarne le cause e concause, le interazioni con altri fenomeni, ripercorrerne le modifiche, la presenza e azione nel tempo, in contesti sincronici e diacronici (cfr. Persi, 2003, pp.2-14).

*Nacional* di Madrid nell'agosto 2007 (*La Repubblica* del 10.10.07). È così possibile presentare agli studenti il *planisfero* di Tolomeo, *summa* delle conoscenze geografiche dell'antichità» (Battisti *et al.*, 1995), con il suo significato ideologico (le *poleis*-stelle della Terra; Aversano, 2006, p.96), geografico-storico («lo stato di conoscenza del pianeta all'epoca della costruzione della carta»; Aversano, 2005, p.92) e scientifico («primo esempio conosciuto di una rappresentazione redatta secondo una *proiezione* intesa nel senso moderno della parola»: *ibidem*). Fondato sulla concezione fisico-euclidea dello spazio, stampato più volte a partire dalla seconda metà del '400 e in versioni differenti, sino alla nascita della cartografia moderna, il planisfero tolemaico «si presta straordinariamente a esperienze didattiche interdisciplinari [...]» (*ibidem*, p.93).

Fig. 1 - Il Planisfero tolemaico del *Museo Nacional* di Madrid



Fonte: *La Repubblica* del 10.10.2007

Da un argomento del passato si può passare a uno attualissimo, come le preoccupazioni statunitensi verso il programma nucleare dell'Iran (sostenuto dalla Russia) e il conflitto tra la Turchia e i guerriglieri separatisti curdi del Pkk (il Partito dei Lavoratori del Kurdistan) che, trovato rifugio e basi nel Nord dell'Iraq, hanno attaccato l'Anatolia Sud-Orientale (*La Repubblica* del 10.10.07). Sebbene semplificata, la carta (un cartogramma a mosaico colorato: fig.2) localizza efficacemente le zone turche e armene più densamente popolate dai curdi, con le posizioni relative degli Stati coinvolti nella vicenda. Emerge subito la pericolosità della situazione, per la presenza, al di là e al di qua dei confini statali, di fonti energetiche: oleodotti (compresi tra Baku [Azerbaijan], Tbilisi [Georgia] e Ceyhan [Turchia]); gasdotti (sviluppati tra le città turche di Kirkuk e

Ceyhan, attraverso l'Iraq) e giacimenti petroliferi (disseminati in Turchia, ai confini con il Nord dell'Iraq, zona 'calda' del conflitto). Piccoli box laterali somministrano 'pillole' informative sulla storia e il potenziale militare (qualitativo e numerico) del Pkk e dello stato turco. Il richiamo cartografico offre, inoltre, lo spunto per riflettere su una realtà sempre meno distante, in considerazione del previsto ingresso della Turchia nell'Unione Europea.

Fig. 2 - Cartogramma di condotte e giacimenti energetici disseminati tra Azerbaijan, Georgia, Turchia e Iraq



Fonte: *La Repubblica* del 10.10.2007

Andando dalle problematiche geopolitiche a quelle ambientali, si possono esaminare eventi naturali, geologici e idrografici di un certo rilievo o temi di interesse quotidiano, come le previsioni del tempo, nei loro effetti sulle condizioni di vita delle collettività umane.

Le carte del tempo offrono spunti di riflessione sulle interazioni uomo-ambiente, a partire dalla descrizione di determinate situazioni meteorologiche e climatiche (opportunamente differenziate, magari con l'aiuto di comparazioni statistiche mirate) di specifiche zone del pianeta, dove isobare e direzioni dei venti possono essere connesse con note leggi fisiche (per esempio con quelle di Ferrel e di Buys-Ballot) e con l'operato (spesso devastante) della civiltà umana<sup>5</sup>. Appare consequenziale la successiva trattazione dei mutamenti climatici e dei loro effetti, così come il rimando a situazioni economiche e politiche internazionali che determinano il persistere di modelli produttivi dannosi per l'ambiente e le collettività umane.

Per quanto riguarda il secondo 'ponte', ossia la cartografia storica dei 'minori', sarebbe molto utile esaminare due carte dell'*agrimensore* Bartolomeo

<sup>5</sup> È quanto ha fatto con notevole anticipo Aversano nel prendere in esame una carta del tempo tratta dal *Corriere della Sera* del 14.7.1979 (Aversano, 2005, p.141).

Cocca<sup>6</sup>, ricche di riferimenti alla funzione pacificatrice dei cartografi settecenteschi (chiamati a risolvere, in collaborazione con i notai, le controversie confinarie) attraverso immagini allegoriche: un grazioso agrimensore con il compasso (simbolo di giusta ed equa misura) e in posizione sopraelevata, in senso spaziale ed etico (fig.3); un agrimensore-aquila (simbolo laico e religioso di giustizia) in volo (ancora una volta, in senso fisico-metaforico), con l'immancabile compasso, un ramoscello di olivo (simbolo di pace) tra le zampe e un piccolo verme nel becco (fig.4), simbolo di nutrimento e, in questo caso, dell'opera e della funzione pacificatrice del prodotto cartografico (Aversano, 2007, p.308).

Fig. 3 - B.Rocca Basciarana alle Lenze



Fonte: Cocca, 1721 (a)

Fig. 4 - Casale delli Squillani alle Gorrette



Fonte: Cocca, 1721 (b)

Questi straordinari 'bozzetti', ricchi di rimandi alla vita quotidiana di un'altra epoca, mostrano come la cartografia sia una vera e propria testimonianza di civiltà, utile per la comprensione del passato e del presente (Aversano, 2005, p.102). A tale scopo si presta altrettanto bene la cartografia

<sup>6</sup> Le due carte sono state esposte e commentate in uno dei percorsi della mostra *Per i Carneadi della Cartografia. Il microterritorio da posta in gioco a emozione*, organizzata e curata da Aversano nell'ambito della Giornata di Studio *Cartografia, Toponimi, Identità nella Ricerca-Didattica e per il Territorio* (Univ. degli Studi di Salerno-Palazzo Brescia Morra di Acigliano [M. S. Severino], 19-20 settembre 2006). Per un resoconto dei lavori si rimanda a D'Ascenzo (2007).

tematica contemporanea, allegata, per esempio, ai documenti di pianificazione territoriale regionale<sup>7</sup>.

Quale reazione dei discenti nei confronti dell'esperienza?

Tralasciando la questione della preparazione di base degli studenti universitari (oggi molto spesso inadeguata), si può rispondere che, con tutti i limiti della situazione di partenza, questa impostazione didattica, con il supporto della tecnologia, ha conseguito risultati senz'altro positivi, come si è constatato nella verifica e nella valutazione finale. Si adoperano al momento Pc e proiettore multimediale, grazie ai quali diventano possibili l'uso simultaneo di diversi tipi di riproduzioni (schemi e tabelle; carte antiche e geotopografiche; immagini satellitari e fotografie; carte tematiche, digitali e Gis) e la comparazione tra carte a piccola e a grande scala, con prospettive zenitali e "a volo d'uccello" (attraverso programmi come Google Earth, Microsoft Visual Earth ecc.).

### *La cartografia per i futuri docenti della scuola dell'Infanzia*

I corsi di Geografia per i futuri insegnanti della scuola dell'Infanzia, oltre alle conoscenze basilari, devono trasmettere competenze adeguate allo sviluppo della cartografia cognitiva e dei prerequisiti necessari all'apprendimento geografico in allievi dai tre ai sei anni<sup>8</sup>. Gli aspetti fondanti della relazione bambino-spazio sono innanzitutto l'orientamento e la predisposizione alla rappresentazione grafica. Quest'ultima, *in primis*, è un punto nodale dell'intervento didattico, poiché la funzione simbolica del disegno non è immediata, ma gradualmente sviluppata, a partire dai quattro anni circa, quando maggiore è la familiarità con diversi sistemi simbolici (ad es., la musica o la scrittura). «Una ricerca basata sull'analisi della rappresentazione che i ragazzi fanno della loro mappa cognitiva lascia pensare che possa essere individuata una serie di stadi di cartografia cognitiva» (Naish, 1988, p.65), come il passaggio dagli scarabocchi al disegno di pochi fattori non correlati, fino al coordinamento graduale dei rapporti spaziali e alle proporzioni tra elementi. In tale ottica l'esteriorizzazione grafica è un lento processo di elaborazione, alimentato dalle esperienze spazio-ambientali e volto alla produzione simbolica.

È quindi necessario formare docenti capaci di insegnare ai futuri allievi a osservare e descrivere la realtà circostante. Accanto alle visite guidate e alle scoperte territoriali, sono utili allo scopo alcune strategie di rappresentazione grafica, spontanee o pilotate: i più piccoli, infatti, intuiscono facilmente la possibilità di disegnare oggetti o contesti sulla carta.

La comprensione della riduzione in scala e della simbolizzazione richiede invece esercizi preparatori. Il concetto di scala può essere acquisito attraverso

---

<sup>7</sup> A tale riguardo le nuove *Indicazioni* ministeriali evidenziano, tra i compiti della Geografia, proprio quello di indurre la conoscenza e il «rispetto del patrimonio culturale ereditato da chi ci ha preceduto», in stretta connessione con la storia e con le scienze sociali, per una consapevole gestione e pianificazione delle risorse ambientali e paesaggistiche del presente (Min. Pubbl. Istruz., 2007, pp.86-87).

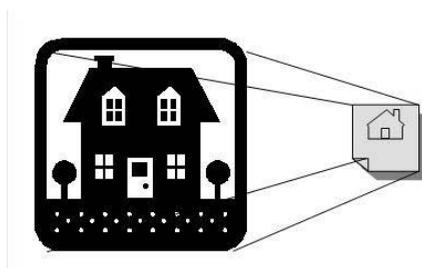
<sup>8</sup> Per quanto riguarda la dimensione predisciplinare della Geografia nella scuola dell'infanzia si vedano: Sarno, 2004a e 2004b.

attività ludiche: ad esempio, la cattedra rappresenta l'aula, tanti piccoli fogli, posti in ordine su di essa, i banchi, le matite, gli altri arredi. Sulla cattedra i bambini vedono così la loro aula ridimensionata nelle proporzioni; successivamente, con una serie di passaggi, possono continuare a ridurla nei loro disegni. La simbolizzazione può essere invece il risultato di un gioco di 'negoiazione', dove i bambini scelgono, ad esempio, che il verde rappresenti la vegetazione, l'azzurro ogni forma d'acqua, il marrone i rilievi.

Con questo percorso didattico, attraverso la produzione di carte mentali, i docenti conducono gli allievi verso l'adeguata rappresentazione del reale. Il disegno cartografico (dell'edificio scolastico, del vicino parco-giochi o del quartiere) diventa così un esercizio collettivo, con legenda e punti di orientamento scelti dai bambini (fig.5).

Questi ultimi, in tal modo, si accostano subito al ragionamento e ai modelli geo-cartografici<sup>9</sup>, mentre i futuri docenti, in linea con le recentissime *Indicazioni ministeriali*, valorizzano la funzione educativa della scuola dell'Infanzia.

Fig. 5 - La riduzione in scala come gioco didattico per i discenti della scuola dell'infanzia



#### Bibliografia

- Aversano V. (2005), *Cognizioni essenziali e applicazioni geografiche di Cartografia*, Salerno, Ed. Universitaria Salernitana.
- Id. (2005), "Proposta didattica incentrata sul 'Mappamondo di Tolomeo' ", in *Cognizioni essenziali...*, cit., pp.92-94.
- Id. (2006), *La Geografia interpreta il Territorio*, Salerno, Ed. Universitaria Salernitana.
- Id. (2007), "Ingegneri e Cartografia: un rapporto proficuo", in A. Di Leo (a c. di), *L'Ingegneria e la sua Storia*, Atti del Convegno di Studi, Salerno-Fisciano, 12-13 dicembre 2006, Cava de' Tirreni, Marlin Ed., pp.305-329.
- Battisti G.F. et al. (a c. di) (1995), "L'ecumene di Claudio Tolomeo", in *La Geografia nelle Scuole*, anno XL, inserto f.t. (pag. non numerate).
- Bottega S. (2006), "Lo spazio nella scuola dell'infanzia", in E. Santoro Reale e R. Cirino (a c. di), *Atti del 48° Convegno Nazionale AIIG*, Campobasso, pp.291-294.

<sup>9</sup> Per l'insegnamento della geografia e della geo-graficità nella scuola dell'Infanzia si vedano De Vecchis -Staluppi, 2004; Porto, 2005; Bottega, 2006; Fiori, 2007.

- Clary M. *et al.* (1987), *Carte set modèles a l'école*, Montpellier, Reclus.
- Claval P., Wieber J.-C. (1969), *La cartographie thématique comme méthode de recherche*, Parigi, Les Belles Lettres.
- Cocca B. (1721a), *Rocca Basciarana alle Lenze*, Platea n. 4, Archivio della Biblioteca Statale di Montevergine (Av).
- Id. (1721b), *Casale delli Squillani alle Gorrete*. Platea n. 4, Archivio della Biblioteca Statale di Montevergine (Av).
- Colamonico C. (1974), "Perché gli Italiani non sanno la geografia", in *La Geografia nelle Scuole*, XIX, n. 2, pp.58-60.
- D'Ascenzo A. (2007), "Resoconto della Giornata di Studio «Cartografia, Toponimi, Identità nella Ricerca-Didattica e per il Territorio»", in *Geostorie*, pp.81-83.
- De Vecchis G., Staluppi G.A. (2004), *Didattica della geografia*, Torino, Utet.
- Ferras R. (1993), *Les modèles graphiques en Géographie*, Parigi, Reclus.
- Fiori M. (2007), "Punti chiave per l'insegnamento/apprendimento della Geografia nella scuola italiana" in *Ambiente, Società, Territorio. Geografia nelle scuole*, n. 2-3, pp.8-14.
- Imarisio C.S. (1993), "Didattica della cartografia: esame di una crisi", in M. Tomba (a c. di), *La carta geografica: immaginario, viaggio, strumento, conoscenza*, Torino, Kosmos.
- Lacoste Y. (1991), *Crisi della geografia, geografia della crisi*, Milano, FrancoAngeli (6<sup>a</sup> ed.).
- Mastronunzio M. (2007), "Cartografia e didattica della geografia nella scuola secondaria di II grado: la rappresentazione dei territori europei", in *Ambiente, Società, Territorio. Geografia nelle scuole*, LII, n.5, pp.31-35.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma.
- Naish M.C. (1988), "Sviluppo mentale e apprendimento della geografia", in N.J. Graves (a c. di), *La Nuova Geografia*, Roma, Armando, pp.31-69.
- Persi P. (a c. di) (2003), *Spazi della Geografia. Geografia degli spazi*, Urbino, Ed. Goliardiche.
- Porto C.M. (2005), "Bambini e sostenibilità urbana: una metodologia per la ricerca sul campo" in *Ambiente, Società, Territorio. Geografia nelle scuole*, n.1, pp.26-30.
- Sarno E. (2004a), "Percorsi didattici per lo sviluppo delle abilità spaziali nella scuola dell'infanzia: il codice cognitivo per la geografia", in *Qualità territoriali tra ricerca e didattica, Atti del 46° Convegno Nazionale AIIG*, Martina Franca, Congedo Ed., pp.157-165.
- Id. (2004b), *Progettare la geografia nella scuola dell'infanzia*, Iteonline.
- Sartori G. (2000), *Homo videns*, Bari, Laterza.
- Sestini A. (1975), "La carta geografica come base di descrizione regionale ai fini didattici", in *Scritti geografici in onore di Riccardo Riccardi*, Roma, Società Geografica Italiana, pp.853-866.
- Id. (1987), "Le carte geografiche nella ricerca, nell'insegnamento, e nelle applicazioni", in G. Corna Pellegrini (a c. di), *Aspetti e problemi della Geografia*, Settimo Milanese, Marzorati, vol. I, pp.95-130.
- T.C.I. (1998), "Perché insegnare la geografia in una rinnovata scuola moderna e interdisciplinare", *I libri bianchi del Touring Club Italiano*, n.8, Milano.

## II.

### *Ricerca didattica in Geografia: stato dell'arte e prospettive*

#### *Introduzione*

Per questa sessione si sarebbe anche potuta utilizzare una denominazione apparentemente simile: “Ricerca e didattica della Geografia: stato dell'arte e prospettive”, che è stata poi scartata perché avrebbe potuto far pensare all'usuale stereotipo – o all'altrettanto diffuso preconcetto – per il quale la “ricerca geografica” sta da una parte e le “attività di insegnamento” da un'altra. È opportuno invece fare il punto della situazione nel campo della ricerca e sperimentazione nella didattica geografica e, anche, raccogliere esempi validi di buone pratiche d'insegnamento. Sono due momenti che dovrebbero alimentarsi reciprocamente, evitando di perpetuare fraintendimenti, soprattutto perché è sempre forte la tendenza a identificare (erroneamente) le due cose. Le comunicazioni pervenute sembrano un ottimo esempio.

Il primo tema, *Criteri e modalità di scelta dei libri di testo nell'insegnamento della Geografia*, è strettamente connesso al secondo: la presenza o meno di spunti per riflessioni, da parte degli alunni, sullo sviluppo e la pianificazione territoriale, può essere un criterio di valutazione. Si tenga poi presente che questo argomento ha avuto una certa espansione qualche anno fa, ma adesso è alquanto “silente”, mentre i cambiamenti dei programmi – anzi delle indicazioni ministeriali – e della “geografia vissuta” in ogni parte del mondo attuale, richiederebbero nuove verifiche sistematiche.

Il secondo tema di questa sessione è la *Formazione geografica per lo sviluppo territoriale*. Si intenda come “sviluppo territoriale” quello che crea un territorio fruibile da tutti, pensando in particolare agli studenti provenienti dall'estero e agli alunni con difficoltà di apprendimento.

Ebbene, tra i diversi obiettivi che la ricerca in campo geografico può porsi, a livello universitario e scolastico, un ampio spazio dovrebbe attualmente avere quello di contribuire alla diffusione di una consapevolezza istruita che programmazione, pianificazione e sviluppo territoriale sono materia non solo per esperti, ma per tutti gli abitanti di un territorio qualunque esso sia, i quali, cosa spesso dimenticata, ne sono i “costruttori” originari.

Sono infatti oggi molto spesso richiamate, in ambito formativo e della popolazione in generale, le preoccupazioni relative a problemi quali, ad esempio, l'inquinamento ambientale e la sostenibilità dello sviluppo. Peraltro, appare evidente che le interconnessioni fra stili di vita (e quindi scelte anche individuali), piani di sviluppo economico (e quindi scelte di tipo politico-amministrativo), qualità dell'ambiente, vanno portate alla coscienza di tutti, secondo quella che alcuni definiscono una *nuova alfabetizzazione*, che sempre più sembra condizione

necessaria per una partecipazione consapevole e critica alle scelte di sviluppo territoriale (che, anche nelle democrazie più consolidate, sono di necessità il risultato di *élite* decisionali).

La partecipazione, anche come rimedio a una società tendente all'individualizzazione estrema, richiede che la separazione fra "mondo della formazione" e "mondo reale" si riduca, sulla base di maggiori rapporti di conoscenza, considerando gli alunni come i potenziali decisori nella società del futuro prossimo. McElroy, già nel 1986<sup>1</sup>, osservava: «mentre la Geografia, come spesso viene insegnata, aiuta gli studenti a conoscere il mondo in termini di sapere, spesso trascurando l'importanza dei comportamenti come il naturale e necessario complemento alla riflessione. È generalmente dato per scontato che le decisioni riguardanti i processi sociali ed economici – e i corrispondenti *pattern* spaziali che ci toccano da vicino – siano prese da "qualcuno" molto distante, e che "noi" raramente possiamo svolgerci un qualsiasi ruolo se non in termini trascurabili e personali» (p.90); l'educazione geografica, ai diversi livelli, può aiutare a correggere questi atteggiamenti.

La pianificazione è stata intesa per molto tempo come un fatto strettamente tecnico e settoriale, connesso in sostanza agli usi del suolo, e forse nel senso comune conserva ancora un'immagine di questo tipo. Invece, sia pure con molte difficoltà, si sta diffondendo in merito un'ottica più complessa e più sistemica, anche in termini normativi, per la quale la pianificazione non riguarda solo o soprattutto lo sviluppo economico e la regolazione, ma anche "la rinascita della comunità e le iniziative di qualità per uno sviluppo sostenibile" prevedendo, fra l'altro, una partecipazione della cittadinanza, in quanto la popolazione è sempre consapevolmente e/o inconsapevolmente parte attiva nell'azione di organizzazione dei propri spazi di vita pur attraverso azioni non finalizzate.

Il bisogno di pianificazione trova di recente molti autorevoli riconoscimenti, dopo un lungo periodo in cui era sembrato, in particolare in Italia, che si potesse, anzi quasi si dovesse, evitare le programmazioni; la realtà attuale ne mette in evidenza la necessità, certo, con importanti evoluzioni, poiché oggi ai concetti e alle azioni di pianificazione e programmazione vengono strettamente legati quelli di sussidiarietà, partecipazione, concertazione.

In questa più recente logica il contributo della Geografia, in termini di strumenti, formazione, e cultura può essere ancor più incisivo, "costringendo", in un certo senso, chi si occupa di formazione a qualunque titolo e livello, a guardare a tutto ciò che serve o può servire per aiutare la comprensione e quindi la partecipazione critica a una pianificazione finalizzata a uno sviluppo territoriale compatibile. Così, la formazione – dalla scuola primaria al livello post-laurea – può essere considerata "strumento" per la pianificazione territoriale.

Che tutto questo sia un problema non solo italiano ma generale trova riscontro nel fatto che l'Ugi, per il Congresso Internazionale di Tunisi, nel 2008, abbia adottato come tema *Building Together our Territories*, con la seguente

---

<sup>1</sup> In "Geography's contribution to political literacy", in J. Fien e R. Gerber (a c. di), *Teaching Geography for a better World*, Brisbane, AGTA e Jacaranda, pp.90-108.

motivazione, basata sulla dimensione operativa della Geografia, e che qui si riporta perché può ulteriormente chiarire le motivazioni e il contesto internazionale di ricerca del presente progetto: “Incoraggiando i geografi ad andare oltre la sola analisi del territorio, la Geografia ha l’ambizione di agire e prendere parte nel dare – o ridare – forma al territorio stesso”.

Un percorso per l’azione è quello di trovare spazi ormai in gran parte occupati dalle professioni “tecniche”, particolarmente in Italia, l’altro, per diversi aspetti molto più complesso e a lungo termine, è quello della ricerca per alfabetizzare alla partecipazione territoriale, ed è ciò che ci si propone di avviare con questo lavoro: “... il territorio è una costruzione progressiva, che ci precede e che si realizza con noi; ma il territorio è prima di tutto una struttura continua ... Un attore, qualunque siano il suo peso e la sua legittimazione, non può più costruire e organizzare il territorio autonomamente, deve farlo in comunità” (*ib.* p.6).

Su questi argomenti e in particolare sulle esperienze nell’ambito delle Pubbliche Amministrazioni e dell’Università, prime indicazioni di ricerca sono emerse in occasione delle annuali *Giornate della Geografia* promosse dall’Associazione dei Geografi Italiani, che quest’anno si sono svolte a Bari (6-7 giugno 2007) nell’ambito di una tavola rotonda (coordinata dalla scrivente) dal titolo *Pianificazione per lo sviluppo territoriale. Strumenti, formazione e cultura*, organizzata in collaborazione con la Associazione Italiana Insegnanti di Geografia proprio per le implicazioni connesse alla didattica e nella quale sono confluiti diversi contributi in corso di pubblicazione.

Una prosecuzione del lavoro, in ambito didattico, è costituita proprio da questa Sessione didattica, la cui *articolazione interna*, spiegata all’inizio, scaturisce proprio dalle considerazioni fin qui sintetizzate.

Maria Fiori  
Università degli Studi di Bari

## Una scheda di analisi del libro della disciplina geografica nella scuola primaria

Nel passato il libro di testo serviva a veicolare le conoscenze che l'insegnante voleva trasmettere al bambino, rappresentava quasi un supporto psicologico al suo lavoro di maestro, gli forniva una rete di protezione. Oggi invece il libro di testo ha perso questa caratteristica perché si trova a confrontarsi con i tanti e validi strumenti didattici utilizzabili, quali i testi di cartografia, gli atlanti, le ricerche su Internet e da altre fonti. Anche le moderne metodologie didattiche (le uscite sul territorio, le esperienze dirette, le attività laboratoriali ecc.) tendono a depauperarlo del suo tradizionale ruolo di guida didattica primaria.

A dispetto di questa tendenza, è emerso da una ricerca condotta presso l'Università degli Studi di Padova<sup>1</sup> che il libro di testo è comunque ritenuto un sussidio molto importante. Esso, infatti, contribuisce a creare un legame affettivo tra il bambino e la parola scritta, è un ottimo strumento organizzatore delle conoscenze, è di ausilio allo studio della disciplina ed infine aiuta il bambino a divenire autonomo nel trovare il proprio modo di apprendere. Scegliere un buon libro non è facile. Vi sono molteplici fattori che influenzano la scelta di un testo. Alcuni sono fattori personali legati alla situazione educativa o alle idee didattiche, altri sono legati ai contenuti educativi che si vogliono trasmettere, altri ancora alla necessità di mediare con gli altri attori coinvolti nell'educazione del bambino.

Nel caso poi della scelta di un libro di geografia le cose si complicano ulteriormente. Per la scuola primaria, infatti, non esiste un libro di testo di geografia, ma sono previste delle sezioni appositamente dedicate alla disciplina geografica all'interno dei sussidiari. Nella sua specificità disciplinare, inoltre, il manuale di geografia utilizza sia un linguaggio verbale sia iconico, necessita di un linguaggio specialistico e si lega sempre alla sua "sorella storia".

Come fare allora a compiere una scelta ottimale di fronte a tante variabili da considerare? Come fare a destreggiarsi tra le decine e decine di offerte editoriali che arrivano nei mesi di marzo e aprile?

---

\* AIIG Sezione Veneto

<sup>1</sup> Ricerca svolta dall'autrice durante l'A.A. 2006/2007 su una campionatura di 130 insegnanti di Scuola Primaria di Padova e provincia.

Scopo della scheda qui presentata, risultato della ricerca di cui si è detto, è proprio quello di aiutare nella prima scelta (quasi una “scelta di scrematura”) gli insegnanti della scuola primaria. La semplicità e rapidità della scheda permette di valutare un grandissimo numero di testi in brevissimo tempo e concede di dedicare il tempo rimasto per un’ulteriore e ponderata scelta di approfondimento. Le insegnanti, quindi, potranno valutare i libri presentati in maniera standardizzata e rapida, e otterranno delle azioni di sinergia tra colleghe.

#### *Come si è giunti alla scheda*

Durante l’anno scolastico 2006/2007 sono state proposte alcune interviste qualitative semistrutturate ad insegnanti esperte nella scelta dei libri di testo<sup>2</sup>. Dalla lettura di queste interviste è emerso che:

- i libri proposti dalle Case Editrici sono tantissimi e quindi non possono essere esaminati singolarmente ed approfonditamente, ma necessitano di una scrematura veloce iniziale;
- il libro di testo, anche se non è considerato fondamentale nella programmazione, resta in ogni modo uno strumento importante sia sotto l’aspetto didattico sia rispetto alla necessità di creare un’affezione tra bambino e libro;
- l’offerta aggiuntiva proposta dalle case editrici (ad esempio, un manuale operativo, un piccolo atlante oppure il “diario della maestra”) per invogliare nella scelta dei loro libri è ben accolta solo se integra in ogni modo un buon libro di testo;
- il libro di testo non è l’unica risorsa cui oggi l’insegnante attinge data la ricchezza di stimoli che il mondo moderno propone (visivi, acustici, tecnologici ecc.);
- la parte operativa, relativa ad esercizi e valutazioni, non è importante perché le insegnanti preferiscono procedere a una valutazione personale legata al momento, alle abitudini ed alla composizione della classe.

La letteratura (Larocca, 1991; Lucchesi, 1992; De Vecchis-Staluppi, 2001; Giorda, 2006) evidenzia che l’adozione di un libro di testo di geografia è legata soprattutto all’aspetto esteriore (grafica, fruibilità) e all’aspetto strutturale (contenuti e impostazione didattica). A questi elementi Larocca (1991) aggiunge criteri di natura “epistemologica” e “psicologica”: i primi si fondano sul principio di pertinenza, completezza, efficacia e congruenza geografica; i secondi sui principi di operatività, documentabilità ed intenzionalità.

Rispetto alla sua impostazione esteriore, il libro di testo deve essere fruibile, perché interessante e comprensibile agli allievi, sia nel linguaggio sia nelle illustrazioni e nelle proposte operative, e, inoltre, deve essere curato nella parte

---

<sup>2</sup> Per pervenire alla stesura del questionario sulla scelta dei libri di testo è stato richiesto un colloquio, sotto forma d’intervista semi strutturata, a cinque insegnanti che lavorano a Padova, Venezia e Brescia. Tre di queste, oltre ad essere utilizzatrici di libri di testo, sono anche autrici di tali libri e quindi persone particolarmente competenti in materia.

grafica, che deve essere scientificamente controllata e calibrata nel rapporto testo-immagine (Lucchesi, 1992, p.27).

Rispetto quindi alla struttura, il contenuto di un libro di testo di geografia deve rispondere a principi di pertinenza (rientrare nei confini epistemologici della disciplina), di completezza (dei concetti), di efficacia (comprensibilità per il lettore), congruenza (rigorosità del linguaggio) e operatività (usare gli strumenti di indagine territoriale fondamentali).

Quello dei contenuti del testo di geografia è da sempre un problema che, per la Scuola Primaria, è collegato ai Programmi ministeriali. Parte della ricerca si è quindi rivolta ad esaminare l'evoluzione storica dei libri di testo di geografia dall'Unità d'Italia sino alle attuali Indicazioni per il curricolo del Ministro Fioroni, compiendo un'analisi in parallelo dei Programmi ministeriali.

Il quadro che n'è emerso mostra un passato della scuola italiana in cui periodi di gran progresso educativo si sono alternati a periodi di vera regressione. Tutto questo si è riflesso anche sul modo di pensare il libro di testo. Ci sono stati momenti storici in cui il libro era uno strumento di controllo assoluto sull'insegnamento (il Testo Unico del 1933, Ascenzi-Sani, 2005, p.23) ed altri in cui il testo era stato abbandonato perché, in quanto strumento didattico standardizzato e uguale per tutti, non permetteva l'instaurarsi di un rapporto autentico e personale tra maestro, bambino e realtà sociale (l'adozione del testo alternativo degli anni '80; Cavallini, 1976).

A questo punto si è proposto un questionario a 130 insegnanti di Padova e provincia per scoprire quali siano le caratteristiche oggi richieste ed apprezzate in un buon testo di geografia e come si effettua la scelta di un testo di scuola.

### *La scheda di analisi*

In base ai risultati ottenuti dalla ricerca e dal questionario esplorativo, si è così suddivisa la scheda d'analisi: l'*aspetto grafico*, che include le foto, i disegni, le carte geografiche, le mappe ed i grafici; l'*aspetto strutturale* che esamina il linguaggio nonché la suddivisione formale del testo (impostazione capitoli, riferimenti tra gli stessi, rimandi interdisciplinari etc); l'*aspetto contenutistico*; e, infine, la *parte aggiuntiva*.

L'*aspetto grafico*: è il primo approccio al libro di testo e risponde all'esigenza di avere dei testi che siano ricchi di immagini ma connotati da un preciso rigore scientifico. Quindi, ottima la presenza di carte geografiche, che sono gli strumenti principe della didattica geografica, ma purché siano rigorose nella loro rappresentazione.

L'*aspetto strutturale*: se il linguaggio della geo-graficità deve essere rigoroso, anche il linguaggio verbale deve avere una sua adeguatezza. Quindi testi semplici ma non infantili, adatti all'età ma non bamboleggianti, contenenti anche espliciti glossari. È inoltre importante che la struttura del libro sia rispondente a certi requisiti quali: l'impostazione dei capitoli, i riferimenti tra gli stessi, i rimandi interdisciplinari ecc.

I *contenuti*: sono da ricercarsi sicuramente i contenuti previsti dalle indicazioni per il curricolo ma anche quelli rispondenti allo statuto metodologico della disciplina in stretta connessione con la ricerca geografica.

La *parte aggiuntiva*: conta poco nella scelta ma può essere utile come arricchimento nelle fonti, se prevede dei piccoli atlanti per i bambini o buone guide didattiche per le maestre.

#### Come utilizzare la scheda

La scheda fa uso del colore per rendere veloce ed evidente il giudizio che è espresso. Si privilegia il colore rosso come segnale di grand'abbondanza e il blu per la mancanza di un elemento. In gradazione si possono delineare i restanti colori, rosa e azzurro. L'insegnante quindi, dopo aver consultato un testo provvede alla colorazione della scheda ed immediatamente ottiene un'informazione che riesce, con un semplice colpo d'occhio, a fornire una valutazione dei pregi e difetti di un testo.

In conclusione possiamo rilevare che la scheda presenta le seguenti caratteristiche:

- è facile nel suo utilizzo in quanto prevede la possibilità di utilizzare caselle pre-stampate su cui poter esprimere dei giudizi calibrati su una scala di 4 punti di gradimento;
- è ben suddivisa e strutturata nelle quattro aree d'analisi in modo da permettere numerosi confronti sia tra molteplici testi sia sui singoli aspetti degli stessi;
- è versatile e quindi permette il confronto tra testi dello stesso livello di classe e tra testi di classi differenti;
- è facilmente adattabile ad analisi di testi anche relativi al primo biennio;
- è immediata nella sua interpretazione grazie all'uso del colore;
- è sintetica nei punti esaminati così come sono ritenuti importanti dalla maggior parte delle insegnanti.

Di seguito si riporta un esempio di utilizzo della scheda riferita ad un testo di quarta elementare<sup>3</sup>.

#### Bibliografia

- Ascenzi A., Sani R. (2005), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo: l'opera della commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori, 1923-1928*, Milano, V&P.
- Cavallini G. (1976), *Contro i libri mal fatti: dal rifiuto del libro di testo alla creazione delle biblioteche di lavoro*, Milano, Emme.
- De Vecchis G, Staluppi G. (2001), *Fondamenti di didattica della geografia*, Torino, Utet Libreria.
- Giorda C. (2006), *La geografia nella scuola primaria*, Roma, Carocci.
- Larocca F. (1991), "Criteri di analisi e scelta del libro di testo in geografia", in *La Geografia nelle Scuole*, XXVIII, 3.
- Lucchesi F. (1992), *Obiettivo geografia*, Bologna, Pàtron.

---

<sup>3</sup> Il testo esaminato è *Atlantide*, Milano, Immedia ed., 2006, scritto per la parte geografica da Stefania Ponchia.

Esempio di Scheda di analisi - Testo *Atlantide*, Milano, Immedia ed., 2006  
 (al posto dei colori, sono state utilizzate diverse retinature e gradazioni di grigio)

**GRAFICA**

LE IMMAGINI	LE IMMAGINI E IL TESTO	LE CARTE GEOGRAFICHE	LE CARTE GEOGRAFICHE E IL TESTO	MAPPE, GRAFICI, TABELLE
Presenza di foto	Didascalie che spiegano l'immagine	Carte fisiche	Didascalie che spiegano la carta	Presenza di mappe mentali
Presenza di disegni	Didascalie che riprendono il testo	Carte politiche	Legenda dei simboli	Presenza di grafici
Dimensioni delle immagini	Informazioni nuove rispetto al testo	Carte tematiche	Didascalie che riprendono il testo	
Qualità immagini		Collocazione con testo e immagini	Informazioni nuove rispetto al testo	
		Dimensioni carte Grafica		

**STRUTTURA**

IL LINGUAGGIO	I PROGRAMMI	VALUTAZIONE TESTO NEL SUO COMPLESSO
Adeguatezza rispetto all'età	Rispondenza ai programmi	Rimandi ai capitoli prec. e succ.
Adeguatezza rispetto al livello di preparazione		Collegamenti con parte storica
Uso di un linguaggio specialistico		Collegamenti con altre discipline
Glossario		Rimandi interdisciplinari
Semplicità lessicale		Stessa struttura formale nei capitoli
		Schema riassuntivo

Segue

Segue

CONTENUTI		
OB. DI APPRENDIMENTO DELLA RIFORMA FIORONI (entro la classe quinta)	ALTRI CONTENUTI	
Orientarsi nello spazio e sulle carte geografiche, utilizzando la bussola e i punti cardinali	Leggere il territorio secondo molteplicità di significati	Creare curiosità
<b>Estendere le proprie carte mentali a spazi più lontani, attraverso gli strumenti dell'osservazione indiretta (filmati e fotografie, documenti cartografici e imm. da satellite)</b>	<b>Modalità reticolari di presentazione delle conoscenze</b>	<b>Stimolare creatività</b>
Analizzare fatti e fenomeni locali e globali, interpretando carte geografiche a diversa scala, carte tematiche, grafici, immagini da satellite.	Creare legami interdisciplinari	Offrire pratici spunti operativi - manipolativi
<b>Localizzare sulla carta geografica dell'Italia la posizione delle regioni fisiche e amministrative</b>	<b>Riconoscere alla geografia la prospettiva transdisciplinare</b>	<b>Proporre problemi e percorsi di ricerca</b>
Conoscere e descrivere gli elementi caratterizzanti i principali paesaggi italiani, europei e mondiali, individuando le analogie e le differenze e gli elementi di particolare valore ambientale e culturale	<b>Promuovere lo sviluppo sostenibile</b>	
<b>Conoscere e applicare il concetto polisemico di regione geografica (fisica, climatica, storico-culturale, amministrativa), in particolar modo, allo studio del contesto italiano</b>	<b>Affrontare la problematica ambientale</b>	

PARTE AGGIUNTIVA

MANUALE OPERATIVO E VALUTAZIONE	LA PARTE AGGIUNTIVA
<b>Parte operativa all'interno del testo</b>	Un piccolo Atlante
<b>Valutazioni a domande aperte</b>	Manuale per l'insegnante
<b>Valutazioni a riempimento spazi</b>	Eserciziario o parte operativa
	<b>Percorsi di ricerca su Internet</b>

Legenda

MOLTO

ABBASTANZA

POCO

NIENTE

## Scegliere il libro di testo di geografia per la scuola secondaria di primo grado

### *Il senso del libro di testo*

Il concetto di scuola evoca a tutti istantaneamente l'immagine di libro. Un alunno senza il suo libro di storia o di geografia sarebbe praticamente quasi inconcepibile.

Eppure, negli anni '70 del secolo scorso imperversava in Italia la ben nota polemica sui libri di testo, considerati, da alcuni oltranzisti, acritici depositari di una cultura immobile ed ammuffita e, quindi, addirittura dannosi per un autentico processo educativo (Visalberghi, 1978, pp.169-172).

Era il periodo, allora, in cui la didattica della ricerca e l'impiego degli altri canali di comunicazione andavano appena facendosi timidamente strada, mentre prevaleva ancora la tendenza a considerare il manuale come lo strumento privilegiato del lavoro scolastico. Per troppi il libro di testo continuava imperterrito a *fare testo*.

Lo stesso Rapporto della Commissione internazionale per lo sviluppo dell'educazione, elaborato dall'Unesco sotto la presidenza di Edgar Faure, ex Ministro dell'Istruzione in Francia, metteva in evidenza, nel 1972, l'inutile, dannosa insistenza sulla parola scritta, nel tentativo di farne un uso quasi esclusivo, in un tempo in cui il linguaggio dell'immagine aveva già di gran lunga conquistato il sopravvento (Faure *et al.*, 1973, p.128).

Ai più estremisti pareva, perciò, che il libro di testo non servisse più e non potesse essere salvato. Ma il manuale scolastico, oggi giorno trasformato e diventato, da protagonista, un sussidio tra i sussidi, non è affatto tramontato. Semmai, non molto tempo fa era sembrata giunta l'era in cui non sarebbe stato più possibile invitare i propri alunni, come faceva il professor Keating in una famosa scena de "L'attimo fuggente", a strappare le pagine del loro libro. Infatti, il Ministro delle Finanze, Giulio Tremonti, in sede di Consiglio dei Ministri prima dell'estate del 2005 e poi dalle colonne del *Corriere della Sera*, lanciò l'idea dell'*e-book*, ovvero del testo virtuale, scaricabile dal web gratuitamente. E questo nell'intento sia di favorire il risparmio, sia di avere un aggiornamento continuo dei testi, senza sostituirli ogni due o tre anni con moltiplicazione dei costi, sia di indurre gli studenti a familiarizzare con il computer, nella scuola che, secondo lo slogan elettorale del 2001 di Silvio Berlusconi, sarebbe stata quella delle tre "i":

---

\* AIIG Sezione Lombardia

Internet, inglese, impresa. L'*e-book*, insomma, avrebbe dovuto soppiantare il tradizionale testo cartaceo, pur tra le rimostranze di chi già intravedeva l'apocalisse del libro e di chi, da venditore o da editore, prevedeva una sostanziale compressione dei ricavi con una conseguente crisi del settore. Immedie, invece, le repliche positive dei cittadini e delle associazioni che da tempo lottano contro il "caro-libri" e cercano migliori soluzioni e minori ingombri per riempire gli zaini dei ragazzi (cfr. <[www.pc-facile.com](http://www.pc-facile.com)>; Gerina, 2003).

Da parte nostra siamo convinti che altri mezzi, certamente più validi e raffinati, possono e debbono giustamente affiancarsi al testo scolastico, per integrarlo e completarlo, quando occorre, ma si ha ragione di presumere che non riusciranno mai a sostituirsi totalmente ad esso. Anche perché gli studenti, e maggiormente quelli più giovani, avvertono generalmente il bisogno, dopo il momento delle attività più euristiche, di disporre di uno strumento organico, sintetico, chiaro, maneggevole, quale può essere solo il libro di testo, per ripensare ai concetti già acquisiti e per riflettere individualmente.

#### *Analisi del libro di testo*

Sistematicamente, nel mese di maggio, i docenti sono invitati da un'apposita Circolare Ministeriale ad un faticoso appuntamento: l'adozione dei libri di testo per l'anno scolastico successivo. Questa operazione non può esaurirsi nell'arco di poche giornate, tanto più che, tra l'altro, i manuali debbono compiere almeno un triennio ed è impossibile cambiarli prima, a meno che non risultino palesemente in contrasto con le linee della progettazione didattica.

La scelta del libro di testo rappresenta, viceversa, uno dei momenti indubbiamente più delicati dell'atto didattico. Essa, infatti, esige dall'insegnante un esame attento e oculato, che mette alla prova tutte le sue doti professionali, culturali ed educative insieme.

Innanzitutto, non c'è evidentemente scelta senza un confronto tra il vasto ventaglio delle proposte editoriali, da richiedere, quindi, in tempo utile ai rappresentanti; né, d'altra parte, si può veramente scegliere senza avere dapprima stabilito precisi criteri di valutazione, sulla base dei quali effettuare la selezione che ci è affidata.

La novità, infatti, non ha spesso alcun valore magico e tantomeno la bella e appariscente veste tipografica o l'abbondanza delle illustrazioni. Per valutare coscienziosamente il contenuto di un libro, occorre, viceversa, in primo luogo conoscere la struttura della disciplina che si insegna, la sua logica interna, l'epistemologia, oltre che, naturalmente, le caratteristiche psicologiche dei potenziali fruitori a cui esso è destinato.

Da insegnanti di geografia, dobbiamo, cioè, innanzitutto domandarci qual è l'oggetto della nostra disciplina. Le Indicazioni per il curricolo sono esplicite in tal senso, quando esordiscono con queste parole: «La geografia è scienza che studia l'umanizzazione del pianeta e quindi i processi attivati dalle collettività nelle loro relazioni con la natura». In realtà, però, la geografia non si occupa più da un pezzo solo del rapporto architettato sulle sabbie mobili uomo-natura (Baldacci, 1978, p.29), come pure certi libri continuano a perpetuare quando

propongono l'oggetto di studio della nostra disciplina. In pratica, rispetto alla definizione così giustamente innovativa del Programma del 1979, basata sull'indagine di fenomeni e sistemi antropofisici, c'è un ritorno al passato, con un concetto di geografia più o meno identico, nella sostanza, a quello propinato dal Programma del 1963, anche se nella seconda versione si scorge un'enfatizzazione della componente antropica. Tuttavia, il primo traguardo elencato per lo sviluppo delle competenze dell'alunno al termine della scuola secondaria di primo grado è proprio l'osservazione, la lettura e l'analisi di sistemi territoriali vicini e lontani, che potremmo far coincidere, oggi come una trentina di anni fa, con l'ambito di studio della geografia.

La disciplina implica anche momenti descrittivi, ma è essenzialmente l'interpretazione dei fenomeni geografici presi in considerazione, in particolare delle cause, sia naturali che umane, che sono all'origine di tali fenomeni e delle relazioni esistenti tra di loro. Dunque un buon manuale deve rispecchiare questa impostazione.

Giunto a questo livello, comunque, il ragazzo non può più fare affidamento sull'osservazione diretta. Ne deriva l'importanza dell'inserimento di fotografie, non sovrabbondanti, ma che siano significativamente geografiche. A questo proposito, meglio si adatterebbero ad opuscoli turistici le immagini di aspetti del folklore, come una scena del carnevale brasiliano o i ballerini del tango argentino, ed anche quelle sempre copiose sul patrimonio artistico di borgate e città. Ma quale contributo sia in grado di offrire all'insegnamento geografico l'obiettivo puntato sulle donne obese dei Paesi ricchi o sui membri di una gang giovanile in California ci risulta difficile dirlo.

Taluni paesaggi immersi in una nebbia soffusa o le incantevoli vedute di luoghi pittoreschi educano molto di più il gusto estetico che non il senso geografico, come pure certe immagini da satellite, senza dubbio suggestive e affascinanti, ma ben poco eloquenti quando non vengano prudentemente affiancate dal relativo spezzone cartografico.

La geografia, come scienza dello spazio, possiede anche una componente geometrico-matematica, che si esprime, all'interno del materiale iconografico, da un lato nella cartografia e dall'altro nell'elaborazione grafica dei dati statistici.

Per risultare davvero immediate, le carte dovrebbero essere, a nostro avviso, semplificate, evitando la giustapposizione di troppi simboli e riducendo l'elenco dei toponimi a quelli veramente indispensabili, per non disorientare l'allievo, che a questa età ha una capacità di analisi ancora piuttosto limitata. Inoltre, andrebbero tutte disegnate con la medesima scala, per permettere la correlazione cartografica. Diagrammi e cartogrammi, poi, dovrebbero suggerire, invitare a riflettere, più che spiegare tutto nella didascalia.

Un certo spazio sarebbe auspicabile occupassero anche temi e problemi interdisciplinari, soprattutto legati alla convivenza civile ed, in particolare, alla salvaguardia ambientale, che, nonostante sia un argomento trasversale a diverse discipline, potrebbe essere a buon diritto appannaggio prioritario della geografia. Come pure letture di vario genere, assai utili per motivare la discussione o quale stimolo al lavoro di ricerca, ma inserite, in verità forse con troppa parsimonia nei moderni libri di testo, nemmeno sotto forma di semplici indicazioni.

Il manuale, inoltre, per essere capito e assimilato dai giovani utenti, dovrebbe rivolgersi ad essi con un periodare breve, ma già ipotattico, e con un linguaggio colloquiale e immaginifico, avendo però cura di avvicinare nel contempo il ragazzo alla conoscenza e all'uso della terminologia specifica. A questo proposito, l'ideale è ricorrere a schede lessicali, intercalate tra le pagine del testo, laddove siano presenti per la prima volta vocaboli complicati e inconsueti, o ad un glossario in appendice ai singoli volumi.

Inoltre, l'alunno va coinvolto attivamente nel suo percorso formativo, anche con l'espedito di fascicoli operativi da utilizzare a scuola o a casa, specificatamente dedicati a lavori di approfondimento, come potrebbero essere l'elaborazione di dati statistici, la lettura di fotografie, i giochi di simulazione.

Obbligatorie sono prove di ingresso e di verifica di quanto assimilato, naturalmente dotate delle indispensabili chiavi di correzione per il docente e preferibilmente suddivise per tipo di competenza da accertare.

Una sitografia, meglio se articolata per tipo di argomento, consentirebbe a chi legittimamente lo desidera di navigare in tutta sicurezza nella rete, alla ricerca di informazioni integrative del materiale già fornito dal proprio libro di testo, con pagine sempre fresche, attuali ed aggiornate.

Un valido manuale, poi, dovrebbe essere strutturato in Unità di Apprendimento. Per ora, poco è mutato in questa direzione e gli autori si sono limitati a denominare in questo modo quelle che in effetti nient'altro sono che vecchie Unità Didattiche, poiché l'impostazione appare ancora centrata sui contenuti disciplinari e non sul reale apprendimento personale dell'alunno.

Nell'intento di condurre il professore ad adattare il testo alla sua programmazione, è encomiabile l'abitudine ormai radicata di affiancare il manuale con una guida per l'insegnante.

A tale riguardo, pare opportuno far osservare che, oltre frontiera, le cose funzionano ben diversamente rispetto a noi. In Francia, ad esempio, vi è un libro smilzo per l'alunno, con le nozioni di base; uno un po' più grosso, che è il libro degli esercizi di apprendimento e non di verifica (due cose diverse, che nella nostra tradizione sono purtroppo confuse); vi è, infine, un terzo libro grosso, molto più dei nostri libri di testo, che nella Scuola Media è *le livre du professeur*. Di fatto, i nostri libri hanno supplito al sistema di formazione degli insegnanti e al carattere vacuo, retorico ed inutile di molti corsi di aggiornamento per i docenti. Mancando questo, l'editoria scolastica, nobilmente per certi aspetti e caricandosi di compiti non suoi, fornisce i libri che fungono da "aggiornatori" per gli insegnanti, fingendo di essere per gli studenti (Scardeoni, 1997).

Da parte nostra, siamo fermamente convinti che il manuale, se vuol essere salvato, debba fornire soprattutto strumenti di lavoro e non pretendere di sciorinare tutto il sapere geografico, mescolando, in modo un po' disordinato, esercizi di verifica e di apprendimento. È vero, fa piacere notare che negli odierni libri di testo per la Scuola Secondaria di primo grado si parla di «banana blu» e di indice di sviluppo umano, proprio come all'Università, ma ci si chiede anche se, con quei corsi così in linea con la ricerca scientifica e assai meno con la ricerca didattica, non ci sia in fin dei conti il pericolo di proporre delle lezioni non adatte a dei ragazzini.

*Un metodo per la valutazione del libro di testo.*

Per una prima scrematura del manuale di geografia da adottare, un suggerimento è, a nostro avviso, controllare se è scritto o meno da geografi. E, a questo scopo, sarebbe vantaggioso che gli editori prendessero l'abitudine di riportare in quarta di copertina succinte notizie biografiche sugli autori. Non per pregiudizio verso chi non lo è, ma perché siamo in sintonia con la Commissione centrale del Ministero della Pubblica Istruzione che, già nel distante 1891, sosteneva: «Che a trattare le cose più semplici e fondamentali valgono quelli che son padroni della materia, non solo è rispondente a ragione, ma lo dimostra anche il risultato dell'esame dei trattati [nel caso] di aritmetica...» (De Vivo, 1982/83, p.19).

In particolare, qualche anno fa, in un suo intervento alla sezione didattica del XXV Congresso Geografico Nazionale, Valussi sottolineava la responsabilità dei docenti universitari in questo delicato campo, fino a quel momento sfuggito loro di mano. Più tardi sembrò che ci fosse finalmente stata un'inversione di tendenza, tanto che era persino difficile operare una scelta tra i testi, redatti in larga misura proprio da chi si occupava di geografia nell'ambito dell'Università. Ora il contributo dei geografi universitari è diventato di nuovo marginale e ce ne rammarichiamo.

A questo punto, e sulla base delle considerazioni svolte, proponiamo un sistema di valutazione dei libri di testo di geografia, sintetico, ma sperimentato con risultati lusinghieri da chi scrive, anche nel contesto delle ore di laboratorio per la classe di abilitazione 43A della Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario.

In pratica, si tratta di attribuire un voto che va dall'uno al cinque, equivalente a insufficiente, sufficiente, discreto, buono, ottimo, ad una serie di parametri. Alla fine, si ottiene un punteggio complessivo, dal quale scaturisce il manuale obiettivamente migliore.

Riassumendo, i parametri sono: 1) Aderenza all'oggetto specifico della disciplina; 2) Ottica interdisciplinare; 3) Immagini fotografiche significativamente geografiche; 4) Ricchezza del materiale cartografico, non troppo ridondante però di simboli e toponimi; 5) Abbondanza e varietà di diagrammi e cartogrammi, che spronino a riflettere; 6) Taglio interdisciplinare; 7) Presenza di letture o almeno di indicazioni in tal senso; 8) Periodare breve, ma già ipotattico, e linguaggio colloquiale; 9) Uso della terminologia specifica; 10) Largo spazio al lavoro guidato e all'indagine personale; 11) Presenza di prove di ingresso e di verifica, con chiavi di correzione per l'insegnante; 12) Sitografia; 13) Suddivisione in Unità di Apprendimento; 14) Esistenza di una guida per l'insegnante.

Per l'insegnante di Monica, la figlioletta dei coniugi Nougier, forse l'unico sussidio veramente disponibile, tra quelli già allora indicati come indispensabili, ma inesistenti nella stragrande maggioranza delle scuole, era proprio il libro di testo, magari semplice, chiaro, conciso, ricco di carte, di fotografie, di schizzi e di riassunti e, purtroppo, ancora incompleto e insufficiente. Perché, come notavano gli esperti genitori della ragazzina, «la scienza dei libri non si spiega da sé, non è assimilabile per il fanciullo, se la parola del maestro non viene a

vivificare le pagine morte, ad animare i paesaggi, a popolare le case, le fattorie, le strade, i mercati, e la parola con la sua magia non ricorda degli esempi già conosciuti, non fa dei facili accostamenti, delle associazioni feconde di immagini e di idee; se, oltre il libro aperto, il pensiero non può volare, l'immaginazione balzare verso le cose lontane» (Nougier-Nougier, 1961, p.59).

Questo nessuna scelta, neppure la più scrupolosa e responsabile, è in grado di assicurarlo.

#### Bibliografia

- Baldacci O. (1978), *Il pensiero geografico*, Brescia, Editrice La Scuola (Coll. «Analisi e sintesi», 22).
- De Vivo F. (1982/83), "Il libro di testo dal 1881 ad oggi nelle disposizioni ministeriali", in *Scuola e Didattica*, XXVIII, pp.17-20.
- Faure E. et al. (1973), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Roma, Editore Armando.
- Gerina M. (2003), *Intervista a Tullio de Mauro* ([www2.varesenews.it](http://www2.varesenews.it)).
- Malvasi M. (1985), *Didattica della geografia nella Scuola Media Inferiore. L'evoluzione dal 1979 in poi attraverso i libri di testo*, Milano, Pubblicazioni dell'I.S.U.-Università Cattolica, 138 pp.
- Id. (1986), "Dopo i nuovi programmi: le innovazioni alla luce dei testi scolastici", *La geografia nelle scuole*, Trieste, XXXI, pp. 52-58.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma.
- Nougier L.R., Nougier H. (1961), *Il ragazzo geografo*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.
- Scardeoni N. (1997), *Sul "libro di testo". Intervista a Tullio De Mauro* ([www.edscuola.it](http://www.edscuola.it)).
- Tartarotti L. (1981-82), *La programmazione didattica. Fasi criteri metodi*, Teramo, Giunti & Lisciani.
- Visalberghi A. (1978), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori.

## Conoscere (osservare) e rappresentare il territorio per sentirsi parte attiva

Questa esperienza didattica ha visto protagonisti gli alunni della classe III B dell'indirizzo Igea dell'Itc "Leonardo da Vinci" di Martina Franca, in provincia di Taranto. Si è svolta nell'anno scolastico 2006-2007 e nell'ambito della programmazione disciplinare di Geografia generale ed economica. I ragazzi impegnati sono stati 23 (tutta la classe), di cui la maggior parte maschi, organizzati in cinque gruppi, da tre a sei componenti.

### *Breve descrizione del territorio esaminato*

La contrada Pergolo, dista dalla città circa 2 chilometri ed è collegata a questa da una strada intercomunale, ampia in questo tratto. La campagna martinese è disseminata sia di case per la villeggiatura estiva, sia da ville e abitazioni per la residenza stabile. Diverse di queste costruzioni costituiscono l'ampliamento della tradizionale dimora rurale rappresentata dal trullo. I terreni, alcuni incolti e abbandonati, sono limitati da muri a secco, in diversi punti diroccati.

Negli anni '70 qui fu costruito un campo di calcio, con pista di atletica leggera, piscina coperta e spalti per gli spettatori. È praticabile solo l'impianto all'aperto, per gli allenamenti. Accanto sorse una struttura imponente in calcestruzzo, che ancora oggi è allo stato grezzo: probabilmente doveva trattarsi di un grande albergo. Questi, per la sua mole e la posizione più elevata che occupa sulla collina, è ben visibile da diversi punti più distanti del territorio e provoca un forte impatto ambientale.

Il decentramento dei plessi scolastici, ha portato qui, all'inizio degli anni '90, tre Istituti di scuola superiore. Negli ultimi tempi vi è stato costruito il Palazzetto dello Sport e locali che ospitano il Corpo dei Vigili del Fuoco. Insieme a questi sono sorte alcune costruzioni private monofamiliari.

Questo complesso di strutture pubbliche e private non è armonico con il paesaggio collinare circostante della Murgia martinese, che presenta comunque un forte insediamento abitativo, in crescita, che in più punti altera l'equilibrio della campagna tradizionale.

---

\* AIIG Sezione Puglia

### L'attività svolta

Il segmento didattico si è sviluppato in tre fasi. Nella *prima fase* (1 ora di lezione), agli allievi è stata presentata l'esperienza da realizzare e come organizzare il lavoro. Oltre a richiamare concetti riguardanti gli strumenti della geografia, precedentemente trattati, è stato indicato loro di predisporre la raccolta dei dati, durante il rilevamento e l'osservazione sul territorio, in due categorie distinte di elementi: *naturali* e *antropici*; *componenti compatibili* e *componenti incompatibili*.

La *seconda fase* (1 ora di lezione) ha visto l'uscita e la passeggiata dal plesso scolastico, lungo la strada intercomunale verso l'aperta campagna, fino a coprire una distanza di circa 700 metri e ritorno. Gli allievi hanno osservato il paesaggio e hanno raccolto i dati riguardanti la composizione del territorio, il suo orientamento e le distanze percorse, con costruzione grafica estemporanea del percorso. Successivamente, in altre esperienze del genere, si potrà proporre agli alunni di scattare alcune fotografie a corredo del lavoro di sintesi.

La terza fase (3 ore di lezione) si è svolta con il riordino degli appunti: costruzione di una carta topografica dello spazio esaminato, con l'*orientamento*, l'indicazione della *scala* usata e la *legenda*; catalogazione degli elementi osservati; stesura di un commento alla tipologia e sullo stato del territorio rappresentato.

Questa attività didattica ha il merito di rendere consapevoli i ragazzi dello stato di incuria e di abbandono in cui versa il territorio ed è finalizzata a sviluppare uno spirito di osservazione e interpretazione critica della realtà che ci circonda.

Tutte le fasi in cui si è svolta l'attività avviano l'allievo alla formazione geografica. Ciò significa: una maniera diversa di "guardare" e di porsi nello spazio, con più attenzione e cognizione e con la capacità, attraverso anche la rappresentazione cartografica, di "pensare" a una organizzazione diversa del territorio, che abbia una distribuzione più razionale e armonica delle infrastrutture e un recupero della funzione economica e culturale della campagna.

### Obiettivi didattici

- Fare una comparazione delle dimensioni dello spazio esaminato, attraverso una grandezza (distanza) misurata sul posto e della relativa rappresentazione in scala.
- Sviluppare il senso dell'orientamento, con l'individuazione dei punti cardinali sul terreno e la trasposizione sulla carta topografica realizzata.
- Sviluppo delle capacità di sintesi attraverso l'uso di simboli per rappresentare e descrivere un fenomeno geografico.
- Saper codificare gli elementi naturali e antropici significativi, che individuano un determinato territorio regionale.
- Avviare a comprendere il concetto di organizzazione del territorio.
- Valorizzare l'originalità espressiva individuale.

*Finalità educativo-formative*

- Sentirsi parte attiva dell'ambiente che ci circonda, conoscendolo, sapendolo rappresentare e descrivere, per crescere nella stima e nella consapevolezza di sé.
- Educare al rispetto e alla tutela dei beni naturali e culturali.
- Sviluppare l'attitudine alla collaborazione di gruppo e al confronto delle idee.
- Formare una sensibilità verso il paesaggio armonico.
- Sviluppare le capacità operative e l'iniziativa personale.

*Caratteristiche della località Pergolo, funzione e uso del suo territorio. Componenti osservati*

Naturali	Antropici
Erbacce, spighe di grano, rovi, alberi, pietre, fiorellini, alberi ornamentali, animaletti, rami, prato, uccelli, palme, campo incolto, conifere, siepi, campi coltivati, fragni, vermi.	Infrastrutture, pali della luce, campo da calcetto, cartacce, imballaggi, rifiuti, bidoni, case, spazzatura, palazzetto, stazione dei vigili del fuoco, stazione elettrica, segnali, raccolta differenziata, campo sportivo, pubblicità, attività commerciale, ornamenti, edificio grezzo, muretto, spranga di ferro, muro dirupato, discarica abusiva, busta di plastica incastrata tra i rovi, trulli, complesso di case in cemento non ultimato e in disuso, siringhe, infrastruttura grande in disuso.
Elementi compatibili	Elementi incompatibili
Muretto, trulli, erbacce, spighe di grano, rovi, alberi, pietre, fiorellini, alberi ornamentali, animaletti, rami, prato, uccelli, palme, campo incolto, conifere, siepi, campi coltivati, fragni, vermi, infrastrutture, pali della luce, campo da calcetto, case, palazzetto, stazione dei vigili del fuoco, stazione elettrica, segnali, raccolta differenziata, campo sportivo, attività commerciale.	Cartacce, imballaggi, rifiuti, bidoni, spazzatura, pubblicità, ornamenti, edificio grezzo, spranga di ferro, muro dirupato, discarica abusiva, busta di plastica incastrata tra i rovi, complesso di case in cemento non ultimato e in disuso, siringhe, infrastruttura grande in disuso.
Classe 3 <sup>a</sup> B, I.T.C. "Leonardo da Vinci" Martina Franca. Gli alunni: Dario Giacobelli, Alessandro Filomena, Davide Fumarola, Daniele Lisi, Martino Lucarella, Donato Russano.	

*Commento alla tipologia del territorio esaminato e rappresentato*

Dopo aver esaminato ed osservato il territorio della contrada Pergolo siamo giunti alle seguenti conclusioni.

Il territorio presenta diverse zone adibite a costruzioni, sfruttate però in malo modo; basti pensare all'edificio posto dietro il palazzetto dello sport che risulta ancora incompleto nonostante si trovi in quel posto da diversi anni. Sicuramente, se questo territorio fosse sfruttato al massimo delle possibilità che offre, la contrada Pergolo sarebbe molto più accogliente ed utile. In questo territorio però, si rilevano anche edifici pubblici importanti come le scuole o la stazione dei vigili del fuoco, per poi arrivare al nuovo palazzetto dello sport

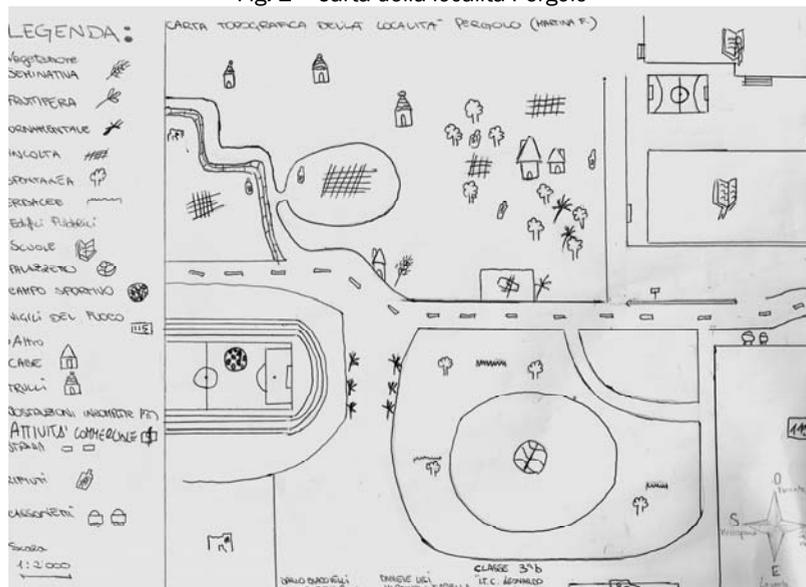
“Wojtyła”. Ci ha colpito molto la molteplicità di rifiuti che si trova, oltre che nei cassonetti, anche sulle strade e nella zona vegetativa. Il territorio è ricco di vegetazione per lo più spontanea (erbacce e cespugli soprattutto) ed è povero di vegetazione fruttifera e seminativa.

Concludendo, pensiamo che il territorio Pergolo debba assolutamente essere sfruttato nel migliore dei modi fino a farlo divenire più vivibile per tutti.

Fig. 1 - Edificio scolastico in località Pergolo



Fig. 2 - Carta della località Pergolo



### *Conclusioni*

Questa esperienza didattica, dimostra quanto sia importante il metodo dell'indagine e dell'osservazione diretta nell'apprendimento scolastico; non solo come metodo induttivo e deduttivo. Ciò poi è connaturato alla geografia. Bastano poche ore di lezione dedicate a questo tipo di attività, per creare un approccio diverso alla disciplina da parte degli alunni.

Dall'esame della cartografia realizzata dai ragazzi, dalla differente maniera di comporla e dalla simbologia espressa, si evidenzia una ricchezza di espressività interpretative e di originalità di osservazioni del contesto ambientale, che gratifica chi li guida in questa applicazione. Ciò conferma, in fondo, che insegnare è proprio il "dare forma a ciò che è informe", è "far venire fuori".

## Quale formazione geografica attraverso il confronto di carte topografiche?

### *Premessa*

Uno degli obiettivi formativi della geografia consiste certo nella migliore conoscenza di un territorio per garantire ad esso un'adeguata tutela o uno sviluppo sostenibile.

La conoscenza del territorio non si acquisisce ovviamente solo con l'osservazione analitica di ogni suo elemento costitutivo, ma comporta l'individuazione dei diversi fattori in esso agenti e quindi motori delle trasformazioni che in tale territorio continuamente avvengono, ora con quasi impercettibile lentezza, ora con straordinaria, rivoluzionaria celerità.

Un qualsiasi territorio, specie se – come solitamente in Italia – è fittamente abitato e intensamente sfruttato dall'uomo, è soggetto a un processo di trasformazione variamente interpretato: ora in senso positivo (sviluppo), ora negativo (degrado). È evidente che una tale valutazione non può prescindere da una buona conoscenza dello stato di fatto precedente all'avvio del processo di trasformazione e quindi da un confronto diacronico.

Molto utile e facile da attuare mi pare a questo riguardo il confronto tra due spezzoni di carta topografica riferiti a uno stesso lembo di territorio a distanza di un adeguato lasso di tempo, variabile a seconda del tipo di processo territoriale che si intende valutare.

Per un esame sufficientemente approfondito a livello locale possono risultare utili le carte al 50.000 e soprattutto quelle al 25.000.

In Liguria si dispone delle tavolette Igm rilevate intorno al 1930 e della nuova cartografia regionale alla stessa scala, i cui rilievi risalgono agli ultimi decenni del '900.

Un ulteriore obiettivo che potrebbe/dovrebbe essere perseguito consiste nella preparazione alla corretta lettura/interpretazione degli strumenti urbanistici pianificatori. Si tratta di un obiettivo oggi piuttosto trascurato. È noto infatti che nel nostro paese la consultazione della cartografia annessa a tali strumenti è effettuata quasi esclusivamente dagli addetti ai lavori, col risultato che di fronte a progetti urbanistici di rilevante impatto territoriale (alla cui redazione i cittadini dovrebbero in qualche misura partecipare, almeno per prenderne atto e

---

\* AIIG Sezione Liguria

formulare eventuali osservazioni attraverso i propri rappresentanti) si hanno reazioni tardive di coloro che sono potenzialmente interessati dagli effetti negativi delle opere, spesso soltanto all'apertura dei cantieri.

### *Il caso esemplare di due comuni del Savonese*

Se esaminiamo, per esempio, la tavoletta di Albisola-Varazze dell'Igm, il cui rilievo risale al 1930 (salvo un aggiornamento del 1961 limitato all'aggiunta dell'autostrada da Genova Voltri), constatiamo che la piana alluvionale del torrente Sansobbia, estesa nella sua parte sud-occidentale per circa 3 kmq, era ancora prevalentemente destinata a forme di utilizzazione agricola del suolo (fig.1).

Fig. 1 - La piana albisolese nelle tavolette IGM Savona e Varazze rilevate nel 1930



Gli abitati, in forme piuttosto compatte, occupano spazi ristretti in aree marginali della piana: ai piedi del rilievo del Castellaro (la quota 84 della tavoletta), poco a monte della confluenza tra Riobasco e Sansobbia nel caso del borgo di Albisola Superiore, sede degli uffici comunali e della chiesa parrocchiale; lungo la fascia costiera tra la foce del Sansobbia e il Capo a Levante, per quanto concerne la frazione detta appunto del Capo, con la stazione ferroviaria e le varie case (allora ancora prevalentemente di artigiani della ceramica e di agricoltori-pescatori), collocate lungo la strada costiera,

pressoché parallela alla ferrovia; nell'angolo di Ponente della piana, tra il mare e i rilievi su cui si inerpica con un tracciato assai accidentato la vecchia via Aurelia, è invece il centro di Albissola Marina<sup>1</sup>, sede di comune autonomo fin dal 1615.

La piana era quasi totalmente dedicata a colture agricole con orti, frutteti e vigneti ed era punteggiata da case coloniche (alcune anche col carattere di case forti per opporsi agli attacchi barbareschi) e ville, tra le quali particolarmente degne di nota quelle dei Della Rovere (ora Gavotti), dei Durazzo (ora Faraggiana) e dei Balbi, famiglie tra le più importanti della nobiltà savonese e genovese. Presso l'antica chiesetta di San Pietro, negli orti tra il centro di Albisola Superiore e la frazione del Capo, erano stati da poco portati alla luce i resti di un'antica villa romana. Sulle basse colline intorno alla piana dominava la olivicoltura su fasce sostenute da muretti a secco.

Ben diversi appaiono l'utilizzazione del suolo e il paesaggio nelle carte al 25.000 rilevate negli anni '90 (fig.2).

Fig. 2 - Parte della piana albissolese e fascia costiera verso Savona nella nuova carta al 25.000 della regione Liguria



<sup>1</sup> Nel nome figura una doppia "s" probabilmente a causa di un errore di trascrizione non sanato in seguito (Garibaldi, 2006). È curioso constatare che nella toponomastica delle carte IGM fino al 1923 Albisola Superiore figurasse con doppia "s" e Albissola Marina con una sola!

Nel più di mezzo secolo trascorso tra i due rilevamenti la piana del Sansobbia è stata in larga misura invasa da costruzioni di ogni tipo: prevalentemente palazzine condominiali, ma anche villini, edifici e capannoni industriali, impianti sportivi, strutture di servizio. Essa è inoltre attraversata da nuove importanti infrastrutture: l'autostrada Genova-Ventimiglia e la nuova linea ferroviaria a doppio binario che si sviluppa a lato dell'autostrada, per non parlare di una fitta rete di viabilità minore.

Al posto della vecchia linea ferroviaria che a levante della foce del Sansobbia si sviluppava lungo il litorale, tra la spiaggia e la prima quinta di case della frazione del Capo, sono stati realizzati giardini e una passeggiata a mare con una notevole valorizzazione turistica di tale parte dell'abitato albisolese, spostando verso di esso il baricentro dei servizi del comune di Albisola Superiore.

Nel caso del comune di Albissola Marina, esteso a ponente del corso d'acqua, non essendoci spazio lungo la costa, l'espansione è avvenuta occupando quasi tutta la pianura interna verso Grana, dove nel 1930 si trovava solo un piccolo nucleo intorno a un'antica sede conventuale, sulle prime propaggini delle colline alle spalle dell'abitato e, verso Valloria, cioè lungo la vecchia Aurelia, che in direzione di Savona si snoda su un evidente terrazzo marino inciso dal Rio Termine, confine storico tra i due comuni.

Se si disponesse di carte con cadenze di rilevazione più ravvicinate si scoprirebbe come gli sviluppi più notevoli dell'edificazione si concentrino negli anni '60 e '70, caratterizzati dalla forte crescita dell'industrializzazione nelle regioni di Nord-Ovest, trainata dall'industria automobilistica (con effetti non solo sulla motorizzazione di massa del paese, ma sulla contemporanea crescita dell'industria edilizia e della mobilità turistica). È di quegli anni l'arrivo ad Albisola dell'autostrada da Genova (e, quindi, da Milano), ben presto seguito dal collegamento con Torino, propiziato dalla Ceva-Savona, costruita dalla Fiat.

#### *Elementi di riflessione dal confronto fra le carte*

Un così rivoluzionario processo sociale ed economico non poteva non avere una rilevante ricaduta sul territorio, che il confronto tra le due carte 1930-1990 mette in evidenza. Ma, ad un esame più dettagliato, si possono rilevare anche gli effetti di un altro processo: quello per cui la motorizzazione di massa mette in crisi negli anni '80 i centri cittadini, ivi compreso quello di Savona.

Una conseguenza quasi immediata è il trasferimento fuori dal centro di alcuni servizi centrali di rilevanza provinciale (tra gli altri quelli commerciali, con la realizzazione di ipermercati in luoghi periferici, ma ben serviti da strade e dotati di spazi per il parcheggio) e l'avvio di un processo di suburbanizzazione col trasferimento in centri minori e aree collinari periferiche di una parte della popolazione cittadina, sia delle classi più abbienti, per avere più spazio in un ambiente igienicamente più sano, sia di quelle con minori disponibilità economiche, per risparmiare sui costi delle abitazioni, ancora bassi nelle zone periferiche prive di particolari pregi.

Anche i due comuni albisolesi e tutta l'area compresa tra Savona e Albissola Marina, coincidente col terrazzo marino di Valloria (dove nella vecchia tavoletta

compare solo il toponimo “case Gentile”), un tempo occupato da orti, seminativi con viti e uliveti, sono stati caratterizzati da tale processo.

Non è difficile, confrontando le due carte, constatare non solo l’occupazione con residenze e infrastrutture di quasi tutta la piana alluvionale del Sansobbia e delle adiacenti aree collinari, ma anche la presenza di strutture di servizio a livello metropolitano. A Valloria, proprio al confine amministrativo tra Savona e Albissola Marina, è sorto il grande complesso ospedaliero comprensoriale del Savonese, in seguito al trasferimento del vecchio nosocomio insediato nel cuore della città ottocentesca.

Il vecchio confine tra i comuni corre tra le case e ha ormai perduto gran parte del suo significato di elemento separatore di due diverse comunità: non a caso è stata già tentata la realizzazione di un piano regolatore di tipo intercomunale. L’area albisolese è ormai inclusa in quella metropolitana savonese, anche se presenta più spiccate funzioni turistiche. Le case degli albisolesi e di un rilevante numero di savonesi ivi trasferiti sono, infatti, affiancate da un numero elevato di abitazioni vuote (pressoché coincidente con quello delle residenze secondarie ad uso turistico). Secondo il Censimento generale della popolazione e delle abitazioni del 2001, queste nei due comuni albisolesi erano più di 2.000 (rispettivamente ad Albisola Superiore 1.475 e ad Albissola Marina 768, su un totale di circa 10 000 abitazioni, pari pertanto al 20% del totale). A Savona, invece, a fronte di 27.546 abitazioni occupate da residenti, si contavano solo 2.181 alloggi vuoti (meno quindi del 10% del totale).

Questa ambivalenza funzionale dei comuni albisolesi (parte dell’area metropolitana savonese, ma anche comuni turistici tesi a conservare una propria identità) contribuisce a rendere problematiche le scelte d’uso del suolo, specie nel tratto costiero tra il capoluogo ed Albissola Marina dove si è conservato, a ridosso del porto commerciale (e oggi anche turistico) di Savona, un lembo di costa rocciosa con qualche pregio ambientale, proprio al confine tra i due comuni. Una forte componente della popolazione albisolese vorrebbe realizzarvi un porticciolo per la nautica da diporto, ritenendo così di meglio qualificare l’offerta turistica. Una spinta in tal senso è meno forte tra i Savonesi perché la componente della popolazione interessata dall’economia turistica è tuttora minoritaria ed è più diffuso l’orientamento di chi guarda con preoccupazione alla crescente artificializzazione della costa, alla riduzione degli spazi verdi e, più in generale, all’alterazione degli ultimi lembi di paesaggio relativamente naturale, fenomeni che a loro volta potrebbero, a lunga scadenza, avere effetti negativi sullo stesso turismo (figg.3 e 4). In pratica chi è direttamente interessato ad attività turistiche propende per interventi sul territorio con effetti immediati, curandosi meno della loro sostenibilità futura.

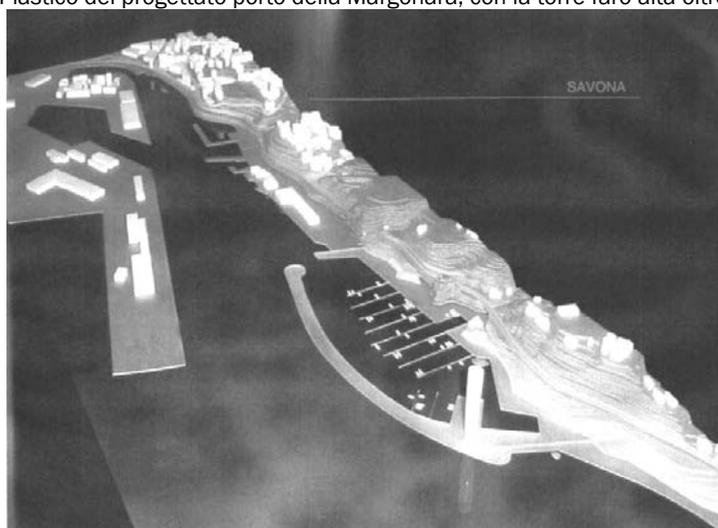
Specialmente di fronte a queste situazioni conflittuali è necessario che i cittadini (e non solo i professionisti della pianificazione territoriale) sappiano leggere correttamente la cartografia a grande scala (ivi compresa quella dei piani

urbanistici)<sup>2</sup>. A ciò ovviamente può e deve provvedere la formazione geografica nella scuola di base attraverso il confronto diacronico di carte riferite a situazioni problematiche in ambiti ben conosciuti dagli studenti.

Fig. 3 - Un particolare della tavola "Ambiti e distretti" del PUC di Savona, al confine con Albissola marina, dove è progettata la costruzione di un porto turistico



Fig.4 - Plastico del progettato porto della Margonara, con la torre-faro alta oltre 100 m



<sup>2</sup> Sull'importanza delle carte topografiche nella didattica geografica mi sembrano degne della massima attenzione le considerazioni di Salgario (2007). Alcuni esempi di lettura/interpretazione di carte topografiche di varie zone d'Italia sono in Lavagna e Lucarno (2006).

Solo così sarà praticabile quella innovazione nella *governance* territoriale che è definita pianificazione strategica, una costruzione collettiva del futuro delle città e del loro territorio, attraverso processi di partecipazione, discussione e ascolto, nonché patto tra amministratori, cittadini, imprese e istituzioni per realizzare una serie conseguente di progetti condivisi.

### Conclusioni

Il contributo propone l'impiego nella scuola secondaria di carte topografiche di un certo territorio (come quello di uno o più comuni vicini che siano spazio di vita degli alunni) al 50.000, al 25.000 o anche a scala maggiore, rilevate in tempi diversi per introdurre all'osservazione/comprendimento dei più importanti effetti territoriali dei processi socio-economici (graduali e/o rivoluzionari) di un recente passato o anche in prospettiva futura. Con ciò si vuole anche porre tutti i futuri cittadini-elettori (e non solo gli specialisti della pianificazione territoriale) in condizione di leggere la documentazione cartografica dei piani urbanistici e soprattutto far riflettere sul legame tra evoluzione socio-economica interna di una comunità, impulsi derivati dalle relazioni di questa col vasto mondo e sviluppo della trama delle opere umane sul suo territorio.

In proposito, è trattato il caso esemplare del territorio di due comuni del Savonese, investiti soprattutto a partire dagli anni '50 del secolo scorso dal processo di sviluppo impetuoso e disordinato della villeggiatura balneare prevalentemente in seconde case, con conseguente consumo della gran parte dei terreni agricoli migliori, e, successivamente, dal processo di suburbanizzazione, spesso conflittuale con il precedente.

Le scelte dei piani urbanistici che prefigurano l'assetto futuro del territorio presentano aspetti assai problematici che richiedono la partecipazione consapevole di tutti i cittadini. Questa non può prescindere da un'adeguata padronanza degli strumenti cartografici a cui può provvedere nella scuola proprio l'insegnante di geografia.

### Bibliografia

- Garibaldi G. (2006), *Tra Leira e Centa-Ambiente, popolazione, economia dei comuni tra Voltri e Albenga in Riviera e Oltregiogo*, AIIG Sezione Imperia-Salerno, Imperia.
- Lavagna E., Lucarno G. (2006), *Geocartografia-Guida alla lettura delle carte geotopografiche*, Bologna, Zanichelli.
- Salgaro S. (2007), *Cartografia nella didattica*, Introduzione al "Convegno dell'Associazione Italiana di Cartografia", Verona.

## **Novecento anni dalla consacrazione del duomo di Casale Monferrato: elementi di geografia devozionale e culturale**

Il 2007 è stato un anno importante per la vita religiosa e culturale della città di Casale Monferrato. Si sono celebrati novecento anni dalla consacrazione della cattedrale dedicata a Sant'Evasio. La figura di Sant'Evasio si colloca tra storia e leggenda. Il culto a lui legato è sempre stato molto forte, sentito, diffuso nel Monferrato casalese e nelle aree contermini. La tradizione lo vuole particolarmente impegnato nella lotta all'eresia ariana, fino al martirio, quando dai seguaci di Ario venne decapitato.

Protagonista e anima delle celebrazioni è stato S.E. Mons. Germano Zaccheo, Vescovo della Diocesi casalese, improvvisamente scomparso pochi giorni dopo la conclusione delle celebrazioni, durante un pellegrinaggio a Fatima.

Convegni, incontri religiosi e culturali, conferenze, dibattiti, concerti, funzioni religiose solenni hanno caratterizzato l'importante ricorrenza, ma il Vescovo ha voluto in primo piano coinvolgere le scuole. In particolare per le scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado si è formata una commissione, coordinata dallo scrivente, col compito di promuovere lavori prodotti nelle scuole. Questi sono confluiti in una mostra aperta presso il Seminario Vescovile, con l'esposizione di ricerche e relazioni, lavori artistici, mosaici, lavori multimediali.

La mia classe (l'allora 2<sup>a</sup>E della scuola secondaria di primo grado "Alighieri - Trevigi") vi ha partecipato, oltre che coi lavori artistici esposti in mostra, con una ricerca, frutto di lavori di gruppo da me coordinati, confluita in un cd, che i ragazzi hanno preparato guidati dalla collega di Informatica, presentato al pubblico in una serata presso l'Auditorium San Filippo.

Devo sottolineare che anche le foto sono assolutamente opera delle mie alunne e dei miei alunni, scattate durante le visite guidate al Duomo e all'Archivio Storico Diocesano e Capitolare e quindi inserite nel cd (da cui sono tratte anche quelle che compaiono in questo mio contributo).

Quello che intendo sottolineare è il fatto che in un lavoro di ricerca, che pur sembra partire con caratteristiche più marcatamente storico-artistiche, in realtà, se docente e alunni sanno essere attenti a questo aspetto, i rimandi, gli spunti, gli aspetti, gli elementi di riflessione, di approfondimento che coinvolgono la nostra

---

\* AIIG Sezione Piemonte

area del sapere, la geografia (in particolare storica, culturale e devozionale) sono numerosi, ricchi, interessanti e coinvolgenti.

A cominciare dalla storia del Duomo, con particolare riferimento alle sue origini. Basti pensare che la chiesa venne consacrata nel gennaio 1107 (sul giorno preciso ci sono incertezze) da Papa Pasquale II, di ritorno a Roma da un viaggio che l'aveva portato a Parigi e in Francia.

Ma immaginiamo, come abbiamo fatto nel cd, di fare una visita al nostro Duomo. Iniziamo dalla facciata (fig.1). Questa, come l'impianto generale, è in stile romanico-lombardo. Incastonati nella parte alta notiamo dei tondelli colorati; questi richiamano dei piatti e ci fanno andare con la mente al fatto che la chiesa casalese in cui erano – e sono – custodite le reliquie del Santo, era meta di pellegrinaggi e, in alcuni periodi, venne a trovarsi lungo le vie romee seguite dai fedeli che, andando verso Roma a San Pietro, si fermavano a pregare Sant'Evasio e trovavano, presso il nostro Duomo, possibilità di riposarsi e rifocillarsi.

Fig. 1 – Facciata del duomo di Casale Monferrato



Entrando in chiesa, troviamo subito il nartece (fig.2). Quest'area simboleggia il rapporto del Duomo con la città, con la società circostante, con le persone e i loro problemi. Accoglie chi proviene dall'esterno. Ciò è tanto più vero se pensiamo che originariamente era un'area coperta ma aperta lateralmente, e quindi zona di passaggio, di cittadini, forestieri, pellegrini, artigiani, mercanti, carri, merci, cavalli. Si ha subito una impressione forte di grandiosità. Per certi aspetti si tratta di un esempio unico in Italia, se pensiamo a diversi motivi arabeggianti ivi presenti.

Negli studi si è parlato di una parentela con remoti esempi dell'architettura armena (come i complessi monastici di Akhpat e di Ani) e dell'architettura islamica di Cordova. Ma anche, nella pavimentazione, le svastiche (fig.3) coi bracci rivolti a sinistra in segno di accoglienza, fanno pensare a simboli armeni e sanscriti. A tal proposito alcuni studiosi hanno parlato dell'intervento di

maestranze arabe itineranti o addirittura dell'utilizzo, per lavori, di schiavi saraceni. Dal narcece, scendendo pochi gradini, si entra nella chiesa vera e propria (fig.4).

Anche qui si è impressionati dalla grandiosità e maestosità di questa chiesa a cinque navate e ci si pone il problema di come mai una chiesa così grande sia stata realizzata per una città di – allora – circa 1.800 abitanti. La spiegazione più plausibile sta nell'importanza del culto di Sant'Evasio, sentito profondamente non solo in città ma anche in tutta l'area circostante.

Fig. 2 – Parte del narcece



Fig. 3 – Mosaico pavimentale con svastica coi bracci rivolti a sinistra



Fig. 4 – Navata centrale



Al fondo della navata centrale, verso l'abside, sopra l'altare è appeso un bellissimo crocifisso (fig.5). E anche qui gli spunti geografici sono di estremo interesse. Intanto il crocifisso ha una sua storia singolare, in quanto non è sempre stato lì. Nel 1200, a seguito di una guerra tra Casale e Alessandria vittoriosa per quest'ultima, gli alessandrini, oltre a mettere Casale a ferro e fuoco, in spregio, si portarono via dal nostro Duomo un galletto segnamento e – quel che è peggio – le reliquie di Sant'Evasio. Duecento anni dopo, nel Quattrocento, un ardimentoso

condottiero casalese, Facino Cane, volle vendicare l'onta e, radunate le sue soldatesche, mosse verso Alessandria dove diede una lezione agli alessandrini e riportò nella sua sede originaria l'urna con le reliquie del Santo. Non trovò più però il galletto segnamento (che ora fa bella mostra di sé sul palazzo comunale di Alessandria), per cui pensò bene di sottrarre ad una chiesa di Alessandria (pare il Duomo dell'attuale capoluogo provinciale) il prezioso crocifisso che adesso possiamo ammirare nella cattedrale di Sant'Evasio.

Inoltre è estremamente interessante esaminare con attenzione questo crocifisso. Non è il Cristo ripiegato su se stesso, sofferente, morente. Appare invece ritto nella persona; ha in testa non la corona di spine ma la corona regale; i piedi poggiano comodamente su di un supporto; lo sguardo, anziché addolorato e carico di sofferenza, è al contrario sereno e fiero. E, in altre parole, il Cristo che ormai è prossimo alla Resurrezione, e guarda proprio in direzione di quel significativo nartece che accoglie il pellegrino e che segna il punto di contatto, anzi l'osmosi, della chiesa con la sua città.

Se dalla nostra attuale postazione, da cui stiamo ammirando il crocifisso, ci spostiamo a destra, vediamo la cappella settecentesca di Sant'Evasio, con l'urna delle reliquie del Santo (fig.6). Per gli spunti geografici basti citare un elemento, riferito ai bellissimoi marmi policromi che la adornano. Questi furono dovuti a diverse donazioni di devoti, e particolarmente degli abitanti di Borgo Vercelli, che, intorno al XV secolo, scampati ad una pestilenza, si ritennero miracolati da Sant'Evasio, per cui da allora – e ancora oggi – una volta all'anno compiono un pellegrinaggio a piedi, in processione, da Borgo Vercelli a Casale, per venire al nostro Duomo a venerare e pregare il Santo patrono di Casale.

Fig. 5 – Crocifisso



Fig. 6 – Cappella di Sant'Evasio



Ci spostiamo infine, verso la Sacrestia, nel deambulatorio dell'abside, ove troviamo dei magnifici ed interessantissimi mosaici. Questi risalgono ai primissimi tempi della chiesa e facevano originariamente parte della pavimentazione. Fu, nel 1800, l'architetto Edoardo Arborio Mella, cui vennero affidati i restauri del Duomo casalese, a farli asportare dal pavimento. Non tutti ci sono arrivati, ma, fortunatamente, tutti li conosciamo grazie ai disegni che ne

fece il Mella, ora conservati presso l'archivio storico diocesano. Quelli che ancora possiamo ammirare li troviamo appunto esposti alle pareti del deambulatorio absidale. Vorrei soffermarmi solo su uno, sia per la sua bellezza che per la sua valenza geografica, quello del pescatore (fig.7).

Vediamo un pescatore che regge una canna cui sono appesi da un lato un cesto, dall'altro un grosso pesce. Intanto fa pensare ai privilegi che la chiesa casalese godeva sulla pesca e sulle aree fluviali del bacino idrografico del Po. Ci fa pensare anche come l'attività della pesca di mestiere fosse sempre stata diffusa e di enorme importanza per la vita e l'economia di Casale e delle aree del Monferrato casalese, soprattutto quelle interessate dalla presenza del Po. Questo è vero a partire – almeno – dal Medioevo, sino ad arrivare alla metà del secolo scorso. A Casale, precisamente in piazza Cesare Battisti, era presente un grande fabbricato, poi via via destinato ad altri usi, sede del mercato ittico, in cui confluiva tutto il pesce pescato in Po sulle sponde casalesi e dei piccoli comuni contermini bagnati da Po. Tant'è vero che ancora oggi per gli anziani piazza Battisti è *piasa di pes* (piazza dei pesci).

Ora, torniamo all'analisi del mosaico. Ricordiamo che siamo nel medioevo, segnatamente nel 1100. Un pescatore di un paese della zona, arriva, dopo aver pescato, a Casale. Probabilmente non ci era mai stato prima; cosa che doveva essere comune a quei tempi viste le difficoltà di spostamento e una percezione spaziale sicuramente più angusta di quella odierna<sup>1</sup>. Il pescatore vuole andare a rendere omaggio a Sant'Evasio, a pregare accanto alle sue reliquie (allora gli alessandrini non ce le avevano ancora sottratte), a offrire un tributo alla chiesa (forse lo stesso gigantesco pesce che sta trasportando) e, incontrando un passante, chiede – sembra questo il primo esempio di vernacolo scritto in un'opera d'arte – *quale l'arca de San Vas*, cioè “dove si trova il contenitore (la chiesa che custodisce l'urna con le reliquie) di Sant'Evasio”.

Fig. 7 – Mosaico del pescatore



Fig. 8 – Antifonario n.1 nell'Archivio Storico Diocesano



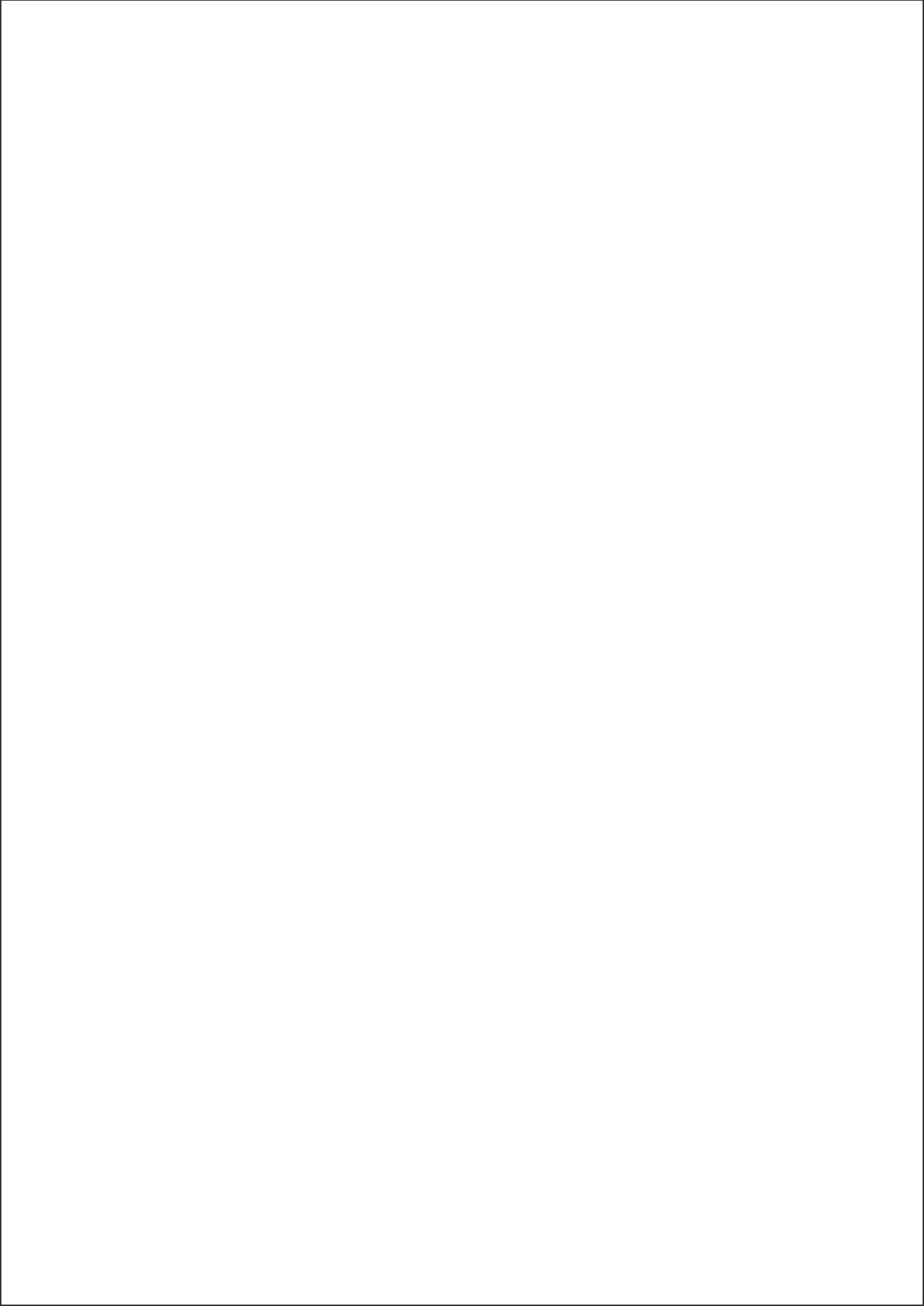
<sup>1</sup> Non c'è in realtà da stupirsi se, intervistando anziani contadini nel corso di un mio lavoro sulla percezione dello spazio riferita alla comunità di Villadeati, piccolo comune collinare della Valcerrina (sempre nel comprensorio di Casale Monferrato, ai confini con l'Astigiano e il Torinese), alcuni mi dicevano di essere stati a Casale la prima volta quando erano ormai giovanotti, vedendo la città come un mondo molto diverso dal loro (cfr. Soraci, 1993).

Un momento estremamente sentito e coinvolgente per noi – anche fatto eccezionale per una scuola media – è stata la visita all'Archivio Storico Diocesano e Capitolare, che ha permesso alle ragazze e ai ragazzi di capire come è organizzato un archivio e quali documentazioni vi possiamo trovare utili all'attività di ricerca scientifica, oltre che di ammirare dei veri e propri capolavori come quello ritratto nella fig.8.

A conclusione del lavoro ho pensato di abituare i miei alunni ad un certo rigore nel citare correttamente le fonti cui si ricorre nel mettere insieme una ricerca, ed il risultato è la bibliografia che riportiamo a conclusione del nostro impegno.

#### Bibliografia

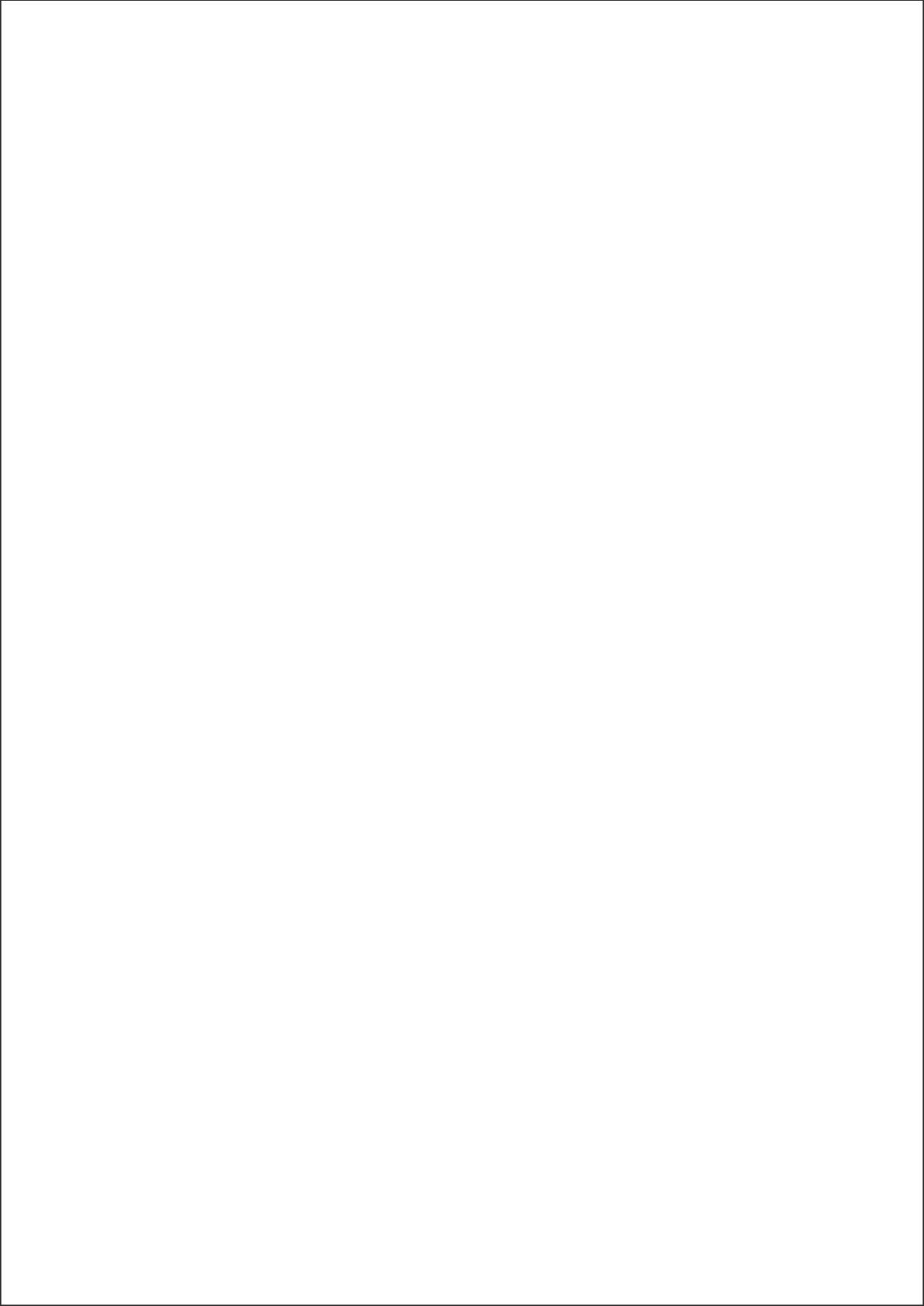
- Angelino L. (1987), *Casale Monferrato: guida pratica e turistica*, Casale Monferrato – Villanova Monferrato, Comune di Casale Monferrato/Assessorato al Turismo e Manifestazioni – Diffusioni Grafiche.
- Angelino L., Roggero D. (a c. di) (1998), *Guida della città*, Casale Monferrato, Città di Casale Monferrato.
- Castelli A., Roggero D. (1992), *Casale: immagine di una città*, Casale Monferrato, Piemme.
- Id. (2001), *Il Duomo di Casale Monferrato*, Casale Monferrato – Villanova Monferrato, Fondazione Sant'Evasio.
- Colli G. (2000), *Monferrato*, Pinerolo, Alzani.
- Grignolio I. (1983), *Casale Monferrato*, Casale Monferrato – Villanova Monferrato, Media Editrice – Pro Loco Casale.
- Palmieri L. (2005), *I mosaici*, Casale Monferrato, Ufficio Beni Culturali della Diocesi.
- Id. (2006), *La cappella di Sant'Evasio*, Casale Monferrato, Ufficio Beni Culturali della Diocesi.
- Soraci E. (1993), "La percezione dello spazio nelle testimonianze di una comunità contadina: il caso di Villadeati in Valcerrina", in *Bollettino Storico-Bibliografico Subalpino*, XCI, 1, Gennaio-Giugno, pp.71-150.
- Sosso M.T. (a c. di) (1990), *Il Duomo di Casale Monferrato*, Casale Monferrato, Fondazione Sant'Evasio.



---

**Parte terza**  
**I giovani e l'AIIG**

---



## Introduzione

Il 2° Convegno dell'AIIGiovani ha costituito la naturale prosecuzione delle attività giovanili nate in seno all'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia nel gennaio del 2006 e confermatesi nel 49° Convegno Nazionale tenutosi a Rimini nello stesso anno. È stato, quest'ultimo, l'occasione per illustrare al consesso degli associati gli obiettivi e gli intenti del gruppo di lavoro, fortemente voluto da giovani geografi, stimolati dalla necessità di sostenere l'AIIG nella diffusione tra le nuove generazioni di studenti degli obiettivi statuari, con particolare riferimento alla ricerca, alla didattica della geografia e all'utilizzo delle nuove tecnologie informatiche, e che ha ottenuto dal Consiglio Nazionale il pieno riconoscimento all'interno dell'Associazione. E proprio con il fine di favorire l'aggregazione e lo scambio di idee e saperi tra quanti (studenti, dottorandi e dottori di ricerca, giovani ricercatori) si avvicinano alla geografia all'inizio della loro carriera lavorativa nelle Scuole, di ogni ordine e grado, nelle Università, negli Enti e nelle Istituzioni pubbliche e private, che il Convegno di Potenza si è incentrato sulla necessità di dare ampio spazio alla progettualità di quanti, a diverso titolo, hanno cominciato da pochi anni ad occuparsi di questo ambito scientifico in maniera sistematica e professionale. Sia nel *forum* sia nel fase congressuale, i contributi hanno evidenziato una notevole conoscenza degli intervenuti delle specificità geografiche, una consapevolezza della complessità e della diversità degli ambiti disciplinari che contraddistinguono la geografia e una notevole competenza operativa nel gestire le tematiche didattiche e le argomentazioni scientifiche. In questo senso, è stato possibile rilevare quattro ambiti di studio, differenziabili sia per i contenuti progettuali sia per le modalità esecutive, sia ancora per i soggetti coinvolti.

Nella sessione "Tra passato e futuro – risorse bibliografiche e portali informatici" Laura Manzardo ed Emanuela Trivisonno hanno individuato un percorso comune che ha consentito di rilevare quali siano le potenzialità degli strumenti offerti dalla *Innovation Technology*, in relazione alle tradizionali fonti bibliografiche. In effetti, ai libri di testo scolastici si affiancano, oramai, numerosi *software* e applicativi informatici agili e di facile accessibilità che permettono in breve tempo di acquisire ampia conoscenza delle tematiche geografiche, soprattutto nei settori della cartografia tematica e del telerilevamento e rispetto ai quali il docente non può rimanere indifferente, non solo per la loro validità didattica, ma anche per la loro contemporaneità rispetto alla attuale società.

Nella sessione "Territorio, tra spazi economici vecchi e nuovi" Roberto Colella, Simona Mancini e Laura Stanganini hanno, invece, affrontato i temi di una neo-territorializzazione connessa all'evoluzione e alla costituzione di nuove realtà e dinamiche economiche che contribuiscono ad allargare gli ambiti di movimento e di circolazione di uomini, mezzi e idee fino a raggiungere

dimensioni globali, generando spazi “virtuali” di vita che ben si prestano alla classificazione di “non-luogo”.

Nella sessione “Interdisciplinarietà e scuola primaria” Elisa dalla Cia e Marianna Rosso, insieme ad altri giovani geografi padovani, hanno posto l’attenzione sulle problematiche relative all’insegnamento della geografia nella scuola primaria, offrendo spunti didattici basati sulla interpolazione con le altre discipline curriculari, ma anche sottolineando l’importanza dell’osservazione diretta del proprio territorio (con particolare riferimento agli ambienti fluviali e umidi) come strumento imprescindibile della formazione dell’individuo.

Il ruolo dello spazio vissuto è stato ulteriormente trattato nella sessione “Interdisciplinarietà e spazi montani”, ove si sono poste ancora una volta in evidenza le problematiche sociali ed economiche che investono i territori di montagna. Si è sottolineata la necessità di un completo ribaltamento di una percezione collettiva delle aree montane come genericamente marginali verso una nuova visione in cui i beni naturali e culturali locali, anche in aree tradizionalmente depresse come l’Appennino Molisano, devono essere considerati come risorse dalle quali attingere per riempire di nuovi e attuali significati le realtà umane che vivono e lavorano nelle montagne d’Italia.

Il contributo più indicativo che è emerso da questo momento congressuale è quello che vede le nuove generazioni convinte nella necessità di “fare gruppo” a difesa della geografia, nella certezza che le sue potenzialità intrinseche possano favorire ancora e sempre di più una migliore comprensione e una gestione più matura e consapevole della realtà che ci circonda e delle sue complesse dinamiche.

Alessio Consoli  
AIIG Sezione Lazio

## Progetto didattico laboratoriale: il software libero: una nuova prospettiva nel terziario avanzato

### Premessa

Sempre più spesso nell'ambito della geografia economica si parla di globalizzazione dell'economia. La rivoluzione informatica è la grande protagonista di questo fenomeno. Grazie alla diffusione della rete, oggi siamo in grado di comunicare, di vendere e comprare merci, di gestire il proprio *business* a distanza. Al centro di questa rivoluzione c'è il *software*, il programma che permette di far funzionare tutte quelle macchine gestite da un computer.

È necessario allora capire chi produce *software* nel mondo. Fino alla metà degli anni '90 la realizzazione di *software* è avvenuta in stretta collaborazione tra università e aziende private interessate al nuovo *business*. Il tipo di *software* realizzato, è bene specificarlo, è di tipo proprietario, coperto da *copyright*, e distribuito in formato eseguibile, cioè pronto all'uso e inintelligibile dall'utente che lo utilizza. Ciò ha profonde conseguenze in campo economico ed etico. Le società private e le pubbliche amministrazioni sono legate alle società produttrici in modo vincolante dovendo rifornirsi sempre dallo stesso fornitore per aggiornamenti e risoluzioni di *bug* informatici, dovendo sopportare costi ingenti per l'acquisto di licenze proprietarie e sottostare ai prezzi impartiti dalle società. Inoltre, i paesi del Sud del mondo, economicamente più svantaggiati, sono costretti a indebitarsi per cercare di colmare il *gap* tecnologico che li separa dal Nord del mondo.

Oggi esiste un'alternativa valida per i paesi sviluppati e in via di sviluppo che hanno l'esigenza di crescere in maniera autonoma e in regime di libera concorrenza: il *software* libero. Libero significa che l'utente finale ha accesso incondizionato al codice sorgente; il *software* può essere studiato, modificato per adeguarsi alle esigenze di ciascun utente, copiato e distribuito a qualsiasi scopo. Per salvaguardare il libero accesso al codice sono state create delle vere e proprie licenze. Tra queste la Gpl è la più conosciuta al mondo, realizzata dalla *Free Software Foundation*. Sempre più paesi oggi utilizzano *software* libero. In particolare, grandi passi avanti sono stati fatti in Europa da Germania e Francia, seguite dai paesi emergenti della ex Urss. A scala globale, la Cina e il Brasile sono in prima linea per promuovere distribuzioni proprie di questo tipo di

---

\* AIIG Sezione Lazio

*software*. Anche sul fronte privato molte sono le aziende di rilevanza mondiale che adottano *software* libero (Ibm, Google).

Le ragioni vanno cercate nei numerosi vantaggi offerti del *software* libero. Stabilità, sicurezza e interoperatività sono i presupposti tecnici che ne hanno determinato l'adozione. Inoltre, forti motivi economici hanno spinto alla sua affermazione: gratuità delle licenze (il *software* libero è di per sé inalienabile), diminuzione dei costi fissi dovuti all'abbattimento dei costi infrastrutturali (basso costo dei computer, lavoro a distanza mediante Internet, lavoro collaborativo e volontario), presenza di società di distribuzione che offrono servizi (installazione, assistenza, supporto, customizzazione). Quest'ultimo aspetto è di fondamentale importanza perché abbate i prezzi attraverso una maggiore concorrenza ed evita il fenomeno della dipendenza dal singolo fornitore che impone tariffe spesso in regime di monopolio.

Per concludere, visti i vantaggi in termini di abbattimento dei costi, di qualità del prodotto, di indipendenza tecnologica per le società private e per le istituzioni pubbliche dei paesi sviluppati e in via di sviluppo, nonché le positive prospettive che potrebbero aprirsi per quei paesi che ancora oggi versano in stato di sottosviluppo, l'adozione di *software* libero potrebbe rappresentare un'ottima risorsa di sviluppo economico sostenibile nel prossimo futuro.

#### *Esperienza in aula*

L'unità didattica sul *software* libero è stata svolta in una quinta classe dell'I.T.C.G Duca degli Abruzzi di Roma, durante il periodo di tirocinio presso la Ssis Lazio. Il lavoro è stato svolto in due tempi: un primo momento, precedente alle lezioni, di raccolta e selezione dei dati, possibile grazie all'aiuto di esperti del settore informatico; in particolare preziosa è stata la corrispondenza con il rappresentante del TorLug di Roma, Simone Amati<sup>1</sup>; un secondo momento, svolto a scuola, in cui gli studenti hanno lavorato insieme all'insegnante procedendo attraverso varie fasi: osservazione, raccolta dati, discussione, analisi del fenomeno, realizzazione di un cd-rom con *slide* esplicative. Nella scelta della metodologia ho privilegiato l'approccio per scoperta, convinta del fatto che "scoprire" lavorando sia il metodo più appropriato in geografia per arrivare alla comprensione e alla conoscenza di un fenomeno. Tutte le fasi di questo lavoro sono basate su un tipo di didattica laboratoriale, in cui lo studente è protagonista indiscusso del processo di apprendimento e in cui è stato sperimentato praticamente il metodo di lavoro collaborativo impiegato dagli sviluppatori di *software* libero.

Prima fase:

- definizione degli obiettivi;
- *brainstorming* per valutazione delle preconoscenze;
- lavoro di gruppo.

---

<sup>1</sup> Ringrazio ulteriormente la prof.ssa Degennaro che ha seguito e monitorato la preparazione del lavoro e il prof. Paolucci, docente accogliente del tirocinio Ssis, che ha ascoltato le mie lezioni con pazienza e ha contribuito con i suoi interventi a far emergere le problematiche sul fenomeno.

Sono partita con la definizione di quattro obiettivi: conoscere i tratti specifici del *software* libero, la sua localizzazione alle diverse scale, la sua diffusione, i suoi vantaggi e le prospettive aperte dalla sua adozione.

Successivamente ho sondato le preconoscenze trovandomi di fronte la pressoché totale disinformazione sull'argomento. Ho deciso di affrontare comunque l'argomento attraverso un lavoro di gruppo. Ho diviso la classe in cinque gruppi di quattro studenti e ho consegnato loro un articolo sul *software* libero.

Ho chiesto a ciascun gruppo di sottolineare nel testo tutte le parole e le frasi riferite al *software* libero, alla sua localizzazione e ai motivi della sua adozione e di inserirle in una tabella da me fornita insieme agli articoli. Ogni gruppo ha letto le proprie risposte relativamente al suo articolo e ciascuna di esse è stata riportata sulla lavagna debitamente divisa in tre colonne, ognuna corrispondente a una domanda. Ciascun gruppo ha completato la propria tabella con i punti emersi dalle relazioni in aula.

Seconda fase:

- commento delle tabelle;
- definizione di *software* libero;
- proiezioni di *slide* preparate dall'insegnante;
- lettura del manifesto della *Free Software Foundation*;
- ascolto della canzone *Free software song*.
- 

Ci siamo trasferiti nell'aula audiovisiva della scuola, dove ho potuto usufruire di un proiettore collegato al mio portatile. Per iniziare, ho chiesto agli studenti di commentare le tabelle. Siamo partiti dalla domanda "cos'è il *software* libero?", per fornire una prima e generale definizione. Gli studenti hanno immediatamente individuato il carattere di apertura del codice sorgente. Ho portato alcuni esempi tra i più usati di *software* libero (Gnu/Linux, Firefox, OpenOffice).

Successivamente ho cercato di chiarire il significato della parola "libero" che non implica immediatamente il concetto di gratuità e viceversa; infatti, esistono *software* gratuiti che sono proprietari (Ie, Skype, Adobe Reader) e, inoltre, è diffusa la presenza sul mercato di *softwarehouse* che distribuiscono pacchetti di *software* libero alle aziende che ne hanno bisogno o forniscono servizi di installazione, supporto e customizzazione a pagamento.

Ho evidenziato la novità del fenomeno perché, pur dando origine a movimenti economici a livello locale e mondiale mediante l'offerta di servizi sul mercato, il *software* in se stesso non è vendibile. A questo punto ho affrontato il problema complesso delle licenze, lo strumento legale (*copyleft*) con il quale si garantisce che un *software* libero rimanga tale.

Non poteva mancare, inoltre, la lettura di alcuni stralci del manifesto della *Free Software Foundation* e l'ascolto della *Free software song* per illustrare l'impegno dei programmatori in difesa della libertà del *software* di rimanere condivisibile e aperto a chiunque.

Terza fase:

- divisione della classe in due gruppi;
- raccolta, selezione, presentazione e analisi di dati sulla localizzazione e diffusione del *software* libero alle diverse scale;
- riflessione sui dati emersi;
- riepilogo vantaggi e prospettive.

La classe è stata divisa in due gruppi, ai quali è stato assegnato il compito di raccogliere, selezionare e presentare dati rispettivamente sulla localizzazione e sulla diffusione del software libero. Il lavoro di ricerca si è svolto in parte in laboratorio di informatica, reperendo materiale dal *web*; in parte a casa, realizzando delle slide di presentazione. Nell'incontro successivo il primo gruppo ha presentato grafici sulla diffusione mondiale di *software* libero, distinti in lato *desktop* e *server*. Nel primo caso è stata evidenziata una scarsa presenza tra gli utenti individuali (2,37%) rispetto alla fetta di mercato occupata da *software* proprietario (81%); a livello *server* le percentuali sono risultate nettamente superiori (73%). Il secondo gruppo ha presentato alcune carte tematiche sulla localizzazione: a scala regionale, l'utilizzo di *software* libero prevale in Germania, Francia e nelle ex repubbliche socialiste; a scala globale, la massiccia presenza è registrata nel Nord del mondo. Ne abbiamo tratto conclusioni interessanti: il mercato del *software* libero è ancora giovane, ma sta crescendo nelle grosse società e nelle pubbliche amministrazioni che sfruttano il suo illimitato potenziale in termini sia tecnici (affidabilità, interoperatività, customizzazione, possibilità di utilizzare vecchi pc), sia economici (abbattimento costi per licenze e brevetti, indipendenza da un singolo fornitore per la presenza di numerose *softwarehouse* locali che si occupano di prestare servizi di gestione del *software*), sia umani (presenza di manodopera locale, telelavoro). È stato rilevato anche un aspetto politico nell'adozione del *software* libero a livello statale: molti paesi europei e paesi in via di sviluppo, come la Cina e il Brasile, vedono nel *software* libero un possibile alleato nel processo di autonomia economica nel settore dell'Ict.

In laboratorio gli studenti, sotto la supervisione dell'insegnante, hanno realizzato due *slide* riepilogative dei principali motivi di adozione, distinti in vantaggi tecnici ed economici, e delle prospettive apportate dal *software* libero. È emerso come esso costituisca un incentivo all'economia locale e la chiave di volta per molti paesi in via di sviluppo per ridurre il divario digitale tra Nord e Sud del mondo.

Nuovi scenari si aprono anche nell'organizzazione del lavoro e nella relazione uomo-territorio. Interessante è stato rilevare come i tre fattori della produzione abbiano mutato volto: 1) terra = assenza di un luogo fisico prestabilito dove svolgere il proprio lavoro: i programmatori sono "delocalizzati" in tutto il mondo; 2) capitale = il costo per le infrastrutture si riduce quasi a zero perché vengono meno le spese normalmente previste per le infrastrutture (edifici, arredamenti, trasporti); 3) lavoro = il lavoro fortemente specializzato richiesto dalla produzione del *software* si caratterizza come volontario e collaborativo. I programmatori non sono pagati per la loro prestazione, se non in misura minima

e grazie alle donazioni che ricevono da imprese e privati interessati alla diffusione di questo *software*.

Infine, abbiamo sottolineato la profonda etica democratica insita nel software libero: il modello organizzativo del *software* libero, basato sulla collaborazione volontaria di programmatori di tutto il mondo, può essere di esempio per la costruzione di una società più aperta alla cooperazione in progetti di lavoro atti al miglioramento delle condizioni di vita della popolazione e allo stesso tempo attenta al merito personale e al rispetto delle differenze culturali tra gli uomini.

#### Quarta fase: il *software* libero e la scuola

Abbiamo cercato di analizzare insieme, sulla base di quanto detto nelle lezioni precedenti, i vantaggi in termini economici ed etici a scuola. Abbiamo svolto una ricerca sul web per trovare materiale sull'argomento e gli studenti hanno visualizzato vari siti dedicati alla didattica con il *software* libero. Ne abbiamo discusso in classe e selezionato alcuni documenti, parte dei quali ci è servita per costruire *slide* esplicative e terminare il nostro lavoro su supporto digitale. Abbiamo individuato sette criteri di adozione:

- Il *software* libero non discrimina i soggetti su base economica.
- Il *software* libero educa alla legalità.
- Il *software* libero è rispettoso della libertà d'insegnamento.
- Il *software* libero è rispettoso della libertà di parola.
- Il *software* libero educa alla cultura galileiana.
- Il *software* libero è stabile, affidabile e sicuro.
- Il *software* libero incentiva l'economia locale.

#### Bibliografia

- Aliprandi S. (2005), *Copyleft e open content - l'altra faccia del copyright*, Lodi, Primaora.
- Benkler Y. (2002), "Coase's Pinguin, or, Linux and the nature of the firm", in *The Yale Law Journal*, 112, pp.1-79.
- Benkler Y., Nissenbaum H. (2006), "Commons based peer production and virtue", in *The Journal of Political Philosophy*, Vol. 14, 4, pp.394-419.
- Berra M., Meo A.R. (2001), *Informatica solidale. Storia e prospettive del software libero*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Corsino M., Giuri P., Torrisi S. (2005), *L'adozione di software proprietario e open source nelle imprese italiane. Indagine su un campione di imprese manifatturiere italiane*, Pisa, Scuola Superiore Sant'Anna-Laboratorio di Economia e Management.
- Fagioni G. et al. (s.d.), *P.A.O.S-Osservatorio Software Opensource nella Pubblica Amministrazione* (<http://ei.unibo.it/paos/>)
- Ministero per l'Innovazione e le nuove Tecnologie (2003), *Indagine conoscitiva sul software a codice aperto nella Pubblica Amministrazione*, Roma.
- Feller J., Fitzgerald B., Hissam S.A., Lakhani K.R. (a c. di) (2007), *Perspective on Free and Open Source Software* (<http://mitpress.mit.edu>).
- Williams S. (2003), *Codice Libero. Richard Stallman e la crociata per il software libero*, Milano, Ed. Apogeo.

Articoli on line. Il software libero

- <http://punto-informatico.it/p.aspx?id=1816464>. *2007 anno dell'open source, lo dice Unisys.*  
<http://www.tecnoteca.it/rubriche/open-/02> *Perché ad una azienda conviene utilizzare software open source?*  
<http://www.gnu.org/philosophy/schools.it.html> Richard Stallman, *Perché la scuola dovrebbe usare esclusivamente software libero.*  
<http://scuola.linux.it/docs/conferenze/index.html> *Il software libero e la scuola*  
<http://europa.eu.int/idabc/en/document/3640> *Barcelona City Council IS/IT Strategy 2004-2007 includes Open Source initiatives.*  
[http://www.businessweek.com/the\\_thread/techbeat/archives/2006/01/A](http://www.businessweek.com/the_thread/techbeat/archives/2006/01/A) *big step for Linux in China.*  
<http://punto-informatico.it/p.aspx?id=314183> *Il Brasile sarà Linux all'80%.*  
<http://punto-informatico.it/p.aspx?id=385934> *La Cina scaglia Linux contro Windows.*  
<http://europa.eu.int/idabc/en/document/3279> *DE-AT: Munich and Vienna to cooperate on open source software.*  
<http://punto-informatico.it/p.aspx?id=255936> *In Sudafrica il Governo è open source.*  
<http://europa.eu.int/idabc/en/document/3223> *Linux - the IT evolution.*  
<http://punto-informatico.it/p.aspx?id=1455700&r=PI> *Linux ingrana la quarta in Cina.*  
<http://punto-informatico.it/p.aspx?id=1230696> *Fondi della UE per l'open source.*

Sitografia

- |   |   |
|---|---|
| <a href="http://www.desktoplinux.com">http://www.desktoplinux.com</a> | <a href="http://www.mozilla.org">http://www.mozilla.org</a>         |
| <a href="http://www.freshmeat.net">http://www.freshmeat.net</a>       | <a href="http://www.openoffice.org">http://www.openoffice.org</a>   |
| <a href="http://fsfeurope.org">http://fsfeurope.org</a>               | <a href="http://www.pluto.linux.it">http://www.pluto.linux.it</a>   |
| <a href="http://www.gnu.org">http://www.gnu.org</a>                   | <a href="http://www.slashdot.org">http://www.slashdot.org</a>       |
| <a href="http://www.kernel.org">http://www.kernel.org</a>             | <a href="http://www.sourceforge.net">http://www.sourceforge.net</a> |
| <a href="http://linuxdidattica.org">http://linuxdidattica.org</a>     | <a href="http://worldwide.kde.org">http://worldwide.kde.org</a>     |

## La Geografia nei testi scolastici: appunti da una ricerca in corso

### Premessa

Si è costituito, dal 2006, un gruppo di lavoro di soci *juniores* della AIIG Molise, coordinato dalla professoressa Emilia Sarno, per avviare una ricerca sulla funzionalità dei libri di testo nella Scuola Primaria, Secondaria di primo e di secondo grado e verificare come venga proposta la geografia. I primi risultati della ricerca sono stati comunicati nel corso del primo incontro tra *juniores* AIIG a Rimini nel 2006.

Nel corso del 2007, il gruppo di lavoro, formato da Eugenia Petrucci ed Emanuela Trivisonno, neolaureate in Scienze della Formazione Primaria, ha continuato tale ricerca e ha analizzato il contenuto dei libri di testo di geografia, il corredo iconografico e l'utilizzazione del linguaggio specifico della disciplina. Il contributo vuole documentare i risultati recenti.

### I nuovi esiti della ricerca

I testi esaminati sono i seguenti:

- *Il sapere di base* di Patrizia Valenti e Simona Maffeis, Bergamo, Atlas, 2007.
- *Geoatlas* di Marco Astolfi e Delia Romano, Bergamo, Atlas, 2007.
- *Il mondo come sistema* di Enzo Fedrizzi, Milano, Minerva Italica, 2004.

I testi scolastici per la scuola Primaria *Il sapere di base*, per la classe quarta e quinta, sono sussidiari di storia e geografia. Costituiscono un progetto mirato a stimolare l'alunno creando reti concettuali che collegano il sapere di base delle discipline al saper fare, al saper costruire, cioè, le conoscenze in base a interessi e bisogni. Un progetto didattico che propone una serie di attività guidate per applicare, verificare o autoverificare le conoscenze acquisite.

Il volume 4 delinea la storia e i concetti di uomo, spazio e tempo, analizzando: le civiltà fluviali (antica Mesopotamia, antico Egitto e Oriente), le civiltà del mar mediterraneo (Ebrei, Fenici, Greci, Macedoni) e l'Europa antica (percorso geo-storico dalle prime civiltà ai Celti). La seconda parte, legata alla geografia, analizza la disciplina partendo con il primo capitolo dedicato agli

---

\* AIIGiovani Molise

strumenti del geografo; un capitolo specifico è rivolto all'uomo, alla natura e ambiente, in particolar modo al paesaggio che si trasforma, alle città italiane, ai paesaggi italiani (montagna, collina, pianura e le coste italiane).

Il volume 5 delinea l'Italia antica (i popoli), la civiltà romana (dalle origini a Roma imperiale), il Cristianesimo e la fine dell'impero. La seconda parte, legata alla geografia, analizza la disciplina partendo con un primo capitolo dedicato al vivere in Italia (l'Italia di oggi) e un secondo rivolto alle regioni italiane. Il tutto è corredato da carte fisiche e storiche, da domande-stimolo per migliorare la riflessione e da immagini vivide ed esplicative dell'argomento. A fine capitolo troviamo un questionario che facilita la rielaborazione e le attività per il *portfolio*. È presente la sezione *Fare per imparare* con lo scopo di esercitare le abilità utilizzando esercizi aggiuntivi; la sezione di *Educazione alla cittadinanza*; la sezione dedicata all'*Educazione ambientale*; la sezione di approfondimento alla storia con racconti particolari all'interno di essa; la sezione rubriche che prevede spunti per la ricerca, notizie storiche curiose, notizie particolari sul territorio e sul mondo e l'insegnamento delle parole proprie della disciplina.

I volumi 4 e 5 *Atlante di geografia*, della collana *Sapere di base*, mostrano in primo piano l'atlante del mondo, in seguito la storia raccontata da un geografo dell'area chiamata un tempo Mesopotamia – l'Iraq –, della Turchia, dell'Egitto, della Cina e dell'India, della Fenicia, della Palestina, di Micene e Creta, della Grecia, dell'Europa. In particolar modo mostra l'Italia attraverso carte fisiche e politiche. Oltre alle città, il testo analizza i fenomeni climatici, i paesaggi, i fenomeni naturali che l'hanno riguardata e che la riguardano, l'aspetto economico, le aree protette e le vie di comunicazione.

Complemento essenziale dell'opera sono le carte: da quelle fisico-politiche, che aprono la trattazione di ogni paese e costituiscono un immediato riferimento visivo per la sua collocazione spaziale, a quelle tematiche.

I testi scolastici *Geoatlas* sono rivolti agli allievi della scuola secondaria di primo grado. Il testo base *Geoatlas – Italia ed Europa. Uomo e ambiente* si divide in tre parti fondamentali: gli strumenti della geografia, l'Italia e l'Europa, quest'ultima considerata nei suoi aspetti fisici, demografici e insediativi, con un'appendice sulla sua storia e sulla formazione della sua identità.

Il volume dedicato alle regioni d'Italia presenta un indice in cui sono poste in primo piano, per ogni regione, le caratteristiche dell'area, la ripartizione geografica delle regioni italiane secondo un quadro sintetico che individua il capoluogo, le province, i comuni, la superficie, la popolazione, la densità. Subito dopo è collocata un'interessante carta geografica raffigurante l'Italia divisa in regioni. Sono riportate le denominazione sia con significato politico-amministrativo, sia con significato storico-geografico. Ad esempio la regione Molise è indicata come Molise (denominazione amministrativa) e come Sannio (denominazione storico-geografica). Per ogni regione vi è una piccola introduzione, il racconto breve delle vicende storiche (la derivazione del nome, lo stemma), la descrizione dell'ambiente fisico, del clima, della popolazione e degli insediamenti. La cartina geografica che mostra i confini, i rilievi e i toponimi della regione è sempre presente. In seguito sono descritte le città,

risorse e attività economiche, oltre ai servizi e al riquadro *In primo piano*, che evidenzia le caratteristiche che qualificano le diverse regioni italiane.

Successivamente si presenta un'immagine dell'Italia centrale vista da satellite, e dell'Italia meridionale. Per ogni circoscrizione geografica sono presentate le relative regioni con le loro peculiarità indicate secondo i parametri descritti in precedenza.

Nel suo insieme, la proposta permette di impostare la programmazione didattica dedicando uno spazio maggiore allo studio dell'Italia con un'introduzione generale all'Europa o equiparando, nel tempo a disposizione, lo studio dell'Italia in generale a quello dell'Europa in generale, considerando solo alcune regioni italiane. La proposta editoriale offre chiarezza di linguaggio, semplicità ed essenzialità, pur nella completezza e nel rigore delle informazioni. Offre un ricco e aggiornato corredo cartografico, accompagnato da una scelta iconografica di grande efficacia documentativa; il glossario geografico illustrato, posto all'inizio di ciascun capitolo, comprende le parole e i concetti-chiave indispensabili per comprendere gli argomenti pertinenti.

La prima parte è costituita dal capitolo *Fare geografia*: esso introduce allo studio della geografia, illustrando i concetti-chiave e gli strumenti del sapere geografico (il nome degli spazi terrestri, i tipi di paesaggi, l'orientamento negli spazi terrestri, le coordinate geografiche, le carte geografiche, la toponomastica, i dati statistici).

La seconda parte del volume è dedicata allo studio dell'Italia in generale; essa si articola in cinque capitoli, ciascuno inerente un aspetto specifico del territorio italiano: i caratteri fisici, gli insediamenti, gli aspetti demografici e socio-culturali, le attività economiche e l'organizzazione dello Stato. La terza parte del volume riguarda lo studio dell'Europa in generale; essa si articola in quattro capitoli, dedicati rispettivamente alle caratteristiche fisiche del territorio europeo, agli insediamenti, alla popolazione e alle tappe della sua storia e della formazione della sua identità. Ogni capitolo si apre con un'introduzione, che costituisce un sommario dei contenuti trattati. Il testo è diviso in paragrafi, ulteriormente scanditi in brevi sottoparagrafi. Alla conclusione di ogni paragrafo è inserita la guida allo studio, che riassume sotto forma di domande i contenuti e i concetti fondamentali. Il capitolo è preceduto da un dizionario illustrato, *Il linguaggio della Geografia*, contenente la spiegazione delle parole chiave e dei concetti relativi agli argomenti trattati nel capitolo; i termini specifici e i concetti sono esemplificati con disegni, schemi e immagini per facilitarne la comprensione.

La rubrica *In primo piano* approfondisce un aspetto, un tema, una problematica inerente all'argomento trattato nel paragrafo. Alla fine di ogni capitolo il *Laboratorio geografico* propone attività di ricerca e di approfondimento, esercizi di lettura delle immagini, delle carte e dei grafici, attività per imparare a ricercare o consultare dati statistici, per imparare a leggerli e a visualizzarli.

Gli esercizi proposti nel fascicolo *Test di verifica* allegato al volume ti permetteranno di verificare le conoscenze apprese, la capacità di utilizzare gli strumenti della geografia, la comprensione e l'uso corretto del linguaggio della geografia.

I testi *Il mondo come sistema* (sezione A - *Concetti, Problemi e Casi di studio* e sezione B - *Ambienti, Società e Stati*) sono destinati al biennio della scuola secondaria di secondo grado. Dopo una presentazione iniziale, volta al sunto di quello che sarà il contenuto, il volume prospetta una chiara spiegazione dei quattro moduli tematici che lo compongono, suddivisi in lezioni (*Ambiente, uomo e risorse; La popolazione e gli spazi urbani; Gli spazi economici; Il mondo nell'era della globalizzazione*).

In apertura vengono enunciati i prerequisiti, il percorso del modulo e gli obiettivi da raggiungere. Ogni lezione riporta un commento alle immagini più significative e alle parole-chiave su cui è imperniata la lezione. Il testo base si articola in paragrafi, alcuni dei quali offrono lo spunto per domande di riflessione, ed è, inoltre, accompagnato da alcune proposte operative basate sull'utilizzo degli strumenti della geografia e da diverse schede di approfondimento. Ciascuna lezione si chiude con una sintesi da completare con i termini suggeriti. Al termine di alcune lezioni sono stati inseriti i casi di studio. Si tratta di articoli di commento sui vari temi trattati nel volume. Una serie di domande aiuta a focalizzare i contenuti principali degli articoli proposti. Alla fine di ciascun modulo è stato collocato un dibattito su un problema rilevante da eseguirsi in classe oltre le attività suddivise in base agli obiettivi (*Conoscenze e comprensione e Capacità e competenze*). Sono state inoltre previste alcune attività per il *portfolio*. Per stimolare l'attività di ricerca, ciascun modulo si chiude con una rubrica dedicata ad Internet.

La sezione B si compone di cinque moduli didattici, uno per continente. In apertura viene illustrata graficamente la suddivisione regionale del continente. I prerequisiti e gli obiettivi sono gli stessi per ciascun modulo. Fra i primi va considerata la padronanza dei principali strumenti della disciplina, mentre gli obiettivi sono sintetizzabili nelle conoscenze della realtà geo-economica di ciascun continente, delle sue vicende storiche e dei principali problemi. Ogni continente è introdotto da una lezione che analizza le sue caratteristiche generali, fisiche e antropiche. Oltre alle carte fisiche, qui vengono proposte la carta della distribuzione della popolazione e quella relativa all'indice di sviluppo umano.

Ogni modulo si chiude con una scheda sui principali accadimenti storici del continente, soprattutto sotto il profilo del suo popolamento e delle vicende coloniali che lo hanno interessato. In seguito si affronta lo studio delle regioni in cui sono stati suddivisi i continenti, grazie anche all'ausilio di una carta fisica e di una economica. Vengono quindi proposte le schede relative a ciascuno Stato (o gruppo di Stati) della regione analizzata. Al testo base si affiancano numerose schede di approfondimento, con utili tabelle che riassumono i dati principali degli Stati.

Al termine dei moduli sono stati inseriti i casi di studio. Si tratta di articoli di commento su aspetti problematici relativi ad una regione o ad uno Stato. Una serie di domande aiuta a focalizzare i contenuti principali degli articoli proposti. Altro materiale è contenuto sul sito internet della casa editrice Minerva italiana.

Anche nella seconda edizione è presente alla fine di ciascun modulo un dibattito relativo ai problemi emersi e alle attività legate agli obiettivi descritti in precedenza. Il testo si chiude con una lezione dedicata all'Artide e all'Antartide, con una rubrica dedicata ad internet e con una serie di tavole che riportano i più

importanti indicatori statistici relativi a ciascun paese del mondo. Le lezioni presentano un vario corredo iconografico.

### *Conclusioni*

In tutti i volumi la costruzione del lessico avviene attraverso un'accurata ma semplice terminologia, le attività didattiche sono strutturate per l'acquisizione del metodo scientifico e della ricerca. La geografia possiede una valenza altamente trasversale, in quanto si presta a sviluppare tematiche interdisciplinari, rispondenti alla nuova esigenza di flessibilità e personalizzazione dei percorsi di apprendimento. Tutto ciò è confermato nei testi qui esaminati.

Per lungo tempo i manuali italiani sono stati malati di iconofobia, nel senso di un vero e proprio rifiuto di ogni tipo di immagine, e i testi di geografia non hanno fatto eccezione a questa tendenza basata sul pregiudizio della superiorità delle parole sulle immagini, circostanza per la quale queste ultime non sono mai state prese davvero sul serio.

Si può affermare, invece, che nei testi scolastici esaminati è presente un nutrito e coloratissimo apparato iconografico, dove l'immagine serve come guida, capace di rendere con efficace immediatezza il clima o di mettere a fuoco un problema. Abbiamo riscontrato, d'altra parte, che i volumi esaminati, rivolti agli alunni della scuola secondaria di primo e secondo grado, enfatizzano lo sviluppo tecnologico e il progresso senza approfondire il tema sullo sviluppo sostenibile. È necessario, dunque, l'intervento del docente per ottimizzare le valenze dei testi.

## Storia e modelli di valorizzazione del tratturo molisano

«Nella piana in cui sorse la capitale dei Sanniti, Boiano, le rovine di Altilia sono così legate al ricordo e alla fantasia di quell'Italia pastorale che va sparendo... Questo si può dire per tutta la grande rete dei tratturi, che dai monti abruzzesi e molisani scende alla Puglia e al Lazio... La pastorizia e l'arte della lana che essa nutriva erano nel passato la base dell'economia di queste terre e in modo speciale dell'Aquila. Si avevano milioni di ovini sulle montagne, più del decuplo di oggi; due razze pregiatissime, la sopravvissana e la gentile di Puglia, erano sorte da secoli di selezione. Il declino della pastorizia ha impoverito la montagna ed ha causato il crollo dei patrimoni nobiliari fondati sul possesso di molte greggi... La scarsità dei pascoli invernali farà poi sì che nel futuro quanto rimane delle greggi, razionalmente stabulato sui monti, non scenderà al mare. Il tratturo vedrà così ridotta sempre più la sua funzione millenaria e diventerà sempre più geroglifico enigmatico».

Così Guido Piovene (1957, p.578) nel suo *Viaggio in Italia*, durato tre anni, descriveva la rete tratturale che percorreva diverse terre incluse quelle del Molise.

I tratturi larghe vie erbose (60 passi napoletani, pari a 111,60 metri) utilizzati dai pastori durante la transumanza, testimoniano una storia millenaria legata all'attività produttiva e ai modi in cui essa era organizzata.

Ogni 1.000 pecore si ritenevano necessari dai 7 ai 10 pastori ai quali andavano aggiunti altri addetti. Al di sopra di tutti c'era il massaro, coadiuvato dai pastorecchi che si disponevano in testa e ai lati del gregge durante il trasferimento aiutati dai cani. I butteri erano addetti al trasporto di materiale su muli, principalmente le reti per i recinti notturni. I casari ovviamente erano addetti alla produzione del formaggio. Ogni impresa di 15-20.000 pecore impegnava almeno 150-200 persone e per un numero medio di 2-3 milioni di pecore transumanti 20-30.000 addetti.

L'uso del termine tratturo si fa risalire a istanze di cittadini al Re Ferdinando I d'Aragona, datate 17 dicembre 1480, ma la sua radice fa riferimento al tardo impero quando emerse come deformazione fonetica di *tractoria*, nome dato nei codici di Teodosio (401-450) e di Giustiniano (492-565) all'antico privilegio del libero passaggio del bestiame sulle vie della transumanza (Paone, 2001, p.53).

---

\* AIIG Sezione Molise

Questo privilegio, in seguito non più gratuito, sarà alla base di un vero e proprio patrimonio fiscale, fonte delle relative entrate e strumento di perseguimento di finalità di interesse generale in quanto, senza una rete viaria in grado di assicurare la libera transumanza, le terre montane del Sannio e dell'Abruzzo sarebbero state inutilizzabili e quelle paludose e malariche del tavoliere pugliese inabitabili (De Giorgi Cezzi, 2005).

Il Molise durante il periodo sannita trovò nell'allevamento e nella pastorizia le basi portanti per lo sviluppo della sua economia. E.T. Salmon (1985), studioso dei Sanniti, ha scritto che: «durante l'inverno i Sanniti percorrevano con i loro greggi lunghe distanze per raggiungere zone di pascolo in pianura», precisando che si trattava della pratica della transumanza.

L'esistenza della pastorizia, che utilizzava in stagioni diverse pascoli distanti tra loro, non pone dubbi sulla presenza di una robusta rete di vie armentizie o tratturali; vie che studi recenti identificano largamente come matrici dei tratturi moderni sulla base sia di dati storici che di testimonianze monumentali ancora evidenti sul territorio. Lungo i tratturi moderni sono ubicati resti di insediamenti sannitici, romani, medievali e le stesse strade moderne per lunghi tratti coincidono con i vecchi tratturi (Paone, 2001).

Quando i Romani occuparono Safinim (nome con cui viene indicato il primo Molise) che poi chiamarono Samnium, la transumanza e i tratturi divennero importanti sia nella vita pubblica che privata. Leggendo Livio si apprende che nel 296 e nel 293 a.C. con le sole multe ai *pecuarii* erano stati organizzati *ludi* e costruite opere pubbliche.

Durante il periodo romano l'importanza del tratturo è corroborata anche dalla letteratura con le opere di Catone (*de agri cultura*) e Varrone (*de rustica*) e dall'attività legislativa con alcune leggi come quella di inizio II sec. a.C. *de modo agrorum* o quella del 111 a.C. *agraria epigraphica* o ancora quella del 46 a.C. *de re pecuaria*, che regolamentavano l'attività della pastorizia in modo impeccabile; dall'accesso all'*ager publicus* al libero passaggio sulle *viae publicae*, all'obbligo di assunzioni di pastori tra persone libere e non solo più tra schiavi.

Nella disciplina che Roma esercitò sotto il profilo fiscale e di mercato, gli animali transumanti furono sottoposti a controllo pubblico e a imposta, il *vectigal* o *scriptura*, mentre dalla transumanza venivano non pochi prodotti per l'esercito come otri, calzature, indumenti, cinghie e corde, tende, scudi, corazze, selle e finimenti per cavalcature, rinforzi per le vele, protezione per le fiancate delle navi (Pasquinucci, 1979). In genere, le imposte della transumanza venivano esatte in punti di passaggio obbligato, che nella città eterna erano i ponti Mammolo, Salario e Nomentano, mentre in Molise, Saepinum città romana del I secolo a.C. sulla via Sabina-Apulia.

Quando si parla di tratturi però non si può non accennare alle taverne, veri e propri *autogrill* dell'epoca. Nel Molise ve ne sono diverse a testimonianza dell'attività transumante. La più importante è sicuramente quella che si trova nei pressi di Macchia d'Isernia meglio conosciuta come Taverna Lemme. Oggi in quel tratto passa il tratturo Pescasseroli-Candela, mentre all'epoca dei romani quello stesso tratto era attraversato dalla Via Latina arteria di grande importanza che poi ad Aesernia si congiungeva con la Via Minucia.

Nei pressi della Taverna Lemme fu rinvenuta una lapide con un'epigrafe e un rilievo. L'epigrafe così diceva: L. CALIDIUS EROTICUS SIBI ET FANNIAE VOLUPTATI V.F. COPO COMPUTEMUS. HABES VINI A.I. PANI A.I. PULMENETAR A.II. CONVENIT PUELL A.VIII. ET HOC CONVENIT FAENUM MULO A.II. ISTE MULUS ME ADFACTUM DABIT.

Questo antico personaggio, Lucio Calidio detto Erotico, in viaggio con il suo mulo sulla Via Latina transitò nei pressi della taverna sotto Macchia e, vista l'ora tarda, decise di fermarsi a mangiare e dormire. Il giorno dopo chiese il conto all'ostessa Sannita Voluptate e questa gli rispose: il vino assi uno, il pane assi uno, la minestra assi due, l'intrattenimento con la puella (ragazza) assi otto e il fieno per il mulo assi due. A questo punto Lucio Calidio affermò: questo mulo mi manderà in rovina!

In basso all'epigrafe sono scolpite le figure dell'ostessa, di Lucio Calidio e del mulo. Questa iscrizione era forse murata nei pressi dell'entrata e serviva per segnalare la taverna all'attenzione dei passanti. Essa sottolinea l'effettiva importanza di quel tratto della Via Latina in un periodo di vita godereccia in pieno clima augusteo. Attualmente il rilievo di Lucio Calidio Erotico si trova al Louvre di Parigi (Colella, 2006, pp.15-16).

Durante il Medioevo Federico II utilizzò i tratturi per le sue attraversate da nord a sud della penisola percorrendo nel 1223 il Celano-Foggia e in seguito il Pescasseroli-Candela, in occasione della spedizione che portò alla distruzione dei castelli di Bojano e Roccamandolfi.

Le sue Costituzioni stabilirono dei punti fondamentali della transumanza come la funzione dello Stato quale unico soggetto regolatore dell'emigrazione pastorale ed esattore della tassa per il pascolo; l'affidamento della gestione del settore a funzionari pubblici, nel caso specifico a giudici provinciali, procuratori e agenti locali.

Inoltre l'affitto dei pascoli veniva esercitato dai proprietari e l'utilizzazione del territorio regolamentata con le terre demaniali a coltura, divise o affittate a privati, e le terre demaniali salde divisibili tra privati per la coltivazione (Paone, 2001, p.58).

Nella prima metà del XV secolo Alfonso I d'Aragona puntò decisamente sulla transumanza. Egli trasformò la Dogana ereditata dagli Angioini in uno strumento dello Stato mediatore degli interessi della società reale. Questa prese il nome di Regia Dogana della mena delle pecore di Puglia con sede prima a Lucera (1447) e poi a Foggia (1460-1806), avente due livelli superiori a Napoli, costituiti dalla Regia Camera della Sommaria e dalla Reale Corte.

La direzione venne affidata ad un pubblico funzionario noto come "persona di ingegno, dottrina, integrità ed esperienza" e non più, come nel passato a persona espressione del mondo privato interessato, al quale però fu assicurata la partecipazione alle decisioni del nuovo istituto mediante quattro rappresentanti detti Deputati.

Le linee di intervento furono la leva fiscale, il miglioramento della qualità della lana, la conquista dei mercati del Nord, la tutela degli operatori. La leva fiscale si muoveva tra la tassa sul bestiame transumante e la riduzione dell'imposta stessa per allevatori provenienti da altri stati, la gratuità dei pedaggi, lo sconto sui costi dei prodotti di largo consumo. Per migliorare la lana vennero

importate dalla Spagna pecore merine. La commercializzazione dei prodotti veniva assicurata dalla Fiera annuale di Foggia, riservata al mondo della transumanza e aperta al grande mercato. La Dogana assicurava le strutture e i servizi in fiera, con la possibilità per locati e pastori di provvedere ai vari pagamenti a vendita avvenuta dei prodotti.

La tutela era diretta e indiretta. La Dogana assicurava i pascoli nel Tavoliere alle greggi della transumanza resa obbligatoria da 20 pecore in su, percependo l'imposta per ciascun animale transumante. Sul territorio le Università erano tenute ad assicurare ordine e sicurezza "*dove passano li locati et animali di Dohana; a ciò non siano rubbati, e succedendo il furto, siano tenute esse università a rifare il danno*" (da Bandi e comandamenti da parte di Fabrizio De Sangro regio Dohaniero della regia Dohana della mena delle pecore di Puglia) (Paone, 2001, p.60). Il sistema della Dogana proseguì la sua avventura fino al 1806 quando con legge del 21 maggio 1806 n.75, venne istituito il Tavoliere delle Puglie e venne abolita la Dogana della mena delle pecore d Puglia.

In seguito nel 1817 ci fu un tentativo borbonico di ripristinare le condizioni precedenti al 1806 ma ebbe vita breve in quanto la decadenza aveva ormai preso il sopravvento. Le leggi del 1865, 1868 e 1871 chiusero definitivamente i conti. Vennero salvaguardati solo quattro tratturi principali: Aquila-Foggia, Celano-Foggia, Castel di Sangro-Lucera e Pescasseroli-Candela. Tutti e quattro passanti per il Molise.

Nel 1908 la legge (746) dichiarò i tratturi "beni demaniali" mentre nel 1923 il D.L.n.3244 nel riconfermare la natura demaniale ne autorizzò la sclassificazione senza limiti. Più tardi nel 1959 il Commissario ai tratturi di Foggia accertò una rete tratturale di circa 3.062 km, comprensiva di 14 tratturi, 71 tratturelli e 14 bracci.

Con il D.P.R. 616/1977 la materia venne trasferita alle Regioni. Intanto l'anno precedente, con un Decreto del Ministro per i Beni Culturali, i tratturi furono dichiarati "di particolare interesse per l'archeologia e per la storia politica, militare, economica, sociale, culturale in genere del Molise". Infatti, non va dimenticato che i tratturi sono legati allo sviluppo culturale di una popolazione. Lungo il percorso di questi "giganti verdi" furono costruite le prime cappelle romaniche. Uno degli esempi più importante è la chiesa di Santa Maria della Strada in agro di Matrice.

Abbiamo detto in precedenza delle taverne, veri e propri *ovinogrill*, come qualcuno li ha definiti in modo sarcastico; ma accanto a queste vanno ricordate edicole, opifici (mulini, lanifici) senza dimenticare i diversi insediamenti sanniti che si trovano poco distanti dal percorso delle antiche autostrade verdi. Ben 70 dei 136 comuni molisani sono interessati dalla rete tratturale.

La Regione Molise ha regolamentato la materia con la legge n.9 dell'11 aprile 1997. La legge prevedeva la l'istituzione del Parco Regionale dei Tratturi. La stessa legge nel 2003 è stata oggetto di modifiche. Infine nel maggio 2005 è stata varata dal Consiglio Regionale la legge n.19 per la "Promozione, tutela e valorizzazione del patrimonio tratturale e della civiltà della transumanza nella regione Molise". All'art.2 si prevedeva l'istituzione di un Coordinamento regionale dei tratturi e della civiltà della transumanza". Praticamente però tutto è rimasto fermo.

Oggi giorno è la Provincia di Campobasso che si sta facendo promotrice di un progetto per la valorizzazione dei tratturi molisani. Il primo passo è stato quello di istituire un gruppo di studio che avrà il compito di fornire una relazione dettagliata su diversi aspetti della rete tratturale partendo dal braccio Cortile-Centocelle. L'obiettivo è quello di far nascere una sorta di microturismo che porterebbe non solo allo sfruttamento del tratturo ma anche ad uno sviluppo del settore terziario molisano, punto dolente ma anche predominante della politica economica di una regione ancora in via di sviluppo.

Aspetto importante è quello di recuperare le antiche taverne lungo il percorso trasformandole in veri e propri *bed & breakfast* gestiti da cooperative di giovani in modo da fornire anche occupazione in una terra dove è ancora alto il flusso migratorio soprattutto giovanile.

Nonostante il Molise ancora non abbia tutto questo, ogni anno sono molteplici i turisti e i visitatori di altre regioni d'Italia che organizzano marce della transumanza, tour in *mountain-bike*. Ciò fa ben sperare in un cambiamento quanto mai necessario e soprattutto pragmatico.

Lo stesso *World Monument Fund* nel giugno 2007 aveva lanciato l'allarme e segnalava i tratturi molisani, i servizi e le architetture che li costellano tra i 100 siti culturali a più grave rischio di scomparsa. Ricercatori e studiosi di tutta Europa si sono in seguito riuniti in un Convegno e, insieme ad amministratori di 11 province, hanno richiesto al Ministero per i Beni Culturali, il riconoscimento di questi siti, come patrimonio dell'umanità, tutelati dall'Unesco (Izzo, 2007).

Accanto a ciò l'obiettivo di costituire il Parco dei Regi Tratturi. Il progetto nasce sulle basi di un censimento che ha coinvolto molti studiosi europei dalla Spagna, dove i percorsi sono già protetti dall'Unesco, alla Slovenia, passando per la Francia.

Alessandro Burca, coordinatore del progetto, ha dichiarato che "Sarà un parco speciale, non circoscritto ma reticolare, che intende recuperare e proteggere la tipicità di tutti i paesaggi coinvolti, dal Tavoliere delle Puglie alla Maiella".

Sempre nell'ambito dello stesso Convegno, Giorgio Conti, esperto di progettazione ambientale ha dichiarato che: «Il sistema della transumanza rappresenta un modello di sostenibilità integrata. Che la transumanza è parte di un sistema agricolo in sé autonomo: il passaggio del bestiame costituisce da solo una pratica di dissodamento delle terre e di fertilizzazione naturale. Inoltre impedisce l'avanzata della boscaglia, un disastro ambientale cui sono collegati disastri idrogeologici. Boscaglia significa incendio e incendio significa emissioni tossiche» (Izzo, 2007).

Di sicuro il Parco dei Regi Tratturi potrebbe rappresentare la salvezza di tali vie molisane e non solo. Tutto dipende dalla reale e concreta realizzazione del progetto. Gli studiosi avranno un compito non facile nella speranza che possano innanzitutto tener conto delle istanze dei veri protagonisti di queste autostrade verdi: i pastori o almeno quei pochi rimasti.

Bibliografia

- Barbieri G. (1955), "Osservazioni geografico-statistiche sulla transumanza in Italia", in *Rivista Geografica Italiana* (62).
- Botteri P. (1977), "Pecuaris et scripturarius", in *REL*, 55.
- Carnevale S. (2005), *L'Architettura della Transumanza*, Campobasso, Palladino.
- Coarelli F., La Regina A. (1984), *Abruzzo Molise*, Bari, Laterza.
- Colella R. (2006), *Profilo di storia molisana*, Campobasso, Lampo.
- De Benedittis G. (1990), "Archeologia della pastorizia nell'Europa meridionale", in *Rivista di Studi Liguri*.
- De Giorgi Cezzi G. (2005), *Le lunghe strade verdi degli armenti. Gli antichi tratturi tra competenza statale e regionale* (commento alla sentenza della Corte Costituzionale 5 luglio 2005, n.388).
- Di Cicco P. (1996), *Il Molise e la transumanza*, Campobasso, Istituto Regionale per gli Studi Storici del Molise.
- Izzo A. (2007), "Vie della transumanza un patrimonio a rischio. Nasce il progetto Parco dei Regi Tratturi", *La Repubblica*, 14 giugno.
- Liebetanz G. (1999), *Camminando tratturo tratturo...*, Istituto Regionale per gli Studi Storici del Molise, Campobasso.
- Marino J. (1992), *L'Economia pastorale nel Regno di Napoli*, Napoli, Guida.
- Narciso E. (1991), *La cultura della transumanza*, Napoli, Guida.
- Palasciano I. (1981), *Le lunghe vie erbose*, Foggia, Capone.
- Paone N. (1986), *La transumanza nel Molise tra cronaca e storia*, Roma, Rai ed.
- Id. (1987), *La transumanza, immagini di una civiltà*, Isernia, Iannone.
- Id. (2001), *Dal Tratturo al Matese*, Campobasso, Lampo.
- Id. (2006), *Molise in Europa*, Isernia, Iannone.
- Pasquinucci M. (1979), "La Transumanza nell'Italia romana" in E. Gabba, M. Pasquinucci (a c. di), *Strutture agrarie e allevamento transumante nell'Italia romana*, Pisa, Bibl. Studi Antichi.
- Petrocelli E. (1999), *La civiltà della transumanza*, Isernia, Iannone.
- Piovene G. (2007), *Viaggio in Italia*, Trebaseleghe (PD), Baldini e Castoldi (I ed. 1957).
- Salmon E.T. (1985), *Il Sannio e i Sanniti*, Torino, Einaudi.
- Scopacasa R. (2007), *Essere Sannita. Rappresentazioni d'un popolo italico nelle fonti letterarie e storiografiche antiche*, Campobasso, Istituto Regionale per gli Studi Storici.
- Viti A. (1989), "Ad Calidium, l'insegna del piacere nel rilievo di Lucio Calidio Erotico", in *Almanacco del Molise*, Volume II, Campobasso, Nocera ed.

Simona Mancini\*

## Evoluzione dello spazio geografico e nuove relazioni funzionali e dinamiche: il caso del polo fieristico della capitale e il quartiere polifunzionale Parco Leonardo

Oggi più che mai la didattica della geografia deve coniugare le conoscenze specifiche disciplinari con i valori che è in grado di trasmettere. Ciò si realizza mediante l'attuazione di un valido progetto didattico, nell'ambito del quale il docente deve promuovere il diretto coinvolgimento dell'alunno che è parte attiva nel processo di apprendimento. Considerando tutto ciò, ho progettato e sperimentato un'unità didattica che ha evidenziato la continua evoluzione dello spazio geografico in cui i vari elementi si manifestano e si sovrappongono, intrattenendo relazioni funzionali e dinamiche. Ho analizzato il territorio inserito nel quadrante sud-orientale di Roma, dove sta prendendo forma una delle più rilevanti trasformazioni urbane dell'area metropolitana romana<sup>1</sup>.

L'esame della riqualificazione economica in atto lungo l'asse Roma-Fiumicino è avvenuto attraverso l'analisi di due importanti infrastrutture di servizio recentemente realizzate: la Nuova Fiera di Roma e il *Parco Leonardo*. La scelta di proporre questo argomento si fonda almeno su due motivazioni: l'unità didattica è inserita in una programmazione di geografia economica che studia lo spazio soprattutto come sistema dinamico. In tal senso, la nuova realtà fieristica offre agli studenti molteplici possibilità di cogliere le dinamiche economiche, sociali e territoriali a essa legate. Inoltre, il progetto è rivolto ad allievi del terzo anno di un istituto tecnico commerciale di Roma, quindi a studenti romani che devono imparare a conoscere il proprio territorio per valorizzarlo e organizzarlo meglio.

L'unità didattica è strutturata in tre ore di lezione a cui seguono un'indagine sul territorio e una verifica, articolata coerentemente con gli obiettivi stabiliti in fase di progettazione e tesa ad accertare la comprensione dei concetti fondamentali e la capacità di lavorare con gli strumenti geografici. Ho definito i seguenti prerequisiti e obiettivi, ipotizzando le strategie didattiche e gli strumenti che avrei adottato:

---

\* AIIGiovani Lazio

<sup>1</sup> Ringrazio il prof. Salvatori, mio docente di Geografia economica, e la prof.ssa Pupolin, mio supervisore Ssis. In modo particolare il mio ringraziamento è rivolto alla prof.ssa Degennaro per la disponibilità e per l'attenzione che ha riservato a questo lavoro.

### Prerequisiti

- Conoscenze di base di geografia urbana, del concetto di decentramento, dei tre settori della produzione.
- Saper leggere e impiegare il linguaggio e gli strumenti cartografici.
- Saper interpretare e utilizzare dati e indicatori statistici.

### Obiettivi

- Localizzare il fenomeno attraverso immagini e strumenti cartografici.
- Comprendere le dinamiche economiche, sociali, territoriali, legate al nuovo insediamento della Fiera di Roma.
- Cogliere le potenzialità di sviluppo economico nel mercato nazionale ed internazionale legate alla Nuova Fiera di Roma.
- Analizzare i motivi del decentramento della Nuova Fiera di Roma e di *Parco Leonardo* e valutare l'importanza dei collegamenti.
- Utilizzare un linguaggio specifico.

### Strategie didattiche

- *Brainstorming* → per discutere e ricostruire le conoscenze pregresse.
- *Lezione frontale* → per presentare i contenuti e porre le basi per l'analisi degli strumenti in seguito proposti.
- *Lezione dialogata* → per stimolare la curiosità e l'intervento personale degli alunni.
- *Lettura di articoli, strumenti statistici e cartografici* → per promuovere un costante e più diretto coinvolgimento degli studenti e per sostenere le argomentazioni proposte.
- *Lavoro individuale* → per favorire una rielaborazione autonoma delle conoscenze.

### Strumenti

- Materiale cartografico
- Materiale iconografico
- Tabelle statistiche
- Articoli di giornale
- Calendario Atlante De Agostini 2007
- Libro di testo
- Pc

### Lezione 1. Sistema fieristico e territorio

La prima ora di lezione, dedicata alle relazioni tra sistema fieristico e territorio, è stata articolata sulla metodologia della lezione frontale, adatta a introdurre nuovi argomenti. Prima di parlare direttamente della riqualificazione economica avviata lungo la direttrice Roma-Fiumicino, analizzando due casi significativi, è stata ribadita l'attualità e l'importanza dell'argomento, quindi introdotto un concetto basilare: la fiera e i centri commerciali come strumenti economici, sociali e territoriali. Essi sono, infatti, strumenti economici perché

consentono la comunicazione tra l'offerta e la domanda e diffondono informazioni e innovazioni che generano scambi, anche tra aree geografiche e settori economici diversi, promuovendo l'estensione del mercato. Sul piano sociale, sono in grado di influire in modo significativo sul modo di vivere della popolazione locale, oltre che sullo sviluppo economico, poiché spesso si tratta di grandi insediamenti con servizi di rango elevato localizzati ai limiti della città che attraggono notevoli flussi e che possono produrre vantaggi ai residenti locali e metropolitani. La realizzazione di un nuovo polo fieristico o commerciale si caratterizza come un grande principio ordinatore che si immette in un territorio trasformandone la struttura, i flussi, il sistema di relazioni, interagendo con le risorse da esso derivanti, sostenendo uno sviluppo e un cambiamento strutturale qualitativo, implica la realizzazione di grandi insediamenti di servizio e di nuovi luoghi pubblici, intorno ai quali si riordina tutta la struttura urbana. La relazione con il territorio è quindi determinante per cogliere sia la domanda degli attori presenti sia le potenzialità per lo sviluppo della funzione caratteristica delle fiere. La capacità di un quartiere fieristico di svolgere le sue funzioni e la possibilità che le sue manifestazioni ottengano un esito positivo dipendono dalle condizioni del territorio e del suo sistema produttivo e sociale: in particolare dall'accessibilità dell'area, dall'estensione del mercato di domanda locale e dalla rappresentatività dell'offerta delle imprese locali rispetto a quella globale. Tutto ciò influisce anche sulla tipologia di manifestazione fieristica che può risultare sostenibile. Al termine della spiegazione è stato assegnato ai ragazzi un lavoro individuale da svolgere a casa: approfondire su un libro di storia il fenomeno e il ruolo delle fiere negli scambi finanziari e commerciali ed elaborare un testo scritto che sintetizzasse quanto reperito.

## Lezione 2. La Nuova Fiera di Roma

Più differenziata e stimolante sul piano metodologico è la seconda ora di lezione, basata su una strategia dialogata e dedicata all'analisi della Nuova Fiera di Roma. Abbiamo effettuato pochi minuti di *brainstorming* per accertare la comprensione dei concetti spiegati nella lezione precedente. In virtù dell'importanza delle relazioni tra sistema fieristico e territorio, per prima cosa, gli alunni hanno localizzato sulla carta la Nuova Fiera di Roma, ubicata tra la via Portuense e l'autostrada Roma-Fiaticino, all'altezza di Ponte Galeria e a fianco di *Commercity*, in un'area extraurbana che sta acquisendo nuove funzioni. Insieme abbiamo analizzato le potenzialità del territorio in cui il nuovo polo si inserisce, ponendosi tra i grandi progetti infrastrutturali destinati a proiettarsi in tra le più accreditate realtà fieristiche, a contribuire con le altre fiere nazionali allo sviluppo del mercato italiano e ad accrescere il ruolo di Roma come capitale internazionale, sviluppando la vocazione per il turismo d'affari e congressuale, parallelamente al consolidato turismo culturale. Dopo una breve riflessione sulla vocazione delle fiere nella storia, abbiamo notato come anche questa voglia porsi al centro di un intenso scambio di idee e di professionalità, in grado di rispondere efficacemente alle esigenze del *business* espositivo, puntando sulla qualità tecnologica e dei servizi. La Fiera di Roma mira a realizzare esposizioni di livello internazionale, in particolare sui settori turistico, alimentare, artistico e

culturale – circa 35 nel 2007 – ma anche ad organizzare congressi, convegni, manifestazioni sportive. È stata quindi proposta alla classe la lettura di una tabella con i dati di progetto e i dati caratteristici della Nuova Fiera. Trattandosi di una struttura dotata di servizi qualitativamente e quantitativamente significativi, abbiamo focalizzato l'attenzione su alcune cifre, relativamente allo sforzo economico sostenuto dagli azionisti della Nuova Fiera di Roma S.p.A. per la realizzazione della costruzione (355 milioni di euro) e dal Comune e dall'Anas per le opere infrastrutturali (150 milioni di euro). Tra gli altri dati, che rapidamente abbiamo commentato insieme in forma dialogata, risalta l'estensione della superficie destinata al progetto (920.000 mq) e dei parcheggi (21.000 posti), fondamentali per i visitatori e gli allestitori. Abbiamo osservato e analizzato alcune immagini e la planimetria della Fiera, rilevandone i tratti peculiari. Ha suscitato curiosità la disposizione binata dei padiglioni, posti a pettine, la passerella sopraelevata che costituisce il percorso pedonale dei visitatori – molto funzionale poiché consente di evitare interferenze tra il flusso dei visitatori e la movimentazione a terra dei mezzi di servizio per gli allestimenti di manifestazioni in contemporanea – e la presenza del Centro Direzionale e del Centro Convegni. Per sostenere le argomentazioni proposte, abbiamo anche letto un articolo di giornale, riguardante le potenzialità e le prospettive di sviluppo economico per Roma, legate alla realizzazione della Nuova Fiera. Riprendendo la lezione frontale per alcuni minuti, sono stati illustrati gli effetti prodotti sul territorio dal nuovo insediamento fieristico: tra quelli positivi sono risultati evidenti l'incremento del valore dei beni immobili, l'innalzamento del sistema di infrastrutturazione del territorio, il potenziamento del sistema imprenditoriale locale, la valorizzazione del sistema turistico, delle risorse economiche locali, del sistema ambientale e dei beni storico-culturali – tra cui la *Necropoli di Porto*. Per un'analisi obiettiva, è stato necessario evidenziare anche alcuni aspetti negativi: l'autoreferenzialità rispetto alle risorse locali, alcune carenze programmatiche nel calendario delle manifestazioni rispetto alle potenzialità economiche del territorio romano, nella valorizzazione delle micro-risorse produttive invisibili, presenti sul territorio cittadino e nazionale, la scarsa apertura della Fiera alla città e al territorio e, infine, l'incremento del traffico. Ricordando l'esistenza del vecchio polo fieristico della capitale, in via Cristoforo Colombo, in un'area ora destinata a una nuova trasformazione e valorizzazione urbanistica, è stata dedicata una riflessione ai motivi del decentramento della struttura rispetto a Roma, determinato da un lato dal tentativo di superare le difficoltà legate al congestionamento metropolitano, dall'altro di sviluppare, in uno spazio extraurbano piuttosto vasto, una struttura di grandi dimensioni, tecnologicamente avanzata, capace di offrire servizi di rango elevato a raggio molto ampio. Abbiamo, infine, rilevato l'importanza delle infrastrutture legate alla viabilità e ai trasporti. Utilizzando una cartina, indicante le vie d'accesso e i collegamenti, abbiamo localizzato l'Aeroporto internazionale di Fiumicino *Leonardo da Vinci*, ubicato nelle vicinanze, l'Autostrada Roma-Fiumicino (A91), accanto alla quale è stata recentemente realizzata una viabilità complanare per favorire i collegamenti con i poli commerciali sviluppatisi nelle zone adiacenti, e la linea ferroviaria Roma-Fiumicino (FR1) che ha inaugurato, il 10 dicembre 2006, in concomitanza con l'apertura del nuovo polo fieristico, la fermata di

*Fiera di Roma*, per ora solo di transito. La lezione si è conclusa segnalando le nuove prospettive per il turismo, ricordando il *Patto Territoriale Ostia-Fiumicino* per la promozione dello sviluppo socio-economico del territorio e la proposta di realizzazione di un approdo turistico sul Tevere, che scorre a poca distanza dai padiglioni: per focalizzare meglio la vicinanza con il fiume, è stata proiettata una foto satellitare. Come lavoro individuale da svolgere a casa, è stato chiesto ai ragazzi di reperire alcune informazioni su Internet riguardo il programma di trasformazione urbanistica e di valorizzazione dell'area «ex Fiera di Roma».

### Lezione 3. Parco Leonardo

L'analisi di *Parco Leonardo*, oggetto della terza ora di lezione, è stata articolata con l'utilizzo di strategie mirate a sollecitare la curiosità e l'intervento personale degli alunni. Abbiamo ripreso l'osservazione dell'immagine satellitare con cui avevamo concluso la precedente lezione, descrivente l'area in cui sono ubicati la Nuova Fiera e il quartiere di *Parco Leonardo*. Dopo averlo localizzato sulla foto e sulla carta, abbiamo proiettato alcune immagini raffiguranti strutture presenti nel quartiere e ne abbiamo indicato le funzioni. È stata definita la dimensione polifunzionale del nuovo quartiere che ingloba svariate funzioni: residenziale, commerciale, ricreativa, culturale, ambientale. *Parco Leonardo* è progettato per aree funzionali ed è caratterizzato dal fatto di essere una grande area pedonale (*Sistema delle Piazze*) con viabilità esclusivamente sotterranea per garantire sicurezza e un elevato standard della qualità di vita. Riprendendo la lezione frontale, è stato affrontato il tema del congestionamento metropolitano e delle problematiche ambientali, ne sono state illustrate le conseguenze evidenziando la tendenza, in atto negli ultimi anni, allo "straripamento" della città dai suoi confini, dando luogo a una redistribuzione della popolazione su un territorio più vasto comprendente i comuni dell'*hinterland*, che vengono a integrarsi con l'area metropolitana. Questa tendenza è riconoscibile anche lungo la direttrice Roma-Fiumicino, e ho scelto di analizzare il fenomeno attraverso il caso di *Parco Leonardo* che molti ragazzi conoscono, per averlo visitato direttamente. Per avvalorare questa tesi, abbiamo analizzato una tabella contenente dati forniti dall'Istat, relativi alla popolazione residente nei comuni della provincia di Roma, dalla quale è risultato evidente – negli anni 2001, 2004, 2005 – un rilevante aumento nei comuni di prima corona, ai quali appartiene Fiumicino e l'area in esame. Sono stati dedicati ancora alcuni minuti di lezione frontale al tema del pendolarismo, che coinvolge le migliaia di persone residenti fuori dalla città, commentando alcuni dati statistici e sottolineando che nel caso di *Parco Leonardo* il fenomeno risulta attenuato rispetto ad altre zone periferiche, almeno per quanto riguarda gli spostamenti determinati dalla ricerca di servizi commerciali o di svago, poiché il quartiere offre una vasta scelta di opportunità, tra cui il *Centro Commerciale Leonardo* (uno dei più grandi d'Italia, con una superficie di 100.000 mq), il *Palazzo dei Divertimenti* e l'*Ugc Ciné Cité Parco Leonardo* (la multisala cinematografica più grande d'Italia). Attraverso la successiva osservazione della carta, è risultato evidente come i collegamenti siano ben sviluppati: oltre alla via Portuense, è possibile raggiungere Roma percorrendo l'autostrada A91 – dove lungo la quale, da poco tempo, è operativo

uno svincolo d'ingresso a *Parco Leonardo* – oppure in treno, partendo dall'omonima fermata della ferrovia metropolitana leggera FR1, inaugurata in concomitanza con l'apertura del centro commerciale, il 9 novembre 2005.

Siamo quindi passati all'approfondimento della funzione commerciale di *Parco Leonardo*, che ho scelto di trattare alla fine poiché per i ragazzi, ormai in calo di concentrazione, risulta un argomento più interessante e stimola maggiormente la loro partecipazione. Abbiamo prima dedicato una riflessione alla tendenza alla grande distribuzione ormai diffusa nel commercio, analizzando una tabella (dati del Rapporto Osservatorio Commercio Regione Lazio) che ha evidenziato come questa attività sia considerevolmente cresciuta negli ultimi anni (+2,95%). La tabella ha fornito dati numerici utili a descrivere la tipologia delle attività commerciali nel Lazio, supportati da altre due tabelle che evidenziano come la maggior parte degli occupati, ripartiti per settore di attività economica, appartengano al terziario. In base alla propria esperienza personale, gli alunni hanno commentato la scheda con i dati caratteristici del quartiere e del centro commerciale. Tra gli elementi da loro rilevati vi sono l'offerta stimolante, la grande dimensione e varietà degli esercizi commerciali presenti, anche sul piano numerico, i prezzi vantaggiosi, la vasta gamma di prodotti, i lunghi orari di apertura più adatti alle esigenze della vita odierna, la presenza di servizi di ristorazione, di intrattenimento, di aree di gioco, di ampi parcheggi, la possibilità di essere facilmente raggiungibili da più centri urbani grazie ai collegamenti autostradali. A completamento della trattazione dell'argomento, sono stati presentati anche alcuni limiti di *Parco Leonardo*, evidenziati dai residenti: l'assenza di un presidio medico, di una farmacia, di servizi scolastici e civici e di aree di parcheggio (per ora solo progettati), di un'edicola, la raccolta dei rifiuti e il controllo del territorio insufficienti, la necessità di verde pubblico, di un efficiente sistema di viabilità (la via Portuense è spesso congestionata). Considerata la curiosità per la viabilità sotterranea di *Parco Leonardo*, i ragazzi hanno svolto un lavoro individuale di approfondimento a casa sui problemi legati al traffico nella città di Roma, soffermandosi sulle misure adottate dalle istituzioni per contenere il fenomeno, consultando il sito Internet della Regione Lazio, quello dell'azienda dei trasporti locali e le pagine web delle più importanti associazioni ambientaliste.

#### Lezione 4. Indagine sul territorio

L'unità didattica si è conclusa con una visita alla Nuova Fiera di Roma e al *Centro Commerciale Leonardo* per osservare direttamente il territorio esaminato nel corso delle lezioni. Lo spostamento è avvenuto utilizzando i servizi di trasporto pubblico, per verificare in prima persona l'efficacia dei mezzi di collegamento. La visita al *Centro Commerciale Leonardo*, oltre a essere vissuta dagli alunni anche come un'opportunità di svago, ha costituito l'occasione per osservarne e classificarne gli esercizi commerciali e scattare alcune fotografie. In seguito gli studenti hanno rielaborato i dati raccolti dividendosi in gruppi e hanno realizzato una tabella riepilogativa delle attività commerciali presenti a *Parco Leonardo*, classificandole in base alla tipologia e al numero, che è stata poi oggetto di dibattito in classe. Gli alunni hanno elaborato anche una presentazione su *Power*

*Point* inserendovi la sintesi dei concetti fondamentali acquisiti nel corso delle lezioni, i dati raccolti e le immagini fotografiche.

#### Lezioni 5 e 6. Verifica, correzione e consegna dei compiti valutati

A conclusione del percorso didattico, è stata somministrata una verifica (un test a domande aperte e chiuse: serie di domande vero/falso, completamento di un testo e di una tabella, definizioni di concetti studiati, domande semi-strutturate, commento di fotografie) che ha complessivamente dato risultati positivi. Gli alunni hanno dimostrato di aver globalmente compreso i contenuti dell'unità. Nella lezione successiva abbiamo proceduto alla correzione collettiva, riservando particolare attenzione agli esercizi che avevano presentato le difficoltà maggiori, dopo aver concesso un po' di tempo agli alunni per prendere visione dei propri errori ed eventualmente manifestare le proprie perplessità relativamente alla valutazione.

#### Bibliografia

- Ascani P., Becchetti E. A. (a c. di) (2006), *La domanda e l'offerta dei servizi del Terzo Settore nel territorio della provincia di Roma*, Roma, Camera di Commercio di Roma.
- Assessorato alle Pol. econ., finanz. e di bilancio del Comune di Roma (2005), *VII Rapporto sull'economia romana*, Roma.
- Cciaa di Roma (2006), *Lo scenario economico provinciale. Analisi strutturale e caratteristiche territoriali*, Roma.
- Censis-Comune di Roma (2006), *Rapporto su Roma. L'evoluzione della città al 2006*, Roma.
- Federlazio-Cciaa di Roma (2006), *Fiera e futuro: bisogni delle imprese e servizi camerati*, Roma.
- Fiera di Roma (2002), *Il sistema fieristico per lo sviluppo economico e l'internazionalizzazione delle imprese*, Atti del Convegno del 9 maggio 2002, Roma.
- Golfetto F. (2002), "Le fiere come strumenti di marketing territoriale", in *Risposte Turismo*, n.1.

#### Sitografia

[www.aefi.it](http://www.aefi.it)  
[www.agenziasviluppolaroma.it](http://www.agenziasviluppolaroma.it)  
[www.comune.roma.it](http://www.comune.roma.it)  
[www.earth.google.it](http://www.earth.google.it)  
[www.fieradiroma.it](http://www.fieradiroma.it)  
[www.ice.it](http://www.ice.it)

[www.parcoleonardo.it](http://www.parcoleonardo.it)  
[www.provincia.roma.it](http://www.provincia.roma.it)  
[www.regione.lazio.it](http://www.regione.lazio.it)  
[www.rm.camcom.it](http://www.rm.camcom.it)  
[www.romaturismo.com](http://www.romaturismo.com)  
[www.unioneindustriali.roma.it](http://www.unioneindustriali.roma.it)

## “Fairtrade”. La geografia e il Clil: un’esperienza didattica sul commercio equo e solidale

Nel contributo si riporta un’esperienza didattica, da intendere anche come possibile Clil (*Content and Language Integrated Learning*), che ha visto coinvolte le discipline inglese e geografia ed è stata proposta ad una classe seconda della scuola secondaria di primo grado dell’Istituto Comprensivo di Bibbiena (Ar), nell’a.s. 2005/2006. Temi quali gli squilibri territoriali, i rapporti tra Nord/Sud del mondo, il commercio equo e solidale, l’attività di una Ong e delle “Botteghe del Mondo” sono stati presentati alla classe con alcune lezioni frontali, a cui hanno fatto seguito la visita alla Ong Ucodep e alla “Bottega del Mondo” di Arezzo e, quindi, un’attività guidata a gruppi, in lingua inglese, sul commercio equo e solidale.

### *Codici linguistici e saperi disciplinari*

La diversità linguistico-culturale all’interno dell’Unione Europea costituisce una ricchezza da tutelare e conservare ed è all’origine della molteplicità di approcci e soluzioni ricercate o trovate nell’ambito dell’educazione bilingue nei paesi europei. Nel 1995 la Commissione Europea nel “Libro Bianco sull’Educazione” suggeriva l’insegnamento di contenuti disciplinari in una lingua straniera come valida strategia per la diffusione del plurilinguismo. Contemporaneamente, attraverso progetti come il Comenius (assistente di lingua) nonché lo stesso Erasmus, studenti e insegnanti stavano già operando nella prassi.

Il Clil è l’acronimo con cui si indica l’insegnamento integrato di lingua e contenuti: un approccio che vede la lingua straniera come veicolo di apprendimento di altre materie, per acquisire e comunicare conoscenze ed esperienze legate a temi disciplinari. L’obiettivo principale della costruzione discorsiva dei saperi avvalendosi di due codici linguistici è quello di apprendere un contenuto disciplinare e simultaneamente sviluppare e/o consolidare le abilità linguistiche nella L2. Come forma di insegnamento bilingue il Clil rimanda ai vantaggi della condizione bilingue, ampiamente messi in rilievo da studi psicolinguistici (E. Bautier) (Ciliberti *et al.*, 2003, p.35). Secondo la definizione di G. Langé (2002), il Clil è un “termine ombrello” che si riferisce a

---

\* AII Giovani Toscana

esperienze e pratiche multiformi e ottiene maggiori risultati se insegnato con ogni tipo di strategia comunicativa (linguistica, visuale o cinestetica), nonché svolto con attività di apprendimento collaborativo. Rappresenta, inoltre, un elemento di fondamentale importanza l'utilizzo di materiale autentico (non solo testi scritti, ma anche supporti visivi, video, materiali reperibili sul web), non concepito direttamente per l'insegnamento della lingua, bensì per trasmettere informazioni e contenuti.

Nella programmazione Clil il binomio geografia/inglese ricorre frequentemente, come si evince, ad esempio, dalla consultazione dei nuovi libri di testo di lingua straniera, nei quali sempre più spesso vi sono incluse sezioni Clil dedicate a temi geografici, ambientali e culturali.

### *Introduzione al tema*

Nel 1964 a Ginevra durante la conferenza dell'Unctad venne lanciato l'appello "*Trade, not aid*" (commercio e non aiuto), con cui si invitavano i governi a far leva sul commercio internazionale piuttosto che sugli aiuti per favorire lo sviluppo nei Paesi del Sud del mondo. Stava maturando il convincimento che l'invio di denaro o di beni di prima necessità non incidesse sulle cause della miseria e sui rapporti economici ingiusti.

Ad oltre quarant'anni di distanza il commercio equo e solidale è ormai diventato un movimento globale, di cui si stima che beneficino oltre 5 milioni di produttori e lavoratori. Anche la gamma dei prodotti si è allargata passando dall'artigianato e dai coloniali (tè, caffè, cacao) a prodotti freschi come le banane. In tutta Europa circa 80.000 punti vendita espongono nei loro scaffali tali prodotti, entrati ormai anche nella grande distribuzione (Coop, Esselunga), dove sono resi riconoscibili da appositi marchi di garanzia coordinati dall'ente internazionale Flo.

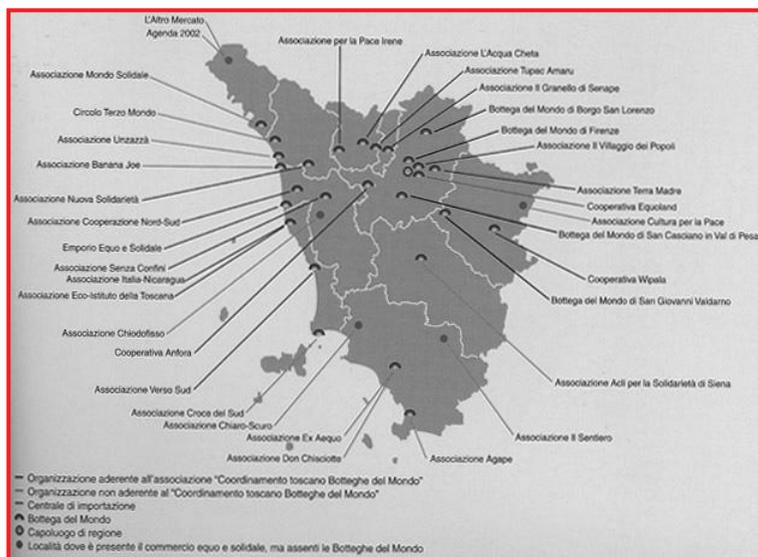
Sebbene non esista una dimensione unica del commercio equo, poiché i diversi attori provengono da storie diverse e lavorano sugli stessi obiettivi attraverso percorsi diversi, le quattro reti del *fair trade* (Flo, Ifat, News! e Efta) hanno concordato una definizione comune: "Il commercio equo e solidale è un partenariato commerciale basato sul dialogo, la trasparenza e il rispetto che mira ad una maggiore equità nel commercio internazionale. Contribuisce allo sviluppo sostenibile offrendo migliori condizioni commerciali e proteggendo i diritti di produttori marginalizzati, specialmente nel Sud del Mondo. Le organizzazioni di commercio equo – con il sostegno dei consumatori – sono attivamente impegnate a supporto dei produttori in azioni di sensibilizzazione e in campagne per cambiare le regole e le pratiche del commercio internazionale convenzionale".

In Toscana il commercio equo e solidale presenta un forte dinamismo, come dimostrano i dati dei punti vendita delle "Botteghe del Mondo", negozi specializzati in prodotti del commercio equo e solidale. Dal 1998 al 2002 si è assistito ad un progressivo aumento del fatturato del 370%, mentre il numero dei punti vendita è più che raddoppiato. Si registrano un importatore e ben 30 botteghe (fig.1) concentrate prevalentemente nell'area tra Firenze e Pisa, ma con almeno un esercizio per capoluogo di provincia.

Le "Botteghe del Mondo" nascono da associazioni e gruppi informali e si impegnano in attività sia commerciali che educative e di sensibilizzazione. Dalla ricerca condotta nel 2002 all'interno del progetto Equoimprendere, risulta che le 18 botteghe aderenti al progetto registravano un fatturato complessivo superiore a 1,4 milioni di euro, mentre i percorsi didattici avevano interessato oltre 250 classi del territorio regionale. La crescita del fatturato è stata recentemente accompagnata dalla presenza di personale retribuito, almeno nelle Botteghe con buoni livelli di vendita, e ciò fa prefigurare una nuova nicchia occupazionale. La maggior parte del lavoro è comunque retta dai volontari, il cui numero complessivo in Toscana supera le 800 persone.

Tra le iniziative istituzionali promosse a sostegno del settore si ricordano Equoimprendere, per la formazione degli operatori delle "Botteghe del Mondo", ed Equofesta, la prima fiera toscana del *fair trade*, a cui hanno partecipato oltre 14.000 visitatori. A livello legislativo, infine, la Regione Toscana è stata la prima in Italia a dotarsi di una legge a sostegno del commercio equo. Con la Legge Regionale 37/2005 s'impegna a diffondere la cultura del consumo critico e solidale attraverso campagne educative nelle scuole, la promozione dell'uso di prodotti equo-solidali da parte degli enti locali, l'istituzione della giornata del commercio equo, nonché l'istituzione di un registro delle imprese che operano nel settore alle quali si riconosce priorità nell'accesso agli investimenti.

Fig. 1 - Carta delle Botteghe del Mondo presenti in Toscana ad aprile 2005



(fonte: Coordinamento toscano Botteghe del mondo)

Un esempio: il caffè Jamao

La campagna del caffè Jamao, promossa dalle associazioni Ucodep e Slow Food, in collaborazione con EuropeAid, la Regione Toscana e la Provincia di

Arezzo, mira a favorire la riorganizzazione produttiva e commerciale del settore cafferario nell'area di Jamao Salcedo nella Repubblica Dominicana. Nonostante il caffè sia il prodotto principale dell'economia locale, molti contadini abbandonano le loro coltivazioni a causa del crollo dei prezzi nelle borse internazionali. Alle ripercussioni sociali dell'emigrazione si accompagna il degrado ambientale caratterizzato dalla deforestazione e dall'erosione delle terre, con gravi ripercussioni sulla biodiversità. L'obiettivo della campagna è quello di realizzare un prodotto di qualità che possa accedere a canali di vendita alternativi rispetto a quelli delle multinazionali, che non consentono di recuperare neppure i costi di produzione, e permettere così ai coltivatori di reinvestire nella loro attività commerciale e continuare a vivere nella propria terra; all'ambiente dell'area di Jamao di preservare la sua biodiversità; al consumatore di acquistare un prodotto di qualità in un rapporto equo e solidale verso chi lo produce.

Dalla rivitalizzazione del settore cafferario è nata infine l'idea di un progetto per il turismo responsabile. "La *ruta* del caffè" è un'iniziativa che trae ispirazione dall'esperienza toscana "Le strade del vino" e si basa sulla valorizzazione ambientale, culturale e turistica di Salcedo, partendo da quella di un suo prodotto tipico, il caffè. In percorso turistico alla scoperta dei luoghi e delle tradizioni ripercorre infatti l'intera filiera del caffè e coinvolge direttamente la popolazione locale (albergatori, artigiani, produttori).

#### *Un modulo Clil*

Quanto esposto finora (la realtà dell'associazionismo, delle "Botteghe del Mondo" nonché le diverse iniziative regionali) riassume il contesto disciplinare e territoriale di riferimento per il modulo Clil. L'autrice, insegnante di lingua inglese, decide in collaborazione con l'insegnante di italiano, storia e geografia di organizzare una visita guidata alla sede dell'Ucodep e alla "Bottega del Mondo" aretina. Durante la visita, che avviene dopo alcune lezioni di preparazione sul tema, si svolge un lavoro di gruppo in lingua inglese. La scheda didattica utilizzata per tale lavoro raccoglie attività di *brainstorming*, *matching*, *role-play*, *yes/no questions*, *group and pair work*, e nasce dalla rielaborazione di materiale didattico e divulgativo scaricabile dal sito dell'associazione Fairtrade, una delle più importanti.

#### Scheda didattica

(1<sup>st</sup> part) QUESTIONNAIRE

What is Fairtrade? FAIR means ..... and TRADE means .....

Farmers in the South who grow our coffee, tea, cocoa, bananas and more are often very poor. They struggle to survive in a system of world trade that is not fair. Fairtrade means paying farmers in the South a fair price for their work. A price that covers the cost of production – no matter how low the market price goes. Fairtrade is not charity – if producers are paid a fair price for their products, they don't need charity.

How do I know if something is Fairtrade?

The FAIRTRADE Mark is a label that appears in more than 850 products. The new FAIRTRADE Mark is a symbol of a person with their hand held high - it helps us to spot Fairtrade goods when we are shopping.



<<<the label

Make a list of Fairtrade products :..

Fairtrade means ...

YES

NO

Farmers get a fair price for what they produce

Farmers have contracts, so they can plan for the future

Workers on plantations have decent houses

Workers on plantations have decent health and safety standards

Fairtrade is charity

Farmers can stop using chemicals

No child labour or forced labour is allowed

Workers' rights are respected – men and women are treated equally

Workers are able to have more control over their own lives

(2<sup>nd</sup> part) GLOSSARY

VOCABULARY (find the correspondent in Italian)

price	salute	breathing problem	erbacce
plantation	prezzo	the pay	prodotti chimici
health	sopravvivere	environment	lavoratore
chemicals	pesticida	weeds	ambiente
grower / farmer	la paga	producer	coltivatore /agricoltore
worker	piantagione	to survive	produttore
pesticide	problema respiratorio		

ROLE-PLAY

DIFFERENT STORIES-

Banana grower 'A'

I grow bananas on a large plantation in Central America. Our pay is very low. Pesticides sprayed on the bananas can have terrible side effects – they can make men sterile. Women suffer of leukaemia. Babies are born deformed.

We don't have any land, so working on the plantation is the only way for us to live.

Banana grower 'B'

I grow bananas on a plantation in Costa Rica. Since we joined Fairtrade, our pay has increased. Life is much better for us; we can afford piped water and electricity. The environment has been improved too. Plastic waste is recycled, and you can walk around the banana plantation without smelling chemicals. Our health has improved. Weeds are pulled up by hand, instead of using herbicides, and workers go to training courses. With Fairtrade we can help ourselves – we can look forward to the future.

Tea grower 'A'

I work on a large tea estate in India. It is back breaking work, but our pay is very low. This means that the children have to work too. They don't go to school. Our houses are in a terrible condition, but if we complain to the manager we risk losing our jobs.

Tea grower 'B'

I also work on a large tea estate in India. It is very hard work, but in the last few years life is better. Our estate now sells tea through Fairtrade. We have used some of the extra money from Fairtrade to buy an ambulance. The biggest difference the money has made is in providing electricity to the workers' houses. Now women have more time - they don't have to collect firewood, and the houses are smoke-free which is good for the health. Before we had electricity many people had breathing problems, more women had miscarriages and birth complications. Another advantage is that children have light to study at night.

## Conclusioni

Tra i rischi legati ai progetti Clil vi è quello della semplificazione quindi banalizzazione dei contenuti sia linguistici che disciplinari. Appare perciò fondamentale una buona analisi della situazione di partenza, utile anche per presentare agli alunni un'attività che sia stimolante e non fonte di preoccupazione. Trattandosi di un'attività sperimentale, al termine del lavoro è, inoltre, importante effettuare un monitoraggio, attraverso un questionario o un commento libero, che serva agli insegnanti per l'autovalutazione e per apportare eventuali cambiamenti al proprio intervento didattico.

Relativamente alla scelta della lingua, per non ricadere automaticamente nell'inglese, preme precisare che è opportuno valutare il contesto geopolitico della regione sede della scuola, il grado di somiglianza tra la lingua madre e L2, le risorse locali e infine il legame tra un determinato tema e una lingua e viceversa.

Si ricorda inoltre che in un progetto Clil, che utilizza materiale autentico, non concepito direttamente per l'insegnamento della lingua bensì per trasmettere informazioni e contenuti, gran parte del lavoro è affidato all'insegnante, a cui spesso si richiedono doppie competenze, la capacità di individuare la specificità linguistica della materia non-linguistica, nonché le attività linguistiche adeguate.

## Bibliografia

- Balboni P. E. (a c. di) (1999), *Educazione bilingue*, Perugia, Guerra.
- Ciliberti A., Pugliese R., Anderson L. (2003), *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Roma, Carocci.
- Ferrini E. (a c. di) (2003), *Compro etico. Le botteghe del mondo del commercio equo e solidale in Toscana*, Ucodep, Arezzo.
- Guadagnacci L., Gavelli F. (2004), *La crisi di crescita. Le prospettive del commercio equo e solidale*, Milano, Feltrinelli.
- Langé G. (2002), *TIE-CLIL Professional Development Course*, Milano, Miur-Direzione Regionale della Lombardia.
- Sarzo A., Viviani D. (2006), "La geografia e il CLIL: yes or no?" in *Ambiente, Società, Territorio. Geografia nelle scuole*, 2, pp.34-36.
- Serragiotto G. (2002), *CLIL Apprendere insieme*, Perugia, Guerra.
- Stanganini L. (2006), "Il commercio equo e solidale", in *Atlante GeoAmbientale della Toscana*, Regione Toscana, Novara, DeAgostini, p.127.

## Sitografia

[www.fairtrade.org.uk/education](http://www.fairtrade.org.uk/education)  
[www.oxfam.org.uk/education](http://www.oxfam.org.uk/education)  
[www.educodep.org](http://www.educodep.org)

[www.altromercato.it](http://www.altromercato.it)  
[www.misereor.de](http://www.misereor.de)

## **La geografia come disciplina di cerniera: un progetto alla scoperta del fiume Piave**

Questo contributo si riferisce alla descrizione di un progetto interdisciplinare, svolto in una classe terza di una Scuola Primaria in provincia di Treviso. Il progetto si propone di dimostrare come la geografia, utilizzando adeguate intersezioni di conoscenze e strumenti, possa essere utile per realizzare uno studio approfondito del proprio territorio di vita, troppo spesso analizzato superficialmente; questo grazie alle potenzialità della disciplina per quanto riguarda la capacità di connettere diversi settori conoscitivi nell'analisi del locale.

La decisione di realizzare un progetto di questo tipo, come sezione sperimentale della mia tesi di laurea, è nata dalla constatazione che, anche in un corso come quello di Scienze della Formazione Primaria, la didattica della geografia è un insegnamento opzionale. Dimostrazione, questa, che anche al più alto grado scolastico, ovvero in una facoltà destinata alla preparazione dei futuri insegnanti, il ruolo ricoperto dalla geografia non è quello che le spetterebbe, considerata la sua importanza per comprendere la complessità del mondo globalizzato.

Se si pensa alle ore totali da dedicare allo studio della Geografia nei cinque anni di Scuola Primaria, ci si rende conto che l'ammontare previsto di 360 ore, in genere, è superiore a quelle effettivamente dedicate alla disciplina. Se poi si riflette circa la situazione nella Scuola Secondaria di primo grado, dove la somma, tra storia e geografia, è di poco superiore alle trecento ore, agevolmente si riesce ad intuire quale delle due discipline finisca sempre per prestare generosamente le sue ore all'altra. Considerando che non tutti gli ordini di Scuola Secondaria di secondo grado prevedono l'insegnamento della geografia, l'esiguo cammino di alfabetizzazione geografica di uno studente italiano potrebbe concludersi, attualmente, a 14 anni.

Il problema non è solo quello di trascurare una disciplina fondamentale per la formazione di ognuno, la questione riguarda anche i metodi con cui si affronta il ridotto insegnamento della geografia, che non contribuiscono a stimolare negli individui un atteggiamento di curiosità e di eventuale ricerca di percorsi di approfondimento personale nell'ambito tematico.

Ritengo che dal secondo dopoguerra, i passi compiuti per superare un'impostazione nozionistica e mnemonica dell'insegnamento siano stati

---

\* AII Giovani Udine

parecchi, e abbiano permesso l'avvicinamento alla realtà di vita del soggetto che apprende e ai suoi bisogni di conoscenza, anche in base alle tappe dello sviluppo psicologico. Perché, allora, non sfruttare questi progressi, cercando di dare spazio alla geografia, all'integrazione tra conoscenze e strumenti che essa offre, al collegamento con la realtà di vita degli alunni, facendo leva su quella curiosità innata che i bambini della Scuola Primaria presentano così forte?

Un punto favorevole da cui sono partita per l'ideazione del mio lavoro di tesi, consiste proprio nell'età dei soggetti con cui mi sarei trovata a operare. Presentando grande malleabilità intellettuale, infatti, avrebbero potuto sfruttare il progetto da me proposto come un'opportunità per sviluppare attitudini positive verso la geografia e un metodo di studio efficace.

Un passo di Dewey, colto durante il corso di Didattica della Geografia, mi ha aperto gli occhi: "La geografia è l'unità di tutte le scienze". Questa affermazione è diventata il filo conduttore del mio progetto che, tra le ipotesi di partenza, individua il fatto che la geografia possa fungere da cerniera per discipline molto diverse tra loro circa oggetti d'indagine e strumenti.

Quello che si intende sottolineare non è soltanto una carenza degli spazi dedicati alla geografia nella Scuola Primaria, ma anche la mancanza della documentazione delle esperienze sviluppate, che spesso sono perdute per sempre dal punto di vista materiale. La documentazione, oltre ad essere utile per i protagonisti delle attività, che sono chiamati a condividere, informare, valutare, diffondere i risultati, creando una memoria comune, rappresenta una componente fondamentale dell'attività professionale dell'insegnante. Per questo motivo proprio la produzione di materiali da parte dei bambini coinvolti nel progetto realizzato, seguendo le linee tracciate dal Portfolio, è divenuto uno degli obiettivi del mio lavoro. La realizzazione di sussidi durante l'esperienza ha permesso di confermare l'ipotesi secondo cui questo approccio può portare alla raccolta di dati confrontabili e alla produzione di materiali riutilizzabili (schede di osservazione, grafici di rilevazione di elementi dell'ambiente) nello studio di altri territori. Questi prodotti sono stati riuniti in due forme di "pubblicizzazione": i libretti personali, il libretto ufficiale di classe e un cd-rom per ogni alunno; la realizzazione di tale percorso ha fatto emergere negli alunni atteggiamenti critici nei confronti dei sussidi da loro utilizzati precedentemente. La mancanza di risorse appropriate, di cui poter già godere prima dell'inizio dello studio di una realtà, non ha però impedito loro di constatare che un personale lavoro di produzione di materiali è comunque fondamentale per la propria crescita conoscitiva. Molto spesso, di fronte alle difficoltà dei bambini nei momenti di verifica dell'apprendimento, è stata data l'opportunità di ricordare l'esperienza di documentazione riguardante quelle conoscenze, o di sfruttare proprio i sussidi prodotti, per compensare carenze di memoria. Questo ha consentito il raggiungimento di prestazioni più che soddisfacenti da parte di tutti.

Le linee di lavoro sopracitate hanno reso necessaria la scelta di un campo d'indagine che risultasse parte della realtà di vita degli alunni. Considerando l'importanza economica e storica del fiume Piave per l'area in cui i bambini vivono, e quindi la quantità di conoscenze superficiali e poco chiare che i soggetti potevano avere circa questi aspetti, si è formulata l'ipotesi secondo cui il

modo passivo attraverso il quale si guarda la realtà comunemente non permette di avere una visione corretta del territorio. Si è ipotizzato che solo l'adozione del metodo scientifico avrebbe potuto permettere tale visione, garantendo la possibilità di comparare dati e ricerche di vari ambiti, e di produrre materiali eventualmente riutilizzabili sia per lo stesso oggetto d'indagine, sia per territori diversi. Un'uscita sul campo, per poter essere significativa, dovrebbe essere preceduta e seguita da attività di classe, realizzate con approccio globale, in modo tale da sfruttare conoscenze e strumenti delle diverse discipline. Queste, dunque, le ragioni principali della scelta di un progetto interdisciplinare.

Se per efficacia intendiamo il raggiungimento degli obiettivi inizialmente prefissati, quella del lavoro svolto è dipesa da molti fattori e può definirsi conquistata. Per quanto riguarda la prima parte dell'esperienza, si è riusciti a creare un quadro completo di conoscenze nel quale collocare il successivo lavoro dei bambini, contribuendo a creare un'appropriata metodologia di ricerca per i docenti e per gli alunni.

La seconda sezione del lavoro ha permesso di comprendere l'evoluzione della didattica della geografia nel tempo, considerando punti di continuità, divergenze, innovazioni. Ciò è risultato molto interessante perché ha consentito di capire che quelle caratteristiche che, ad una prima lettura dei programmi scolastici, vengono intese come delle fratture radicali rispetto agli anni precedenti, sono invece solo il frutto più evidente di una riflessione di molteplici specialisti, durata per molto tempo, che trova le sue radici in un modo precedente di fare scuola.

Da tali analisi sono venute idee sull'organizzazione del progetto con i bambini, che si è dimostrato per molti versi vicino alle innovazioni dei Programmi del 1985, ma che ha, allo stesso tempo, inglobato le sfumature più accese della recente "riforma Moratti". Si è raggiunto l'obiettivo di integrare conoscenze, strumenti, metodologie dei vari programmi, compensando le reciproche lacune. La ricerca in questa parte è stata dedicata soprattutto a capire i fattori che rendono la geografia una disciplina fondamentale all'interno della realtà scolastica, i metodi e gli strumenti più consoni all'età degli alunni e agli obiettivi che si intendono raggiungere con loro, la sua importanza nella formazione globale del soggetto.

La terza fase del lavoro, relativa alla sperimentazione, ha risposto pienamente agli obiettivi iniziali. Al di là degli obiettivi del lavoro di tesi, che cercano di rispondere a necessità di innovazione didattica, le finalità del progetto da realizzare con i bambini sono state contestualmente e specificatamente perseguite secondo una programmazione organicamente integrata e tesa a rispettare gli obiettivi curriculari previsti. Le finalità generali del lavoro hanno riguardato la realizzazione di un'attività di ricerca interdisciplinare, condotta sul territorio, per sviluppare lo spirito di osservazione degli alunni, la tendenza a porre domande e a formulare ipotesi di spiegazione, allo scopo di descrivere, da diversi punti di vista, l'ambiente osservato. Gli obiettivi formativi previsti hanno riguardato la consapevolezza degli elementi naturali ed antropici dell'ambiente fiume che, interagendo, costituiscono un paesaggio come sistema, e la competenza nella gestione di apprendimenti riguardanti i diversi aspetti dell'ambiente fluviale, secondo un'impostazione interdisciplinare. Finalità ed

obiettivi sono stati formulati alla luce di un'attenta osservazione della classe per un periodo precedente l'inizio del progetto e tenendo in considerazione anche le carenze rilevate. Il lavoro ha tratto, infatti, inizialmente nutrimento dalla necessità di superare l'irrigidimento disciplinare e la mancanza di contatto tra scuola e realtà locale, sfruttando il modo naturale in cui gli individui nella prima infanzia guardano alla realtà: con occhi curiosi, che percepiscono le cose in modo globale e sintetico, ma non per questo superficiale. Anche la mancanza di autonomia nella gestione del proprio lavoro e nel metodo individuale di studio hanno rappresentato un limite a cui dover rispondere in parte tramite il progetto.

Pur partendo da una programmazione per obiettivi, si è scelto di optare per la formula progettuale perché uno degli scopi del lavoro era quello dimostrare che le caratteristiche di quest'ultima formula sono strategicamente vincenti rispetto a quelle delle metodologie tradizionalmente usate a scuola. Le esperienze progettuali, infatti, articolate in fase iniziale, svolgimento e fase finale, sono motivanti perché finalizzate a una soddisfazione immediata dei bisogni di conoscenza degli alunni, anche attraverso la realizzazione di alcuni prodotti finali, in cui i bambini sono attivamente coinvolti. Altra motivazione che ha condotto alla scelta di questo metodo consiste nel ritenere di poter contribuire alla formazione del soggetto nella sua globalità. La decisione, infatti, di effettuare un progetto ha implicato, in termini tecnici, la possibilità di coinvolgere più discipline e concedere spazio anche ad abilità ed attività creative, più distanti da quelle tradizionalmente richieste, cosicché anche i bambini che solitamente non riuscivano a ottenere grandi successi scolastici avrebbero potuto farlo, trovando, nell'ampia gamma delle strategie e degli strumenti didattici proposti, quelli più consoni ai loro stili di apprendimento.

Assicurare il collegamento al concreto attraverso un approccio globale allo studio del territorio ha significato adottare con i bambini accorgimenti come quello dell'omino Tom, filo conduttore di tutto il progetto. Attraverso l'"impiego" di Tom, i bambini sono stati a poco a poco abituati a considerare l'utilizzo del metodo scientifico nell'osservazione della realtà. Ciò ha significato adottare gli strumenti e i linguaggi tipici di ogni disciplina coinvolta nel progetto. Tom, infatti, a seconda delle necessità, poteva indossare occhiali diversi, che gli permettevano di guardare al territorio con gli occhi di un geografo, di uno storico, di un antropologo, di uno scrittore, di un naturalista. Gli occhiali indossati dall'omino (di cartone) erano segno di una scelta verso l'opzione scientifica, mentre gli occhiali indossati dai bambini simboleggiavano una riflessione personale o della gente comune, quindi svincolata da parametri di riferimento. L'adozione del personaggio ha permesso agli alunni di immedesimarsi nei vari ruoli che l'omino di volta in volta rappresentava. La scelta degli occhiali corretti nei vari casi, e della persona a cui farli indossare, ha consentito di raggiungere l'obiettivo che ci si era preposti: alla fine del progetto la differenza tra metodo scientifico e senso comune è risultata chiara a tutti.

La flessibilità nella scelta degli strumenti adeguati e la considerazione degli apporti delle varie discipline in modo integrato sono cresciute gradualmente negli alunni. La conoscenza e la realizzazione delle varie fasi di lavoro preliminari e successive allo studio di un territorio sono state interiorizzate dai soggetti.

Tom si è spesso trovato a vivere dentro la scatola della multimedialità, che ha avuto un suo ruolo per introdurre i bambini al progetto e ogni qualvolta si è trattato di riassumere, sintetizzandolo, un aspetto affrontato. L'uso del linguaggio della multimedialità ha permesso di scoprire forti carenze interpretative e critiche degli alunni nei confronti di immagini o presentazioni proposte, nonché difficoltà ad argomentare le proprie opinioni, e ha contribuito a sanare queste lacune.

Grazie alla realizzazione di attività di gruppo e lezioni interattive, si è notata nei soggetti una maggiore capacità di ascoltare e valorizzare le idee altrui; sono stati costruiti dei ponti, delle esperienze forti comuni tra alunni di culture diverse: nel progetto si è puntato sul privilegiare la costruzione di qualcosa che potesse far emergere i punti di comunanza tra i bambini. L'apparente contraddizione tra questo fatto e lo studio di un territorio specifico è stata evitata fornendo ai bambini stranieri l'opportunità di effettuare comparazioni con i loro territori di provenienza: da questo hanno tratto forte beneficio sia il clima di lavoro in classe, sia le relazioni interpersonali in genere.

I soggetti coinvolti nel progetto hanno dimostrato grande entusiasmo nei confronti delle attività proposte e degli strumenti innovativi adottati. Le osservazioni sistematiche condotte nelle ultime tappe hanno permesso di rilevare lo sviluppo di un atteggiamento positivo verso la geografia e, nello specifico, verso lo studio del territorio. Gli alunni hanno maturato spirito di osservazione e acquisito la tendenza a porre domande e a formulare ipotesi di spiegazione per descrivere e interpretare quanto osservato, riferendosi a parametri comunemente concordati. Si è sviluppato in molti un certo "gusto" nello scoprire, nel fare congetture e verificare ipotesi, nello sperimentare, nell'interpretare e nel rielaborare.

La scelta di situazioni concrete di *problem solving*, di giochi di ruolo e di simulazione ha favorito l'anticipazione di concetti astratti come quello di ecosistema, di sviluppo sostenibile, di rispetto e responsabilità nei confronti dell'ambiente. Si è arrivati a stabilire che un'uscita sul terreno può essere significativa solo a patto che sia preceduta e seguita da un opportuno lavoro in aula, già in grado di considerare il territorio nella sua globalità, grazie all'integrazione di conoscenze e strumenti geografici e non. L'osservazione sul campo, divenendo un vero e proprio momento di verifica del compito in situazione, ha reso evidente l'interiorizzazione di competenze da parte di tutti i bambini, cosicché anche coloro i quali nelle verifiche di classe non avevano raggiunto grandi successi hanno dato prova che, se stimolati ad affrontare una situazione reale, sarebbero riusciti a dimostrare quanto imparato.

Oltre a un miglioramento nella riflessione metacognitiva, gli alunni giunti alle ultime tappe del progetto hanno mostrato maggiore capacità e autonomia nell'organizzazione del proprio lavoro. Considerando l'identificazione delle competenze da certificare attraverso i parametri del Profilo Educativo, Culturale, Professionale dell'alunno, le osservazioni sistematiche condotte hanno permesso di rilevare risultati positivi per quanto riguarda la formazione globale dei soggetti.

Il progetto ha raggiunto gli obiettivi individuati, consentendomi di recepire l'importanza della programmazione, della rivisitazione di questa *in itinere*, e

dell'operativizzazione degli apprendimenti e degli scopi di un lavoro, al fine di realizzare proposte di qualità a scuola.

#### Bibliografia

- Bondensan A., Caniato G. *et al.* (a c. di) (2000), *Il Piave*, Verona, Cierre Edizioni.
- Caniato G. (a c. di) (1993), *La via del fiume. Dalle Dolomiti a Venezia*, Verona, Cierre Edizioni.
- De Vecchis G., Staluppi G.A. (2004), *Didattica della geografia. Idee e programmi*, Torino, Utet Libreria, Torino.
- Giorda C. (2006), *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Roma, Carocci.
- Girardet H. (2000), *Storia, geografia e studi sociali nella scuola elementare*, Milano, La Nuova Italia Editrice.
- Sarno E. (2002), *Ripensiamo la geografia*, Roma, Edizioni Kappa.
- Sturani M.L. (a c. di) (2004), *La didattica della geografia*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.

## Laboratorio residenziale sul Delta del Po

### *Introduzione e obiettivi del laboratorio*

Il laboratorio residenziale sul Delta del Po nasce dalla volontà di dar vita ad un sistema integrato con il territorio in cui la ricerca universitaria diventi prassi didattica ed occasione professionalizzante e allo stesso tempo rappresenti un'opportunità, per studenti universitari e futuri insegnanti, di scoprire e capire l'importanza di una didattica sul campo. Il laboratorio residenziale ha infatti cercato di suggerire una modalità di lettura suggestiva del luogo, il Polesine, sostenendo l'importanza della collaborazione tra scuola, università e territorio. La proposta didattica è stata infatti realizzata grazie alla collaborazione tra la nostra Facoltà di Scienze della Formazione (31 studenti dell'insegnamento di Didattica della Geografia<sup>1</sup>), la scuola primaria "Reggia dei Carraresi" di Padova (40 bambini del quinto anno) e le insegnanti mentori. La relazione tra questi tre attori è stata considerata indispensabile al fine di arrivare a parlare, in un prossimo futuro, di una nuova didattica della Geografia che prediliga la centralità del bambino, non come esercizio di progettazione, ma come presenza attiva dell'esperienza, in cui i soggetti coinvolti vengano visti come co-costruttori di conoscenza. Questa nuova didattica nasce anche dai futuri insegnanti, i quali, quando si avvicinano alla professione portano con sé oltre al loro vissuto disciplinare una certa concezione della conoscenza dell'apprendimento e, di conseguenza, dell'insegnamento (Rocca, 2007). Abbiamo notato infatti, che molti di noi, durante le attività, hanno avuto un approccio molto informale con i bambini, attribuibile probabilmente all'esperienza personale di lavoro in gruppi, associazioni parrocchiali o educative del proprio territorio. Si è instaurato così un clima completamente diverso da quello che solitamente osserviamo nelle classi, dove bambini e "maestri" hanno giocato insieme verso la scoperta del territorio del Delta. Il laboratorio ha voluto infatti offrire la possibilità di modificare le preconoscenze basate su un'idea di disciplina puramente descrittiva, proponendone una di geografia viva ancorata al territorio, collante e catalizzatrice di altre discipline. È stata, inoltre, per noi futuri insegnanti, un'occasione molto arricchente anche dal punto di vista professionale, in quanto abbiamo avuto modo di sperimentare tutto il fondamentale lavoro di progettazione, osservazione, autovalutazione, insegnamento e apprendimento

---

\* AII Giovani Padova

<sup>1</sup> Docente del corso: L. Rocca; tutor del laboratorio: F. Bussi e M. Guargena.

delle proposte didattiche, ricoprendo il ruolo sia di insegnanti sia di discenti. Il nostro lavoro concretamente ci ha visti autori e attori in attività ludiche ed esperienziali che miravano al raggiungimento da parte dei bambini delle scuole primarie:

- dell'identificazione delle risorse e il loro uso (in questo caso l'acqua e la terra);
- della multifunzionalità della risorsa idrica;
- della multiattorialità;
- della molteplicità degli attori portatori di interessi rispetto alle risorse del territorio;
- della multiscalarità delle risorse stesse.

Le attività che abbiamo proposto e la loro preparazione è andata ben oltre le quindici ore previste da uno standard di laboratorio universitario, ma questo non ha impedito, anzi ha facilitato e ampliato, la qualità del lavoro svolto e dell'impegno che ognuno di noi ha riposto in questo progetto. L'impegno e la fatica dei giorni dedicati alla documentazione, allo studio e alla programmazione delle diverse attività svolte ci ha inoltre fatto toccare con mano la veridicità del considerare la geografia come disciplina cerniera (Giorda, 2006), in quanto essa rappresenta una sorta di anello di connessione tra le molteplici discipline che integra e con le quali trova diversi punti di accordo.

#### *Lo svolgimento e le metodologie adottate*

La prima occasione in cui abbiamo avuto modo di conoscere i bambini che poi sarebbero venuti sul Delta con noi è stata ritagliata all'interno del loro orario scolastico. I bambini delle due quinte, infatti, ci hanno accolto nella rispettive classi, curiosi anch'essi di scoprire chi sarebbero stati i loro "compagni di avventura" ma soprattutto desiderosi di sapere cosa sarebbe stato loro proposto durante l'escursione. Divisi in cinque diversi gruppi, abbiamo cercato di rispondere a queste loro curiosità senza però svelare tutte le attività che avrebbero poi fatto, anzi, cercando di motivarli ed incuriosirli ancora di più. Con queste premesse, il laboratorio residenziale sul Delta del Po, si è svolto in un fine settimana di aprile 2007 a Boccasette (RO), con base operativa in un piccolo albergo poco distante dalla foce del Po di Maistra. La prima tappa di questa esperienza è stata la visita guidata al museo regionale della bonifica di Cà Vendramin, durante la quale i bambini hanno cominciato a esplorare un territorio nel quale le dinamiche tra acqua e terra hanno condizionato costantemente l'ambiente e la vita quotidiana degli abitanti di oggi e di ieri. I bambini hanno così scoperto l'esistenza delle idrovore e l'enorme importanza dell'acqua come risorsa di energia, che poteva mettere in moto un'intera officina.

Si è entrati così in un territorio crogiuolo di ambienti naturali, e non, diversi come: mare, fiume, valle e palude, che creano le condizioni perfette per la vita della ricchissima flora e fauna presenti. Questa diversità di ambienti ha permesso l'accostarsi al territorio attraverso diverse "metodologie" quali una bicicletata, una passeggiata, un falò notturno e un giro in battello. Durante e tra le diverse fasi, noi studenti universitari, pur cercando di adottare metodologie sempre

diverse, abbiamo anche cercato di valorizzare quelle che meglio potevano favorire il provare piacere nell'apprendimento. A questo scopo, abbiamo favorito il lavoro in gruppi, permettendo così ai bambini di lavorare nella zona di sviluppo prossimale e nello stesso tempo di condividere le nuove esperienze e i nuovi ambienti in cui si trovavano. Ispirandosi, inoltre, al famoso "imparare facendo" di Dewey, si è riconosciuta la partecipazione (anche emotiva) del bambino, come elemento fondamentale nel processo di stimolo della sua motivazione intrinseca all'apprendimento, e si è creduto nella metodologia incentrata sul gioco, che è stata utilizzata in tutte le attività che venivano proposte ai bambini (dalla caccia al tesoro, punto di avvio per la costruzione di una carta geografica, alla gara nella raccolta dei fiori per la scoperta della flora presente).

Fig. 1 - Momenti sul Delta del Po



L'attenzione a questo approccio metodologico è stata sempre presente sin dal processo di organizzazione del laboratorio stesso: i docenti, proponendoci un laboratorio residenziale, infatti, hanno creduto fortemente nell'importanza di uno "spazio-tempo" condiviso, dove i diversi partecipanti, ognuno con esperienze diverse ma con la stessa volontà di mettersi in gioco attraverso il lavoro sul campo, avrebbero scoperto quel coinvolgimento globale della persona, fisico, emotivo e razionale che avrebbe permesso loro di vivere un'esperienza indimenticabile.

### *I cinque ambiti*

I gruppi in cui ci siamo divisi riprendono in maniera fedele i cinque ambiti sul quale il laboratorio ha delineato il suo percorso: *reificazione, geofisica, denominazione, strutturazione e cartografia*.

Denominazione, reificazione e strutturazione sono le tre fasi con cui Angelo Turco ha definito il processo di territorializzazione, processo “co-evolutivo fra ambiente insediativo e ambiente naturale che porta alla definizione dell’identità attuale del territorio” (Giorda, 2006, p.30). L’uomo prende coscienza del territorio, se ne appropria prima intellettualmente e poi concretamente, così “il territorio diviene momento di espressione e identificazione della società” (Rocca, 2007, p.94-100).

La *denominazione*, ovvero dare nomi ad oggetti e luoghi sulla superficie terrestre, è di per sé un atto di possesso simbolico dello spazio, ovvero, come scrive Giorda, è il controllo cognitivo dell’uomo attraverso il linguaggio. La denominazione serve per orientarsi in un luogo, allo scopo di impedire che ci si perda o che ci si senta psicologicamente persi. Inoltre denominazione è anche “indagare sul fatto” e comprendere la realtà territoriale e proprio in questo senso i bambini che hanno partecipato al laboratorio residenziale sono stati dei testimoni privilegiati; inoltre denominazione è “senso del luogo” ossia ha lo scopo di accrescere l’attrattiva di luoghi facendoli apparire desiderabili, sia per i messaggi sia per le emozioni che si possono vivere. Denominazione significa anche richiamare i “paesaggi della mente” e quindi evocare esperienze territoriali che rispolverino la fantasia dei bambini; infine, denominazione è anche “cultura e conoscenza etico-territoriale” nel mostrare una lettura possibile del territorio. Le attività proposte ai bambini sono state, quindi, rivolte a far conoscere il Polesine attraverso: il mito di Fetonte, cibi tipici, caratteristiche di alcuni personaggi e lavori di una volta, il tutto mediante attività ludiche e di drammatizzazione.

La *reificazione*, “trasformazione da ambiente naturale ad ambiente antropizzato” (Giorda, 2006, p.30), consente all’uomo di trasformare lo spazio e si identifica nel passaggio dal pensiero, dal controllo simbolico (denominazione), all’azione. Le attività che questo gruppo ha proposto ai bambini sono state, dunque, diversi esperimenti sull’acqua quali i vasi comunicanti, il galleggiamento, la simulazione del funzionamento delle idrovore e, in generale, giochi con l’acqua.

La *strutturazione*, come scrive Raffestin (1981), è il modo di organizzare il territorio secondo una certa finalità in base a nodi, reti e maglie. Questi punti di riferimento servono cioè per descrivere e capire la complessità del territorio conoscendone gli attori che concorrono al suo controllo e alla sua gestione. Tutto questo è stato fatto capire ai bambini attraverso giochi all’aperto con l’acqua e la scoperta di canzoncine che parlavano degli attori principali presenti sul Delta.

Oltre alle attività progettate attorno a queste tre aree, sono stati presi in considerazione gli ambiti di *geofisica* e di *cartografia*. Le attività didattiche si sono svolte all’interno delle diverse metodologie citate sopra, utilizzando le attività ludiche, ma anche richiedendo al bambino un atteggiamento maggiormente

critico e serio facendosi osservatore nel *bird watching*, nel raccogliere diverse forme vegetali, nel ricostruire un percorso.

Perché vivere e studiare la *geografia fisica* del Delta del Po (Boroni *et al.*, 2007)? Questa è la domanda che si sono posti i componenti del gruppo che si sono occupati del laboratorio di geo-fisica.

L'ambito di geo-fisica ha valorizzato il lavoro sul campo per comprendere meglio le dinamiche territoriali soprattutto quelle che riguardano flora e fauna, perché la geografia passa attraverso l'indagine diretta sul territorio. Quindi studiare e vivere la geo-fisica vuol dire far sì che gli alunni si sentano protagonisti del territorio, vuol dire diventare "allenatori di sguardi sul territorio" e infine permettere che la geo-fisica si agganci a un vissuto che diventa significativo grazie ad un'esperienza come quella del laboratorio residenziale.

Infine, la *cartografia* (Zanon *et al.*, 2007), pratica privilegiata della geografia. La carta geografica è la forma di rappresentazione dello spazio più conosciuta e utilizzata e, nella scuola, è sia l'oggetto d'insegnamento sia l'oggetto che si utilizza per insegnare. Insegnare *con* la carta significa dare un ordine allo spazio geografico. Insegnare *la* carta, invece, significa trasmettere allo studente le conoscenze per distinguere la carta dalla realtà, capire che la carta è realizzata per uno scopo mirato, è uno strumento che si può costruire seguendo delle regole e riflettendo su ciò che s'intende rappresentare (Giorda, 2006). L'obiettivo del laboratorio di cartografia è stato, infatti, quello di creare un'occasione formativa in cui i bambini sperimentassero l'utilizzo di carte geografiche per riconoscere gli elementi caratterizzanti del territorio e viceversa, e, attraverso l'osservazione di questo, riportare graficamente sulla carta la realtà e gli elementi che la connotano. Non devono essere la specificità, la complessità e l'interdipendenza dei concetti (che hanno costituito lo scheletro di questo laboratorio) un deterrente nel mettersi in gioco e praticare la geografia. Forse proprio concetti così astratti nella teoria, messi in pratica, si spogliano di quella vecchia patina che troppo spesso ha reso anche la Geografia vittima di frequenti disaffezioni da parte degli studenti, ma anche degli insegnanti che non hanno saputo farla apprezzare... *Ci sentiamo di incoraggiare quegli esploratori di nuove "esperienze-territoriali" che decideranno di partire.*

#### La verifica

Al termine di questa esperienza così densa e carica di significati, sotto la guida dei docenti, abbiamo sentito il bisogno di dedicare del tempo alla verifica del laboratorio residenziale, al fine di garantire la riflessione individuale e di gruppo. Si è pensato di svilupparla in momenti diversi:

- durante la programmazione, è stato realizzato un accertamento delle pre-conoscenze degli allievi che ci ha permesso di individuare le chiavi di lettura appropriate per progettare gli interventi;
- durante l'attività a Boccasette, l'intero percorso è stato documentato e valutato grazie all'utilizzo di diverse griglie di monitoraggio: scheda di osservazione per i compagni osservatori; scheda di auto monitoraggio da compilare personalmente al termine dell'intervento; scheda di valutazione per le insegnanti mentori.

L'osservazione e la compilazione di queste griglie è sempre avvenuta con l'apporto di diversi soggetti, garantendo un'ampia gamma di punti di vista. Il confronto tra i compagni interni ed esterni al gruppo, i tutor, le insegnanti mentori e le riflessioni dei bambini hanno permesso di avere un'immagine allargata dei diversi interventi anche in vista di una possibile rielaborazione del lavoro durante la preparazione della presentazione dell'esperienza nell'ambito della lezione del corso universitario di Didattica della Geografia.

La verifica così attuata ha saputo sviluppare la capacità di osservazione critica e di rielaborazione dei dati da parte di ogni soggetto che ha dovuto sapersi mettere in gioco con lo scopo di migliorarsi e crescere professionalmente.

Dalla verifica, ed in particolare dalla realizzazione di diapositive del lavoro svolto, ogni gruppo ha avuto la possibilità di evidenziare i punti di forza, i punti critici e le possibilità di miglioramento, cercando inoltre di pensare a dei possibili percorsi alternativi a quelli attuati.

In ultima analisi, possiamo concludere, elencando sinteticamente i punti di forza e i punti critici del laboratorio e del lavoro di gruppo che sono stati individuati.

Tra i punti di forza:

- la possibilità di costruzione collettiva e collaborativa di una conoscenza territoriale in modo divertente e stimolante;
- la possibilità di far apprendere concetti geografici teorici in forme metodologiche che richiamano l'imparare attraverso il fare;
- la possibilità di far scoprire "la geografia" slegata dai nomi di regioni, stati e città;
- la possibilità di sperimentare il lavoro in rete tra livelli educativi e di conoscenza diversi;
- la possibilità di cimentarsi in programmazioni, gestione di gruppi, gestione di imprevisti e di mettersi in gioco da parte di tutti i soggetti coinvolti.

Tra i punti critici osservati possiamo citare:

- una non sempre facile gestione nei gruppi;
- la necessità di una presentazione iniziale ai bambini di tutto il percorso che si voleva fare con loro,
- la sintesi non sempre chiara alla fine delle singole attività da parte dei studenti universitari;
- l'assenza di un'immediata verifica dell'avvenuta comprensione degli obiettivi che si volevano raggiungere con i bambini.

Alla luce dell'esperienza, infine, si possono individuare alcuni elementi sui quali intervenire per migliorare il laboratorio e le tecniche dei lavori di gruppo, tra i quali:

- prevedere durante la programmazione un monitoraggio più costante e con indicatori specifici per la comprensione dei concetti geografici da parte dei bambini;
- evitare un approccio lineare, sviluppando e garantendo un apprendimento della geografia attraverso l'integrazione di più discipline;

- assicurare all'allievo proposte educative stimolanti e produttive, garantendogli la possibilità dell'eccitante incontro con la complessità del territorio in cui vive e che lo circonda.

#### Bibliografia

- Boroni A.C., Penazzato G. *et al.*, (2007), *Relazione gruppo di Geo-fisica*, Padova.  
Giorda C. (2006), *La geografia nella scuola primaria*, Roma, Carocci.  
Raffestin C. (1981), *Per una geografia del potere*, Milano, Unicopli.  
Rocca L. (2007), *Geo-scoprire il mondo*, Lecce, La biblioteca Pensa multimedia.  
Zanon M., Pizzolato E. *et al.* (2007), *Relazione gruppo di cartografia*, Padova.

## La Scuola va in montagna... con il vocabolario

*Imont e AIIG: uniti per la montagna il progetto Vo.Mo.-Vocabolario della Montagna*

Il maggiore ostacolo allo sviluppo delle aree montane è il mancato completamento dei processi di emancipazione sociale ed economica delle popolazioni e delle comunità di montagna. L'acquisizione e l'imitazione di modelli concettuali e produttivi derivati dalle aree di pianura è troppo spesso considerata come una panacea per tutti i problemi di questi territori. Invece, è necessaria una maggiore integrazione, soprattutto per le classi giovanili, tra gli stili di vita moderni e le risorse della montagna, valutate come qualità positive che contribuiscono al benessere individuale.

La scuola e le strutture educative, tradizionalmente deputate alla formazione dei ragazzi, possono contribuire all'acquisizione di una nuova coscienza, in grado di modificare l'attuale immagine che l'opinione pubblica ha della montagna, percepita sempre più come luogo di vita marginale e accessorio. Di contro, solo una osservazione attenta della fenomenologia degli spazi montani consente un approccio educativo costruttivo per l'individuo che si sta affacciando alla società.

L'Imont – Istituto Nazionale della Montagna – ha sempre sostenuto, dalla sua costituzione, la necessità di valorizzare e diffondere il patrimonio culturale, i saperi e le conoscenze sulla montagna come strumento imprescindibile non solo per la tutela, ma soprattutto per il suo sviluppo nel più ampio contesto nazionale e internazionale. Ente pubblico nazionale di ricerca non strumentale, l'Imont, erede dell'Istituto Nazionale per la Ricerca Scientifica e Tecnologica sulla montagna (Inrm), istituito con la legge n.266/1997, opera, a seguito delle disposizioni del nuovo regolamento del 2004, sulla base degli indirizzi generali definiti dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri e del Ministero dell'Università e della Ricerca. Esso promuove e coordina attività di studio e ricerca sulla e per la montagna, svolge attività di supporto scientifico e di servizio per l'individuazione delle linee di indirizzo per le politiche del territorio montano e per la consulenza tecnica del governo centrale e locale.

Inoltre, con l'obiettivo di rafforzare i rapporti tra scienza, tecnologia e innovazione per lo sviluppo socio-economico delle aree montane, l'Istituto sostiene e promuove l'azione di divulgazione e trasmissione delle conoscenze

---

\* AIIG Sezione Lazio

sulla montagna. In base all'art.3 del suo statuto, infatti, l'Imont: «predisporre e realizzare, anche tramite il coordinamento di soggetti esterni, progetti speciali finalizzati alla valorizzazione del territorio montano, [...] alla tutela ed alla conservazione e valorizzazione del patrimonio storico-scientifico, monumentale, culturale e delle tradizioni locali delle popolazioni montane».

L'AIIG, come sodalizio deputato e accreditato presso il Ministero della Pubblica Istruzione per la formazione del personale docente, ma anche e, soprattutto, come associazione di protezione ambientale, nel quadro di una corretta educazione geografica ed ecologica e in funzione di una più razionale gestione del territorio, è da anni impegnata nelle tematiche territoriali, con particolare riferimento alla ricerca e alla formazione didattica nella quale vengano esaltate la sperimentazione, la multi- e la interdisciplinarietà.

È, dunque, in questa sintonia di intenti e azioni che le due Istituzioni, a partire dal 2005, con la stipula di una convenzione, hanno condiviso le proprie risorse, umane e intellettuali, al fine di elaborare e sviluppare un progetto di educazione ambientale in grado di coinvolgere e sensibilizzare le comunità scolastiche sui temi, sulle criticità e sulle potenzialità della montagna italiana. Azione concretizzata con la presentazione di una proposta di finanziamento al Miur nell'ambito della legge n.6/2000 per la diffusione della cultura scientifica per il progetto "Vo.Mo.–La Montagna dalla cartografia al vocabolario scientifico: nuovi strumenti didattici multimediali per lo studio dell'ambiente e del territorio".

#### *Le basi concettuali e gli obiettivi di apprendimento*

Al fine di promuovere la cultura della montagna e rafforzare il connubio tra la ricerca scientifica e il mondo scolastico, l'Imont e l'AIIG hanno utilizzato le proprie conoscenze acquisite nel corso delle loro attività in ambito montano per proporre nelle scuole, durante l'anno scolastico 2006-07, nuovi spunti didattici, secondo i moderni principi di educazione all'ambiente e al confronto fra culture diverse, utilizzando nuove metodologie e strategie didattiche nei settori della geografia e delle scienze naturali.

A partire dagli indirizzi formativi definiti nell'ambito della riforma dei cicli scolastici elaborati dal Ministero della Pubblica Istruzione, con particolare riferimento alla scuola d'istruzione secondaria di primo grado (cfr. D.Lgs. n.59/2004), successivamente rivisti nelle nuove Indicazioni ministeriali (cfr. D.M. 31/07/2007), i traguardi di competenza che devono essere raggiunti dagli alunni nel corso del proprio curriculum scolastico sono i seguenti:

- osservare, leggere e analizzare i sistemi territoriali vicini e lontani;
- utilizzare opportunamente concetti geografici (ad esempio: ubicazione, localizzazione, regione, paesaggio, ambiente, territorio, sistema antropofisico), carte geografiche, fotografie e immagini dallo spazio, grafici, dati statistici per comunicare efficacemente informazioni spaziali sull'ambiente che lo circonda;
- essere in grado di conoscere e localizzare i principali "oggetti" geografici fisici (monti, fiumi, laghi) e antropici (città, porti e aeroporti, infrastrutture) dell'Europa e del Mondo;

- saper agire e muoversi concretamente, facendo ricorso a carte mentali, che implementa in modo significativo attingendo all'esperienza quotidiana e al bagaglio di conoscenze;
- sapere aprirsi al confronto con l'altro, attraverso la conoscenza dei diversi contesti ambientali e socio-culturali, superando stereotipi e pregiudizi;
- riconoscere nel paesaggio gli elementi fisici significativi e le emergenze storiche, estetiche, artistiche e architettoniche, come patrimonio naturale e culturale da tutelare e valorizzare;
- valutare i possibili effetti delle decisioni e delle azioni dell'uomo sui sistemi territoriali alle diverse scale geografiche.

Appare evidente come i processi di acquisizione della conoscenza siano incentrati su alcuni *temi chiave* quali: il modello matematico-scientifico, l'oggettivazione della realtà, lo sviluppo dell'interdisciplinarietà.

L'approccio ai processi di matematizzazione degli oggetti fisici, con la conseguente costituzione di un modello, rappresenta un momento evolutivo per l'adolescente, necessario per uscire da una visione individuale e ancora immatura della realtà, oltre che utile per acquisire una modalità oggettiva e intersoggettiva di osservazione della stessa. Questo *sperimentalismo* permette di avvicinare il giovane alla comprensione di un mondo costituito da molteplici variabili tra loro collegate, al pari di una catena di anelli che al contempo separa e unisce ogni singolo evento, affermando il principio che vuole ogni disciplina fortemente sensibile alle aperture interdisciplinari.

La montagna, in quanto sistema complesso, ben rappresenta un modello di interazioni tra variabili fisiche, sociali, economiche e culturali che devono essere tutte attentamente considerate, al fine di realizzare un'organica ed esaustiva rappresentazione del mondo e dei suoi valori. Tale interazione dei fenomeni si manifesta secondo modalità cicliche, in cui i vari elementi naturali e antropici si concatenano secondo modalità spazio-temporali differenti (ciclo delle rocce, dell'acqua, biologico, culturale, economico) che vanno a costituire un più grande sistema che potremmo definire "ciclo della montagna".

Calato nella realtà scolastica, lo studio dei cicli della montagna ha come fulcro le Scienze della Terra e la Geografia, in un'ottica attenta alla centralità dell'uomo e di obiettività rispetto a ciò che è differente dal proprio contesto di vita. A queste discipline "di base", in una prospettiva interdisciplinare, non può sottrarsi anche il contributo della letteratura e delle discipline storico-artistiche, in grado di aiutare a comprendere e spiegare l'evoluzione dello spazio montano attraverso la stratificazione e l'interazione delle società e delle culture che lo hanno abitato e trasformato per rispondere alle proprie esigenze individuali e collettive.

Questo interesse per la molteplicità dei punti di vista e dei campi di indagine nasce con l'obiettivo di fornire elementi che possano facilitare nei ragazzi alcuni meccanismi di apertura mentale, in grado di proporre atteggiamenti non solo culturali, ma anche metodologici orientati al confronto, all'analisi e alla sintesi, per quanto possibile scevri da preconcetti legati al proprio contesto territoriale di riferimento o da pregiudizi, tali da portare a concetti errati o quanto meno parziali.

Sulla base di tali presupposti, il progetto Vo.Mo. è stato elaborato per iniziare a costruire, insieme ai giovani alunni, una metodologia adatta a “percepire”, “caratterizzare” e “comprendere” l’ambiente montano vissuto, attraverso un’attenta osservazione e analisi degli elementi e delle risorse, naturali e antropiche in esso presenti, delle dinamiche e delle interazioni che lo attraversano e lo definiscono. In particolare, attraverso un’indagine multi-temporale, gli adolescenti sono stati spinti a discernere tra gli aspetti costitutivi, cioè caratterizzanti, della montagna da quelli che si pongono come accessori, mutevoli o effimeri col trascorrere del tempo. E poiché la conoscenza della montagna è tanto differente quanto diverso è il tipo di «vissuto» che in essa si esercita, una maggiore consapevolezza nella costruzione della sua immagine è stata data da una maggiore diversità dei contributi provenienti dagli alunni e dalle scuole coinvolte nella ricerca. È in questo senso che, nella formulazione del progetto si è volutamente deciso il coinvolgimento di Istituti ubicati anche in località non montane.

L’approccio al cambiamento come motore della continuità e dell’equilibrio tra ecosistema e ambiente umano è realizzato attraverso l’utilizzo di alcuni strumenti di base della Geografia e delle Scienze Naturali, quali la cartografia (digitale e cartacea, generale e tematica), l’osservazione, diretta e indiretta del territorio, lo studio e l’analisi delle fonti locali, la creazione di una nomenclatura di base, “Il Vocabolario della Montagna”. È quest’ultimo lo strumento principale dell’analisi concettuale del progetto scolastico, costituito dall’insieme di lemmi che distinti per tipologia (oronimi, fitomi, idromi, forme dialettali) sintetizzano gli *aspetti* e le *forme* della montagna, i differenti gradi di conoscenza e di analisi del territorio esaminato, declinati in base alle tipicità locali.

Il vocabolario è, quindi, costituito da un “nucleo centrale” di lemmi, condivisi dalle varie scuole e facenti parte della terminologia generale, e da un “nucleo locale” che raccoglie i lemmi scelti dagli studenti nel corso dell’analisi territoriale. Così come predisposto, non si presenta come un “insieme chiuso” di termini, bensì come un contenitore aperto ove ogni alunno e ogni classe può inserire termini specifici del proprio ambito montano in grado di rappresentare in maniera più efficace la realtà fisica e la cultura locale, materiale e immateriale.

Dallo studio e dal confronto cartografico, attraverso l’acquisizione di conoscenze geometrico-matematiche elementari, nonché dall’esperienza diretta “sul campo”, la classe, con l’ausilio e l’indirizzo dell’insegnante, può valutare gli aspetti e gli elementi (geologia, emergenze geomorfologiche, vegetazione, insediamento umano, reti stradali) che costituiscono i differenti *layer* ambientali, valutandone il grado e l’intensità di trasformazione nel tempo e i diversi livelli di interazione.

Il progetto è stato elaborato in modo da inserirsi direttamente nei Piani dell’Offerta Formativa (Pof) elaborati e approvati annualmente dagli istituti d’istruzione; tre sono gli obiettivi principali da raggiungere:

- acquisizione delle nozioni multidisciplinari necessarie all’analisi cartografica. Gli studenti dovranno acquisire le conoscenze geometrico-matematiche elementari (quali, ad esempio, il concetto di scala, la rappresentazione del rilievo, la lettura dei simboli cartografici, l’interpretazione della legenda e dei fenomeni territoriali), necessarie per

la comprensione della cartografia di supporto alla realizzazione del progetto;

- sviluppo di un linguaggio concettuale di base per l'interpretazione del territorio montano. In particolare i ragazzi dovranno acquisire familiarità e facilità di utilizzo dei termini e dei concetti attinenti la ricerca, con particolare riguardo a tutte manifestazioni e ai fenomeni naturali e umani rappresentati in cartografia;
- organizzazione della conoscenza acquisita e sua erogazione con strumenti innovativi nelle metodologie e tecnologie didattiche.

Particolare attenzione, nella fase progettuale e metodologica, è dedicata all'utilizzo dei nuovi strumenti che la tecnologia informatica mette a disposizione per l'implementazione della ricerca, il miglioramento della didattica, lo sviluppo della comunicazione a distanza e la condivisione delle idee, dei materiali e della produzione progettuale.

In tal senso, attraverso il supporto tecnico dell'Imont, si è potuta costituire, attraverso la fornitura di *software* e *hardware* agli Istituti scolastici, una rete virtuale di PC nella quale è possibile la veicolazione di tutto il materiale necessario per il progetto, consentendo il monitoraggio in tempo reale dei progressi degli studenti e lo scambio di indicazioni utili per lo sviluppo e la continuazione della ricerca.

Il progetto Vo.Mo., con l'obiettivo ultimo di favorire la diffusione della cultura scientifica e tecnologica nel mondo della scuola e, in senso più ampio, nelle comunità di montagna, pone le basi per l'identificazione di alcune linee tematiche della ricerca e della didattica applicata all'ambiente. Tra queste, in particolare:

- la possibilità di contribuire alla crescita di quella consapevolezza in merito all'acquisizione delle nozioni e delle competenze multidisciplinari per l'individuazione e la valorizzazione delle risorse cognitive utilizzate per la promozione e lo sviluppo di progetti di educazione ambientale;
- lo sviluppo di un *linguaggio concettuale* di base per l'interpretazione e la caratterizzazione del territorio montano, declinato secondo le diversità locali; l'*organizzazione della conoscenza* acquisita e di una sua *erogazione* con strumenti innovativi nelle metodologie e nelle tecnologie didattiche, al fine di favorire non solo l'incontro tra il mondo della scuola e quello della scienza, ma anche di fare della scuola un canale "privilegiato" per la promozione e la trasmissione della modernizzazione nelle realtà montane e per una contestuale esportazione di modelli culturali originali e alternativi ai modelli "urbani".

Seguendo tali prerogative, sarebbe possibile ipotizzare (e auspicare) la moltiplicazione e l'integrazione di progetti educativi come il Vocabolario della Montagna, all'interno di un più ampio contesto formativo, identificabile nell'ambito di un sistema generale di "educazione alla montagna" in grado di coinvolgere insegnanti, alunni e genitori, soggetti pubblici e privati, enti e associazioni locali dei differenti contesti territoriali italiani.

Ciò è attuabile solo attraverso un costante ampliamento delle finalità didattiche, con obiettivi di più ampio respiro che, incentivando il ruolo della ricerca, siano rivolti a tutto il mondo della scuola, per la creazione di un “sistema montagna nel sistema scuola” a carattere *organico* e *permanente* nel quale l’attributo “montano” sia considerato come elemento qualificante e non accessorio dell’insegnamento scolastico.

Elenco degli Istituti scolastici partecipanti al progetto Vo.Mo. – Vocabolario scolastico della Montagna

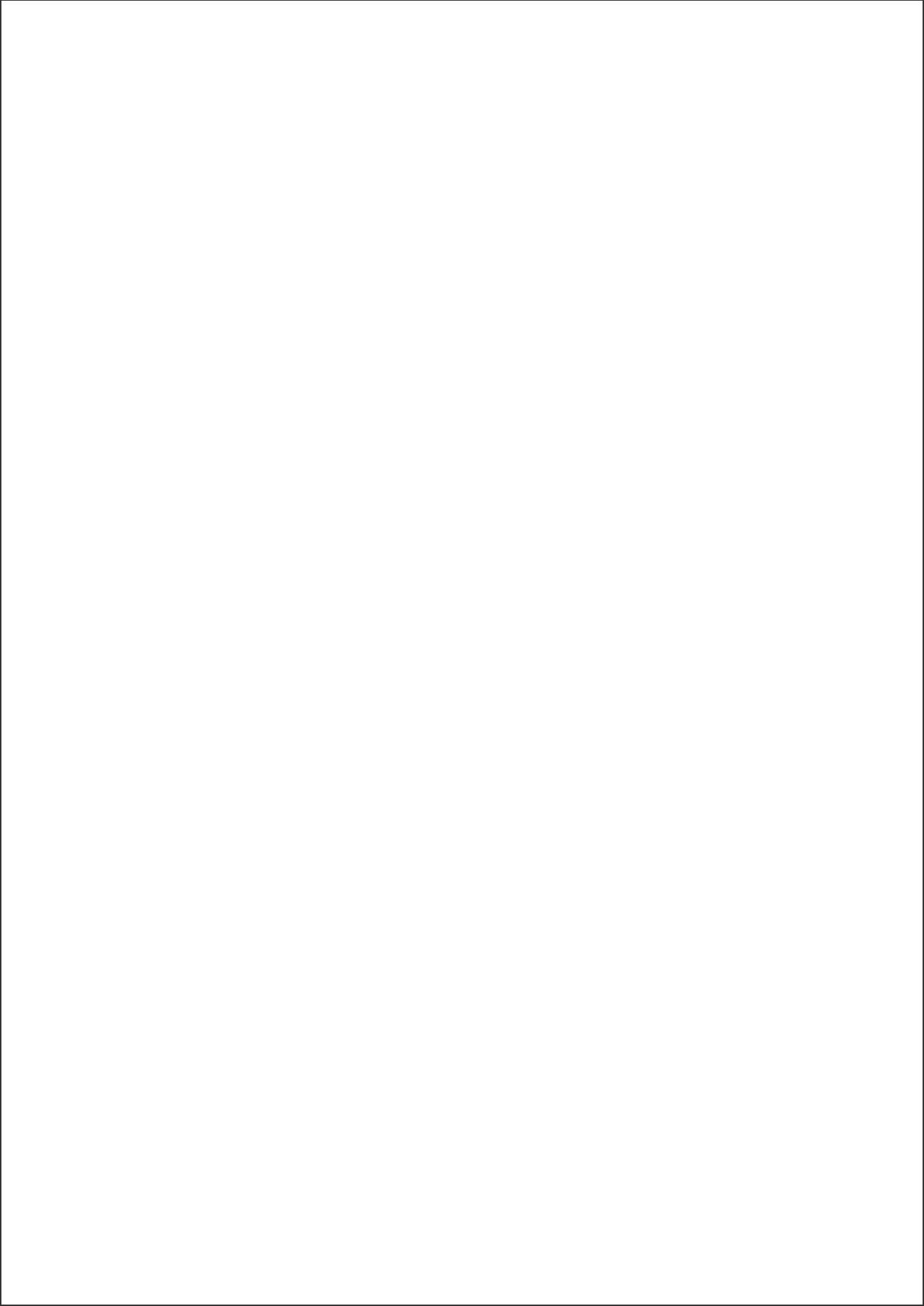
Scuola Media Statale “Pertile” di Agordo – Sezione Gosaldo, Via Don 9, 32020 Gosaldo (BL), referenti: proff. M. Masini M. Vallo.

Istituto Comprensivo Statale “L. Belludi”, Via dei Contarini, 44 - 35016 Piazzola sul Brenta (PD). referenti: proff. A. Bianchini, R. Donegà, F. Zorzi.

Scuola Media Statale “D. Pugliesi”, Via G. Mazzini, 24 - 66026 Ortona a mare (CH), referente: prof.ssa C. Piermatteo.

Scuola Media Statale “Serafini – Capograssi”, Via A. Volta, 9 - 67039 Sulmona (AQ), referente: prof. M. Mastrogiuseppe.

Istituto Comprensivo Statale “A. Manzoni”, Via Fonte Peluzzo, snc - 86012 Cercemaggiore (CB), referente: prof. M. Di Paolo.



*Laura Cassi presenta il libro di Giacomo Corna Pellegrini  
"Geografia diversa e preziosa. Il pensiero geografico in altri  
saperi umani"*

*Laura Cassi*\*: La presentazione dell'ultimo libro scritto da Giacomo Corna Pellegrini, al quale sicuramente ne staranno già seguendo degli altri, può cominciare da un cenno personale.

Ho avuto la fortuna di trascorrere la scorsa estate, un periodo per me molto "stanziale", con tre compagni che mi hanno consentito di viaggiare nello spazio e nel tempo: i resoconti di viaggio di un esploratore, Filippo De Filippi, quelli di viaggio e di lavoro di geografo fiorentino, Giotto Dainelli (i due sono stati insieme nell'esplorazione dell'Himalaya e del Karakoram, nella nota spedizione del '13 e del '14 realizzata dal De Filippi) e la *Geografia diversa e preziosa* di Giacomo Corna Pellegrini.

L'accostamento di queste letture è stato del tutto casuale. Da un lato, i lavori per preparare il convegno della Società di Studi Geografici sulle esplorazioni scientifiche italiane dei primi del '900 e, dall'altro, il libro, appunto, *Geografia diversa e preziosa*, gradito e utile allo stesso tempo. Gradito perché interessante e piacevole da leggere, utile perché mi ha offerto ripetuti spunti per entrare nell'animo di esploratori e viaggiatori.

La lettura del libro di Giacomo Corna Pellegrini è, in effetti, quella di un romanzo avvincente, anche se la struttura è modellata come un'antologia ragionata, costituita da una trentina di capitoli dedicati ad altrettanti autori. Il libro segue tuttavia un filo conduttore unico, incentrato di volta in volta, come scrive l'Autore, sull'analisi della cultura geografica, della valenza geografica, dell'attenzione geografica, su quella della capacità di lettura geografica e della sensibilità geografica. Egli adopera sempre espressioni diverse, per cogliere via via gli aspetti più significativi dei vari autori, offrendo una chiave di lettura «penetrante ed aggiuntiva, sia degli autori sia della scienza geografica nel suo complesso».

Il libro si fa leggere parola per parola, vorrei dire virgola per virgola. A ogni capitolo viene offerto uno spunto, un motivo nuovo di interesse ed io sono molto grata al prof. Pellegrini, a Gino De Vecchis e all'AIIG per avermi invitata a presentare questo volume.

Come dicevo, il libro presenta una bella e nutrita galleria di ritratti, risalendo dalla contemporaneità fino ad Omero. Della vita e delle opere dei vari personaggi – politici, scienziati, artisti, scrittori, condottieri – vengono richiamati

---

\* Università degli Studi di Firenze

alcuni aspetti salienti, enucleando caso per caso i legami con la geografia. Tali legami appaiono rispondere a criteri diversi, ma con un denominatore comune, quello dell'attitudine alla "decodifica del mondo".

A volte l'analisi e l'attitudine alla "decodifica del mondo" sono più che trasparenti, come nel caso di Tocqueville, per esempio. In altri casi esse assumono contorni più sfumati, come in quello del regista giapponese Kurosawa oppure di Madre Teresa di Calcutta. Alcuni personaggi rivelano la loro "geograficità" con grande evidenza. Leonardo Da Vinci sopra tutti, quale maestro della rappresentazione cartografica, della molteplicità delle scale di osservazione, dell'analisi del paesaggio, dello studio di nuovi assetti territoriali. Altri personaggi invece paiono soltanto "accostarsi" alla cultura geografica. Carlo Magno, ad esempio, è certamente un grande personaggio, ma Corna Pellegrini ci dice che il suo può considerarsi soltanto un accostamento alla cultura geografica. E non mancano prese di posizione molto nette, come quella nei confronti di Giulio Cesare, volte a rovesciare delle convinzioni acquisite. Corna Pellegrini afferma infatti che Giulio Cesare non è geografo (e su questa posizione non nego che mi piacerebbe approfondire la discussione).

Il libro offre un ventaglio molto ampio di approcci, di sfumature, cogliendo via via il *genius geographicus* di ognuno, fino all'esempio più suggestivo ed emblematico: l'Odisseo di Omero con cui si chiude il volume. Certamente questa non è stata una scelta casuale.

Di alcuni autori si riconosce il merito di aver fornito metodi precisi di lettura del territorio (a tutti, credo, tornano in mente alcuni scritti di Vespucci o Machiavelli, ad esempio); di altri si sottolinea la capacità di interpretare la realtà osservata (Goethe, Tocqueville). Da rilevare che Corna Pellegrini non tiene tanto a esaltare l'attitudine degli autori considerati a descrivere territori e paesaggi con precisione fotografica, quanto la capacità di entrare in contatto, in modo di volta in volta diverso, con i territori e i paesaggi, interpretando la natura dei rapporti fra gli uomini e i loro ambienti di vita.

La presentazione di ogni autore poi diventa un'occasione per sottolineare un carattere saliente della ricerca geografica e dello spirito che la anima. Esempio, a tal proposito, il brano su Gandhi: esemplare proprio per dare risalto a taluni caratteri dell'approccio geografico. Altrettanto si può dire per il profilo di Walt Disney, geografo per «essere penetrato a fondo in situazioni e sentimenti, convinzioni e nell'averli saputi esprimere con assoluta originalità». Alcuni autori vengono accostati a specifici settori di ricerca: Goethe ai beni culturali; Canaletto alla geografia storica; Freud a quella culturale.

Perché questi personaggi e non altri? Certo alcuni hanno un indiscutibile valore emblematico. Leonardo, Shakespeare non potevano mancare. E così l'Ulisse dantesco. Alcuni indizi tuttavia sono indicativi anche di una valenza autobiografica: tutti i personaggi scelti sono, per un motivo o per un altro, viaggiatori oppure hanno operato in contesti territoriali, anche molto lontani e diversi tra loro, ma tutti ben noti a Giacomo Corna Pellegrini. E, ancora, molte delle attitudini territoriali rilevate si ricollegano alla ricerca e agli approcci coltivati dal nostro Autore. La sensazione di suggestioni autobiografiche si affaccia fin dalle prime pagine, dal medaglione dedicato a Isabelle Allende. Non si tratta di riferimenti autobiografici espliciti (tranne che nelle pagine dedicate a

Vito e Marrama), ma certi modi di vedere, di pensare, di vivere il mondo, di interpretare la realtà – e cito di nuovo il brano esemplare su Tocqueville – in cui la capacità di cogliere i tratti salienti del territorio si integra appieno con quella interpretativa.

Alla fine della lettura, ho imparato delle cose e altre sono stata sollecitata a ricordare. Il volume insomma è anche un ottimo riferimento di cultura generale e una utile e precisa messa a punto su alcuni concetti-guida della disciplina. Attraverso un crescendo di puntualizzazioni e commenti, infatti, l'A. invita a riflettere sul fatto che non conta soltanto ciò che la geografia è, ma anche quello che essa potrebbe e dovrebbe essere. Per esempio, richiamando la corretta conoscenza della realtà da cui, secondo Confucio – e sono le parole di Giacomo –, scaturisce il giusto comportamento, l'autore scrive che questo «è quanto anche ogni buona conoscenza geografica dovrebbe offrire». In pratica, senza mai perdere di vista o abbandonare la convinzione che non esiste una geografia ideale, si profila una sorta di “geografia morale”.

Alla fine del libro piacerebbe andare avanti, continuare, scoprire altre figure, però l'epilogo con Odisseo non lascia margine alla prosecuzione. Quella è la chiusa e – ripeto – altra non poteva essere. Il libro non poteva chiudersi altro che con Odisseo, figura fra le più emblematiche della nostra storia. Ulisse è sempre ambivalente, complesso, è 'doppio' sotto tanti risvolti. Ama il viaggio, ritorno e fuga allo stesso tempo, ama la metamorfosi, la trasformazione, il racconto, i rapporti che si stringono fra le cose, ma anche la recitazione, l'inganno. Smisuratamente curioso, inquieto, animato da desideri di fuga e di passione per il ritorno, combinazione continua fra sentimenti opposti. Non aggiungo una parola di più, se non un invito molto caloroso a leggere questo libro.

*Giacomo Corna Pellegrini\**: Ringrazio Laura Cassi per le Sue parole così gentili. Voi comprenderete un po' di emozione da parte mia, perché è la prima volta che assisto alla recensione di un mio libro. Mi è capitato, certo, di leggere qualche altra recensione di altri libri miei, ma è la prima volta che la sento dalla viva voce del recensore e con parole che, necessariamente, mi hanno molto toccato.

Ti ringrazio quindi, cara Laura, di questa lettura così attenta e profonda del mio libro; e di questa tua generosa ricerca degli scopi che ho cercato di perseguire scrivendolo. Cerco di rispondere. Non sembri una piaggeria dire, in questa sede di un Convegno AIIG, che l'impulso a scrivere questo libro è stato, in buona parte, merito di Gino De Vecchis, nostro Presidente. Quattro o cinque anni fa, mentre stava preparando un libro su Marco Polo, egli mi chiese di scrivere qualcosa sui viaggi del grande esploratore.

Leggendo, per la prima volta in modo analitico, *Il Milione*, mi è sembrato di trovare in questo viaggiatore una capacità di lettura geografica che meritava di essere messa in luce. Quel mio scritto in proposito, poi pubblicato nel primo volume della collana AIIG, diretta da Gino De Vecchis, parla proprio di *Marco Polo geografo*.

---

\* Università degli Studi di Milano

L'anno dopo, commemorando Amerigo Vespucci nel quinto centenario dei suoi viaggi nel Nuovo Mondo, mi sono trovato di fronte a un altro personaggio che aveva, pure lui, non soltanto viaggiato, ma anche raccontato e spiegato quello che aveva visto, in un modo decisamente nuovo rispetto agli altri suoi compagni di viaggio, perfino rispetto a Colombo, che pure lo aveva preceduto. Mi è sembrato, in particolare, che nel vespucciano *Mundus Novus* fosse presente una capacità di lettura profonda di quanto aveva visto, che meritava di essere riconosciuta.

Una volta completato anche questo secondo, piccolo saggio per uno dei convegni svolti nel ricordo di Amerigo, mi è venuta voglia di proseguire la raccolta di altre testimonianze *geografiche* di personaggi *non geografici*. Probabilmente, tuttavia, non sarei andato avanti in quella impresa se non fosse intervenuto – è paradossale dirlo – un *felice* momento critico per la mia salute, che mi ha obbligato a letto per alcuni mesi e poi a stare tranquillo e a non viaggiare per quasi un anno.

Durante l'occasione (obbligata) di starmene a lungo in casa, mi è sembrato fosse finalmente giunta l'occasione di utilizzare un po' meglio la biblioteca che avevo intorno a me, i tanti libri dei più diversi autori (scienziati, letterati, artisti, politici) che avevo comperato durante la mia vita, mettendo allora... a posto la mia coscienza, appunto nel comperarli, che poi non avevo però letto fino in fondo! Quindi, mi sono dato lo scopo di percorrere la vita e l'opera di una serie di grandi personaggi del passato e del presente, per ricercare ciò che di geografico essi avessero fatto.

Veniamo dunque, cara Laura, al tuo secondo quesito: quali sono stati i criteri con cui ho selezionato i personaggi da esaminare. Ho cercato di sceglierli tra quelli considerati, nell'immaginario collettivo, il più lontano possibile dalla geografia; in modo tale che ci si potesse stupire, almeno al primo acchito, del fatto che venissero giudicati anche in quanto geografici. Al tempo stesso, dovevano essere personaggi molto importanti, molto conosciuti, il cui nome non si dovesse cercare sull'enciclopedia.

Per la verità, ho scritto circa una decina di medaglioni in più di quelli che sono stati pubblicati (perché l'editore mi ha suggerito di limitarmi, nel libro, ad una trentina, per consentire dimensioni non troppo grandi al volume). Sono stato contento di offrire i dieci saggi non contenuti in *Geografia diversa e preziosa* a Carlo Brusa, cui sono molto grato per la pubblicazione che ne sta facendo sulla rivista dell'AIIG, a continuazione di questo libro.

Laura Cassi ha detto tante cose belle su questa ricerca della *geografia altrove*. In effetti è stata un'esperienza profonda e per me importante quella di riscoprire, almeno per questo specifico aspetto, tante autorità del pensiero e della storia umana. Di ognuna di esse, certo, qualche cosa sapevo, ma pur sempre poco rispetto a quello che essi sono stati o sono. Probabilmente, ciò che so adesso resta ancora troppo poco, non solo in termini generali, ma anche rispetto al contributo scientifico che hanno dato alla disciplina di cui mi occupo da quarant'anni, cioè alla geografia.

Non avevo mai pensato, per esempio, che Tolstoj avesse dato alla geografia contributi così importanti, così specifici, come invece mi è sembrato di poter ritrovare, sia nelle sue opere maggiori, quali *Guerra e pace*, sia nei racconti minuti

dell'ultima parte della sua vita, quando viveva ormai vecchissimo nella sua tenuta, che voleva regalare ai contadini (racconta che questi ultimi non credevano veramente lui dicesse sul serio...). Egli descrive quel mondo con una tale vivezza, che noi geografi vorremmo essere capaci di eguagliare. Tante altre sue pagine contengono uguali apporti di sapienza geografica.

È stata per me una grande avventura dello spirito, oltre che un'avventura culturale, quella di introdurmi nelle vite di personaggi tanto diversi. Per esempio, mi sono rivisto davanti a Walt Disney che, per sondare l'animo umano, lo ricolloca nei movimenti e nelle pantomime degli animali. Si mette in mezzo a una stanza, circondato da dieci disegnatori, e fa lui stesso il mimo dell'animale da raffigurare nei *cartoni*, affinché essi lo disegnino e riprendano l'idea di quanto lui aveva capito degli uomini che aveva incontrato, e voleva raffigurare nelle movenze degli animali.

Ecco: l'idea offerta nel mio libro è che i personaggi di cui tratta non hanno avuto solo la curiosità di guardare al di fuori di sé e di leggere delle cose importanti del mondo; hanno avuto anche il gusto e la gioia di interpretarle. Perfino Madame Curie e suo marito, che hanno guardato nel *piccolissimo*, improvvisamente hanno scoperto una lucina che ardeva nella notte: il *radio* (con tutte le conseguenze che sappiamo, dopo questa straordinaria scoperta). E ne hanno intuito l'importanza.

Quella dei personaggi da me incontrati nel libro non era solo curiosità di avvicinarsi alle cose e agli uomini che li circondavano, ma anche la loro capacità – come diceva Laura Cassi – di decodifica, interpretazione, comprensione. *Una geografia che fosse soltanto avvicinarsi ed esplorare il mondo non sarebbe geografia*. Gli esploratori in se stessi, tali restano e non diventano geografi se non quando, una volta compiuta l'esplorazione, la interpretano, la raccontano, non la tengono per sé, ma la espongono perché qualcun altro condivida con loro il gusto di quella scoperta e l'interpretazione che ne hanno data.

Perché, però, a Giulio Cesare non ho dato l'attributo di geografo? Nel *De bello gallico* egli offre bensì una serie di informazioni e di letture geografiche interpretative importanti, che per l'epoca nessuno ci aveva fornito; davvero dà cioè una lettura geografica della Gallia di quel tempo. In realtà, egli offre però quei quadri ambientali e umani per celebrare se stesso come conquistatore di popoli; in qualche modo, per opprimerli, schiavizzarli, farli poi artefici, ad esempio, della costruzione di un Colosseo o di un tempio a Roma.

L'atteggiamento del geografo non è mai di questo tipo: è invece sempre quello di un'interpretazione che serva per darsi conto di ciò che egli vive e di ciò che vede, ma anche serva a coloro che sono *interpretati*, per capire meglio se stessi, e a tutti coloro che vogliono avvicinarsi a quel mondo, per comprenderlo meglio. Tutto ciò il geografo non propone mai in un modo unico; si tratta sempre di una molteplice lettura della realtà. Nessun vero geografo ha mai la pretesa di dare la lettura ultima, definitiva di un territorio o di un popolo.

Però quella del geografo è una lettura comunque stimolante, comunque affidabile, come quella di Amerigo Vespucci nel *Mundus Novus*. Per questo, quelle che egli ci ha raccontato sono state chiamate *le terre di Amerigo*: è stato riconosciuto che la sua lettura era attendibile. Identificare quei territori come

*Mundus Novus* era davvero una novità, rispetto alle interpretazioni precedenti, e anche un apporto conoscitivo originale per tutti coloro che si sarebbero avvicinati a quelle terre. Ahimè, subito dopo ben pochi hanno tenuto conto di questo; hanno infatti spesso distrutto quanto hanno potuto incontrare. Oggi visitiamo tante rovine di templi aztechi e maya, con le cui pietre sono state realizzate ben altre cose.

Mi è sembrato di ritrovare elementi di affidabilità e di capacità interpretativa in tutti i personaggi che ho frequentato nel mio libro: *la curiosità verso il mondo esterno, verso gli uomini, il gusto di interpretarli, di raccontarli e spiegarli a se stessi e agli altri*. In questo mi è sembrato di cogliere l'essenza di quella geografia che vado facendo insieme a voi, da tanti anni.

Non soltanto nei geografi è un germe importante, quasi necessario e vitale, di rapporto con gli altri e col resto del mondo. La conoscenza del proprio ambiente è una necessità perfino per gli animali, e lo è in misura ancora maggiore per gli uomini. Ma non tutti gli uomini sembrano saper fare uso di questo bene: della curiosità, del gusto di esplorare, della capacità di interpretare il mondo e del piacere di raccontarlo.

Non tutti. Avevo, per così dire, sondato altri personaggi e poi li ho abbandonati, perché la lettura della loro vita non corrispondeva alla ricchezza del dono che pure avevano fatto della conoscenza di novità importanti. Einstein, ad esempio, è sicuramente un grande personaggio, ma nella sua vita privata, dicono tutte le biografie, era un personaggio molto duro e per certi versi discutibile.

Voglio dire che in tutti gli uomini, come in ognuno di noi, è una possibilità di fare della buona conoscenza del mondo, della buona cultura del mondo, della buona *geografia morale* – ringrazio Laura Cassi per il suggerimento di questo nuovo termine – e, al tempo stesso, è talvolta la tentazione della durezza o di un comportamento inflettivo nei confronti di chi si è avvicinato, anche solo per conoscerlo. Tutta l'esperienza colonialista, ad esempio, ha dato prove di questa possibilità, anche se in essa ci furono ovviamente alcuni aspetti positivi, come sempre, vicino ai molti negativi.

Aver riconosciuto in grandi personaggi del passato e del presente la capacità e il gusto di trasmettere conoscenze positive della realtà consente forse, per estensione, di riconoscere capacità analoghe in tutti gli uomini, a cominciare da noi che siamo oggi qui presenti. Se guardiamo al nostro essere geografi, troviamo forse gran parte di quei comportamenti che a me è sembrato rintracciare nei personaggi raccontati in questo libro.

Al tempo stesso, ritroviamo forse anche qualche difficoltà da cui difenderci. Un esempio è il mancato rispetto per alcuni degli oggetti del nostro studio o, in particolare, dei popoli del nostro studio. Quando questo rispetto viene a mancare e li si considerano soltanto come oggetti da studiare e da porre sotto un osservatorio microscopico, non si è più geografi. *La geografia deve servire a qualcuno, in primo luogo a chi fa la geografia, ma certamente anche e soprattutto a quelli cui la geografia si rivolge e a cui viene donata.*

## Aperitivo geografico “I geografi e il terreno: Bernard Kayser in Basilicata”

*La formula prescelta doveva essere quella dell'incontro informale. Non una tavola rotonda, né tantomeno un seminario, men che meno volevamo uno stile da conferenza accademica. D'altro canto, per ricordare Bernard Kayser e discutere su alcune questioni metodologiche anche da lui affrontate, avevamo invitato alcuni suoi “vecchi” amici. Robert Bergeron, Pasquale Coppola, Giuseppe Dematteis e altri che, per una serie di contrattempi (tra cui una forte nevicata fuori stagione), non ci avevano raggiunto.*

*L'avevamo detto a Gaetano Attorre, il gestore del posto che ci ospitava: “Niente formalismi, qualche tavolo con sedie, del buon vino, qualche aperitivo e un po' di stuzzichini locali. Non saremo in tanti”. Forse non ci eravamo intesi. Quando arrivammo trovammo un tavolone da conferenza, tavoli e sedie in bell'ordine ma, in compenso, per spezzare l'ufficialità, musica disco e luci strobo. Per di più eravamo moltissimi. Poco male, tra tante risate, eliminate musica e luci, complici il vino, le salsicce secche, pecorino e fritti (per fortuna, in abbondanza), il discorso si fece serio... ma non serio.*

Robert Bergeron

Bonsoir, je remercie vivement l'AIIG et les organisateurs du congrès de m'avoir invité. C'est avec grand plaisir que je me retrouve avec vous en Basilicate et c'est un devoir et un honneur pour moi de participer à cette *apéritif géographique* où nous allons évoquer la personnalité de ce grand géographe (la liste de ses travaux en témoigne) qu'a été Bernard Kayser (1926-2001) et les rapports qu'il a entretenus avec la Lucanie-Basilicate à partir de 1956-57.

J'ai rencontré B. Kayser lors d'une visite qu'il fit au Liban en 1970. Dans le cadre de notre service civil, j'exerçais alors les fonctions d'assistant de géographie à l'Ecole des Lettres (une Faculté française) de Beyrouth. Je l'ai accompagné dans quelques excursions dans la montagne, la Bekaa, à Damas. Moi, enseignant et chercheur néophyte, mais déjà intéressé par la Méditerranée depuis mon mémoire sur la pastorizia sarde (sous la direction de M. Le Lannou), j'ai été frappé de voir l'étendue des connaissances de B. Kayser sur les questions méditerranéennes, du sous-développement ou du développement, les aspects géostratégiques. Je savais simplement que c'était un jeune (44 ans) professeur à l'Université de Toulouse, Ce n'est qu'après mon installation à Toulouse comme assistant dans le département de géographie qu'il dirigeait que j'ai pris d'abord la dimension de sa production de chercheur, et la Méditerranée y avait une grande place, dans ses espaces (Lucanie, Grèce, surtout) et ses thématiques (sols, structures agraires, rapports villes-campagnes, aménagement, sous-

développement ou développement, migrations...). J'ai mis beaucoup plus longtemps à connaître l'homme, parce qu'il est plus facile de connaître une oeuvre que la personnalité complexe évolutive qui l'a produite, mais aussi parce que B. Kayser était un homme réservé, discret, « qui n'affichait pas ses médailles » et fuyait le tapage médiatique. C'est lors d'une semaine en avril 1996 en Lucanie où je l'accompagnais que j'ai eu quelques évocations de son passé directement ou lors des discussions qu'il eut avec son grand et vieil ami de Tricarico, Rocco Mazzarone. Mais c'est seulement après sa mort, au cours de l'hommage qui lui fut rendu à Toulouse en 2002, que j'en ai appris beaucoup plus sur son passé de jeune résistant, de combattant, ses engagements militants ...

Pour en rester à notre question, celles des rapports de B. Kayser avec la Basilicate, j'ai eu le sentiment de leur importance lors de la grande excursion universitaire que B. Kayser a dirigée en 1972, sentiment confirmé ensuite lors des multiples séjours que j'ai faits dans cette région. Ces rapports de B. Kayser avec la Basilicate ont donc joué un rôle très important dans la formation et l'affirmation du géographe Kayser. Ce fut une rencontre très fructueuse, réciproquement, je crois entre la trajectoire d'un homme et d'autres hommes, d'une région, dans une conjoncture historique et régionale très particulière et très favorable.

Tout a commencé par le choix d'une question et d'un terrain pour sa thèse complémentaire. P. Birot distribuait des sujets de géographie physique de la Méditerranée, mais je fais l'hypothèse que, dans ce cadre, le choix de la Lucanie a correspondu au vœu de B. Kayser (et pas seulement pour des considérations pédologiques) qui avait dû avoir, sinon déjà rencontré C. Levi, du moins lu « Le Christ... ».

C'est alors un jeune géographe de 30 ans, mais dont certains ont pesé lourd.

Il est le fils d'un haut dirigeant du parti radical, le parti pivot de la vie politique d'avant-guerre, un membre de la bourgeoisie intellectuelle parisienne, neveu du Capitaine Dreyfus. Mais son destin est bouleversé par la guerre. Réfugié dans le sud-ouest, il y rencontre le monde rural, paysan, et Renée son épouse. Sans doute faut-il voir là la raison de son intérêt (jamais démenti, voire croissant avec le temps) pour les études rurales (dans tous leurs aspects) et aussi de son ancrage à la périphérie de Toulouse. A la Libération, le jeune résistant et militant continue le combat et prend part à la dure campagne militaire 1944-1945.

Je ne savais pas grand-chose de cette partie de sa vie avant d'entendre le témoignage d'un de ses condisciples lors de la journée du 6/12/2002, car Bernard Kayser n'était pas homme à étaler ses faits d'armes.

Après la capitulation allemande, revenu à la vie civile, il réussit rapidement et brillamment ses études supérieures en géographie. Avec l'agrégation, il est nommé au lycée de Cannes, puis entre au Cnrs. Il mène à bien une thèse principale *Campagnes et villes de la Côte d'Azur* (1960) et dans la foulée sa thèse complémentaire qui l'entraîne en Lucanie (1957-1958). c'est une nouvelle grande

rencontre<sup>1</sup> entre ce jeune homme (mais qui a déjà « traversé des frontières » sociales, idéologiques, disciplinaires et est en pleine interrogation sur son engagement politique) et une région pauvre mais en pleine mutation, où le bouillonnement social culturel post-guerre est encore très fort.

*La contribution de B. Kayser à l'étude de la Basilicate*

Dans ses *Recherches sur les sols et l'érosion, en Italie méridionale, Lucanie*, B. Kayser a appliqué les méthodes géographiques les plus modernes mettant largement à contribution les sciences connexes. Il a parcouru la région, accumulé échantillons de sols, mais aussi tiré profit de très nombreux rapports et études italiennes (références et remerciements en témoignent). Il a en effet noué des liens féconds avec de nombreux spécialistes, géographes, géologues, archéologues, ingénieurs, techniciens, agronomes et tout particulièrement avec le méridionaliste Manlio Rossi-Doria, agronome campanien de premier plan.

Cette thèse complémentaire est un travail immédiatement reconnu. Publiée en France en 1961, elle est traduite et publiée en Basilicate dès 1964, avec une ample préface de Manlio Rossi-Doria qui en relève les intérêts scientifiques et pratiques. Plus tard, d'autres chercheurs travaillant ou ayant travaillé sur la région en souligneront la portée et rediront la validité de sa classification des sols et la pertinence de sa présentation des processus (R. Neboit, F. Boenzi, ...).

*La contribution de la Basilicate à la formation du géographe social B. Kayser*

Mais au-delà des sols et de l'érosion, B. Kayser s'est intéressé aussi aux hommes qui peinaient pour "racheter" cette terre de Lucanie. Or la région était alors un terrain d'analyse sociale, voire d'expérimentation, très intéressant. Il a connu de nombreux "acteurs" à différents niveaux de la société lucanienne, au premier rang desquels il faut mentionner deux grands "méridionalistes", entièrement engagés dans le renouveau du Mezzogiorno, deux personnalités exceptionnelles devenues et restées de grands amis de B. Kayser.

Le Dr Rocco Mazzarone, un médecin qui - tout en remplissant magnifiquement sa mission médicale de lutte contre la tuberculose - représentait le plus ces hommes, paysans ou intellectuels lucaniens, préoccupés par le sort de leurs concitoyens et l'avenir de leur région, il plaidait inlassablement leur cause et s'interrogeait et interrogeait sans cesse sur les voies possibles de ce "rachat". Ami de Rocco Scotellaro (mort avant l'arrivée de B. Kayser, mais encore bien "présent" dans les débats de Tricarico...), Carlo Levi, Manlio Rossi-Doria. Quand Kayser arrive en Lucanie, R. Mazzarone vient tout juste de participer à la grande étude interdisciplinaire "pilote" sur Matera, installée par A. Olivetti et dirigée par F-G. Friedmann... B. Kayser, mieux vaut dire d'ailleurs le couple Kayser a noué des liens qui ont duré toute leur vie avec le couple Mazzarone.

---

<sup>1</sup> B. Kayser, "La svolta degli anni cinquanta : una testimonianza", in L. Viganoni (a c. di), *Lo sviluppo possibile. La Basilicata oltre il Sud*, Napoli, Ediz. Scientifiche Italiane, 1997.

Le Pr Manlio Rossi-Doria, agronome devenu plus largement un économiste et un spécialiste du développement et de l'aménagement rural de premier plan. Ses positions démocratiques et socialistes lui avait valu d'être assigné par le fascisme à résidence dans la montagne lucanienne dont il a pu analyser très finement les réalités agricoles, sociales. Après-guerre, il fut en partie le concepteur de la réforme agraire (même s'il ne tarda pas à en critiquer les modalités de réalisation), il a développé à Portici un centre de recherches très actif, produisant des études concrètes et des propositions de développement, animé par une grande volonté réformatrice, de changement, Dans un esprit de rigueur scientifique et de pragmatisme, au contact des réalités, il a formé de nombreux chercheurs et aménagés.

Dans quelle mesure cet épisode lucanien a-t-il marqué B. Kayser, le militant, le géographe ou plus largement le chercheur en sciences sociales qu'il était ? Impossible de le dire avec précision, mais je suis convaincu qu'il a beaucoup compté, d'autant qu'il a coïncidé avec sa rupture, sinon avec le marxisme du moins avec un marxisme sectaire, idéologiquement intolérant représenté par le PCF d'alors. Ces rencontres, ces discussions sur la question paysanne, sur les Sassi... , ces approches de fait "interdisciplinaires" n'ont pu que renforcer chez B. Kayser ce sens du dialogue du débat, de l'ouverture aux questions du monde méditerranéens mais aussi aux autres sciences sociales. Je suis convaincu qu'elles ont influé sur la pratique géographique de Kayser, notamment dans son appréhension des milieux ruraux et pas seulement méditerranéens et dans son engagement aux côtés de mouvements culturels, associatifs ruralistes.

Ces deux petites années l'ont donc beaucoup marqué, intéressé, cf ses remerciements en début de thèse, il en a gardé de profondes amitiés affectives et intellectuelles.

Un lien entretenu jusqu'au bout avec la Basilicate et ses amis Rossi-Doria, Mazzarone...

J'en ai été en partie le témoin dès 1972 à l'occasion de l'excursion et jusqu'en 1996 au cours de notre semaine lucanienne, ultime séjour de Kayser en Basilicate. Je sais aussi que R. Mazzarone est passé plusieurs fois à Toulouse. Malgré la maladie qui l'a touché dans les années 1980 et rendait difficile les grands voyages, Bernard est revenu plusieurs fois en Basilicate, toujours chez son ami Rocco, à Tricarico, depuis la retraite de celui-ci. En 1989, Renée l'accompagnait. En 1996, j'ai eu ce privilège. La maladie minait sournoisement ses forces physiques, mais il était content de passer quelques jours en Lucanie, et sa clarté d'analyse, de jugement, de questionnement, était intacte et me rappelait ces qualités que j'avais vues à l'oeuvre, vingt ans plus tôt, lors d'enquêtes que j'avais faites avec lui sur les industries rurales dans le Tarn et Garonne. Je garde de cette semaine, des rencontres, des discussions de Tricarico, d'Aliano... un souvenir ému et reconnaissant à Bernard Kayser ainsi qu'à Rocco Mazzarone.

J'ai largement profité de ce lien puisque deux ans après l'excursion de 1972, je déposais un sujet de thèse sur cette région sous la direction de B. Kayser. Il s'agissait pour moi d'analyser les changements sociaux et spatiaux intervenus au XXe siècle. Dans les conseils méthodologiques qu'il donnait aux chercheurs, de quelque rang qu'ils soient, ce thème des changements tenait une grande place, tout comme l'attention aux conflits sociaux pris comme révélateurs des enjeux,

des dynamiques et des nouveaux acteurs. Il insistait constamment sur la nécessité de se familiariser avec le terrain, la société locale, son histoire mais aussi sur l'importance fondamentale des enquêtes sur le terrain, préparées, certes, ce qui ne voulait pas dire que le résultat en était connu d'avance. En effet, il mettait en garde contre tout dogmatisme, contre les idées reçues, les *a priori*, il avait le souci de pratiquer le doute scientifique, de recouper les informations, de ne pas tirer de conclusions hâtives. En témoignent ces quelques lignes du dialogue entre Adso et G. de Baskerville (U. Eco, *Au nom de la rose*) qu'il a mises en exergue de l'ouvrage qu'il a dirigé *Les sciences sociales face au monde rural, méthodes et moyens*, PUM, 1989.

- Mais alors, osai-je commenter, vous êtes encore loin de la solution.
- J'en suis très près, dit Guillaume, mais je ne sais de laquelle.
- Donc vous n'avez pas une seule réponse à vos questions ?
- Adso, si tel était le cas j'enseignerai la théologie à Paris.
- A Paris, ils l'ont toujours la vraie réponse ?
- Jamais, dit Guillaume, mais ils sont très sûrs de leurs erreurs.

Mais je viens de voir que dans le remarquable Dossier préparé par l'ami P. Coppola (auquel ma connaissance de la Basilicate doit beaucoup) vous avez le texte en italien de la communication que B. Kayser fit en 1979 au Convegno de *Geografia Democratica*<sup>2</sup>. Je me contenterai donc de dire que j'ai essayé d'appliquer ses conseils, à ma manière, durant les multiples séjours que j'ai faits dans cette région pour préparer ma thèse de 1975 à 1987, et même jusqu'en 1996 pour y faire quelques études complémentaires. En plus des rapports, des ouvrages scientifiques de géographie, d'histoire, de sociologie, d'économie... dont j'ai utilisé le contenu et que l'on retrouve dans ma bibliographie, j'ai profité moi aussi largement du "réseau Mazzarone" notamment lors de mes premiers séjours et j'y ai ajouté d'autres "personnes-ressources" qui m'ont fait la gentillesse de m'informer et ont eu la patience de répondre à mes questions, de donner leur avis sur mes interprétations de ces changements, durant toutes ces années.

Beaucoup sont devenus des amis et ont rendu mes séjours (souvent avec femme et enfants) plus agréables et fructueux. Qu'ils soient à Naples, Potenza, Matera, Tricarico, Montescaglioso, Aliano ou Scanzano... je leur dis toute ma gratitude et le plaisir que j'ai pris à connaître cette région, et que je retrouve quand j'y reviens.

Merci encore à vous tous.

---

<sup>2</sup> B. Kayser, "Potenzialità e limiti dell'inchiesta sul terreno nell'esperienza dei geografi", in F. Canigiani, M. Carazzi e E. Grottanelli (a c. di), *L'inchiesta sul terreno in geografia*, Relazioni, contributi e interventi del Convegno di studio organizzato da «Geografia Democratica» a Firenze il 27 e 28 aprile 1979, Torino, Ediz. Giappichelli.

Pasquale Coppola<sup>3</sup>

Se volete posso continuare nel ricordo su Kayser raccontandovi delle esperienze maturate durante i miei soggiorni in Basilicata. Quando sono venuto qui per la prima volta, giusto per ricordarmi al discorso che ho fatto ieri, avevo portato con me l'eco de *La géographie active*, che è il volume nel quale Pierre George e i suoi allievi hanno dato – credo – il meglio di loro, cercando di precisare cosa fosse la geografia attiva anche in relazione a una geografia di stampo diverso, più tecnocratico, che in quel momento si stava facendo strada in Francia. Questo libro era segnato proprio dall'*imprinting* di quella scuola perché oltre a George vi hanno scritto Guglielmo, per la parte industriale, Lacoste e lo stesso Kayser, il quale scrive, non a caso, il pezzo sul concetto di regione.

Arrivo, dunque, in Basilicata all'incirca dieci anni dopo e trovo il solco già tracciato da Bernard. Un solco che mi aiuta a ripercorrere la strada perché incontro più o meno le stesse persone. A cominciare da Rocco Mazzarone, questa specie di apostolo laico, di grande levatura culturale, che ha accompagnato personalmente gran parte degli studiosi che si sono avvicinati sulle strade della Basilicata. Mazzarone aveva vissuto la stagione effervescente che era cominciata con l'inchiesta dell'Unrra-Casas (quelli che verranno a "sciare" con noi domani a Matera sentiranno alcuni racconti: ora li voglio, però, anticipare per tutti).

Un passaggio, questo dell'Unrra-Casas, fondamentale per comprendere la rilevanza, sul piano metodologico, dell'indagine multidisciplinare. Nell'esperienza in questione, il gruppo di studiosi riunito in Basilicata si ispirava alle idee di Adriano Olivetti e alle ipotesi che avevano rappresentato l'atto di rinascita dell'Inu. Includeva personaggi dello spessore di Friedmann e Marselli, per la sociologia, di Tentori, uno dei padri dell'antropologia italiana, e poi urbanisti come Quaroni.

La forza del gruppo stava nell'aver introdotto, negli studi come nell'ambito degli interventi di carattere sociale, urbanistico e, più in generale, territoriale, forti spinte innovative; in parte riconducibili proprio allo stretto legame stabilito tra ricerca e strumenti d'intervento.

Il gruppo era animato anche dall'impegno della complessa figura di Rocco Mazzarone che, come abbiamo visto, rappresenta l'anello di congiunzione tra Kayser e questa temperie culturale "riformatrice".

Kayser, dunque, aveva lasciato un seme in Basilicata, ci è tornato più volte e ha instradato lo stesso Bergeron verso la ricostruzione della geografia umana e sociale della regione. Robert, a sua volta, ha dedicato molta parte della sua vita (nonché la sua *Thèse d'Etat*) a questa regione, che ha indagato magnificamente soprattutto dal punto di vista della geografia sociale (campo nel quale egli è maestro: aveva cominciato con gli studi sulla pastorizia in Sardegna, come Le Lannou).

---

<sup>3</sup> Per ciò che concerne il discorso introduttivo di Pasquale Coppola, si è ritenuto opportuno, in sintonia con lo stile informale dell'intervento, lasciare per quanto possibile inalterata la trascrizione della registrazione.

Quindi, Kayser indirizza i suoi allievi in Basilicata; io stesso ho assistito ad un'incursione di tutta la scuola di Tolosa. C'era Bergeron, Jalabert, Pechou e altri. Arrivarono tutti in Basilicata e si misero a ristudiare la regione. L'area ha rappresentato una costante negli interessi di Kayser, così come lo fu il mondo mediterraneo.

Egli era un "militante", ma misurato, mai sopra le righe: un grande studioso. Personalmente mi sono sentito molto legato a lui, anche perché sono stato accolto tra le fila del Cieu, del Centro Interdisciplinare di Studi Urbani e, anche con Dematteis, ho compiuto numerose "missioni" a Tolosa, presso quel cenacolo di studi.

Tornando al nostro tema, va detto che Kayser ha dato molto alla Basilicata perché non solo vi ha profuso il suo impegno personale e ha indirizzato quello dei suoi allievi, con importanti iniziative di studio ma, soprattutto, perché ha applicato qui un metodo di ricerca – quello dell'inchiesta sul terreno – sul quale vorrei richiamare la vostra attenzione.

Non è certamente un caso che quando, in un tempo ormai lontano (1979), abbiamo tenuto il convegno di Geografia Democratica a Firenze su "L'inchiesta sul terreno in geografia" sia stato chiamato proprio Kayser a dare un contributo su questo tema che rappresentava un forte e nodale collante metodologico. Forse l'unico – tra i tanti che la storia ha consumato – sul quale vale la pena, ancora oggi, di riflettere attentamente. "L'inchiesta sul terreno" si configurava come un punto di vista fondamentale di una certa impostazione della ricerca. Lo avete sentito ribadire da Robert Bergeron, l'"indagine coi piedi", con molti piedi e molte pedate date in Basilicata, tra calanchi e fossi, tra le opere della Riforma agraria, a diretto contatto con i protagonisti di quella riforma, con le loro emozioni, il loro stile di vita: questo è il punto sul quale occorre riflettere attentamente.

Personalmente ritengo che in molte circostanze, oggi, si stia perdendo il gusto – ancor prima che l'abitudine – della ricerca sul campo. Oggi prevale, di gran lunga, l'uso delle statistiche; anche se è in parte tramontata la *vogue* quantitativista, non si è persa la tendenza ad allontanarsi dal territorio. Per molti versi, si tratta di una "metageografia", spesso fatta di riflessioni acute, di saggissime cose, di dottissime riflessioni – anche di carattere filosofico – in cui però sempre meno alligna, soprattutto tra i giovani, l'abitudine a calcare il terreno. Io ricordo diverse storie accademiche che riguardavano i percorsi a piedi, in motocicletta e poi in auto:

Dematteis ne sa qualcosa su come si vincessero o meno i concorsi a seconda che si usassero o meno i piedi. Tuttavia, io credo che un po' di sano terreno non guasterebbe ancora oggi. Talvolta, anche nelle escursioni si assiste alla metafisica del terreno stesso – evoluzioni economiche, storie di aziende... - dimenticando che dietro le aziende ci sono gli uomini, ci sono i rapporti sociali. In questa regione, ad esempio, si concentra e si può ripercorrere tutta la storia dell'industrializzazione del Mezzogiorno; ma solo se la si "percorre coi piedi" si riesce a capire la differenza tra una cattedrale nel deserto, un rottame di cattedrale, tra l'industria che sta emergendo e quella che non riesce ad emergere, al di là delle cifre, dei rapporti delle Camere di Commercio e degli enti pubblici.

A volte ho l'impressione che si reciti un formulario – il mio non suoni come un atto d'accusa... ma consentitemi qualche “nota a margine”: questo ho nel cuore e questo sento di dovervi dire. Mi riferisco a quei lavori in cui si recita secondo la moda del tempo: qualcosa sullo sviluppo sostenibile, qualcosa sull'eco-sviluppo, sullo sviluppo leggero... Insomma, “quattro salti in padella” per mettere insieme un po' di prospettive relative ad un'area. Il tutto secondo una certa serie di formule alla moda, come era un tempo alla moda l'industrializzazione pesante o per poli, e così via.

Io non credo che sia questo l'approccio che ci si aspetta dai geografi. Il nostro compito è quello di smontare i processi, percorrere il terreno, incontrare gli attori, sentire gli uomini, le popolazioni, ricostruire i loro rapporti sociali sul terreno e capire quali siano le prospettive reali, ancora oggi, di una geografia attiva.

### *Sintesi del dibattito*

Le stimolanti introduzioni di Robert Bergeron e Pasquale Coppola, arricchite da ricordi e aneddoti personali, hanno dato vita a un dibattito che, fuori da ogni schematizzazione, ha visto alternarsi al microfono mobile docenti della scuola e studiosi impegnati in diversi comparti disciplinari delle scienze geografiche.

In particolare, alcuni interventi hanno ribadito l'importanza e l'attualità di una formazione che si è alimentata anche attingendo allo spirito critico e all'impegno propositivo, che ha segnato la produzione scientifica di tanti studiosi, sia negli anni in cui operava Bernard Kayser, sia in tempi più recenti. In altri casi si è rimarcata la necessità, nell'azione didattica, di accostare gli allievi alla ricerca sul campo e di spingerli a coltivare la curiosità per la diversità e i cambiamenti.

Paolo Roberto Federici (Università di Pisa) ha messo in risalto un aspetto dell'opera di Kayser non evidenziato dai discorsi introduttivi, e cioè il contributo al concetto di paesaggio. Ha ricordato che lo studioso francese aveva lavorato a lungo per cercare di definire i paesaggi della Lucania, costruendone faticosamente lo schema generale, “partendo naturalmente dagli aspetti fisici della regione e codificando alcune tipologie fondamentali di paesaggio, che poi è andato arricchendo con gli studi fatti di volta in volta”. Influenzato dalla scuola dei pedologi (in particolare da Mancini), ha inserito nel paesaggio gli aspetti che derivavano non solo dall'erosione dei suoli ma anche dai tipi di suolo che andava studiando. Ha conferito, inoltre, completezza alla descrizione di terreno, poiché a questa sono state poi aggiunte le progressive conoscenze relative ai lineamenti climatici e agli spazi agricoli. Ha, infine, fornito un quadro dei paesaggi della Lucania che appare particolarmente pregevole e interessante, soprattutto in considerazione della condizione pionieristica nella quale ha operato. “Oggi i paesaggi della Lucania non sono più quelli che Kayser illustrò, ma quelli da lui descritti sono assorbiti in uno schema più ricco e più nuovo per cui la sua opera si può considerare sempre fondamentale anche da questo punto di vista”.

Marcello Schiattarella (Università della Basilicata), ricordando il ruolo fondamentale assunto dall'indagine sul terreno nell'opera di Kayser, si è chiesto "da geografo fisico di formazione 'geologica', quale sia oggi l'eredità lasciata dal Maestro alle successive generazioni di studiosi di scienze territoriali: come sia oggi, in altre parole, il rapporto tra i geografi moderni – peraltro esperti, in molti casi, di complessi sistemi di analisi 'indiretta' – e l'attività sul campo".

Giovanni Sistu (Università di Cagliari) ha evidenziato che l'esperienza di Kayser ricorda da vicino la vicenda umana e di ricerca di Maurice Le Lannou, vissuta in Sardegna a partire dalla prima metà degli anni '30. La "scoperta del significato del luogo", il valore del cittadino-abitante, il senso di appartenenza trasmesso dal paesaggio antropico evocano un parallelismo tra le due esperienze, probabilmente più profondo di quanto possa apparire a prima vista. Ciò che soprattutto colpisce, ha proseguito Sistu, è la continuità di interesse per le rispettive regioni di studio nel tempo, trasmessa agli allievi e affidata a lunghi e ricorrenti approfondimenti.

Coppola, riprendendo i discorsi di Federici e di Schiattarella, ha sottolineato l'importanza di partire dalla interpretazione dei paesaggi (sulla scia di Emilio Sereni, di Manlio Rossi Doria e dello stesso Kayser) per guidare in maniera accorta l'azione dell'uomo nell'attività di valorizzazione delle risorse umane. Egli ha ricordato che dalla lettura delle tavole di Eraclea è possibile desumere la perfetta conoscenza che i coloni greci avevano delle terre del Metapontino e della loro estrema fragilità che – rispettata – non aveva impedito un accorto e duraturo sfruttamento dell'area colonizzata, senza comprometterne il delicato equilibrio. Ha aggiunto che, invece, in soli venticinque anni (anni '50), il dissennato diboscamento dell'area ha prodotto danni tali da costringere metà della popolazione ad andar via.

Ha preso poi la parola Giuseppe Dematteis per sottolineare che è vero che oggi si fa poca pratica di terreno, sia nella ricerca, sia nella didattica. I motivi sono molteplici ma, più di tutti, ha contato quella sorta di "rivolta della moderna geografia contro il determinismo geografico". L'approccio deterministico tendeva, infatti, ad oscurare le complesse cause storiche, sociali ed economiche degli assetti territoriali, imputando, quasi esclusivamente, alla natura la capacità di orientare tali assetti. Di conseguenza, va ricordato che osservare l'organizzazione degli spazi è importante ma non è tutto. Egli ha rimarcato, inoltre, che negli anni richiamati da Coppola, quelli della costituzione di Geografia Democratica, nonostante "una certa ubriacatura ideologica, a base di strutturalismi più o meno marxisti", si era scelto come tema di un convegno (destinato a suscitare una grande eco) esattamente quello della ricerca sul terreno in geografia, dove, per l'appunto, fu invitato Bernard Kayser. Dematteis ritiene, quindi, che in quella occasione si sia colto un importante aspetto metodologico – peraltro già richiamato da Bergeron – e cioè che "le astrazioni non erano sufficienti, anzi potevano portare a dei grossi errori e che bisognava andare a misurarsi con la contingenza dei fatti, con la particolarità dei fatti, con le specificità territoriali".

Tuttavia, va osservato, ha continuato Dematteis, secondo quanto lo stesso Kayser aveva affermato nell'intervento del 1979 a Firenze, che «l'inchiesta sul campo è un mezzo, non è un fine in sé» e che «lo spazio non può essere studiato

dai geografi come una categoria indipendente, poiché appunto esso non è che una componente del sistema sociale (...) Sono i rapporti degli uomini con lo spazio o in rapporto allo spazio che interessano attualmente i geografi moderni» (Kayser, 1979, pp.224-225). L'attenzione, quindi, per Kayser doveva essere rivolta ai processi sociali di costruzione del territorio, in maniera non dissimile da quanto aveva affermato in Italia Lucio Gambi; ma, ha concluso Dematteis, "per capire i processi bisogna capire i rapporti tra gli uomini e che tali rapporti sono mediati dalle relazioni che gli uomini intrattengono con i territori, con la fisicità dei fatti, se noi consideriamo separatamente i due aspetti, non verremo mai a capo della complessità che orienta l'organizzazione dei territori".

Il vivace dibattito si è chiuso con una notazione di Coppola che, ricordando ancora una volta lo spirito pluralista e fecondamente critico che, al proprio interno, animava il gruppo di studiosi tolosani riuniti intorno Bernard Kayser, ha rimarcato la necessità, per chi ha la responsabilità di formare nuove leve di docenti e ricercatori, di "coltivare il dissenso", ovvero di spingere i più giovani a misurarsi senza timori anche con l'esperienza e le posizioni maturate dai più anziani maestri.

## INDICE

PRESENTAZIONE .....	5
PREFAZIONE .....	7
DISCORSO DI APERTURA DEI LAVORI DEL 50° CONVEGNO NAZIONALE DELL'ASSOCIAZIONE ITALIANA INSEGNANTI DI GEOGRAFIA .....	9
<b>PARTE PRIMA</b>	
<b>TERRE DI MEZZO: LA BASILICATA TRA COSTRUZIONE REGIONALE E PROIEZIONI ESTERNE .....</b>	<b>11</b>
INTRODUZIONE .....	13
Alessia Salaris <i>La Basilicata: assetti territoriali e strategie regionali</i> .....	17
Sergio Ventriglia <i>Basilicata, Europa: nodi ambientali e scale geografiche</i> .....	24
Italo Talia <i>La Basilicata: regione interna del Mezzogiorno?</i> .....	33
Pasquale Coppola <i>Lezione Magistrale. La regione: quesiti di geografia politica</i> .....	39
<i>Tavola rotonda. I ritagli territoriali nell'età delle relazioni globali: spunti per la didattica</i> .....	45
<b>PARTE SECONDA</b>	
SESSIONI DIDATTICHE .....	61
I. QUALE FORMAZIONE DELL'INSEGNANTE DI GEOGRAFIA NEI CORSI DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA E NELLE SSIS: ESPERIENZE E PRIMI BILANCI .....	63
Argenzia Bonora <i>Insegnare geografia: riflessioni a margine di un'esperienza di formazione</i> .....	65
Emilia Sarno - Silvia Siniscalchi <i>Ricerca-didattica in geografia e formazione dei docenti: primi risultati da un'indagine     statistica</i> .....	73
Giovanna Spinelli <i>Quale formazione geografica per i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA).     Un'esperienza scolastica</i> .....	81
Lina M. Calandra <i>La carta geografica al cuore del processo di apprendimento in geografia</i> .....	86
Antonia Colamonico <i>Le carte biostoriche e la geografia del pensiero complesso</i> .....	93
Lucrezia Pantaleo Guarini <i>Modugno, le trasformazioni del territorio fra storia, tradizioni locali e memoria: le "fanove"     dell'Addolorata</i> .....	99
Emilia Sarno - Silvia Siniscalchi <i>Cartografia dei giornali e cartografia storica: un 'aperitivo' geo-topografico nella ricerca-     didattica</i> .....	105

II. RICERCA DIDATTICA IN GEOGRAFIA: STATO DELL'ARTE E PROSPETTIVE .....	113
Marta Guargena	
<i>Una scheda di analisi del libro della disciplina geografica nella scuola primaria .....</i>	116
Marina Malvasi	
<i>Scegliere il libro di testo di geografia per la scuola secondaria di primo grado.....</i>	122
Antonio Conte	
<i>Conoscere (osservare) e rappresentare il territorio per sentirsi parte attiva .....</i>	128
Elvio Lavagna	
<i>Quale formazione geografica attraverso il confronto di carte topografiche? .....</i>	133
Evasio Soraci	
<i>Novecento anni dalla consacrazione del duomo di Casale Monferrato: elementi di geografia         devozionale e culturale.....</i>	140
 PARTE TERZA	
I GIOVANI E L'AIIG .....	147
INTRODUZIONE .....	149
Laura Manzardo	
<i>Progetto didattico laboratoriale: il software libero: una nuova prospettiva nel terziario         avanzato .....</i>	151
Emanuela Trivisonno	
<i>La Geografia nei testi scolastici: appunti da una ricerca in corso .....</i>	157
Roberto Colella	
<i>Storia e modelli di valorizzazione del tratturo molisano.....</i>	162
Simona Mancini	
<i>Evoluzione dello spazio geografico e nuove relazioni funzionali e dinamiche: il caso del polo         fieristico della capitale e il quartiere polifunzionale Parco Leonardo.....</i>	168
Laura Stanganini	
<i>"Fairtrade". La geografia e il Clil: un'esperienza didattica sul commercio equo e solidale.....</i>	175
Elisa Dalla Cia	
<i>La geografia come disciplina di cerniera: un progetto alla scoperta del fiume Piave .....</i>	181
Giulia Altissimo, Giovanni Donadelli, Stefania Nicolè, Marianna Rosso	
<i>Laboratorio residenziale sul Delta del Po.....</i>	187
Alessio Consoli	
<i>La Scuola va in montagna... con il vocabolario.....</i>	194
Laura Cassi presenta il libro di Giacomo Corna Pellegrini "GEOGRAFIA DIVERSA E PREZIOSA. IL PENSIERO GEOGRAFICO IN ALTRI SAPERI UMANI" .....	201
APERITIVO GEOGRAFICO. "I GEOGRAFI E IL TERRENO: BERNARD KAYSER IN BASILICATA" .....	207