



55° Convegno Nazionale Associazione Italiana Insegnanti di Geografia 7° Convegno Nazionale Associazione Italiana Insegnanti di Geografia - Giovani 16° Corso Nazionale di aggiornamento e sperimentazione didattica

Le Marche nella Macroregione Adriatico - Ionica. Aggiornamenti scientifici e didattici

Macerata, 27 settembre - 5 ottobre 2012

Programma preliminare

giovedì 27 settembre 2012

Macerata, accoglienza e registrazione dei partecipanti

ore 14.00 Escursione pre-convegno:

1 - Recanati e i luoghi leopardiani

2 · L'alta Vallesina: Cerreto d'Esi, Matelica, visita alle cantine Belisario

Per favorire la partecipazione e facilitare l'arrivo dei convegnisti a Macerata si fa presente che, per quanti ne faranno richiesta:

l'escursione 1 effettuerà soste per far salire i partecipanti ai piazzali delle stazioni di Civitanova Marche (ore 14,30)

e di Ancona (ore 15,15);

l'escursione 2 effettuerà una tappa al piazzale della stazione di Fabriano (ore 15,00).

ore 18.30 Rientro a Macerata e visita della città ore 18.30 Consulta dei Presidenti regionali

ore 20.30 Vin d'honneur

venerdì 28 settembre 2012 – primo giorno di convegno

Macerata, Università degli studi - Auditorium San Paolo - saluto delle autorità - apertura del ore 9.00 convegno, prof. Gino De Vecchis, presidente nazionale dell'AllG (Sapienza Università di Roma)

Consegna del Premio "G. Valussi" ore 9.30

Relazioni introduttive, seminario didattico e dibattito prof. Carlo Pongetti (Università di Macerata) ore 10.00

Marche: le geometrie di un plurale; prof. Sergio Conti (Università degli Studi di Torino):

Teoria della regione e logica della macroregione; prof. Paolo Crivelli (Scuola universitaria professionale

della Svizzera italiana): Dalla geografia regionale all'educazione al territorio (seminario didattico).

ore 13.00 Buffet

ore 16.00 - 19.00

Inaugurazione della mostra cartografica e fotografica ed Apertura Convegno AllGiovani ore 15.00

Tavola rotonda: Le Marche nella Macroregione Adriatico-Ionica; coordina:

Ambasciatore prof. Luigi Vittorio Ferraris. Interventi richiesti a: Regione Marche, Segretariato IAI, Forum delle Camere di Commercio dell'Adriatico e dello Ionio, Enti locali e Istituti di ricerca.

ore 20.30 Cena sociale

sabato 29 settembre 2012 – secondo giorno di convegno ore 08.00 · 19.00 Lezioni itineranti (intera giornata):

a) Dalla valle del Chienti all'alta Valnerina. Osservazione della serie di invasi artificiali realizzati negli anni Sessanta lungo il Chienti. Visita alle aree produttive, prosecuzione per Visso e per gli impianti di acquacoltura.

b) L'alta valle del Potenza: San Severino Marche, proseguimento lungo l'antica "Intagliata" dei Da Varano con soste a Torre del Parco e al castello di Lanciano, Gola di Pioraco, Fiuminata.

c) La provincia di Fermo. Visita al centro storico di Fermo, incontro con i Rappresentanti della Provincia istituita nel 2004, attivata nel 2009. Proseguimento lungo la valle dell'Aso con soste presso le strutture del "distretto del freddo" o, in alternativa, proseguimento verso i centri del "distretto del cappello".

d) La provincia picena. Percorso lungo la Riviera delle Palme e la valle del Tronto, con sosta a San Benedetto del Tronto, visite alle strutture del porto peschereccio, incontro con gli operatori del comparto. Visita di Ascoli Piceno.

e) Le colline maceratesi e la dorsale di Cingoli: visite ai centri storici di Treia (Accademia Georgica e luoghi di Dolores Prato) e di Cingoli, "balcone" delle Marche. Proseguimento per Castreccioni: diga e lago.

f) Lungo l'antico limes dell'Esino: Jesi, Fabriano. Visita a uno stabilimento di produzione di elettrodomestici. Visita alle grotte di Frasassi. ore 21.00 Concerto di musica popolare

domenica 30 settembre 2012 – terzo giorno di convegno

partenza per l'Abbadia di Fiastra ore 8.30

Illustrazione del complesso monumentale dell'Abbadia e del nucleo amministrativamente diviso. ore 09.00

Sala convegni dell'Abbadia di Fiastra - Relazioni e dibattito: prof. Peris Persi (Università di Urbino)

L'anima segreta delle Marche: tra materia e spirito di una regione;

prof. Paolo Rovati (Università di Macerata); prof. Simone Betti (Università di Macerata). Sessioni didattiche: 1 - La regione: categoria della ricerca, applicazione della didattica;

2 - Destrutturazione dei confini e rinnovate potenzialità per le aree frontaliere;

ore 13.00 Pausa pranzo

ore 09.30

ore 11.30 - 13.00

ore 15.00 - 16.30 Sessioni didattiche: 3 - Koinè versus frontiere: insegnare l'Adriatico. Dal "Mare superum",

al "Golfo di Venezia", alla Macroregione Adriatico-Ionica; 4 - Formare i docenti di Geografia:

una verifica della didattica universitaria in vista della programmazione del Tirocinio Formativo Attivo.

Assemblea dei Soci e chiusura dei lavori ore 16.30 - 18.30

ore 19.30 Rientro a Macerata Buffet di saluto ore 20.30

lunedì 1 ottobre - venerdì 5 ottobre 2012

A - Escursione di studio percorrendo la rotta tra le due sponde dell'Adriatico:

Macerata - Ancona - Spalato - Ploče - Dubrovnik - Spalato - Ancona

Partenza da Macerata: 1 ottobre: ore 08,30 - Arrivo ad Ancona. Visita della città e delle strutture portuali. Ore 19,00 inizio procedure imbarco su traghetto Jadrolinja e assegnazione delle cabine. 2 ottobre: Split, Ploče Neum; 3 ottobre: Neum, Dubrovnik, Neum; 4 ottobre: Neum, Split: ore 19.00 inizio delle procedure di imbarco sul traghetto Blue Line e assegnazione delle cabine; 5 ottobre ore 08,00 sbarco ad Ancona.

B - 1 - ottobre 2012: Itinerario nel Parco nazionale dei Monti Sibillini (1 giorno).

Macerata - Castelluccio di Norcia - Piano Grande - santuario di Macereto - lago di Fiastra - Macerata.

Info: <convegno.aiig@unimc.it> Carlo Pongetti: 342 / 83.17.185

Geografia nelle Scuole



XXXI Congresso Geografico Italiano Milano 11-15 giugno 2012

Scomposizione e ricomposizione territoriale della città contemporanea



2 Editoriale: L'AIIG e i Congressi Geografici Italiani, di Carlo Brusa

Contributi

- 3 Dalle "cento città" alla città sconfinata: una sfida per l'Italia del XXI secolo, di Giuseppe Dematteis
- 8 L'acqua nelle città nel mondo e a Milano. Riflessioni in occasione del XXXI Congresso Geografico Italiano, di Mario Fumagalli
- 13 Identità italiana e identità del Mezzogiorno tra miti e sottoculture (II parte), di Elio Manzi
- 17 Le nuove geografie. Ricerche, sguardi e prospettive per descrivere il cambiamento, di Matteo Puttilli

Speciale GIS

SOMMARIO

- 21 I GIS per l'integrazione tra natura e tecnologia, di Assunta Giglio, Miriam Marta, Riccardo Morri, Cristiano Pesaresi, Maria Ronza
- 29 Una sola Terra, in *Il pianeta degli uomini*, rubrica di Giorgio Nebbia
- Geografia: dall'emozione alla conoscenza, di Angela Caruso
- 35 Osservare, rappresentare e progettare un mondo plurale. I laboratori interculturali per l'infanzia., di Silvia Aru
- Analisi geo-didattica sui temi dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile, di Sonia Ziliotto

Eventi e note

- 45 Intercultura a scuola: le Fiabe italiane di Calvino e l'Atlante On Line, di Sara Bin
- 47 Recensioni e segnalazioni
- 48 Vita dell'Associazione

Inserto: IL TELERILEVAMENTO PER L'OSSERVAZIONE DEL NOSTRO PIANETA DALLO SPAZIO Maurizio FEA - Associazione Geofisica Italiana, in collaborazione con l'European Space Agency - ESRIN, Frascati.

Ambiente Società Territorio Geografia nelle Scuole

Pubblicazione riconosciuta dal Ministero per i Beni e le Attività Culturali "di elevato valore culturale per il rigore scientifico con il quale viene svolta la trattazione degli argomenti".

RIVISTA DELL'ASSOCIAZIONE ITALIANA INSEGNANTI DI GEOGRAFIA Società di cultura del territorio

(membro dell'European Standing Conference of Geography Teachers). Associazione accreditata alla formazione del personale docente dal MIUR con il quale ha firmato un Protocollo d'intesa.

Presidente Gino De Vecchis («La Sapienza» - Univ. Roma) Vicepresidente Daniela Pasquinelli d'Allegra (Sez. Lazio), Vicepresidente e Tesoriere M. Teresa Taviano Ferraù (Univ. di Messina) Segretario Riccardo Morri («La Sapienza» - Univ. Roma) Consiglieri Carlo Brusa (Univ. del Piemonte Orientale), José Gambino (Univ. di Messina), Cristiano Giorda (Univ. di Torino), Giuseppe Naglieri (Sez. Puglia),

Matteo Puttilli (Sez. Piemonte), Valerio Raffaele (Sez. Lombardia) Sede ufficiale presso la Società Geografica Italiana, via della Navicella 12 - 00184 Roma

Recapito presso il Presidente: Dipartimento di Scienze documentarie, linguistico-filologiche e geografiche, p.le A. Moro, 5 - 00185 Roma - tel. 06.49913.914/589 -

gino.devecchis@uniroma1.it

Relazioni Internazionali Massimiliano Tabusi

(Univ. per stranieri - Siena)

Relazioni con i Dirigenti scolastici Carlo Cipollone (Sez. Lazio) Ufficio Sociale (aiig1@libero.it) Cristiano Pesaresi (direttore), Rossella Belluso, Gianluca Casagrande, Alessio Consoli, Miriam Marta, Mariella Ronza

Ufficio stampa Marco Maggioli <Marco.Maggioli@uniroma1.it>,

Andrea Curti -andrea Aur@libero.it>
Soci d'onore Andrea A. Bissanti, Augusta V. Cerutti, Sandra Cigni Perugini,
Michele Corrado, Giuseppe Dematteis, Alberto Di Blasi, Mario Fondi, Carmelo
Formica, Hartwig Haubrich, Cristina Morra, Lucrezia Pantaleo Guarini,

Giandomenico Patrizi, Peris Persi, Giuseppe A. Staluppi Direttore della Rivista Carlo Brusa (cabrusa@tin.it) L'editore rimane a disposizone degli aventi diritto. L'editore rimane a disposizone degli aventi diritto.

Consulenti scientifici Andrea A. Bissanti (Univ. di Bari),

John A. Agnew (UCLA, Los Angeles), Josè Vicente Boira Maiques
(Università di Valencia), Emmanuelle Boulineau, (École Normale Supérieure
de Lyon), Philippe Duhamel (Università d'Angers), Goro Komatsu
(PFRC - Planetary Exploration Research Center, Japan),

Joseph P. Stolman (Western Michigan University), Thomas J. Puleo
(Arizona State University), Cosimo Palagiano (Sapienza Università di Roma) Comitato di Redazione

Riccardo Morri (Università) <riccardo.morri@uniroma1.it> Valerio Raffaele (Sc. sec. II grado) valerio.raffaele@libero.it> Giuseppe Naglieri (Sc. sec. I grado) <q_naglieri@libero.it> Daniela Pasquinelli d'Allegra (Sc. Primaria e dell'Infanzia) <qpasquinelli@alice.it>

Ufficio di Redazione Raffaella Afferni, Davide Papotti,

L'AIIG E I CONGRESSI GEOGRAFICI ITALIANI

La nascita al Congresso di Padova-Venezia del 1954

La nostra Associazione è nata a Padova il 22 aprile 1954 proprio durante i lavori di un Congresso Geografico Italiano, precisamente il XVI. Il merito della fondazione va attribuito ad alcuni maestri della disciplina che pensarono di riunire, in un unico sodalizio geografico, specialisti legati al mondo accademico e insegnanti di ogni ordine e grado di scuola, coinvolgendoli in un compito di rilevante importanza quale quello della trasmissione del sapere geografico. Significativamente la rivista, creata nell'anno successivo, venne chiamata "La geografia nelle scuole" e solo pochi anni fa il titolo della testata è stato in parte modificato.

Fra i "padri fondatori" si ricordano Elio Migliorini, che al XVI Congresso Geografico Italiano presiedeva la Sezione Geografia didattica, Roberto Almagià, Osvaldo Baldacci, Luigi Candida, Dino Gribaudi, Piero Landini, Giuseppe Morandini, Giuseppe Nangeroni, Aldo Sestini.

Il ruolo attivo dei più autorevoli geografi italiani nei primi anni di vita dell'AIIG

Oltre ad aver avuto questa brillante intuizione, molti protagonisti della geografia italiana di quegli anni si sobbarcarono con grande generosità il non trascurabile impegno di dare vita al nostro sodalizio, assumendone, oltre alla presidenza nazionale (prima, per lunghi anni, Elio Migliorini, poi Aldo Sestini), anche le varie presidenze regionali, organizzando gli annuali convegni nazionali e tenendone le relazioni principali, per non parlare dei numero-

si interventi e lezioni a corsi di aggiornamento e della guida di numerosissime escursioni didattiche in ogni parte d'Italia e anche all'estero. Tutto questo compare puntualmente sulla rivista per lungo tempo diretta da Elio Migliorini. Anche Giuseppe A. Staluppi, in un prezioso e documentatissimo studio pubblicato in occasione del Cinquantenario della costituzione dell'AIIG, ha chiaramente evidenziato tutto ciò. Chi fosse interessato a conoscere meglio la vita dell'AI-IG può far riferimento a questo lavoro intitolato: "50 anni tra ricerca e didattica. Materiali per una storia dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (1954-2004)", Semestrale di ricerche e studi di geografia, 2004, n. 2, pp. 3-106.

Consultando invece il volume curato da Alberto Di Blasi, Un secolo di Congressi Geografici Italiani (1892-1992), Bologna, Patron, 2012, si può avere una chiara idea dei numerosi interventi e relazioni sulla didattica della nostra disciplina tenuti da vari "padri fondatori" e da molti altri autorevoli esponenti dell'AIIG che in questa sede è impossibile sintetizzare.

La presenza al XXXI Congresso Geografico Italiano, Milano giugno 2012

Purtroppo negli ultimi decenni il legame tra una parte della geografia accademica e l'AIIG si è allentato e questo emerge anche dai temi dei dibattiti congressuali. Per contribuire a superare questo iato, come è avvenuto in occasione dei due congressi precedenti (Palermo 2004 e Firenze 2008), l'AIIG offre a tutti i congressisti presenti a Milano il numero appena stampato della sua rivista "Ambiente Società Territorio. Geografia nelle scuole". In questo caso si tratta del numero 3 (maggio-giugno) del 2012 che contiene contributi di autorevoli studiosi come Giuseppe Dematteis, Mario Fumagalli, Elio Manzi e Giorgio Nebbia (il quale dal 2004 è titolare di una preziosa rubrica intitolata: "Il Pianeta degli uomini" giunta ormai al numero 40). Vi sono poi articoli di studiosi attivi nell'AIIG-Giovani: Matteo Puttilli, Silvia Aru, Angela Caruso e Sonia Ziliotto. Questo settore dell'Associazione ha tenuto nei giorni 20-21 aprile 2012 il suo Primo Workshop nazionale a Torino dedicato al tema: "Le nuove geografie: ricerche, sguardi e prospettive per descrivere il cambiamento". La scelta di riunire a Milano, in occasione del XXXI Congresso Geografico Italiano, il Consiglio Centrale e

> di convocarvi la Consulta dei presidenti regionali è un altro segno di attenzione all'evento congressuale che vedrà, grazie anche all'AIIG e come da tradizione, non solo la presenza di persone legate al mondo dell'Università, ma anche di docenti dei vari ordini e gradi di scuola.

> La stessa AIIG spera di coinvolgere, come è avvenuto per i primi decenni della sua esistenza, quasi tutti i docenti universitari italiani, offrendo loro la possibilità di associarsi al sodalizio in occasione del Congresso Geografico di Milano e invitandoli ad animare la vita delle proprie sezioni regionali che in tal modo trarranno notevoli benefici dal contributo fattivo e critico di nuovi ed autorevoli soci. Carlo Brusa

I primi due presidenti dell'AlIG: Elio Migliorini,

al microfono, e Aldo Sestini alla sua destra.

Ambiente Società Territorio Geografia nelle Scuole Pubblicazione bimestrale - Autorizzazione n. 563 del 21-2-1980 del Tribunale di Trieste.

Quota associativa all'AIIG (con diritto alla rivista): € 30 (soci juniores € 15) da versarsi presso le singole Sezioni agli indirizzi riportati periodicamente al termine del fascicolo. È pure possibile effettuare il versamento sui conti correnti indicati per gli abbonamenti.

Abbonamenti, per i non soci, € 50 (estero € 60) da versare sul C/C intestato all'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (C.F.: 80030440327), presso Banca di Roma, Filiale Roma 92, p.za Cavour RM, IBAN IT 23 I 02008 05101 000400323564. Per evitare ritardi (nuovi abbonati) o per segnalare il mancato

ricevimento di un numero della rivista: comunicare gli estremi del versamento o il mancato ricevimento - entro un mese dall'arrivo del numero successivo - al dott. **Alessio Consoli** (aiig1@libero. it), Recapito AIIG, c/o Dip. di Scienze documentarie, linguistico-filologiche e geografiche, Fac. di Lettere, Univ. di Roma, p.le Moro 5, 00185 Roma.

Redazione presso il Laboratorio di Geografia - Dipartimento di Studi Umanistici - Università del Piemonte Orientale, via A. Manzoni 8, 13100 Vercelli (fax 0161269959).

Proposte di collaborazione e scambio al direttore, prof. Carlo Brusa (cabrusa@tin.it). Gli autori sono garanti dell'originalità dei loro scritti e dell'esattezza dei dati utilizzati. Le opinioni espresse dagli autori non rappresentano necessariamente quelle della direzione della rivista.

Editore Associazione Italiana Insegnanti di Geografia presso la Società Geografica Italiana, via della Navicella 12 - 00184 Roma Realizzazione grafica ed impaginazione Claudia Croci - Publycom s.a.s.

Stampato in Italia

La riproduzione di parti della rivista è ammessa per uso didattico purché se ne citi la fonte.

Associato all'USPI Unione Stampa Periodica Italiana

ISSN 1824-114X

L'AIIG assicura la massima riservatezza sulla gestione dei dati d'archivio dei soci e degli abbonati, ai sensi della legge 675/1996 sulla tutela dei dati personali. Tuttavia, qualora non si gradisse che i propri dati vengano comunque resi noti, si prega di comunicarlo per iscritto alla redazione della rivista

Anno LVII (XII) n. 3 maggio/giugno Sito: http://www.aiig.it> (a cura di Cristiano Giorda) Copyright © 2004 by AIIG. Tutti i diritti riservati.

DALLE "CENTO CITTÀ" ALLA CITTÀ SCONFINATA: UNA SFIDA PER L'ITALIA DEL XXI SECOLO¹

DALLE "CENTO CITTÀ" ALLA CITTÀ SCONFINATA: UNA SFIDA PER L'ITALIA DEL XXI SECOLO

Partendo dalla constatazione che le città non sono più quelle a cui fa ancora riferimento il nostro assetto istituzionale, viene ripercorsa la storia recente di come esse sono cambiate e di come la ricerca geografica ha di volta in volta descritto e interpretato il cambiamento. Citando una recente indagine condotta dal Consiglio italiano per le Scienze sociali, viene poi esaminata l'attuale scomposizione "orizzontale" e "verticale" dei sistemi urbani, mettendo in evidenza la necessità di una politica urbana nazionale. Ad essa dovrebbe ora provvedere l'Agenda urbana, messa in cantiere dal Governo.

FROM THE "ONE HUNDRED TOWNS" TO THE BORDERLESS CITY: A CHALLENGE FOR THE 21ST CENTURY

Starting from the recognition of the fact that cities are no longer the ones to which our institutional system refers, the essay offers an overview of the recent Italian urban history, investigating how cities changed over time and how geographical researches described and interpreted this phenomenon in different geographical contexts. Quoting from a recent report issued by the Italian Council for Social Sciences, the author analyzes the current "horizontal" and "vertical" process of deconstruction of the urban systems, emphasizing the need for a national urban policy. The "Urban Agenda" launched by the Italian Government should now answer to such a need.

1. Introduzione

Le città sono molto cambiate, anche se nel pensare comune la loro immagine rimane ancora in gran parte quella del passato. Proverò qui a delineare, con riferimento soprattutto all'Italia, i cambiamenti maggiori degli ultimi cinquant'anni, intrecciando la storia dei fatti con quella del modo in cui la geografia urbana li ha descritti e interpretati e concluderò sostenendo che solo con un nuovo modo di vedere la città è possibile affrontare alcuni problemi rilevanti per la vita del nostro paese².

La trasformazione più evidente riguarda la forma fisica, che da nucleare e compatta è diventata sempre più estesa, diramata, dispersa. I cartografi, abituati a simboleggiare le città con cerchietti o con areole compatte si sono trovati in difficoltà di fronte al fatto che sul terreno le vecchie città si distinguono sempre meno dai tessuti insediativi diffusi e reticolari che le avvolgono e che rendono irriconoscibili gli antichi confini. Da tempo ormai le cartografie delle città devono servirsi di simbologie diverse, come quelle delle figure 1 e 2. La prima è tratta da uno studio sull'urbanizzazione italiana che ho condotto anni fa nell'ambito del progetto finalizzato CNR "Economia italiana": attorno ai cerchietti che rappresentano i nuclei urbani originari delle maggiori città, sono rappresentati i tessu-

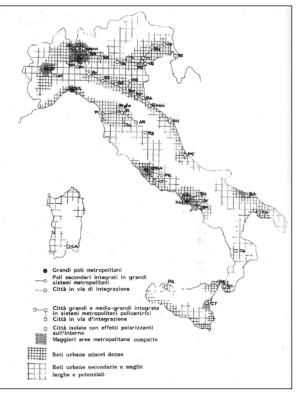


Fig. 1. L'urbanizzazione italiana (da Dematteis, 1992).

ti e i reticoli insediativi più o meno densi di recente formazione. La figura 2 mostra la simbologia usata dal programma comunitario Espon⁴ per rappresentare la struttura spaziale urbana sotto forma di "reti di prossimità" che coprono buona parte del territorio comunitario.

- 1 Questo articolo è la stesura adattata e rivista di una conferenza tenuta dall'autore all'Accademia delle Scienze di Torino il 14 marzo 2011.
- 2 Il mio discorso si inquadra in una tematica più vasta, largamente trattata anche di recente nella nostra letteratura geografica. Oltre a quelli citati più avanti, si veda: Bonora e Cervellati 2009, Dematteis 2008 Dematteis e Lanza 2011, De Spuches e Guarrasi 2002, Gaddoni 2010, Governa e Memoli 2011, Lanzani e Pasqui 2011, Rossi e Vanolo, 2010, Sommella 2008
- 3 Dematteis 1999, p. 50.
- 4 Fonte: Eurostat, Espon, Progetto 1.2.1

2. La contro-urbanizzazione

Il primo ad affermare che la città era alla vigi-

lia di una svolta epocale fu il geografo america-

no Brian Berry (1973), che, esaminando le va-

riazioni della popolazione delle città degli Sta-

ti Uniti nel decennio 1960 - 1970, si accorse di

qualcosa che nella storia di quel paese non era

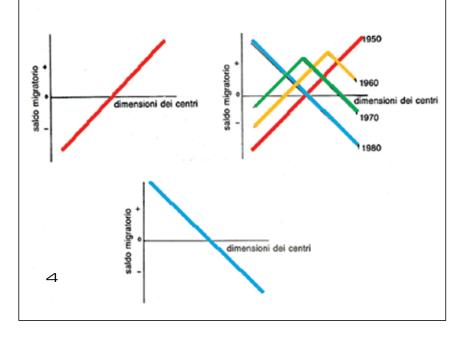
mai accaduto, cioè che la popolazione delle cit-

tà minori aveva cominciato a crescere più velo-

Fig. 2. L'urbanizzazione europea (programma comunitario Espon, 2004).

Fig. 3. Dall'urbanizzazione alla contro-urbanizzazione (rappresentazione

cemente di quella delle città maggiori. Egli descrisse il fenomeno col termine di "contro-urbanizzazione" (counterurbanization), perché in quegli anni non si concepiva l' "urbanizzazione" se non come un processo di concentrazioschematica).



Contributi

ne della popolazione in grandi agglomerati urbani. La contro-urbanizzazione segnava l'inversione di questa tendenza. Lo si vede dalla figura 3, dove le variazioni percentuali del saldo migratorio (asse verticale) sono rappresentate in funzione delle classi di dimensione dei centri (asse orizzontale). Il grafico di destra schematizza il processo con cui dal 1950 al 1980 si è passati da una variazione positiva direttamente proporzionale alla dimensione urbana ("urbanizzazione": grafico in alto a sin.) a una di disegno contrario ("contro-urbanizzazione": grafico in basso). Brian Berry interpretò il fenomeno come risultato di un rifiuto della grande città da parte degli abitanti che ne pativano svantaggi e diseconomie in termini di maggiori costi, congestione del traffico, inquinamento, minor sicurezza ecc. Alcuni criticarono la sua spiegazione, sostenendo che era dettata da un pregiudizio ideologico anti-urbano e tentarono di invalidarla ipotizzando che le città minori in rapida crescita fossero in realtà soprattutto quelle vicine alle grandi agglomerazioni. In questo caso la presunta contro-urbanizzazione sarebbe stata solo una crescita delle municipalità suburbane, perciò in definitiva una semplice espansione dell'urbanizzazione tradizionale.

Come dimostrarono gli studi successivi di cui tratterò tra breve, questa critica della contro-urbanizzazione colpiva nel segno solo per quanto riguarda la troppo limitata spiegazione del fenomeno proposta da B. Berry, ma non reggeva di fronte alle evidenze statistiche. Le rilevazioni dei due decenni successivi, sia negli Stati Uniti, sia negli altri paesi industrializzati, dimostrarono poi con certezza che la maggior crescita demografica non riguardava solo i centri urbani minori più vicini alle grandi città, ma anche gli altri, indipendentemente dalla loro posizione. La figura 4, tratta da uno studio di G. Martinotti (1993, p. 100), dove sull'asse delle ordinate sono indicate le variazioni della popolazione, mostra come si è manifestato il fenomeno in Italia ai censimenti dal 1951 al 1991

3. Dal fordismo al post-fordismo. Il caso di Torino

Il fatto che Italia la contro-urbanizzazione si fosse manifestata con un ritardo di circa un decennio rispetto agli Stati Uniti e ai paesi europei di più vecchia industrializzazione, indicava che la ripresa dei centri minori fosse correlata a trasformazioni strutturali dell'economia e della società, come quelle appunto intervenute durante la relativamente tardiva industrializzazione italiana tra gli anni 1950 e '70. Partendo da un'ipotesi analoga e verificandola con l'analisi

dei flussi migratori interregionali, il geografo inglese Antony Fielding (1989) interpretò la contro-urbanizzazione come effetto di una nuova divisione territoriale del lavoro. Questa espressione si riferisce al cambiamento che si manifestò a partire dagli anni '70 nei paesi industrializzati e che venne poi concettualizzato come effetto della transizione dall'economia fordista a quella post-fordista. Molti considerano questo passaggio come la principale trasformazione del capitalismo manifatturiero dopo la rivoluzione industriale ed esso è certamente tale per quanto riguarda le città. Dunque non aveva tutti torti Berry a considerare la contro-urbanizzazione come una svolta epocale.

Di fatto negli anni '70 era venuta meno una tendenza alla concentrazione produttiva e demografica che durava da quasi due secoli. Com'è noto, nei lontani tempi della rivoluzione industriale il capitalismo delle manifatture si era imposto come produzione di serie, che richiedeva economie di scala e di agglomerazione; cioè grandi concentrazioni di impianti e di addetti. E ciò aveva favorito fin dall'inizio la crescita delle conurbazioni industriali a scapito dei villaggi e delle città minori. La fabbrica fordista della prima metà del Novecento rafforzò questa tendenza, accelerando ulteriormente la crescita dei maggiori agglomerati urbani, lo spopolamento delle campagne e il declino delle città minori. Il caso di Torino offre un buon esempio di questo gigantismo urbano-industriale. A fine Ottocento l'agglomerato urbano era ancora tutto compreso entro i confini del comune e contava nel 1881 circa 250.000 abitanti. Nel 1921, dopo una prima fase di industrializzazione moderna, la popolazione era raddoppiata. Dopo altri quarant'anni, nel 1961 raddoppiò nuovamente, superando di poco il milione. A questo punto però Torino non si identificava più solo con il comune centrale, ma, con il riversamento della popolazione e delle attività economiche nei comuni limitrofi, era ormai diventata un'area metropolitana di 1.380.000 abitanti, destinati a crescere ancora fin intorno a 1,8 milioni tra i censimenti del 1971 e del 1981, per poi oscillare fin ad oggi attorno a questa dimensione, benché il comune centrale tra il censimento del 1971 e quello del 2001 perdesse circa 200.000 abitanti, per poi crescere di nuovo leggermente fin ai circa 910.000 residenti attuali.

Il motivo per cui il passaggio dal fordismo al post-fordismo ha favorito la rinascita dei centri minori è stato oggetto di molte ricerche in quegli anni. Come sempre, quando si parla di fenomeni complessi come le città, i fattori in gioco sono molti. In questo caso però una certa semplificazione è realistica, perché il sistema fordista aveva operato lui medesimo una grande sempli-

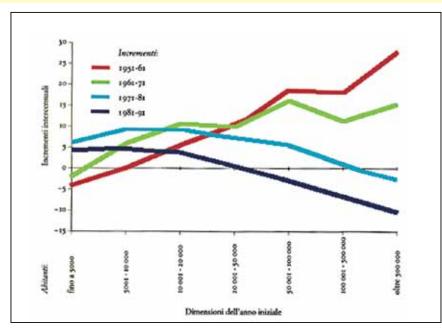


Fig. 4. La controurbanizzazione in Italia, 1951-1991 (da Martinotti 1993).

ficazione della complessità urbana, trasformando le città – e quelle industriali in particolare – in macchine per ridurre i costi unitari di produzione di beni e servizi, grazie alla concentrazione dei fattori produttivi e alle economie di scala che ne derivavano. Ovviamente una crescita urbana di questo tipo non poteva durare a lungo, sia per cause endogene, quali il costo crescente della vita che si ripercuoteva sulla conflittualità sindacale e urbana in genere (con fasi acute come quelle dell'"autunno caldo" 1969), sia per fattori esogeni, come la crisi petrolifera dei primi anni '70 e l'evoluzione dei gusti dei consumatori, che non s'accontentavano più dei pochi modelli standard - di abiti, di elettrodomestici, di automobili e così via - offerti dalla produzione di massa.

4. Geografia della deconcentrazione urbana

Fu proprio negli anni '70 che questi problemi, che stavano mettendo in crisi le grandi industrie, si incontrarono con la loro soluzione, cioè con la possibilità di realizzare la nuova divisione territoriale del lavoro prospettata da A. Fielding. Tale possibilità dipendeva da due ordini di fattori. Primo: lo sviluppo delle tecniche tele-informatiche permetteva di distribuire geograficamente le filiere produttive, in controtendenza con le precedenti economie di scala e di agglomerazione che le obbligavano a concentrarsi. In tal modo alla grande impresa conveniva dividersi in più unità corrispondenti alle varie fasi della produzione, che si andavano poi a collocare, in base alle caratteristiche di ciascuna di esse, là dove i costi erano minori e maggiori i vantaggi. Si attuava così a scala regionale o anche nazionale quello che allora veniva chiamato in diversi modi: "decentramento produttivo", specializzazione flessibile, accumulazione flessibile.

Secondo. per fuggire ai costi e alla congestio-

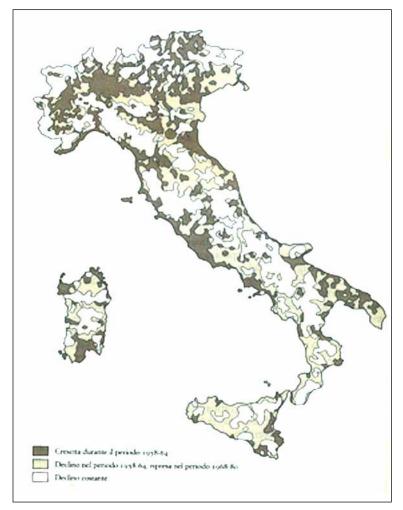


Fig. 5. La deconcentrazione urbana in Italia, 1958-1979 (da Cencini, Dematteis e Menegatti, 1983).

ne dei grandi agglomerati urbani occorreva trovare sul resto del territorio le localizzazioni alternative adeguate, cioè le condizioni di contesto che permettessero alle imprese di funzionare come nella grande città. Ad allargare il ventaglio di queste possibilità avevano provveduto le politiche keynesiane che negli anni tra le due guerre e poi ancora (soprattutto in Italia) negli anni '50 e '60, avevano largamente diffuso infrastrutture fisiche e sociali (strade, acquedotti, elettricità, telefono, poste, scuole, ospedali ecc). Tale diffusione aveva dotato le piccole città e molte aree rurali delle condizioni necessarie per lo sviluppo di attività moderne, compresa la formazione sul posto di una forza-lavoro che poteva trovare occupazione nell'industria e nel terziario.

Nei primi anni Ottanta il gruppo di lavoro "Rivalorizzazione delle aree marginali" (Gram) dell' Associazione dei geografi italiani (Agei) condusse con la collaborazione di una ventina di istituti di geografia di diverse università italiane una ricerca che mostrò le grandi dimensioni della deconcentrazione urbana avvenuta in Italia negli anni Settanta. La figura 5, tratta dal primo volume pubblicato da questo gruppo (Cencini, Dematteis e Menegatti 1983, p.123) illustra il fenomeno utilizzando l'indicatore, un po' grossolano, ma efficace, della variazione demografica. Le macchie scure corrispondono ai comuni italiani in crescita negli anni della massima concen-

trazione della popolazione, quelli del cosiddetto *boom* economico 1958-'63. Sono solo il 23%, ma comprendono tutte le maggiori città e perciò raggruppano il 64% della popolazione nazionale. In bianco è il 40% dei comuni in calo demografico continuo dal 1958 al 1979. In grigio chiaro è invece quel 37% dei comuni che negli anni del *boom* economico si spopolavano e che hanno poi invertito questa tendenza tra il 1968 e il 1979.

Questi ultimi sono i comuni della contro-urbanizzazione e la loro distribuzione a grandi macchie, anche molto lontane dai maggiori agglomerati urbani, mostra come in Italia il fenomeno abbia avuto in quegli anni dimensioni spaziali piuttosto eccezionali, combinandosi e sommandosi ad altri due, tipici del nostro paese. Nel N-E e nel Centro esso ha coinciso con la diffusione dei sistemi locali di piccola e media impresa specializzati nei vari settori del made in Itay. Nel Mezzogiorno, in presenza di saldi demografici che allora erano ancora quasi ovunque positivi, era cessata l'emigrazione verso il Nord del paese e dell'Europa ed erano anche cominciati i rientri. Le condizioni di vita erano notevolmente migliorate grazie alle politiche assistenziali, alla spesa in opere pubbliche e a sostegno dello sviluppo.

Nell'insieme questa crescita demografica periferica - accompagnata prima da un rallentamento e poi da un declino demografico delle grandi agglomerazioni - andava a vantaggio di un'urbanizzazione diffusa, cioè di un re-insediamento nelle campagne e nelle piccole città di una popolazione extra-agricola, che portava a disseminare sul territorio elementi tipicamente urbani: villette, capannoni, allineamenti commerciali lungo le strade e simili. Cominciava cioè a manifestarsi quella dispersione urbana che doveva cambiare radicalmente la forma fisica della città. Ma, per capire meglio questo passaggio decisivo, occorre esaminare che cosa era capitato alla scala dei singoli sistemi urbani durante la fase della contro-urbanizzazione.

5. Il ciclo di vita delle città e la peri urbanizzazione

All'inizio degli anni '80 il gruppo CURB (*Cost of urban growth*) di Vienna, propose un modello generale per descrivere la dinamica demografica dei sistemi urbani grandi e medio-grandi. Il modello, chiamato del ciclo di vita delle città, considera ogni sistema urbano diviso in due zone concentriche: un nucleo urbano centrale (*core*) e una corona suburbana (*ring*) e ne calcola separatamente la dinamica demografica assieme a quella di un'area periferica corri-

spondente al resto della regione considerata. L'analisi dei dati relativi a diverse città europee suggerì la forma ciclica della figura 6. Va notato che, a dispetto di questa sua traduzione geometrica regolare, il modello non ha nessun fondamento teorico. Esso rimane quindi puramente descrittivo e, come vedremo, non del tutto aderente ai fatti, specie per quanto riguarda la fase finale della ri-urbanizzazione. Esso prevede che ogni sistema urbano di dimensioni grandi o medio-grandi attraversi quattro fasi che gli autori chiamarono con i nomi riportati in basso nella figura, mentre in alto sono schematizzate con cerchi concentrici le dinamiche demografiche presenti nel nucleo, nella corona e nella periferia regionale in ognuna delle 4 fasi (i segni + e – indicano rispettivamente crescita e declino). Secondo questo modello sarebbero le pulsazioni sincroniche dei vari sistemi urbani locali a generare la controurbanizzazione tra la fase 2 e la fase 3, quando il sistema urbano prima rallenta la sua crescita e poi entra in una fase di declino, mentre nel contempo crescono invece i centri periferici della regione.

Quando il modello del ciclo di vita delle città venne proposto le prime tre fasi erano verificabili, mentre non esistevano evidenze empiriche relative alla fase della ri-urbanizzazione. Nei decenni successivi tuttavia questa ipotesi fu in parte verificata, in quanto a partire dagli anni '90 alcuni nuclei centrali di grandi agglomerati urbani ripresero effettivamente a crescere, mentre la zona della crescita demografica periferica subì un sensibile restringimento. A scala regionale è tuttora in corso un processo di concentrazione relativa (o di "addensamento deconentrato") che ha preso il nome di peri-urbanizzazione. Esso deriva da un ridimensionamento della contro-urbanizzazione, per cui la crescita demografica si ritira dalla aree più periferiche e si addensa in zone intermedie tra queste e le corone suburbane delle maggiori città.

BIBLIOGRAFIA

BERRY B.J.L., Growth Centers in the American Urban System, Cambridge, Ballinger, 1973

BONORA P., CERVELLATI P.L. (a cura di), *Per una nuova urbanità*. *Dopo l'alluvione immobiliarista*, Diabasis, Reggio Emilia, 2009

CENCINI C., DEMATTEIS G., MENEGATTI B. (a cura di), *L'Italia emergente. Indagine geodemografica sullo sviluppo periferico*, Milano, F. Angeli, 1983 DEMATTEIS G. (a cura di), *Il fenomeno urbano in Italia: interpretazioni, prospettive, politiche*, Milano, F. Angeli, 1992

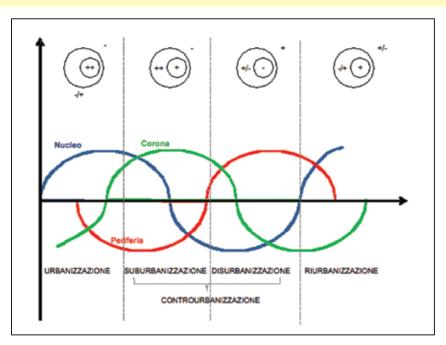


Fig. 6. Il ciclo di vita delle città.

DEMATTEIS G. (a cura di), L'Italia delle città. Tra malessere e trasfigurazione, Rapporto annuale. Roma, Società Geografica Italiana, 2008

DEMATTEIS G. (a cura di), *Le grandi città italia*ne. Società e territori da ricomporre, Padova, Marsilio e Consiglio italiano per le Scienze sociali, 2011 DEMATTEIS G., EMANUEL C., "La diffusione urbana: interpretazioni e valutazioni", in DEMAT-TEIS, op. cit, 1992, pp. 91-103

DEMATTEIS G., LANZA C., Le città del mondo. Una geografia urbana, Novara, Utet Libreria, De Agostini Scuola, 2011

DE SPUCHES G., GUARRASI V., PICONE M., La città incompleta, Palermo, Palumbo, 2002.

FIELDING A., "La contro-urbanizzazione nell'Europa occidentale", in PETSIMERIS P. (a cura di), *Le reti urbane tra decentramento e centralità*, *Milano*, F. Angeli, 1989, pp. 83-100

GADDONI S. (a cura di), Spazi pubblici e parchi urbani nella città contemporanea, Bologna, Patron, 2010 GOVERNA F., MEMOLI M. (a cura di), Geografie dell'urbano. Spazi, politiche, pratiche della città, Roma, Carocci 2011

LANZANI A., PASQUI G., L'Italia al futuro. Città e paesaggi, economie e società, Milano, F. Angeli 2011 MARTINOTTI G., Metropoli. La nuova morfologia sociale della città, Bologna, Il Mulino, 1993

MARTINOTTI G, "Dalla metropoli alla meta-città. Le trasformazioni urbane all'inizio del secolo XXI" in DEMATTEIS G. (a cura di), *Le grandi città italiane. Società e territori da ricomporre*, Padova, Marsilio, 2011, pp. 25-76

ROSSI U., VANOLO A., Geografia politica urbana. Una prospettiva critica. Bari, Laterza 2010.

SOMMELLA R. (a cura di), Le città del Mezzogiorno. Politiche, dinamiche, attori. Milano, F. Angeli, 2008 TURRI E., *Megalopoli padana*, Padova, Marsilio, 2000

Torino, Dipartimento di Scienze, progetto e politiche del Territorio (DIST), Politecnico; Sezione Piemonte

L'ACQUA NELLE CITTÀ NEL MONDO E A MILANO. RIFLESSIONI IN OCCASIONE DEL XXXI CONGRESSO GEOGRAFICO ITALIANO

L'ACQUA NELLE CITTÀ NEL MONDO E A MILANO.

RIFLESSIONI IN OCCASIONE DEL XXXI CONGRESSO GEOGRAFICO ITALIANO

La disponibilità di acqua, elemento essenziale per la vita, è sempre stata decisiva per la localizzazione dei centri abitati; anche oggi essa è ben presente in moltissime città, da Amsterdam a New York, spesso costituendo un elemento di grande fascino. Milano, priva di un suo fiume, se lo era costruito con i Navigli, la cui cerchia interna è stata ora improvvidamente coperta: restano tuttavia molte impronte nel paesaggio urbano. Non mancano i tentativi per farli tornare, almeno in parte, nella vita della città.

ON WATER WITHIN CITIES AND THE SPECIAL CASE OF MILAN: SOME REFLECTIONS ON THE OCCASION OF THE XXXI ITALIAN GEOGRAPHICAL CONGRESS

Water is of primary importance for life and its availability has always been crucial in the location of human settlements; at present it is well included in several towns and cities such as Amsterdam and New York, where they often are a reason of remarkable glamour. Milan has not a river of its own, and so in the past its inhabitants have seen to replace it with waterways, the Navigli. Recently the urban circuit has been thoughtlessly covered, but clear records remain in the townscape. There are praiseworthy attempts to restore Navigli, at least partly.

1. Premessa

Il luogo degli insediamenti umani, e in particolare delle città, veniva tradizionalmente fissato in zone di altura per la difesa, negli incroci di strade per i commerci, dove vi era la presenza di acqua. Quest'ultimo fattore era di gran lunga il più importante: l'acqua è condizione essenziale per la vita, indispensabile per soddisfare le esigenze della popolazione e per fornire energia idraulica per le manifatture. Non solo, essa rispondeva anche alle esigenze di difesa, con i fossati attorno alle mura, a quelle commercia-

zazione in riva al mare e lungo i fiumi navigabili. Che l'acqua costituisca un elemento fondamentale nel rapporto dell'uomo con l'ambiente è testimoniato dal fatto che le prime grandi aree del popolamento umano e i pri-

mi nuclei statali

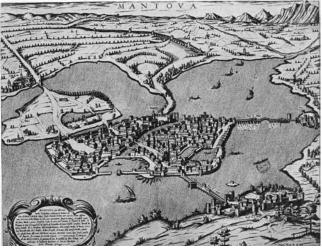
li, con la localiz-

del mondo antico sono sorte nelle zone temperate subtropicali, in coincidenza con i grandi bacini fluviali: in Egitto, in Mesopotamia, in India e in Cina. Le città che sorgevano in posizione di altura, dove l'acqua è meno facilmente reperibile, dovevano elaborare un complesso e sapiente rapporto con i fiumi che scorrevano nei loro pressi, in posizione pianeggiante: è il caso di Bergamo, così bene illustrato da Lelio Pagani.

Nella pianura padana sono numerose le città strettamente correlate all'acqua: alcuni casi più vicini a noi sono Cremona (con il Po), Como (con il lago), Lecco (con il lago e con l'Adda), Pavia (con il Ticino), Lodi (con l'Adda), Crema (con il Serio), Verona (con l'Adige) e Mantova. Quest'ultima ha un particolare rapporto con l'acqua: il Mincio si allarga intorno ad essa formando tre laghi - Superiore, di Mezzo, Inferiore – che la separano dall'entroterra al quale oggi è legata dal lato meridionale, dopo i prosciugamenti per contrastare la malaria. Minore incidenza hanno avuto i corsi d'acqua naturali nel determinare la localizzazione di Milano che tuttavia, grazie ai Navigli, ha vissuto per secoli come città di acqua.

Un caso a se è Venezia che, come è stato detto, è nata dall'incontro di due infiniti, l'acqua e il cielo, "la terra essendo così discreta da non contare". Il suo sviluppo ha avuto inizio all'inizio del secolo IX, quando, incalzati dall'invasione longobarda i profughi dalla X Regio augustea trovarono rifugio all'isola di Rialto. A differenza delle città di terraferma la sua crescita non è stata generata da un nucleo centrale, ma da un insieme di più di cento isole, ognuna delle quali si è urbanizzata attorno a un "campo". Con il cresce-

Fig. 1. Mantova all'inizio del XVII secolo.



re della città, per costruire nuove case, si allargavano le isole sottraendo aree alle acque circostanti che alla fine furono trasformate in canali.

2. Le città olandesi, fiamminghe e San Pietroburgo

Come Venezia, anche Amsterdam, posta sull'estuario del fiume IJ, alla confluenza con l'Amstel, è stata costruita su un centinaio di isole; come a Venezia l'urbanizzazione ha trasformato gli spazi d'acqua tra le isole in altrettanti canali che hanno forma concentrica attorno al nucleo storico e ancora oggi costituiscono una delle caratteristiche della città. Particolarmente pittoreschi sono quelli più vicini al centro storico, il Singel, l'Herengracht, il Keizergracht, il Prinsengracht. Anche l'Aia conserva i canali che la circondano e la intersecano ad angolo retto. Tra i centri minori olandesi Delft è uno dei più antichi, circondato e intersecato da canali nelle cui acque si specchiano i numerosi antichi edifici; di particolare interesse l'Oude Gracht con le rive alberate fiancheggiate da case a sporto. Vi sono molte città in origine fortificate, i cui canali, a volte a forma stellare, circondano il centro storico mostrando l'andamento delle antiche mura: Leeuwarden, Middelburg, Harlem e Leida. Queste ultime due sono anche intersecate da romantici canali, così come Groningen, Dordrecht ed Enkhuizen, una delle più suggestive località dell'Olanda settentrionale. Rotterdam ha il primo porto del mondo: le attività portuali si svolgono per trenta chilometri nei bacini artificiali attorno alla Nuova Mosa (*Nieuwe Maas*) fin quasi alla sua foce, che con l'enorme traffico condiziona l'aspetto della città. Questo aspetto utilitaristico del rapporto con l'acqua caratterizza anche Groninga, unita al mare del Nord con un lungo canale.

In Belgio, nelle Fiandre, Bruges deve molto della sua bellezza e della sua notorietà ai numerosi canali lungo le cui rive sorgono palazzi e chiese formando un quadro suggestivo che da il carattere della città. Celebri sono la *Gronerei* (riva verde), uno dei luoghi più belli di Bruges, e la *Minnewater*. Gand, come la olandese Groninga, è collegata al mare da un lungo canale che attraversa il suolo olandese.

Tra le città europee compenetrate dall'acqua primeggia San Pietroburgo che, costruita dal nulla nel 1703 per volere di Pietro il Grande, si estende su una quarantina di isole formate dalla Neva nel luogo in cui sfocia nel Mar Baltico. Il centro storico della città è percorso da numerosi canali sui quali si affacciano compatte sequenze di edifici e che fanno da contorno al complesso monumentale della Cattedrale di S. Nicola.

3. New York e Seul

New York, come Venezia e Amsterdam, sorge su alcune isole, che in questo caso sono molto grandi; il solo quartiere (borough) legato alla terraferma – e che quindi è una penisola - è il Bronx. Posta in riva all'Oceano Atlantico e attraversata da molti fiumi, New York dispone di una grande abbondanza di coste e di insenature di cui si è approfittato nella creazione di diversi parchi, tanto che è difficile scindere il rapporto della città con l'acqua (dolce, marina, salmastra) da quello con il verde. Manhattan sorge su un'isola lunga e stretta, tra i fiumi Hudson e East River; larga poco più di quattro chilometri da ogni suo punto le rive sono facilmente raggiungibili. Al suo interno due laghi si trovano nel Central Park. Il Bronx, che a Nord si estende nella contea di Westchester, a Ovest e a Sud è delimitato, da Ovest a Est, dallo Hudson, dallo Harlem River, dall'East River. Il Bronx è a diretto contatto con le acque dell'Oceano che formano lungo le rive paludi salmastre che si mescolano ai parchi e alle foreste di querce. Nella parte orientale del quartiere, nel Pelham Bay Park, si trova la Orchard Beach, detta la "riviera di New York", una spiaggia artificiale a forma di mezzaluna ottenuta unendo piccole isole con detriti poi ricoperti con un milione di metri cubi di sabbia. Brooklin nella parte settentrionale confina

con Queens (i due quartieri sorgono sulla medesima isola); a Est si affacciano entrambi sulla Jamaica Bay dove, su un arcipelago, si trova la Gateway National Ricreation Area. Buona parte della baia è area naturale protetta, la Jamaica Bay Wildlife Refuge, dove, specialmente nel periodo delle migrazioni, allignano centinaia di specie di uccelli. Verso l'Atlantico la baia è limitata dalla stretta penisola di Rockway, con lunghe spiagge sabbiose affacciate sull'oceano, che fa parte della Gateway National Ricreation Area. Più e Est, sul lato meri-

1 Il feng-shui (p'ungsu in coreano, letteralmente "vento e acqua") è il principio di pianificazione cinese secondo il quale esistono luoghi con specifiche caratteristiche positive per costruire; fa riferimento, tra l'altro, alla presenza di montagne e alla direzione dei corsi d'acqua.



Fig. 2. Un canale a San Pietroburgo.

Contributi



Fig. 3. Milano, via Visconti di Modrone, ponte delle Sirenette. Si tratta del primo ponte metallico costruito in Italia (1842), ora collocato nel cuore di parco Sempione.

dionale di Brooklin, si trovano il Marine Park, e Coney Island con la Manhattan Beach e la Brighton Beach. Staten Island, il quartiere più meridionale della città, si trova su un'isola la cui parte occidentale, non edificata, è intersecata dai rami minori dello Arthur Kill, che costituisce il suo limite a Ovest. Nella parte orientale dell'isola, che si affaccia sulla parte orientale della Lower New York Bay, vi è la lunghissima Midland Beach.

Seul è un caso esemplare

e, come vedremo, di grande importanza. È sorta sei secoli fa in base alle rigorose regole del feng-shui¹, con riferimento, tra l'altro, a un corso d'acqua locale, il Chonggye, che, in concomitanza con il boom economico del Paese e con l'incontrollabile fenomeno di urbanizzazione che lo ha accompagnato, è stato coperto per far luogo a una arteria sopraelevata. Numerosi esercizi commerciali posti ai suoi bordi trasformarono il quartiere in un vivace centro economico, rendendolo l'emblema del "boom". Nel luglio 2003, in un nuovo contesto culturale, l'allora sindaco di Seul, Lee Myung-bak, che sarebbe poi diventato presidente della repubblica, decise di rimuovere la via sopraelevata e di ripristinare il Chonggye. Il progetto venne realizzato con eccezionale rapidità dopo due anni di lavori, con un'opera che è considerata tra i maggiori successi di ristrutturazione urbana, che ha richiesto, tra l'altro, l'eliminazione di quasi 6 km di sopraelevata e di piano stradale, con interventi sulle cinque linee della metropolitana cittadina con sei stazioni e con più di 100.000 passeggeri al giorno, su chilometri di fognature e di altri canali sotterranei. Il ripristino del Chonggye ha determinato una diminuzione dell'inquinamento dell'aria, dovuto alla riduzione dei veicoli che entrano quotidianamente in centro città e un diminuzione della temperatura atmosferica, che prima superava di 5 gradi i valori medi cittadini (Violante 2009).

4. Milano e i Navigli

Milano pur non avendo, a differenza di quasi tutte le maggiori città dell'entroterra, un grande fiume al quale accompagnare il suo nome, si trova tuttavia in una posizione particolarmente interessata dalle acque. Sorta al limite fra la pianura asciutta e le risorgive, era attraversata da quattro fiumi, il Seveso, il Nirone, la Vetra la

Vettabia; due, l'Olona e il Lambro, scorrevano nelle sue immediate vicinanze e, a non grande distanza, il Ticino e l'Adda, emissari di due grandi laghi, il Verbano e il Lario. Questa disponibilità di acque ha reso possibile la costruzione dei Navigli che, con una immagine suggestiva, sono stati definiti "il suo fiume, tranquillo, costruito a misura di suoi traffici, e della sua difesa, che a valle alimentava le marcite e irrigava la campagna; lungo le sue rive erano sorti spazi urbani particolari che facevano di Milano una città di borghese bellezza" (Comolli 1994, p. 7). Il sistema dei Navigli che fanno capo a Milano comprende il Naviglio Grande, il Naviglio di Pavia, il Naviglio della Martesana, il Naviglio di Paderno, il Naviglio di Bereguardo, il Naviglietto. Sono caratterizzati dalla polifunzionalità, che li differenzia dagli altri canali d'Europa: hanno infatti alimentato i fossati di difesa dei castelli e delle città, hanno servito all'irrigazione, alla navigazione, alla produzione di energia.

Il Naviglio Grande, costruito nel XII secolo, collega il Ticino, presso Tornavento, a Milano; utilizzato dapprima per l'irrigazione e il funzionamento dei mulini e per alimentare il fossato attorno alla cerchia di mura costruita nel 1171 dopo le guerre contro il Barbarossa, venne reso navigabile nel 1269 con la costruzione delle conche. Nel 1388 venne costruita una darsena a pochissima distanza dal Duomo, nella attuale via Laghetto, dove si scaricavano il carbone e il marmo di Candoglia, usato per la costruzione della cattedrale. Rappresentò un collegamento fondamentale per gli scambi commerciali di Milano con il centro Europa determinando, a partire dal XIV secolo, il benessere economico della città.

Il Naviglio Pavese, iniziato nel 1359, venne reso navigabile nel 1473 con la costruzione di 12 conche per superare i dislivelli; venne restaurato all'inizio del Seicento e completato nel 1819 per decreto napoleonico. Ha origine dal Naviglio Grande, a Milano, e sbocca nel Ticino a Pavia. Il Naviglio della Martesana, costruito nel XV secolo, era collegato con la cerchia interna della città attraverso il Tombone di San Marco; aveva come scopo di dare acque irrigue alla Bassa, di fornire energia agli opifici (macine, torchi d'olio, filatoi cartiere), di realizzare il collegamento commerciale con la valle dell'Adda e con la Bergamasca. Fu solo nel XVIII secolo che, evitate con un canale laterale le ripide dell'Adda nei pressi di Paderno, collegò il lago di Como con Milano.

Questo canale laterale lungo 2600 metri è il Naviglio di Paderno, che fu realizzato con chiuse che consentivano di superare il salto di quota; la sua costruzione incontrò non poche difficoltà a causa dell'entità del dislivello e della frano-

sità della scarpata.

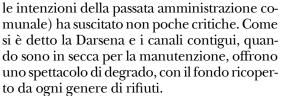
Il Naviglio di Bereguardo, originariamente a carattere irriguo, venne reso navigabile nella prima metà del XV secolo grazie alle conche e fino ai primi del XIX secolo ebbe grande importanza per il trasporto delle merci provenienti da Venezia lungo il Po e il Ticino: sbarcate al porto di Pissarello venivano trasportate al Naviglio e di qui fatte proseguire per Milano.

Il Naviglietto, aperto in età comunale, si diramava dalla fossa interna all'incrocio tra via Francesco Sforza, tra le attuali via Visconti di Modrone e Corso di Porta Vittoria, la dove si trovava il ponte levatoio della Pusterla Tosa; proseguiva oltre le mura andandosi a gettare nel Lambro dopo avere irrigato una vasta zona.

Navigli che, tanta parte ebbero nella vita, nella storia, nel costume, nel paesaggio della città, rimangono alcune testimonianze significative, ben presenti nel paesaggio urbano, che meriterebbero di essere preservate, valorizzate e inserite, per quanto possibile in uno schema unitario. Della "fossa interna", coperta nel 1930, per motivi di igiene e di viabilità, rimane solo il ricordo, assieme a qualche minore testimonianza. Aveva la forma di "c" rovesciata, aperta in corrispondenza del Castello, al cui fossato era un tempo collegata; era costituita oltre che dalla fossa interna propriamente detta, anche dal Naviglio Morto (un piccolo segmento lungo l'attuale via Pontacco) e dal Naviglio di S. Gerolamo, che avevano pendenze opposte e si univano al ponte degli Olocati da dove le loro acque fluivano verso il tombone di Viarenna (via Arena) e di qui alla Darsena (Comolli 1994, pp. 19 e 20). Dopo la Grande Guerra si era posto per Milano, il cui territorio nel 1923 si era ingrandito per l'annessione di undici comuni contermini, il problema del riassetto urbanistico. Nel 1926 venne bandito un Concorso Nazionale per il Piano regolatore vinto dagli Architetti Portaluppi e Semenza, riveduto nel 1934 dall'ing. Albertini, che prevedeva tra l'altro lo svecchiamento del centro cittadino.

Rimane, sia pure in condizioni di grave degrado, la Darsena di porta Ticinese, che all'inizio del XIX secolo ha sostituito il "laghetto di S. Eustorgio": è un bacino lungo 750 metri e largo 19-25, profondo 1,5 metri con una superficie di 17.500 metri quadrati; vi confluisce il Naviglio Grande e ne esce il Naviglio di Pavia. L'intervento dei primi decenni dell'Ottocento ha creato uno scalo industriale che fino agli anni sessanta del secolo scorso serviva per lo scarico di ingenti quantità di materiali per costruzione (sabbia, ghiaia, mattoni) e disponeva di banchine, impianti di sollevamento e silo. Anche così è una testimonianza del passato, un brano della storica rete delle acque, un manufatto che con le sue di-

mensioni sostituisce quegli elementi naturali che fanno difetto a Milano. L'improvvida proposta di utilizzarla per costruire un parcheggio sotterraneo sovrastato da un giardino pubblico (pare fosse anche nel-



La conca di Nostra Signora fu la prima delle cinque che consentivano la navigabilità della Fossa interna ad essere costruita, ed è anche l'unica rimasta dopo la copertura della Fossa stessa. Risale al 1430 ed è opera di Aristotile Fioravanti e da Filippo degli Organi; una lapide del 1497 in memoria di Ludovico il Moro e di Beatrice d'Este stabilisce il diritto di passaggio delle imbarcazioni sul Naviglio a favore della Fabbrica del Duomo.

Tra il Duomo e la Ca' Granda, oggi sede dell'Università statale, si trovano il vicolo e la via Laghetto, così chiamati a ricordo del "Laghetto di S. Stefano in Brolo". Era la darsena, costruita nel 1388, dove attraccavano i barconi con il marmo per la Cattedrale portato da Candoglia lungo il Naviglio Grande, e il carbone scaricato dai *tenchitt.* I barconi con il marmo arrivavano al "laghetto di S. Eustorgio", risalivano la conca di Nostra Signora e, raggiunta la "fossa interna",

proseguivano per il tratto di questa in corrispondenza di via Mulino delle Armi, di via s. Sofia, e di via Francesco Sforza, per fare infine scalo al "laghetto di s. Stefano in Brolo". L'ambiente circostante di allora, così come lo si vede dalle stampe d'epoca, non è molto cam-

biato; vi è, tra le altre cose, ancora la *ca' di tencitt* (in via Laghetto al 2) con l'immagine sacra fatta dipingere dagli scaricatori di carbone in ringraziamento per essere stati salvati dalla peste del 1630.

Il Naviglio della Martesana, arriva nei pressi di



Fig. 4. Milano, Il Naviglio a San Marco, 1835, olio su tela di Angelo Inganni, ora coperto.

Fig. 5. Milano, La Martesana con il Ponte delle Gabelle, opera di Giuseppe Barbaglia,1900 ca.



Crescenzago, lambisce Greco e Gorla, sottopassa viale Monza e continua, sempre all'aperto, fino alla "Cassina di pomm" da dove prosegue interrato sotto via Melchiorre Gioia, al fondo della quale, in via san Marco, rimangono il ponte delle Gabelle che scavalcava la Martesana e la conca dell'Incoronata, reputata un gioiello dell'ingegneria idraulica costruita nel 1496, così chiamata per via della vicina omonima chiesa. Era anche detta Conca di Santa Maria, dalla chiesa del borgo della Comasina che i barcaioli vedevano entrando in città, o anche Conca delle Gabelle, perché le merci e le persone trasportate sul Naviglio pagavano le tasse sugli scambi. Le acque della Martesana scorrevano sotto il ponte delle Gabelle entravano nella conca e di qui scendevano fino al laghetto di San Marco, noto come "Tombon de san Marc", collegato con la fossa interna. E un'opera monumentale con vincoli di legge "perché unico resto del Naviglio Martesana nel suo tratto urbano, caratterizzato dalla sopravvivenza dell'ultimo ponte antico sul Naviglio" che tuttavia è, come tutto quello che rimane dei Navigli, in stato di triste abbandono.

5. Proposte per il futuro

L'idea del ricupero dei Navigli, di cui a Milano rimane viva la memoria in molti palazzi e in non pochi tratti del paesaggio, non è solo frutto di un "sogno nostalgico", ma nasce del desiderio di salvare il patrimonio storico della città e nello stesso tempo di introdurvi l'acqua che con il verde rappresenta la natura, e che "toglie aridità" all'ambiente urbano. Significativamente il loro futuro è oggetto di vivace dibattito anche in relazione ai progetti per l'Expo.

L'ipotesi minima è di porre fine alla situazione di degrado in cui versa quanto rimane dei Navigli, in città e al di fuori dall'area urbana, restaurandoli in modo organico e non con rappezzi in cemento armato.

All'estremo opposto vi è la proposta di riportare in luce i Navigli oggi interrati. E una soluzione ardita, sostenuta da molti urbanisti ed anche dal prof. Umberto Veronesi, che giustamente nota che la presenza di vie d'acqua "toglierebbe aridità alla nostra città". In questo modo si otterrebbe anche il risultato di avere un centro storico senza macchine, e quindi di limitare l'inquinamento: un obbiettivo che si cerca di perseguire (con molta minore efficacia) con la "zona C". Tra le due, vi sono molte soluzioni intermedie. Una proposta, che ha il pregio di essere di facile attuazione, è quella di mettere in risalto il percorso urbano dei Navigli, attraverso pavimentazioni; bacheche di segnalazione e di approfondimento storico; valorizzazione di particolari ambienti (primo fra tutti quello, molto suggestivo, di via Laghetto. Come ha giustamente notato lo scrittore Luca Doninelli "la memoria dell'acqua è nei suoi paesaggi, nei suoi palazzi". Questo potrebbe essere il punto di partenza per successive realizzazioni. La prima potrebbe essere il collegamento della Darsena con la conca di Viarenna, facilmente realizzabile data la brevità del percorso e che potrebbe avere un valore esemplare. Potrebbe poi seguire la riapertura di quella parte del canale della Martesana che oggi scorre sotto via Melchiorre Gioia, che occuperebbe una parte limitata di quell'arteria stradale. Anche in questo caso la realizzazione potrebbe essere graduale, cominciando dalla periferia verso il centro.

Non mancano i problemi, primo fra tutti quello che molto ha pesato nel determinare la chiusura: si lamentava allora che acque stagnanti emanavano un fetore insopportabile, senza contare l'immondizia e i topi che comparivano nei periodi di secca. La soluzione, garantire un flusso adeguato di acqua pulita tutto l'anno, non è certo di per se impraticabile, ma l'esempio del Lambro, che non si riesce a rendere pulito (come in Inghilterra è stato fatto con il Tamigi) non consente molto ottimismo.

Ne molto ottimismo giustifica il fatto che Milano è la città che, oltre ad avere abbandonato per anni al degrado la Darsena e i tratti ancora scoperti del Naviglio, sta attuando il parcheggio sotterraneo a fianco di Sant'Ambrogio, che l'economista Marco Vitale ha definito "una delle opere più sciagurate ereditate dalla giunta Pisapia" parole che trovano conferma nei ritrovamenti di questi giorni di sepolture delle vittime delle persecuzioni dei primi secoli dopo Cristo e sulle quali S. Ambrogio, alla fine del IV secolo, volle costruire la Basilica Martyrum.

Il problema non è di carattere tecnico, ma culturale, come dimostra il caso di Seul.

BIBLIOGRAFIA

CALDERINI A. E PARIBENI R., Roma, La Libreria dello Stato, 1951.

COMOLLI M., La cancellazione dei Navigli. Declino di una affabilità urbana, Roma-Napoli, Theoria, 1994. PAGANI L., Bergamo. Lineamenti e dinamiche della città, Bergamo, Edizioni Sestante, 2000.

RODITI G. (a cura), Verde in città, Milano, Guerini, 1994

VIOLANTE A., Le radici geomantiche di Seoul, in FU-MAGALLI M. (a cura), Nuova geografia delle macro regioni. L'Asia orientale si confronta con il mondo, Santarcangelo di Romagna, Maggioli, 2009, pp. 321-337.

IDENTITÀ ITALIANA E IDENTITÀ DEL MEZZOGIORNO TRA MITI E SOTTOCULTURE (II parte)

IDENTITÀ ITALIANA E IDENTITÀ DEL MEZZOGIORNO TRA MITI E SOTTOCULTURE

Dal famoso libro *Cuore* di De Amicis, fino al *Bel Paese* di Stoppani, l'Autore esamina il declino della lingua italiana e la difficoltà di reperire veri simboli "italiani" (per es.: Alpi o Appennini?) sia nelle caratteristiche regionali come nei paesaggi. Inoltre, Il Mezzogiorno ha perduto la sua antica identità soprattutto dopo la soppressione di istituzioni economiche e culturali.

ITALIAN IDENTITY AND SOUTHERN IDENTITY BETWEEN MYTHS AND SUBCULTURES

From the famous book *Cuore* ("Hearth") by De Amicis, up to *Il Bel Paese* by Stoppani, the Author examines the decay of Italian language and the intricacies in finding real "Italian" symbols (e.g.: Alps or Appenines?) either in the regional features or in landscapes. Furthermore, the Mezzogiorno today is deprived of his old identity especially after abolishing his economic and cultural institutions.

4. Il paesaggio è simbolo di identità

Quale o quali paesaggi italiani si potrebbero riconoscere come identitari? È difficile rispondere.

Sembra un sentiero senza uscita. Ci si potrebbe chiedere ad esempio quale fiume rappresenta l'Italia, come il Mississippi in America. Il Po? Ma se viene usato come simbolo del separatismo?! Allora andrebbero bene l'Arno o il Tevere?

Aldo Sestini, nell'eccellente opera sul paesaggio (Sestini, 1963) adopera la morfologia come base per le sue classificazioni dei paesaggi, e infatti si può pensare alle montagne. Un tempo, nello studio della geografia e della toponomastica delle scuole elementari e medie, era obbligatorio il rosario delle Alpi, da occidente a oriente, mentre sull'Appennino si sapeva poco. Invece, l'Appennino è sicuramente un rilievo tutto italiano, mentre le Alpi sono condivise da Francia, Svizzera, Austria e Slovenia. Appennino, allora?

Forse potrebbero rappresentare l'Italia i vulcani, che il bravo abate Stoppani trattava con attenzione nel suo meritorio volume? Oggi che direbbe Stoppani, nel sapere che Vulcania, parco tematico-didattico di geografia fisica finanziato dall'Unione Europea, è stato realizzato in Francia, Alvernia, e non in Italia? La Francia tiene alle sue identità famose o meno note, l'Italia no. In Francia, sulle falde dei Puys, certo non sarebbero state localizzate discariche d'immondizia, volute dal governo nazionale, come è avvenuto nel Parco Nazionale del Vesuvio! Le cave utilizzate per tale scempio erano in parte quelle dove si traevano i *basoli*, i blocchi di lava



lavorati per la pavimentazione stradale d'epoca di Napoli e di centri limitrofi, poi chiuse con il Parco e divenute quasi luoghi di archeologia industriale...adesso piene di munnezza! Purtroppo, anche questo fa "identità" all' italiana. Tempo fa, alla domanda: quale regione può rappresentare meglio l'Italia? volli rispondere e argomentare in due modi. Uno, più semplice e scontato: la Toscana; l'altro, meno immediato e più complesso: la Sicilia. Questa seconda soluzione forse non sarebbe gradita in certe aree del Paese in cui alcuni sognano un'improbabile federazione con la vicina Svizzera, meraviglioso Paese dove gli orologi sono sempre precisi e il cioccolato è più buono (chi lo afferma non ha mai assaggiato quello degli antichi cioccolattai di Torino, di Napoli o di Genova...). E forse fa dubitare per la lingua...ma, attenzione: molti tra i più grandi scrittori in pro-

Fig. 5. Giovanni Antonio Rizzi Zannoni, L'Italie divisèe en ses differents Etats, Parigi, s.d. (ma 1770 circa).



Contributi

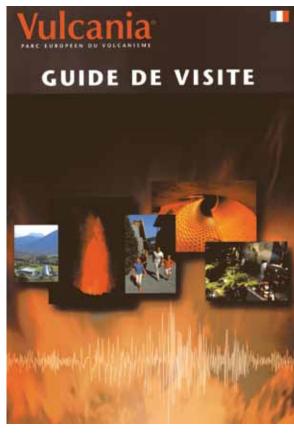


Fig. 6.
Opuscolo illustrativo
di Vulcania,
parco europeo
del vulcanesimo.

sa italiana sono stati e sono siciliani.

P. Donadieu e M. Périgord (2005) affermano che l'identità di un paesaggio esprime, per un individuo o un gruppo sociale determinato, sia la sua somiglianza al modello referente, sia la sua differenza verso altri modelli. Ad esempio, per i turisti in Costa Azzurra, i tratti tipici del litorale vanno cercati nelle insenature e nei calanchi tra Marsiglia e Tolone, i capi e le baie della costa dei Mauri, le scarpate e le rocce rosse della costa dell'Estérel e il fronte

mare della Riviera, un po' come codificato dalla pittura di paesaggio tra Ottocento e Novecento, e d'altronde il termine "Costa Azzurra" è stato inventato dallo scrittore Stephen Liégeard nel 1887. Un nome nuovo, se ben attinente a un territorio reale, può aver successo e divenire un toponimo vero.

Un altro esempio famoso, seppur poco noto nei dettagli, è quello del termine "America latina", inesistente prima del 1860. Quando le mire di Napoleone III si spostano sull'America, dove la Francia nel secolo precedente aveva in gran parte perduto un impero, viene organizzata la spedizione in Messico, proprio durante la Guerra di Secessione degli Stati Uniti i quali, in quegli anni, non potevano vigilare sull'applicazione della cosiddetta "dottrina di Monroe". La spedizione, com'è ben noto, finisce male, e Massimiliano d'Asburgo, scelto dai francesi come imperatore-fantoccio, viene giustiziato dai patrioti messicani, ma un nome inventato resiste e si afferma. Napoleone III incarica alcuni geografi francesi di creare un termine che sostituisse "America spagnola", che si accompagnava allora ad "America portoghese" e ad "America inglese o anglosassone". "America latina" poteva comprendere anche la cultura francese, che ama definirsi "latina". Il nome, come tutti sanno, ebbe successo, e cancellò quasi gli altri due di lungo uso, relegandoli a una funzione storico-specialistica. Ciò perché l'America latina esisteva ed esiste davvero, per la diffusione linguistica, giuridica, talora per fenomenologia sociale (ma senza esagerare con luoghi comuni).

"Padania", per fare un altro esempio, esprime

certo l'esistenza geografico-fisica del bacino idrografico del Po. Ma la pianura italiana settentrionale più correttamente si dovrebbe chiamare "Padano-Veneta" perché, come un tempo sapevano i bambini delle scuole elementari del secondo ciclo o gli studenti medi, il bacino dell'Adige e dei fiumi più orientali venetofriulani-giuliani², non è quello del Po. Io stesso e alcuni colleghi geografi, siamo stati citati a sostegno dell'esistenza di una Padania della propaganda politica (ad es. per un saggio sull'Italia nel volume sull'Europa de "Il mondo attuale" UTET, inizio anni 90 del Novecento) quando invece si parlava di una regione fisica e non certo di una regione storico-antropica dai confini vaghi. Infatti, non si può dimenticare la Serenissima Repubblica di Venezia (da cui il Triveneto, più o meno), il Regno di Sardegna sabaudo, che comprendeva sotto la corona regia sabauda la Sardegna e sotto quella ducale sempre sabauda, il Piemonte con le valli di Briga, Tenda e l'alta Roja, oggi francesi, la Valle d'Aosta, la Savoia oggi francese, la Contea di Nizza oggi francese,e poi la Liguria ottenuta nel 1815, e la parte del Pavese a occidente del Ticino come la Lomellina, che s'accorpava alla regione del riso piemontese. Il Ducato di Milano e il Veneto, dopo il 1815, furono uniti forzatamente in un Regno coloniale, il Lombardo-Veneto, posseduto dalla corona imperiale degli Asburgo viennesi. Quindi, senza base linguistica comune, senza storia comune vera, senza paesaggi assimilabili a radici simili e senza fantasia geografica basata su una poetica territoriale sincera, un nome non ha successo universale. Sia chiaro: senza nulla togliere alle legittime lamentele e aspirazioni autonomistiche delle regioni italiane settentrionali, forza economica e oggi anche culturale del Paese. Alle due percezioni degli studiosi francesi citati poco fa, si può aggiungere una terza percezione di identità, cioè quella dei ricettori esterni del messaggio, che spesso non viene recepito per ultra-provincialismo, inteso in senso deteriore. Invece la "sana provincia" può essere portatrice di diversi messaggi positivi, se non si dimenticano le interazioni in scala, i rapporti tra regioni piccole, medie, grandi, insomma quello che oggi si chiama globalizzazione. Ma il mondo è sempre stato globale: infatti gli oceani comunicano tutti tra loro, e così l'atmosfera che filtra il Sole, la nostra stella, che dà vita a tutto.

2 Tra cui il Piave. Un parlamentare piuttosto potente ha proposto di sostituire *La leggenda del Piave* all'inno nazionale di Mameli e Novaro. Infatti, quale fiume esprime più "nordismo" del Piave? Ma forse quell'onorevole non sa che autore de *La leggenda del Piave*, parole e musica, è E. A. Mario, anche autore di alcune tra le più celebri canzoni napoletane di ogni tempo.

5. Identità nel mare

L'identità maggiore dell'Italia, secondo il mio modesto parere, è data dal mare: proprio il mare, che oggi viene quasi dimenticato, in nome di una presunta "continentalità" del Nord. Questa assurda percezione si deve certo all'abbassamento del livello culturale medio del Paese e alla propaganda politica, recepita per lo scarso livello medio di conoscenza geopolitica, geoeconomica o geografico-storica degli italiani, purtroppo. Mentre negli Stati Uniti, che scimmiottiamo continuamente infarcendo ogni comunicazione mediatica di pseudo-termini anglo-americani inutili, le raccomandazioni dell'Association of American Geographers per una maggiore e migliore diffusione di conoscenze geografiche complesse nel mondo della globalizzazione vengono recepite da ministri del governo Obama e da altri (consiglio dell'educazione superiore), in Italia la geografia viene quasi abolita nelle scuole e all'Università, per secondare spinte corporative di lobbies universitarie con agganci politico-mediatici superiori, ovviamente spacciate per necessità culturali e di modernità.

Con altrettanta semplificazione, intrisa da un pizzico di funzionalismo quantitativistico territoriale, si potrebbe ricordare che senza il dominio politico sulle grandi città del Nord, il Nord stesso non si può governare, con buona pace dei floridi paeselli subalpini o di pianura, o del sogno di una fantasiosa unione con la Svizzera o con la Baviera. Basta osservare una comune carta geografico-antropica dell'Italia settentrionale o un'immagine da satellite con ampio spazio anche sui mari: l'identità dell'Italia Settentrionale non è data soltanto dalla Pianura Padano-Veneta, ma dal complesso inserimento tra Alpi aperte sull'Europa, Prealpi e pianure urbanizzate e soprattutto aperte sui due grandi golfi di Venezia e Genova, sull'Arco ligure e su quello triestino-veneziano. L'apertura sul mare, a occidente e a oriente, ha per lunghi secoli "formato" il Nord dell'Italia, nonostante la scarsa percezione di ciò in taluni recessi lontani di montagna o di operosa pianura. Nel mitico "Nord" della presunta continentalità semisarmatica costruita nella fantasia delle geostorie da osteria di paese (dove si spera che il vino sia buono), in realtà il mare dista al massimo 150 o 200 km, un'inezia. I commerci, la mobilità, anche in tempi lontani, hanno significato molto. Come il possesso della Liguria per il Regno di Sardegna (il cui fulcro erano Torino e il Piemonte a dispetto del nome che deriva dalla qualifica regia inventata a tavolino) segnò l'apertura verso l'Europa e poi verso la conquista risorgimentale del resto d'Italia. Nella vecchia carta del grande geocartografo Giovanni Antonio Rizzi Zannoni, delineata a fine Settecento, ben risalta la presenza importante dei golfi di Genova e di Venezia che ospitano le due massime città marinare d'Italia (Vedi Fig. 5). Il mare è una delle identità più forti dell'Italia, identità che va risvegliata e seriamente ripresa. Con il mare, la cultura, la personalità delle città d'arte, le produzioni di qualità, il paesaggio anche minore ben tenuto, rispettato e fruito sono altrettante miniere di ricchezza. La cultura fa ricchezza, come il turismo ben incanalato e propagandato. Perché l'Italia perde posizioni turistiche a livello internazionale? Avete mai visitato i tanti centri "minori" storici e non, noti o sconosciuti, ma tutti ben curati, che la Francia offre, oltre ai luoghi celebri? Durante le festività più importanti, ad esempio il 14 luglio, inizio della Rivoluzione del 1789, le strade di Francia, dalle statali agli snodi autostradali, dalle città ai centri minori, sono sorvegliate da migliaia di poliziotti nazionali, gendarmi e agenti municipali (da noi ora al Nord si deve dire "polizia locale", di quale località però non è chiaro...) mentre spesso in Italia durante le festività è raro scorgere qualche sorveglianza. Anche questa è identità. Il turista straniero ci fa caso e come!

Alcuni luoghi simbolo, ad esempio i grandi siti archeologici, "fanno immagine" e andrebbero vigilati e tenuti meglio, perché il ritorno economico ci sarebbe. È possibile che la pubblicità e la promozione turistica siano affidata alle singole Regioni? Certo che no, eppure in Italia è così!

Per fortuna le celebrazioni del 150° anniversario dell'Unità, partite in sordina e di fatto avversate da varie parti, si sono rivelate un potente viatico di risveglio dell'identità, anche grazie alla saggezza del Capo dello Stato, cui deve andare la riconoscenza di tutti.

E il Mezzogiorno? Che cosa resta dell'identità, demolita in ogni modo, anche ad opera dei nativi? Ormai si nega persino il nome. Infatti, la parola stessa, "Mezzogiorno", che ha una radice corretta e propria, in opposizione a Settentrione (latino: *Septemtrio e Meridies*, mentre "Meridione" è solo assonanza di Settentrione o al più ricavato dall'aggettivo "Meridionalis", posto al sud) è in disuso, per far posto appunto a Meridione. Il tutto ficcato in un generico calderone in cui le elementari divisioni regionali o macroregionali della statistica, quindi frutto del centralismo burocratico più antico e forte, vengono spacciate per originali acquisizioni della cultura autonomista.

Un ultimo esempio: Venaria Reale e Carditello nell'Alta pianura casertana. Carditello fa par-





Fig. 7. Vulcani d'Alvernia: Puy de Pariou e Puy de Dôme (Foto Editions du Lys, Clermont- Ferrand).

te del Patrimonio dell'Umanità Unesco assieme alla famosa Reggia di Caserta, al Parco, a San Leucio. Entrambi sono siti reali, sabaudo il primo, borbonico il secondo. Entrambi progettati da importanti architetti, anche se Carditello venne concepito piuttosto come centro di un'azienda agricola principesca, peraltro produttiva. Venaria Reale è stata restaurata, ed ospita importanti mostre, fra cui una sui 150 anni dell'Unità. Carditello decade sempre più per mancanza di fondi, ed è stato posto in vendita dalla Regione Campania. A me pare una follia! Ho firmato, come molti altri, un appello al Presidente della Regione Campania perché si eviti tale scempio. Un pezzo della nostra identità che vola via. Ecco: l'identità del Mezzogiorno è oggi svilita, calpestata, umiliata, anche a causa della cattiva amministrazione come in passato fu schiacciata per la violenza militare con cui, nel secondo Ottocento, si conquistò l'osso del Mezzogiorno³ e per la lunga spoliazione di tesori d'arte e paesaggio di cui restano brandelli importanti e ancora godibili.

Lasciatemi finire, da modesto cittadino e senza retorica alcuna, solo come auspicio per la nostra casa comune, con poche parole, le prime dettate dalla vita di geografo, le seconde come le direbbe il Presidente della Repubblica, simbolo dell'Unità e dell'identità nazionale: Viva la geografia vera e scientifica dell'Italia, Viva l'Italia!

BIBLIOGRAFIA

CATTANEO C., La città, Milano, Bompiani, 1949 (I ediz.1858).

CATTANEO C., Notizie naturali e civili su la Lombardia, vol.I, Milano, G.Bernardoni, 1844.

DE AMICIS E., Cuore, Milano, Garzanti, 1950 (I ediz. 1886).

DONADIEU P. e PÈRIGORD M., Clés pour le paysage, Parigi, Ophry, 2005.

MANZI E., Paesaggi come eredità storica. Miti, simboli, piani, in D'ASCENZO A. (a cura), Mundus Novus. Amerigo Vespucci e i metodi della ricerca storico-geografica, Atti del Convegno internazionale di studi, Roma-Firenze 2002, Genova, Brigati, 2004, pp.339-358

MANZI E., Paesaggi italiani tra identità difficile e "supplenza" europea: riflessioni e indicazioni ispirate alla CEP e casi di studio, in GHERSI A. (a cura), Politiche europee per il paesaggio: proposte operative, Università di Genova, Facoltà di Architettura, Dipartimento Polis, Sez. Paesaggio, Roma, Gangemi, 2007, pp.53-71. MANZI E., Quadri ambientali e culturali. Paesaggi e luoghi di identità, in MAUTONE M. e RONZA M. (a cura), Patrimonio culturale e paesaggio. Un approccio di filiera per la progettualità territoriale, CNR, Dipartimento Patrimonio Culturale, Roma, Gangemi, 2009, pp.29-36.

MANZI E., Breve geostoria geopolitica dell'Unità. 10 RAQ per i 150 anni, "Boll. Soc. Geogr. It.", 2, 2011 a, pp.361-372.

MANZI E., Ripartire da Mompracem. Un augurio per l'Italia a 150 anni dalla nascita di Emilio Salgari, "Boll. Soc. Geogr. It:", 3, 2011 b, pp.479-502.

SESTINI A., *Il paesaggio*, Milano, Touring Club Italiano, 1963.

SPADOLINI G., Gli uomini che fecero l'Italia, Milano, Longanesi, 1989 e 1991, 2 tomi.

STOPPANI A., Il Bel Paese. Conversazioni sulle bellezze naturali la geologia e la geografia fisica d'Italia, Milano, Agnelli, 1883.

Sezione Lazio e Sezione Sicilia



Elio Manzi Socio d'Onore della Società Geografica Italiana

Il 18 aprile 2012 è stato consegnato al Collega l'attestato di nomina a Socio d'onore del sodalizio geografico romano. Ci congratuliamo vivamente con l'autorevole studioso per questo importante e meritato riconoscimento alla sua carriera scientifica.

3 "Osso del Mezzogiorno" fu immagine usata da insigni meridionalisti, come Giustino Fortunato,
Francesco Compagna e Manlio
Rossi Doria, a indicare l'alta collina e la montagna
interna, in Campania, Molise, Basilicata, Calabria.

LE NUOVE GEOGRAFIE. RICERCHE, SGUARDI E PROSPETTIVE PER DESCRIVERE IL CAMBIAMENTO. IMPRESSIONI DAL I WORKSHOP AIIG GIOVANI DI TORINO, 20-21 APRILE 2012.

LE NUOVE GEOGRAFIE. RICERCHE, SGUARDI E PROSPETTIVE PER DESCRIVERE IL CAMBIAMENTO. IMPRESSIONI DAL I WORKSHOP AIIG GIOVANI DI TORINO, 20-21 APRILE 2012.

Cosa significa "nuove geografie" oggi? È stata questa la domanda che ha guidato il confronto tra i molti partecipanti al primo workshop AIIG giovani tenutosi a Torino tra il 20 e il 21 Aprile 2012. Diversamente che in passato, le nuove geografie hanno l'obiettivo di recuperare terreno nella società, avviando un cambiamento sul piano, operativo ed empirico, della pratica della geografia nell'insegnamento, nella ricerca e più in generale nel dibattito pubblico.

TOWARDS A NEW GEOGRAPHY. PERSPECTIVES TO DESCRIBE THE CHANGE. IMPRESSIONS FROM THE FIRST AIIG GIOVANI WORKSHOP IN TORINO.

What does "new geography" means today? This was the leading question of the first AIIG giovani workshop, held in Torino, the 20/21 of April, 2012. Compared to the recent past, the new geographies have to strengthen themselves into society, starting an evolution in the practice of teaching, of doing research and, more generally speaking, being more present in public debate.

1. Le nuove geografie...trentanni fa

Nel 1982, Vincenzo Vagaggini pubblicava un libro dal titolo "Le nuove geografie. Logica, teorie e metodi della geografia contemporanea" (Herodote, Genova), con un'introduzione di Giuseppe Dematteis. Il libro, che ancora oggi può considerarsi una guida efficace alle teorie della geografia, sviluppava il tentativo di sistematizzare alcuni tra i principali approcci geografici alla luce dei cambiamenti successivi alla "rivoluzione quantitativa", evidenziando quanto ricche fossero le diverse prospettive attraverso le quali si poteva studiare il mondo. Soprattutto, parlando al plurale di "nuove geografie", rilevava come non si potesse pralare di una sola geografia e di una sola rappresentazione della realtà, ma come sguardi e prospettive diverse dovessero necessariamente intrecciarsi e contaminarsi al fine di portare a una "riscoperta del nostro pianeta, capace di superare la banalità e l'enciclopedismo ancora dominanti" (Dematteis, dalla presentazione del volume). Dallo sforzo interpretativo di Vagaggini, sviluppato per lo più su un piano teoricoepistemologico, molte "nuove geografie" sono state messe poi in pratica, ampliando notevolmente il ventaglio di strumenti e approcci di cui l'analisi geografica può vantarsi di saper e poter impiegare. Oggi, chi si muove all'interno



o intorno alla disciplina, sa bene che lo sguardo della geografia è plurale, che lo spazio deve essere descritto in termini di geo-diversità e che ogni rappresentazione del territorio non è mai neutra ma è profondamente influenzata dalla soggettività di chi lo osserva (solo per citare alcune note "conquiste" della geografia contemporanea).

2. Le nuove geografie...oggi

Ciononostante, in Italia come all'estero, il rinnovamento della geografia (e quindi le nuove geografie) è spesso richiamato come questione all'ordine del giorno all'interno del diFig. 1.
Giuseppe Dematteis
durante il suo
intervento
nella plenaria su
"Le nuove geografie".



Fig. 2. Un momento della tavola rotonda "tecnologie".

battito disciplinare. Certamente, tale richiamo può essere visto come una normale dinamica interna a tutte le discipline, che per loro natura mutano nel corso del tempo con il cambiare di coloro che le praticano (come ha magistralmente descritto Peter Haggett ne "L'arte del geografo", 1993). Tuttavia, nel caso della geografia, sembra celare una più profonda inquietudine nei confronti del futuro, peraltro più che comprensibile alla luce delle difficili battaglie che la discplina si è trovata recentemente a condurre: si pensi alla riduzione delle ore di insegnamento nella scuola secondaria, all'abbinamento con la storia nel biennio dei licei, alla riduzione e alla difficoltà di sopravvivenza dei corsi di laurea e dei corsi di studio di geografia, alla sistematica esclusione della classe di laurea in geografia nei concorsi pubblici, anche quando questi richiedono professionalità legate all'analisi territoriale, all'impiego di sistemi informativi geografici, alla pianificazione e progettazione del territorio più in generale¹. Se a ciò si aggiunge una progressiva marginalizzazione della geografia dal dibattito pubblico², gli elementi sembrano più che sufficienti a legittimare la domanda di nuove geografie. Rispetto a trent'anni fa, tuttavia, la questione non appare quella di riconoscere e consolidare un qualche "salto in avanti" sul piano teorico-epistemologico, quanto avviare un cambiamento sul piano, più operativo ed empirico, della pratica della geografia nell'insegnamento, nella ricerca e più in generale nel dibattito pubblico. In altri termini, la sfida alla quale le nuove geografie di oggi sembrano essere chiamate a rispondere è soprattutto quella di recuperare terreno nella società, riaffermando e rivendicando il contributo che il sapere geografico potrebbe offrire (sia su un piano analitico sia educativo) per la comprensione di fenomeni la cui interpretazione è oggi appannaggio soltanto di altre discipline oppure, più semplicemente, non vede la partecipazione della geografia.

3. Il workshop di Torino. Tre spunti di riflessione

Ma qual è il profilo e quali sono le caratteristiche, allora, delle nuove geografie di oggi? E' stata questa la domanda che ha guidato il confronto tra i molti partecipanti al primo workshop AIIG giovani tenutosi a Torino tra il 19 e il 20 Aprile 2012. E, sebbene non sia possibile ricostruine qui un resoconto dettagliato, è forse possibile condividere alcune impressioni emerse dai contributi presentati alle tavole rotonde e durante le sessioni plenarie (cfr. box dedicato al workshop in questa pagina). Le cito qui di seguito, rigorosamente in ordine sparso. La prima riguarda l'attualità del discorso geografico. Centrati principalmente su temi ambientali e culturali, i contributi discussi durante il workshop hanno affermato con forza come la geografia debba confrontarsi con le principali problematiche della contemporaneità. Non si tratta di inseguire ossessivamente le mode o le cronache dell'ultimo momento, ma di saper valorizzare una specifica competenza fornita dalla disciplina, cioè di muoversi tra scale (spaziali e temporali) differenti per interrogare e interpretare ciò che avviene nello spazio e sul territorio. Si tratta, in fondo, di richiamare un consolidato metodo disciplinare, consistente nel ricorso all'esempio e al caso di studio, non per generalizzarlo e ricondurlo a una qualche teoria più ampia e strutturata, ma per presentare aspetti diversi di un problema, osservando come questo si manifesta in modo differente sulla superficie terrestre. Il geografo americano Alexander Murphy ci dice che il geografo dovrebbe innanzitutto affrontare problemi "a grande scala", per poi utilizzare il metodo geografico (in primis, la trans-scalarità) per proporre idee su come tali problemi possono es-

- 1 Non si tratta certo di una questione solo italiana: Alexander Murphy, in un articolo apparso in Annals of the Association of American Geography scrive che, negli Stati Uniti, "la geografia figura in modo marginale nei curricula della scuola primaria e secondaria, risulta assente da un numero elevato di college e università e deve spesso lottare per disporre di risorse e legittimazione anche all'interno di istituzioni che presentano uno spiccato profilo geografico" (Murphy, 2006, p. 1, trad. a cura dell'autore).
- 2 Soprattutto all'estero, la questione della presenza della geografia nel dibattito pubblico e della capacità della geografia di formare "public intellectuals", vale a dire accademici o esperti di una disciplina che intervengono regolarmente sui media a commento di temi di pubblico interesse, è oggetto di una certa attenzione (Ward 2007; Moseley, Teske, 2010). Ciò che emerge è una certa difficoltà della geografia ad affermarsi rispetto ad altre discipline affini e la consapevolezza che la presenza della disciplina nel dibattito pubblico rappresenti, invece, una condizione necessaria (sebbene non sufficiente) per la sopravvivenza stessa della disciplina anche negli spazi e nei luoghi dove oggi è presente.

Contributi

sere affrontati nel modo in cui si manifestano nei singoli luoghi³. Troppo spesso, invece,
la geografia si ritrova a fare il contrario, ovvero partire dalla scala locale senza aver un'adeguata conoscenza delle problematiche ad una
scala più ampia. Le nuove geografie dovranno,
allora, far valere questa specifica capacità connettiva, riscontrando sul territorio i segni delle
grandi problematiche globali. Gli esempi, alcuni affrontati proprio durante il workshop, sono
innumerevoli: dai segni della crisi economica
sul territorio agli effetti (e soluzioni possibili)
della questione ambientale, sino alla dinamica interculturale vista dall'osservatorio privilegiato delle classi scolastiche.

La seconda impressione, strettamente connessa alla prima, riguarda l'aggiornamento del metodo e degli strumenti della geografia, con un particolare riferimento all'impiego delle nuove tecnologie. Durante il workshop torinese, le tecnologie innovative sono state giustamente presentate come una risorsa sia nel campo della didattica, sia della ricerca. Per recuperare terreno e per consolidarsi, le nuove geografie dovranno probabilmente sfruttare di più le possibilità offerte dal web, dai software che questo mette a disposizione (si pensi alle potenzialità offerte da google earth), dai GIS e così via, per innovare il proprio metodo di analisi, di indagine e, soprattutto, di restituzione al pubblico. Tuttavia, non si deve cadere nella "trappola tecnologica" di confondere il metodo con gli strumenti: non è l'utilizzo della carta, del GIS o di un particolare supporto tecnologico a fare il geografo, ma il modo in cui tali strumenti vengono utilizzati per l'analisi. Non si deve nemmeno cadere nella trappola opposta, però, e sminuire l'utilità che l'apprendimento e l'utilizzo di nuove tecniche possono offrire nel costruire nuove geografie: come alcuni lavori sperimentali presentati durante il workshop hanno mostrato, l'impiego della LIM, di google earth e l'organizzazione dei contenuti in una classe 2.0 ad consentono realmente di immaginare una geografia differente, con ricadute spesso sottovalutate dal punto di vista della capacità di apprendimento da parte degli studenti. Allo stesso modo, rispetto alla ricerca e al già menzionato ruolo pubblico della geografia, le opportunità derivanti dalla diffusione dei risultati attraverso il web consente uno sviluppo di reti di relazioni e di condivisione dell'informazione geografica che prima non era immaginabile (si pensi al piccolo caso di successo della pagina AIIG su facebook che in poco più di un

3 "Il punto non è semplicemente di intraprendere grandi studi empirici; è di porre domande d'attualità più grandi e offrire idee, a scale differenti, di come affrontarle" (Murphy, 2006, op. cit., p. 6, trad. a cura dell'autore). anno è divenuto uno spazio di confronto e di discussione aperto in cui si condividono spunti, idee e iniziative talvolta anche di taglio molto innovativo rispetto all'immagine convenzionale della geografia). In questa prospettiva, le nuove tecnologie rappresentano anche un tema di riflessione su cui la geografia può dire moltissimo: lo spazio virtuale, e il modo con cui questo entra in relazione con lo spazio reale, è ancora tutto da esplorare, come ha dimostrato Alberto Vanolo nella sua lezione durante il workshop. Allo stesso modo, le ricadute dell'impiego delle tecnologie nell'insegnamento, ivi compresi i loro limiti, rappresentano un tema rispetto al quale la ricerca sulla didattica della geografia dovrebbe impegnarsi e su cui ci sarebbe un ampio spazio per confrontarsi e affermarsi rispetto ad altre discipline. La terza impressione, infine, riguarda la necessaria contaminazione tra ricerca e didattica della geografia. Le competenze che si sono confrontate durante il workshop torinese si collocano in uno spazio di interazione molto stretto tra ricerca geografica, insegnamento della discipli-



na e ricerca sulla didattica. Si tratta di un trinomio che troppo spesso viene considerato nei termini di tre ambiti indipendenti e separati. Maggiori sinergie, invece, sarebbero più che auspicabili per almeno due ragioni, che a Torino sono parse evidenti. Da un lato, come ha giustamente osservato Giuseppe Dematteis nella plenaria a conclusione della prima giornata del workshop, la geografia nella scuola ha il compito di alfabetizzare gli studenti alla lettura del mondo, offrendo competenze (analitiche e interpretative) e conoscenze (di processi e fenomeni) multi-disciplinari, che altrimenti rimarrebbero inesplorate. Tuttavia, proprio a causa del progressivo arretramento della geografia nell'insegnamento, tale compito di alfabetizzazione deve, ancora di più, estendersi

Fig. 3. I partecipanti al termine del primo workshop AIIG giovani di Torino, all'uscita del Castello del Valentino.

al dibattito pubblico e alla società, per rielaborare il ruolo educativo della geografia sul territorio nel suo complesso, al di fuori delle strutture scolastiche. Dall'altro lato, alla disciplina è richiesto anche altro: il compito divulgativo e didattico dovrebbe infatti rifuggire semplificazioni e riduzionismi, affrontare in modo creativo e critico le domande e i problemi che la realtà propone e utilizzare in modo altrettanto consapevole i diversi strumenti che le altre discipline mettono a disposizione. Il compito del geografo nel porsi di fronte alla realtà deve essere indirizzato, oggi più che ieri, verso una decostruzione delle rappresentazioni consolidate piuttosto che verso una loro, troppo spesso acritica, riconferma. Ancora Dematteis scrive in un suo recente saggio: "è (...) importante cogliere (da varie fonti, anche non geografiche) il fatto imprevisto, curioso, contrario ai luoghi comuni, perché esso ci pone delle domande, ci può far scoprire delle anomalie locali significative (...)" (Dematteis, 2011, p. 28). Se il ruolo delle nuove geografie è allo stesso tempo di "alfabetizzare" e di sviluppare un pensiero critico, divulgare e affrontare la complessità del reale, queste non potranno che nascere da una forte contaminazione e da un intreccio tra i linguaggi, i saperi e le competenze dell'insegnamento, della ricerca e della riflessione critica sulla didattica della disciplina.

BIBLIOGRAFIA

DEMATTEIS G., "La geografia nella scuola: sapere geografico, territorio, educazione", in C. Giorda, M. Puttilli (a cura di), Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione, Roma, Carocci, 2011, pp. 23-32. HAGGET P., L'arte del geografo, Bologna, Zanichelli, 1993. MOSELEY W.G., TESKE D., "Geographers in the public square: a comparative analysis of op-ed productivity", *Applied geography*, 31, 1, 2010, pp. 232-236.

MURPHY A.B., "Enhancing geography's role in public debate", *Annals of the Association of American Geographers*, 96 (1), 2006, pp. 1-13.

VAGAGGINI V., Le nuove geografie. Logica, teorie e metodi della geografia contemporanea, Genova, Herodote, 1982.

WARD K., "Public intellectuals, geography, its representations and its publics", *Geoforum*, 38, 6, 2007, pp. 1058-1064.

Università di Torino

I Workshop AIIG Giovani di Torino. Le nuove geografie. Ricerche, sguardi prospettive per descrivere il cambiamento.

Il 19 e 20 Aprile 2012, presso i locali storici del Castello del Valentino a Torino, si è volto il primo workshop nazionale dell'AIIG giovani, in collaborazione con il Dipartimento Interateneo di Scienze, Progetto e Politiche del Territorio del Politecnico e dell'Università degli studi di Torino e l'AGAT (Associazione Geografica per l'Ambiente e il Territorio di Roma). L'idea di organizzare un workshop aperto al confronto e al dialogo tra i soci juniores dell'associazione era nata dai partecipanti al Convegno Nazionale 2011 di Civitavecchia, e ha trovato da subito il pieno sostegno del Consiglio nazionale dell'AIIG che ne ha supportato la realizzazione con venticinque borse a copertura dei costi di partecipazione. Un impegno premiato con l'arrivo a Torino di più di ottanta geografi, tra studenti, ricercatori, insegnanti in formazione e in servizio, educatori e altre figure professionali legate alla geografia. Obiettivo del workshop, organizzato su due mezze giornate, è stato quello di condurre una riflessione comune su approcci e strumenti innovativi nella ricerca e nella didattica.

La prima giornata, aperta dai saluti della Prof. Maria Teresa Taviano a nome del Consiglio nazionale, ha visto l'organizzazione di quattro tavole rotonde tematiche: ambiente, cultura, didattica e tecnologie, moderate rispettivamente da Cristiano Giorda, Antonio Stopani, Lorena Rocca e Daniele Ietri. Le tavole rotonde, al cui interno sono stati presentati complessivamente trentuno contributi, si sono svolte in un'atmosfera informale e aperta che ha facilitato il confronto e il dibattito tra i partecipanti. La giornata si è chiusa con una plenaria, molto partecipata, che ha visto un commento alle tavole rotonde da parte dei moderatori, seguita da un intervento di Giuseppe Dematteis sul ruolo della geografia tra ricerca e didattica. La seconda giornata è stata aperta da un seminario di aggiornamento metodologico e didattico su "Le rappresentazioni del mondo tra reale e virtuale", in cui Alberto Vanolo, attraverso un metodo di indagine originale e innovativo, ha esplorato le dimensioni geografiche di un particolare tipo di prodotto culturale quale un videogioco di successo globale. Il workshop si è concluso con l'assemblea dell'AIIG giovani, all'interno della quale si è discusso di future iniziative che potranno maturare all'interno dell'associazione, sia nei campi della ricerca, sia della didattica: tra queste, la partecipazione dei soci juniores al convegno nazionale dell'AIIG 2012 di Macerata, la riedizione del workshop giovani nel 2013 e la collaborazione con il Laboratorio permanente sul rapporto ricerca-didattica "Geografica-mente" e con le altre risorse web dell'associazione. Sul sito http://aiig.it/giovani.html è possibile scaricare i materiali del convegno e seguire le iniziative future promosse dall'AIIG giovani.

I GIS per l'integrazione tra natura e tecnologia Uno strumento per la diffusione della cultura geografica

IL PROGETTO

L'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia ha, negli ultimi anni, notevolmente aumentato il proprio impegno nella presentazione di progetti di rilevanza nazionale da realizzare nelle scuole. In particolare la Presidenza nazionale, con il supporto decisivo dell'Ufficio sociale, ha prodotto uno sforzo sensibile nel valorizzare al massimo le potenzialità dell'Associazione derivanti dal vigente protocollo d'intesa con il MIUR e del suo status di Associazione di protezione ambientale. Questa volontà ha permesso di raggiungere risultati concreti anche grazie alla collaborazione con la Società Geografica Italiana (con la quale l'AIIG condivide la rappresentanza

all'interno del Consiglio Nazionale dell'Ambiente). Questa sinergia ha consentito di ottenere, dalla Direzione generale per il Coordinamento e lo Sviluppo della Ricerca del MIUR, il finanziamento del progetto "Geographic Information System (GIS) opportunità di integrazione tra natura e tecnologia e nuovo strumento per la diffusione della cultura scientifica - seconda sperimentazione". Il progetto persegue le finalità della legge 6/2000 che ha, tra i suoi obiettivi, la promozione e la diffusione della cultura tecnico-scientifica. La prima sperimentazione del progetto è stata condotta tra il 2008 e il 2010 negli Istituti scolastici della provincia di Roma. Nel biennio 2011 - 2012 l'ambito di intervento ha riguardato la provincia di Salerno che, oltre a concedere il proprio patrocinio, si è resa parte attiva nella selezione dei sette istituti della scuola secondaria di secondo grado che sono stati coinvolti.

Il progetto consiste nel fornire competenze di base sull'uso dei Sistemi Informativi Geografici e sull'analisi delle relative elaborazioni, attraverso l'utilizzo di un applicativo dedicato, sviluppato a partire da un software open source (QuantumGis), con lezioni teoriche e attività laboratoriali. Preliminarmente all'avvio delle lezioni, è stata condotta un'attività di formazione specifica per i docenti referenti del progetto, impegnati quindi ad affiancare i formatori e gli studenti durante tutte le attività svolte. Risultato finale dell'attività è la realizzazione di un elaborato da parte de-

ISTITUTO	SEDE
LICEO SCIENTIFICO "E. MARINI"	AMALFI
ISTITUTO TECNICO STATALE PER IL TURISMO "F.GIOIA"	AMALFI
ISTITUTO STATALE D'ISTRUZIONE SUPERIORE "P. COMITE"	MAIORI
ISTITUTO PROFESSIONALE SERVIZI ALBERGHIERI E RISTORAZIONE (IPSSAR)	NOCERA INFERIORE
ISTITUTO STATALE D'ISTRUZIONE SUPERIORE "G. GATTA"	SALA CONSILINA
LICEO SCIENTIFICO "DA PROCIDA"	SALERNO
ISTITUTO TECNICO "SANTA CATERINA DA SIENA"	SALERNO

gli studenti legato dalla diretta conoscenza del territorio di appartenenza.

Riccardo Morri Segretario nazionale

I GIS NELLA DIDATTICA E NELL'AMBITO DEL PROGETTO

In termini didattici, l'uso dei GIS - che consentono di produrre, interrogare e mettere in sinergia cartografie digitali di diversa tipologia – non deve condurre a una formazione esclusivamente tecnica, bensì concorrere al raggiungimento di obiettivi molto più ambiziosi, poiché tali strumenti vanno intesi come "elementi tecnologici fondanti" funzionali alla diffusa acquisizione di competenze pratico-metodologico-applicative, grazie alle quali la geografia può assumere un ruolo centrale e fungere da contatto con altre branche della ricerca.

È necessario che i ragazzi facciano propri due differenti e saldamente legati bagagli di conoscenze e abilità: quello tecnico-esecutivo, che permetta loro di realizzare cartografie computerizzate di varia complessità (proporzionalmente all'età), secondo adeguati criteri riguardanti la scelta dei dati e degli indicatori, delle proiezioni, delle simbologie e dei tematismi, delle classi, degli strati informativi da sovrapporre e analizzare in maniera integrata ecc.; quello concernente la lettura e l'interpretazione degli aspetti distributivi, evolutivi e relazionali che le carte devono far emergere e che bisogna saper evidenziare, suffragando quanto si evince da queste elaborazioni originali con considerazioni particolareggiate e riflessioni di peso, che non possono prescindere dall'aver contestualmente acquisito contenuti teorici e un approccio propriamente geografico per lo studio degli eventi e delle interazioni tra le componenti fisiche e antropiche.

In tal senso i GIS, perno attorno al quale ruota il progetto, si presentano come un'opportunità di rilancio su cui puntare con fermezza, giacché possono attivamente concorrere a una più appropriata immagine della geografia, attraverso una didattica che consenta di: - lavorare in gruppo, avviare proficue collaborazioni interdisciplinari, svolgere esercitazioni pratiche e attività laboratoriali, in cui ciascuno

- studiare i fenomeni in modo cumulativo e circostanziato, soffermandosi su cause e relazioni e mettendo a confronto diverse realtà territoriali;

può apportare un contributo

personale;

- trasmettere agli studenti motivazioni e strumenti professionalizzanti, oltre che la propensione a ragionare nell'ottica di supportare scelte strategiche e localizzative, essenziali soprattutto negli Istituti tecnici e turistici;
- conferire concretezza ai contenuti ed entusiasmo ai giovani, che vanno coinvolti in un processo d'apprendimento stimolante e in grado di fornire loro basi conoscitive per affrontare criticamente temiproblemi con ricadute globali e locali.

È operando in queste direzioni che l'AIIG ha assolto alla sua funzione all'interno del progetto:

- nella predisposizione di materiali didattici e presentazioni multimediali, in cui sono state mostrate le potenzialità applicative e analitiche dei GIS, dapprima con esemplificazioni riferite ad altri contesti, poi con possibili proposte per la provincia di Salerno e per i vari comuni;
- nelle fasi di formazione dei docenti, che devono essere

aggiornati sulle metodologie e sulle geotecnologie, divenire i coordinatori di interessanti ricerche e i depositari di nuove competenze da trasmettere anche alle classi future;

- nell'integrazione delle banche dati e delle basi cartografiche di *default*, che sono state scrupolosamente implementate così da poter produrre elaborati incentrati sullo spazio vissuto (comune e provincia di residenza) e su dati e informazioni pertinenti ai differenti indirizzi scolastici e ai loro ambiti di studio (socio-economici, turistici, beni ambientali e culturali);
- nella redazione di questionari ad hoc da somministrare, alla fine di questa esperienza, a insegnanti e studenti, per poter esprimere il loro parere relativamente all'utilità dei GIS nella didattica e a livello professionale, ai problemi che potrebbero ostacolare il consueto uso dei GIS durante le lezioni, ad alcuni filoni progettuali che sulla base di quanto acquisito si potrebbero sviluppare a scuola usufruendo delle funzionalità di questi strumenti ecc.

Cristiano Pesaresi Direttore dell'Ufficio Sociale dell'AIIG

LE APPLICAZIONI GIS PER L'ANALISI TERRITORIALE

I GIS sono sistemi informativi in grado di acquisire, visualizzare, analizzare, gestire, integrare, aggiornare, elaborare e rappresentare informazioni derivanti da dati geografici. La peculiarità del sistema GIS è quella di poter correlare le informazioni spaziali a una banca dati. Vale a dire che a ogni punto sulla carta è associato un database contenente una serie di informazioni (attributi) riferibili a quello stes-

so elemento (record). I GIS consentono quindi di creare o aggiornare cartografia computerizzata, semplicemente "pescando" i dati da visualizzare all'interno del database: è possibile riprodurre diversi strati informativi (*layers*) che possono essere sovrapposti (*overlay*) per studiare i fenomeni da nuove e diverse angolazioni (Fiq. 1).

La forte attrattiva del GIS è la capacità di mettere insieme moltissimi livelli di informazione relativi ad un'area (mappe catastali, carte storiche e topografiche, immagini da satellite, dati excel) che, una volta integrati, consentono di ottenere una migliore comprensione dei processi e dei fattori che caratterizzano e interessano un territorio. Inoltre i GIS possono facilmente integrare dati geografici (Fig. 2) espressi sia in formato vettoriale (elementi puntuali, lineari e poligonali) sia raster (una matrice di celle). Questa integrazione può essere necessaria ad esempio se si vuole confrontare una carta storica (che sarà più facilmente un immagine raster) con cartografie attuali (che possono essere raster o vettoriali).

Ai dati geografici (raster o vettoriali) presenti sulla carta sono associati, come detto, dati descrittivi (attributi) inseriti all'interno di un database. Contrariamente a quanto si potrebbe pensare sono proprio gli attributi l'elemento più importante del GIS, perché a partire dai dati contenuti nel database possono essere elaborate infinite analisi e riprodotte infinite rappresentazioni cartografiche.

I GIS consentono studi molto differenziati, dalla semplice visualizzazione di fenomeni, naturali (i climi), demografici (densità di popolazione), sociali (migrazioni), ad analisi più complesse come la simulazione di scenari (demografici, sul

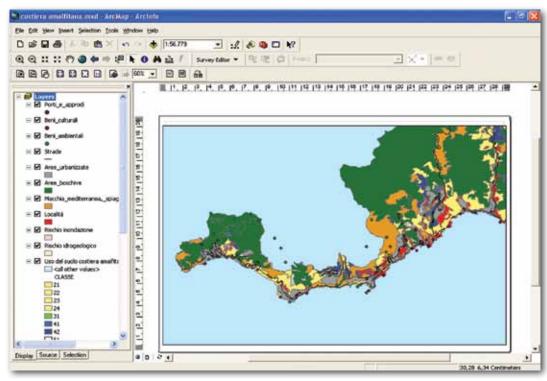


Fig. 1. Un esempio di come è possibile sovrapporre (*overlay*) in un *software* GIS strati informativi diversi (*layers*) (*Elaborazione di Marta*).

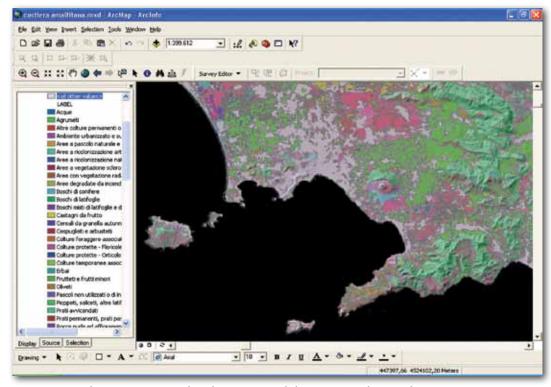


Fig. 2. Un esempio di sovrapposizione tra un'immagine *raster*, in questo caso il modello digitale del terreno della Campania, e dati vettoriali, l'uso del suolo della regione (*Elaborazione di Marta*).

rischio ambientale), la progettazione del territorio (piani regolatori, zonizzazioni), l'analisi di percorsi e infrastrutture (reti di servizi, traffico), di flussi (aree esposte a esondazioni), il monitoraggio e controllo, il geomarketing (individuazione di bacini di utenza potenziali). A prescindere dalla complessità delle operazioni effettuate, il GIS è sicuramente uno strumento che permette una migliore comprensione dei processi territoriali e quindi è particolarmente utile per applicazioni didattiche. Attraverso i GIS gli studenti sono

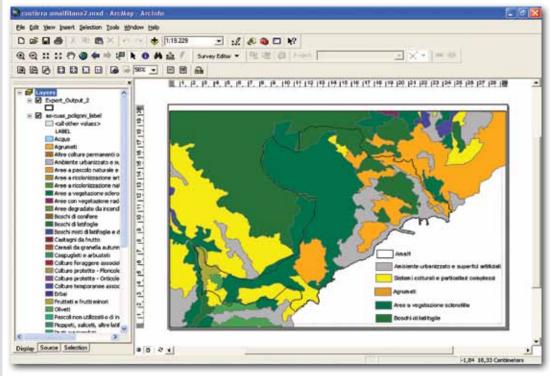


Fig. 3. Un esempio di carta tematica realizzabile con un software GIS (*Elaborazione di Marta*).

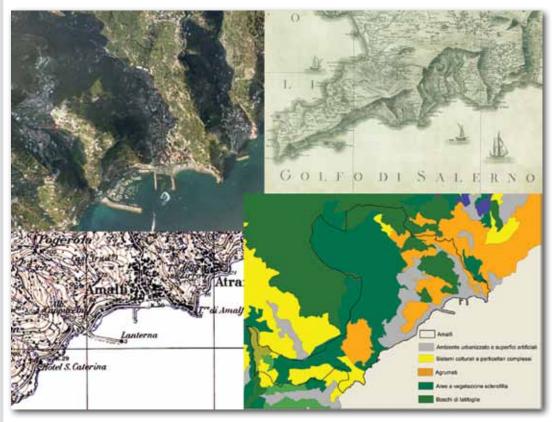


Fig. 4. Un esempio di dati geografici di formato diverso (ortofoto, carta storica, carta topografica, carta tematica) sovrapponibili e integrabili in un GIS, funzionalità particolarmente utile per analisi diacroniche (*Elaborazione di Marta*).

stimolati all'apprendimento perché coinvolti in esercitazioni pratiche, che si basano sul confronto e sulla cooperazione con gli altri. Lo studio è agevolato dalla capacità di indagare i fenomeni nel dettaglio, alle diverse scale e nei diversi contesti territoriali, di riflettere su cause e relazioni, di visualizzare cartograficamente i processi attraverso simulazioni.

Il primo passo per prendere dimestichezza con questo strumento, così come hanno fatto gli studenti coinvolti nel progetto, oltre a procurarsi un software GIS, ad esempio scaricando da internet il programma open source QuantumGis, è cominciare con la funzionalità più semplice e immediata, vale a dire produrre cartogrammi. All'interno del software è disponibile una selezione di informazioni di base da cui partire per alcune esercitazioni accessibili a qualsiasi utente si accinga a usare i GIS. Innanzitutto si "caricano" nel programma tutti i dati disponibili, di varia natura, provenienza e formato. Nell'esempio riportato in Fig. 1 sono stati sovrapposti diversi strati informativi (porti e approdi, beni naturali e culturali, strade, uso del suolo) della stessa area geografica: la Costiera Amalfitana; si possono creare carte per ciascun tema (carta dei beni culturali, sistema stradale ecc.) che possono essere sovrapposte nella combinazione desiderata. Nella Fig. 3, ad esempio, è stata isolata l'informazione relativa all'uso del suolo e creata una carta tematica circoscritta al territorio di Amalfi. Nella legenda, a destra, sono visualizzati i colori scelti e attribuiti a ciascuna classe di uso (aree urbanizzate ecc.). I dati dell'uso del suolo sono importanti per la caratterizzazione di un territorio e lo diventano ancora di più se messi in relazione con altre informazioni (nella Fig. 2 l'uso è stato associato all'altimetria), e con il calcolo della superficie ricoperta da ciascuna categoria. È interessante osservare la distribuzione dei diversi usi all'interno di un territorio e valutare come questi rappresentino sostanzialmente la vocazione di un'area. Nel nostro caso spicca la cospicua presenza di agrumeti (in arancione in Fig. 3), particolarmente noti e rinomati nella zona. Le carte, realizzate nel sistema GIS, sono molto più esplicative e immediatamente visibili rispetto alla cartografia tradizionale; i GIS aiutano a mettere in evidenza aspetti che sarebbe difficile rilevare nelle forme di rappresentazione statiche. Inoltre è importante sottolineare che non si è vincolati a utilizzare i dati presenti nel sistema poiché dati vettoriali o raster georiferiti possono essere facilmente reperiti su internet, in base al fenomeno che si vuole indagare o all'area territoriale che si vuole prendere in esame.

La costruzione della carta non deve, tuttavia, essere considerata l'obiettivo del lavoro, tanto nella ricerca quanto nella didattica, ma piuttosto lo strumento per mettere in evidenza, esaminare e poi riflettere, con diverso grado di dettaglio, sui fenomeni e sui molteplici aspetti delle realtà oggetto di indagine (Fig. 4). L'idea progettuale e la capacità di formularla vengono, infatti, prima di qualsiasi competenza tecnica nell'uso di un software.

L'attenzione al contesto territoriale di riferimento e l'accento posto più sulla capacità di analisi della cartografia prodotta che non sulle competenze tecniche sono stati punti fondamentali delle attività condotte nelle scuole coinvolte nel progetto.

Miriam Marta Responsabile Ambiente ed Educazione Ambientale dell'Ufficio Sociale dell'AIIG

L'ESPERIENZA NELLE SCUOLE

Negli incontri di aggiornamento sui GIS, rivolti ai docenti referenti del progetto, sono emerse con forza due esigenze:

 proporre agli studenti metodologie didattiche e strategie d'insegnamento più accattivanti e interattive, che si avvalgano della possibilità di utilizzare immagini telerilevate, ad esempio *Google Earth*, per l'analisi degli assetti territoriali, delle problematiche ambientali, delle tendenze insediative;

presentare una "geografia per il territorio", ovvero una disciplina in grado di accrescere la consapevolezza degli studenti, da un lato nei confronti dei fattori di degrado paesaggistico e di rischio ambientale, dall'altro verso i beni naturali e culturali, le produzioni locali, le specificità territoriali.

L'applicativo GIS proposto ha subito riscosso tra i docenti largo consenso ed entusiasmo. Una volta mostrate le potenzialità e le funzioni del GIS nella gestione di dati statistici, cartografie e immagini a diversa risoluzione, i docenti si sono soffermati sulla possibilità di "costruire il sapere geografico", ovvero di pervenire ad analisi territoriali partendo non da una narrazione data, ma dalla formulazione di un discorso autonomo, che scaturisca dall'integrazione di materiali georiferiti e dall'acquisizione di valori statistici significativi. Considerato in tale prospettiva, il GIS è stato interpretato dai docenti degli Istituti come uno strumento per promuovere attività laboratoriali dense di ricadute formative, per stimolare gli studenti ad elaborare informazioni territoriali per produrre carte tematiche, formulare considerazioni e verificare, così, modelli interpretativi precedentemente acquisiti.

Il Regolamento dell'Autonomia delle Istituzioni scolastiche prevede che l'offerta formativa sia in grado di cogliere anche "le esigenze e le attese espresse dai contesti sociali, culturali ed economi-

ci del territorio" (DPR 275/99, art.8).

Chiamati ad interpretare tale sollecitazione normativa per le connotazioni stesse della disciplina, i docenti di geografia hanno manifestato le loro difficoltà nel tradurre didatticamente un input accolto, in prima battuta, come un implicito riconoscimento alle scienze che studiano il territorio e sviluppano competenze in funzione di assetti più equilibrati e gestioni più competitive. I libri di testo affrontano, com'è ovvio, i nodi problematici della geografia umana a grandi linee, soffermandosi sulle realtà più significative a scala globale; le biblioteche d'Istituto raramente posseggono cartografie IGM, fascicoli ISTAT, carte tematiche e tavole prodotte da Enti locali; le escursioni sul territorio si riducono a esperienze isolate nel corso dell'anno scolastico, difficili da gestire sul piano economico e organizzativo. Sono queste le ragioni che hanno portato i docenti a riflettere sulla transcalarità del GIS e sui potenziali scenari applicativi.

La possibilità di effettuare analisi significative anche a una scala di forte dettaglio consente, infatti, di coprire una dimensione territoriale - quella locale appunto - la cui importanza, pur riconosciuta a livello didattico-disciplinare e ministeriale, non risulta adequatamente rappresentata nella prassi scolastica. In questo modo, le tematiche affrontate ad ampio raggio sono territorializzate, ovvero vengono osservate per i riflessi che producono su specifici contesti, siano essi costieri o interni, urbani o periurbani, rurali o industriali, naturali o seminaturali.

Le riflessioni dei docenti hanno supportato e avvalorato le scelte e le linee d'attuazione condivise, in sede prelimina-

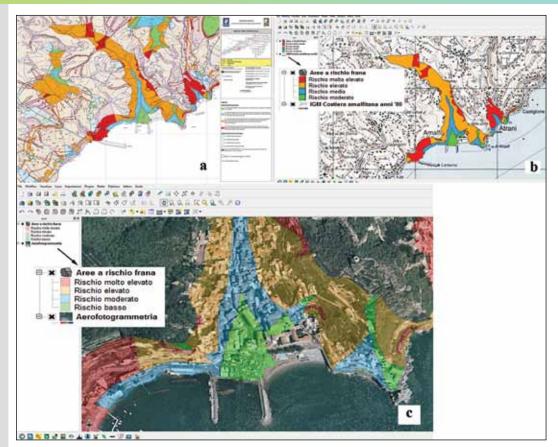


Fig. 5. Analisi qualitativa con QGis: Amalfi – Atrani, aree a rischio frana e tessuto insediativo. Dal Piano per l'Assetto idrogeologico dell'Autorità di Bacino Destra Sele viene estrapolata la "Carta del rischio da frana" in scala 1:5000 per i centri di Amalfi e Atrani (a); la carta è georiferita mediante individuazione di *Ground Control Points* (GCP) sul Foglio 466, sez. II – Amalfi – serie 25 (IGM). Gli studenti devono digitalizzare i poligoni che rappresentano le aree a diversa intensità di rischio dal rischio moderato a quello molto elevato - per creare ex novo un layer su un tematismo particolarmente significativo per il proprio contesto territoriale (b). Il layer viene sovrapposto all'aerofotogrammetria di Amalfi e Atrani (particolare del centro di Amalfi) per interpretare le relazioni tra rischio frana e insediamento e per interrogarsi sull'importanza di una corretta pianificazione al fine di ridurre i fattori di rischio (c) (Elaborazione di Ronza, Giglio, Lapiccirella).

re, dai partner del progetto: gli esercizi quidati, i materiali cartografici e statistici, i percorsi d'analisi sono stati rivolti alle realtà locali, ai contesti in cui dli Istituti operano e da cui provengono gli studenti. Tale modus operandi non risponde esclusivamente a valenze ed esigenze formative; l'acquisizione di nozioni base, di funzioni e procedure di un software GIS è, infatti, facilitata dall'applicazione a sistemi territoriali già conosciuti. L'interesse degli studenti è sollecitato dall'elaborazione di prodotti cartografici aventi, per oggetto, lo spazio delle loro relazioni sociali e culturali; gli errori, che inevitabilmente si compiono prima di acquisire dimestichezza con il *software*, sono più facilmente

individuati e corretti. A questi vantaggi di carattere tecnico, se ne aggiunge un altro, per nulla marginale, in quanto consente di utilizzare il GIS nella giusta prospettiva, evitando che la padronanza del software sia erroneamente individuata come la ragione ultima delle attività laboratoriali fino ad identificare il semplice strumento con la metodologia (docenti) o con la conoscenza geografica stessa (studenti). Le analisi e le elaborazioni, realizzate grazie all'integrazione di fonti cartografiche e statistiche in ambiente GIS, consentono di sostituire opinioni vaghe e generiche con valutazioni critiche su problemi di pianificazione e gestione territoriale. Si accresce, così, la consapevolezza degli studenti nei confronti della progettualità e delle scelte operate da Enti e soggetti locali; si perseguono, in questo modo, finalità educative ben più ampie che riguardano non solo l'Educazione ambientale e l'Educazione al paesaggio ma anche l'Educazione alla cittadinanza attiva. Affinché ciò accada, nelle attività laboratoriali è necessario assicurare centralità alla fase interpretativa. ovvero alla "lettura" delle cartografie prodotte, dei dati sovrapposti o integrati.

Sulla base di tali sollecitazioni, sono state prese in considerazione due aree di particolare interesse non solo per gli Istituti coinvolti nel progetto, ma anche a una scala più ampia:

- la Costiera Amalfitana, sito UNESCO dal 1997;
- il Parco Nazionale del Cilento -Vallo di Diano, istituito nel 1991 con la Legge Quadro sulle aree protette.

Si tratta di due sistemi territoriali in cui le spinte allo sviluppo turistico minacciano costantemente le valenze ambientali e paesaggistiche dei litorali, mentre nell'entroterra destano altrettante preoccupazioni la composizione flyschoide dei versanti e le forti pendenze che accentuano il rischio di frane e smottamenti, colate di fango ed esondazioni.

Oltre alla localizzazione degli Istituti, sono stati considerati anche gli indirizzi specifici delle scuole. Dall'incrocio delle due variabili sono scaturite tre tematiche, applicabili ad entrambi i contesti, ognuna articolata in percorsi d'analisi in ambiente GIS:

- I. Struttura demografico-insediativa (i licei)
- set d'indicatori statistici per l'analisi della popolazione e delle abitazioni;
- b1. evoluzione di un sistema insediativo mediante analisi di fonti cartografiche,

- immagini aerofotogrammetriche e satellitari;
- b2. analisi del rischio idrogeologico in relazione al tessuto insediativo mediante sovrapposizione di carte tematiche e aerofotogrammetria.
- II. Struttura economico-produttiva (indirizzi tecnicoindustriali e professionali)
- set d'indicatori statistici per l'analisi delle industrie e dei servizi;
- b1. identificazione di un'area industriale, analisi dei cambiamenti nelle modalità d'uso del suolo;
- b2. analisi delle colture di qualità per tipologie e distribuzione, imprese agroalimentari per ambito d'attività e relativo indotto.
- III. Ricettività e attrattività turistica (indirizzo turisticoalberghiero)
- set d'indicatori statistici per l'analisi del sistema alberghiero ed extra-alberghiero;
- b1. individuazione di beni culturali e ambientali, definizione d'itinerari turistici a diverso livello di attrattività e accessibilità;
- b2. identificazione di aree a elevato livello di naturalità e interesse paesaggistico, ovvero aree boschive e macchia mediterranea, per distribuzione e tipologia, inserimento in aree protette o circuiti escursionistici.

In tale prospettiva, si carica di significato la fase conclusiva del progetto che prevede un momento di confronto fra gli Istituti. I risultati conseguiti dagli studenti nei tre percorsi forniranno un ampio ventaglio delle potenzialità offerte dal software GIS nei diversi settori dell'analisi territoriale; nel contempo, l'integrazione delle cartografie prodotte e delle relative interpretazioni faranno emergere potenzialità e criti-

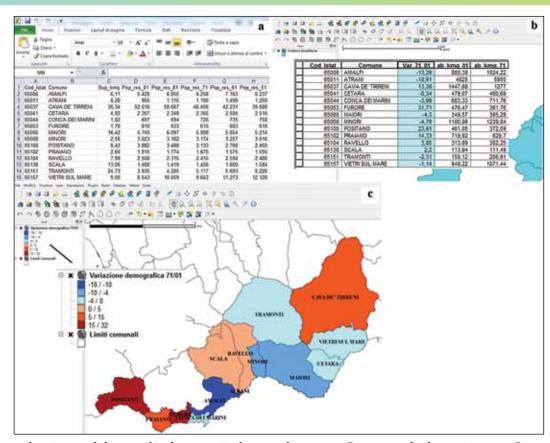


Fig. 6. Analisi quantitativa con QGis: Costiera Amalfitana, variazione demografica 1971-2001. I valori assoluti, acquisiti dai Censimenti ISTAT sulla Popolazione e sulle Abitazioni, sono riportati in un foglio Excel ed elaborati per il calcolo degli indicatori demografici (a); la tabella, inserita in QGis, è integrata con lo shapefile poligonale delle aree comunali, apportando nuove informazioni al vettoriale di base (b). Selezionata la colonna con l'indicatore "variazione di popolazione 71/01", si individuano le classi di valori e si attribuiscono i colori, freddi per i valori di decremento (scala cromatica del blu), caldi per quelli d'incremento (scala cromatica del rosso). Seguendo i passaggi sinteticamente delineati, gli studenti sono pervenuti a una rappresentazione immediata del fenomeno e a una sua corretta interpretazione (c) (Elaborazione di Ronza, Giglio, Lapiccirella).

cità delle due aree prescelte, Costiera Amalfitana e Parco Nazionale del Cilento -Vallo di Diano, con possibilità di effettuare significativi confronti. La diffusione dell'innovazione tecnologica è funzionale all'integrazione e al potenziamento degli approcci che, insieme, concorrono all'analisi del territorio nelle sue molteplici sfaccettature. Per tali ragioni, il GIS è stato presentato come uno strumento in grado di raccordare le valenze dell'analisi quantitativa e quelle dell'analisi qualitativa (Fig. 5; Fig. 6). Ogni percorso è stato articolato in due tipologie d'esercizi:

- a. analisi di dati ISTAT e calcolo d'indicatori per realizzazione di cartogrammi (analisi quantitativa);
- b. georeferenziazione di car-

tografia IGM (edizioni varie), carte dell'uso del suolo e carte tematiche prodotte da Enti di diversa competenza, aerofotogrammetria e immagini satellitari per l'individuazione di assetti territoriali, caratteristiche ambientali e trasformazioni paesaggistiche (analisi qualitativa).

Le attività in laboratorio e gli esercizi proposti sono stati elaborati per far emergere due rilevanti prospettive dell'analisi geografica: la prospettiva diacronica e quella sincronica. Nel primo caso, gli studenti hanno utilizzato serie storiche di dati per cogliere le variazioni demografico-insediative ed economico-produttive più significative o, ancora, hanno sovrapposto carte topografi-



Fig. 7.
IPSSAR,
Nocera Inferiore.
Attività
di laboratorio
per analisi
e rappresentazione
di dati statistici
(Foto di Giglio).

che degli anni Cinquanta, degli anni Ottanta fino alle recenti immagini telerilevate. Nel secondo caso, hanno utilizzato i dati dell'ultimo Censimento ISTAT per comprendere i livelli di pressione antropica, le caratteristiche del sistema economico, mentre le carte dell'uso del suolo, dei fattori di rischio, delle aree tutelate sono state analizzate in relazione alla recente aerofotogrammetria per definire livelli di qualità ambientale e paesaggistica, criticità e risorse inespresse del territorio. In entrambi i casi, è emerso come - in ambiente GIS - sia possibile gestire materiali eterogenei per scala, proiezioni, simbolismo, finalità allo scopo di produrre cartografie ex novo.

È importante sottolineare che gli studenti si sono soffermati sul ruolo delle fonti per l'analisi geografica al punto da proporre siti *on-line* con dati più particolareggiati e carte tematiche sul contesto locale al fine di arricchire ulteriormente le elaborazioni *in fieri*.

Inizialmente attratti dall'opportunità di acquisire nuove

Fig. 8.
Istituto Tecnico
"S. Caterina da
Siena", Salerno.
Docenti e studenti
apprendono
procedure
e funzioni del QGis
nelle attività
di laboratorio
(Foto di Giglio).



conoscenze in ambito informatico, nel corso delle lezioni gli studenti hanno sempre più spostato l'attenzione dalle procedure del *software* alle problematiche territoriali. Lo strumento GIS, utilizzato nella giusta prospettiva, ha sviluppato capacità critiche e competenze tecnico-operative.

All'ampliamento degli orizzonti culturali si affianca anche quello degli sbocchi occupazionali; in particolare negli Istituti tecnici, professionali e turistici, gli studenti hanno pensato alla conoscenza del GIS come un tassello importante nel loro *curriculum*, una "carta" su cui puntare per promuovere risorse locali non ancora valorizzate ed inserirsi nel mondo del lavoro.

Acquisite le competenze di carattere tecnico-applicativo, alcuni docenti hanno già manifestato ai formatori Al-IG l'intenzione di coordinare e proporre progetti sul GIS per arricchire e diversificare i successivi Piani dell'Offerta Formativa (POF). L'azione di spin-off, in ambito didattico-disciplinare, può considerarsi pienamente centrata dal progetto.

Maria Ronza - Assunta Giglio; Sezione Campania

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

AZZARI M., Qualità territoriali e criticità ambientali: fonti cartografiche e dinamiche paesistiche, in MAUTONE M., RONZA M. (a cura), Patrimonio culturale e paesaggio. Un approccio di filiera per la progettualità territoriale, Gangemi editore, Roma, 2009, pp. 65-76

BOZZATO S. (a cura di), *GIS tra natura e tecnologia*, Carocci, Roma, 2010

DE VECCHIS G. (a cura di), *A scuola senza geografia?*, Carocci, Roma, 2011

DE VECCHIS G., Didattica della

- De Agostini, Novara, 2011 DE VECCHIS G., PESARESI C., MARTA M., Applicazioni GIS per gli itinerari e le aree turistiche del Molise, Atti del Convegno Flussi, Reti e Sistemi Informativi Geografici, tra presente e futuro, (Sapienza Università di Roma 12 marzo 2008), in "Semestrale

geografia. Teoria e prassi, UTET

di Studi e Ricerche di Geografia", 2, 2008, pp. 189-225

GIORDA C., La geografia senza geografia: mappa bifronte del sapere geografico nel riordino delle scuole superiori, in DE VECCHIS G. (a cura di), A scuola senza geografia?, Carocci, Roma, 2011, pp. 57-66

MARTA M., MORRI R., D'AGO-STINO A., MAGGIOLI M., L'analisi diacronica dell'uso del suolo dal Catasto Gregoriano (1816) al Corine Land Cover: il caso di Nemi, in Atti 14ª Conferenza Nazionale ASITA (Brescia 9-12 novembre 2010), pp. 1257-1262 PALAGIANO C., MARTA M., L'uso dei Gis per l'analisi integrata del territorio, in MASETTI C. (a cura di), Atti del primo seminario di studi dalla Mappa al Gis, Brigati, Genova, 2008, pp. 263-281 PESARESI C., Una nuova didattica e una nuova geografia con le geotecnologie, in DE VECCHIS G. (a cura di), A scuola senza geografia?, Carocci, Roma, 2011, pp. 133-143

PESARESI C., Strumenti applicativi della geografia moderna, in DE VECCHIS G., Didattica della geografia. Teoria e prassi, UTET - De Agostini, Novara, 2011, pp. 97-112

RONZA M., LAPICCIRELLA V., Integrazione di fonti non omogenee in ambiente GIS: modelli applicativi in Campania, in AZZARI A., FAVRETTO A. (a cura), Comunicare l'ambiente, VII Workshop Beni ambientali e culturali e GIS, Pàtron, Bologna, 2009, pp. 171-181

RONZA M., Educare ai beni culturali: geografia, identità e sostenibilità, in GIORDA C., PUTTILLI M. (a cura), Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione, Carocci, Roma, 2011, pp.122-136

Una sola Terra



La metafora della Terra come veicolo spaziale, Spaceship Earth, come unica casa che abbiamo nello spazio, dalla quale soltanto posiamo trarre, come fanno gli astronauti nelle loro navicelle, tutto quello che occorre per la vita e nella quale finiscono tutte le scorie e i rifiuti della vita — rappresentò una specie di bandiera della nuova attenzione per i problemi dell'ambiente nei successivi anni sessanta. Furono anni di violenza contro la natura e la Terra, dall'uso degli erbicidi nella guerra nel Vietnam, alla diffusione dei pesticidi tossici, alla contaminazione radioattiva conseguente le esplosioni delle bombe nucleari nell'atmosfera, all'inquinamento dovuto alle fabbriche e alle perdite di petrolio nel mare..

Erano gli anni in cui molti paesi, di quelli che allora il geografo Alfred Sauvy aveva classificato come "terzo mondo", uscivano dalla condizione coloniale o di dipendenza e chiedevano giustizia, in cui le minoranze negli Stati Uniti chiedevano nuovi diritti, in cui gli studenti chiedevano nuovi modi di insegnare; quel vasto movimento che anche da noi è stato indicato come "il sessantotto" e che reclamava, fra l'altro, il diritto ad un giù giusto uso e ad una più umana distribuzione delle ricchezze della Terra.

Una domanda espressa anche dal mondo cristiano, cattolico e protestante: nel 1967 l'enciclica "Populorum progressio" di Paolo VI aveva detto ad alta (ma inascoltata) voce: "Non basta promuovere la tecnica perché la Terra diventi più umana da abitare". La Terra (con la T maiuscola) fu per anni l'oggetto di una nuova attenzione, della speranza



che le sue ricchezze possono essere migliorate, non contaminate dalla avidità di pochi.

Nel 1970 il 22 aprile era stata indetta la prima "Giornata della Terra" e le Nazioni Unite decisero di organizzare nel 1972 una grande conferenza internazionale col titolo "L'ambiente umano" da tenersi a Stoccolma. Un titolo significativo che stava ad indicare e sollecitare una nuova attenzione per i rapporti fra le forze umane che modificano l'ambiente e la necessità di conservare l'ambiente indispensabile proprio per la vita umana. Il sottotitolo e il simbolo della Conferenza di Stoccolma furono: "Una sola Terra", ispirata a quell'immagine di "Spaceship Earth" che ormai era diventata un simbolo del nostro destino di esseri umani. La conferenza di Stoccolma del maggio di 40 anni fa sollevò speranze di solidarietà internazionale, di giustizia e di pace, nell'uso delle comuni, limitate, risorse naturali.

Un'altra conferenza delle Nazioni Unite, nel maggio di quello stesso 1972, aveva riconosciuto il legame fra diritto all'uso delle loro risorse naturali e sviluppo economico dei paesi arretrati.. Sono passati quarant'anni di crescenti chiacchiere e dichiarazioni e conferenze e di crescente violenza contro la natura, di continui conflitti per la conquista delle materie prime, di squilibri economici e demografici; la crescente popolazione dei parsi poveri chiede lavoro e giustizia ai paesi ricchi di soldi e poveri di speranza e di coraggio di cambiare le regole economiche che hanno come unico idolo la crescita dei consumi e degli sprechi di merci e che sono responsabili delle continue crisi ambientali.

Quasi contemporaneamente apparvero alcuni libri, oggi dimenticati, che allora ebbero grande risonanza. Uno di questi fu "I limiti alla crescita" commissionato dal Club di Roma [se ne è parlato proprio nel numero precedente di questa rivista: Ambiente Società Territorio, 47, (XII), (2), 27-28 (marzo aprile 2012)]. Un altro libro sullo stesso tema, intitolato "Il cerchio da chiudere", scritto dal biologo americano Barry Commoner, sosteneva che la crisi ambientale derivava non solo e non tanto dall'aumento della popolazione terrestre quanto dalla quantità e dalla qualità delle merci prodotte. Concimi, fonti di energia, materie plastiche, detersivi, eccetera sono inquinanti in diversa maniera, a seconda di come sono fatte, della materie e dei processi impiegati. La natura "funziona" con cicli chiusi (il "cerchio"

del titolo) e ricicla le proprie scorie; le attività umane funzionano con cicli aperti e dispersivi e inquinanti; la salvezza va cercata in nuovi processi e prodotti rispettosi dell'ambiente basati su materie rinnovabili, sul riciclo delle scorie, proprio quello che si sta ripetendo, invano, da tanti decenni.

Decenni nei quali si sono spese tante parole, si sono tenute e si tengono continue conferenze nazionali e internazionali; nuove parole emergono dai dizionari. "Sviluppo sostenibile", come speranza (illusione?) che con piccoli aggiustamenti si possano evitare ulteriori danni alla natura, si possano usare intensamente i campi coltivati, si possano svuotare le miniere e i pozzi petroliferi; si possano tagliare consapevolmente le foreste, tutto lasciando qualcosa alle generazioni future, il che è intrinsecamente impossibile.

A venti anni di distanza dalla Conferenza di Stoccolma sull'"Ambiente umano", si è tenuta a Rio de Janeiro una nuova conferenza delle Nazioni Unite, questa volta col titolo "Ambiente e sviluppo" (l'attenzione per l'"uomo" è scomparsa dal titolo). A venti anni dalla conferenza di Rio si è tenuta, in questo 2012, la Conferenza di Rio+20, sempre delle Nazioni Unite, questa volta col titolo "Lo sviluppo sostenibile" (dal titolo sono scomparsi i riferimenti sia all'"uomo" sia all'"ambiente"). Sviluppo di che cosa ? sostenibile come ?

A mio modesto parere non basta qualche accordo commerciale o finanziario per diminuire le emissioni di gas che alterano il clima. Forse occorre recuperare la visione di un "pianeta degli uomini" — "Una sola Terra", appunto — e la conoscenza dei rapporti fra popolazione e consumi dei ricchi e dei poveri, fra consumi e risorse naturali, agricole, forestali, minerarie, dei rapporti fra gli esseri umani e le ricchezze della loro unica "casa" nello spazio: l'aria, le acque, le terre emerse, gli oceani, gli altri esserti viventi; proprio quanto si propone di fare questa rivista. Davvero, tutto il potere alla geografia.

Un Passaporto per il Mare



on questo passaporto, diventando "Cittadino dell'Oceano", ognuno di noi potrà riflettere sull'impatto che il suo stile di vita ha sull'ambiente e operare per la conservazione dell'Oceano Mondiale» è scritto sul passaporto nel quale riportare le azioni intraprese in difesa dell'ambiente marino che è stato consegnato alle classi che hanno vinto il concorso bandito nell'anno 1911-2012 al fine di promuovere «un percorso di divulgazione culturale dedicato ai giovani». Il Passaporto è ideato e organizzato dall'Associazione MAR e rientra nel progetto del World Ocean Network promosso dall'UNESCO e patrocinato dall'UNEP e dall'UE . L'edizione 2011-2012 è stata promossa dal Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare e patrocinato dal MIUR e vi ĥanno partecipato 100 scuole medie (20.000 studenti) delle province di Roma, Venezia e Palermo. I temi di riferimento erano: scoperta e valorizzazione del patrimonio marittimo; biodiversità e tutela; risorse naturali, mantenimento ed accessibilità; sviluppo sostenibile ed ecoturismo; democrazia partecipata nella Gestione Integrata



nelle Zone Costiere; energia marina (http://www.pelagosarea.eu/site/it-IT/UN PÄSSAPORTO PER IL MARE/IL_PROGETTO/). La consegna dei premi è avvenuta (Ĭ1.05.12) alla Fiera di Roma. Per sottolineare la necessità di collegamento con il mondo della ricerca e per spiegare in modo "semplice" le problematiche del mare e della costa ed hanno consegnato i premi: L'Arsenale di Palermo, Museo del Mare (M. Castellano); CIN-FAI, Consorzio Interuniversitario Nazionale per la Fi-

sica dell'Atmosfera e delle Idrosfere, (A. Speranza); CoNISMa, Consorzio Nazionale Interuniversitario per le Scienze del Mare (C. Corselli); ISPRA, Istituto Superiore per la Protezione e la Ricerca Ambientale (A. Arcangeli); SECOA, Progetto europeo FP7 Solutions for Environmental Contrasts in Coastal Areas (A. Montanari); CNR INSEAN, Istituto di ricerca per l'ingegneria navale e marittima (A. Mancini); ed il Ministero dell'Ambiente (P. Zingaretti). Armando Montanari

GEOGRAFIA: DALL'EMOZIONE ALLA CONOSCENZA

GEOGRAFIA: DALL'EMOZIONE ALLA CONOSCENZA

Il contributo evidenzia l'esigenza di una riformulazione del sapere geografico in chiave emozionale attraverso un percorso che conduce l'emozione alla conoscenza.

GEOGRAPHY: FROM EMOTION THROUGH KNOWLEDGE

The contribution highlights how a demand in geographical knowledge reformulation is needed, portrayed by an emotional key matching through a route that guides emotion ou to knowledge.

1. PREMESSA. La geografia educa la persona

Educare, nell'accezione di "nutrire", ed edùcere, col significato di "trarre fuori", designano l'educazione come una possibilità e un'impresa. Secondo entrambe le radici etimologiche, l'educazione ambisce a formare e liberare le potenzialità interiori, a trasmettere e produrre conoscenza. L'educazione (che non può fare a meno di agenti, obiettivi e procedure) se progettata e condotta in modo intenzionale, richiede un continuo riscontro critico. Pensare all'educazione implica un'approfondita riflessione sui molteplici ambiti di esperienza dell'agire umano, in realzione ai quali si sono sviluppati saperi e pratiche di insegnamento/apprendimento (Malavasi, 2011, p. 52).

Il rapporto tra educazione e geografia è un connubio naturale in cui sostenibilità, cittadinanza, intercultura e globalizzazione ne sono principi di sintesi.

Al sapere geografico appartengono contenuti e obiettivi formativi che mirano a formare il cittadino del mondo, di un mondo che si modifica e si complessifica continuamente e che, di conseguenza, richiede menti allenate al cambiamento (Pinto Minerva, 2002, p. 93). Si può educare la persona attravero la geografia e, "in questa prospettiva il ruolo dell'educazione risulta essenziale, giacché occorre una preparazione adeguata per affrontare i cambiamenti che spesso sono in conflitto con i valori persistenti" (De Vecchis, 2011, p. 133). Un'educazione geografica in chiave pedagogica può riuscire a infondere l'amore per la disciplina, affrontando una didattica non circoscrivibile entro i ristretti luoghi della scuola, ma aperta ad altri contesti formativi e ad una dinamica fra saperi. Viene meno così l'accezione di didattica mirante a trasmettere contenuti; si afferma, di contro, una didattica naturale legata a percorsi spontanei dell'apprendimento e ai problemi di conoscenza e di formazione che i soggetti incontrano nella loro personale esperienza quotidiana.

2. Un approccio pedagogico al sapere geografico

Nel tempo del post-moderno, all'individuo si chiedono capacità, competenze e conoscenze trasversali; ciò impone di riformulare i modi di conoscere e pensare, di riflettere ai metodi di apprendimento/insegnamento, di ridefinire i percorsi formativi. Il nuovo umanesimo annuncia un uomo che non può progettare la sua esistenza senza la percezione del suo decentramento in cui il suo stare-nel-mondo non può prescindere dal suo essere-conil-mondo (Bruni, 2008, p. 34).

In questa prospettiva ogni campo del sapere, e tanto più quello geografico, ha trasformato la semplice trasmissione di conoscenze in una metodologia di ricerca e scoperta, in cui al discente, in una posizione di centralità, viene indirizzata un'educazione individualizzata e personalizzata.

La stessa ricerca/sperimentazione, in contesto disciplinare e scolastico, segue precise direzioni:

- La dimensione emotiva e relazionale: il ruolo delle componenti non direttamente cognitive della dimensione soggettiva, come deterrente e come fonte di motivazioni.
- La dimensione strategica e metacognitiva: l'attenzione alla consapevolezza, al controllo delle procedure, ai processi di autovalutazione e autoregolazione di sé, del proprio agire cognitivo e operativo, dei risultati raggiunti. La valenza costruttiva: i processi di costru-
- La valenza costruttiva: i processi di costruzione della conoscenza nel loro divenire, capaci di essere portatori di senso, solo se po-

Contributi

sti in relazione con gli orizzonti di attesa e di prospettiva dei soggetti che ne devono fare esperienza attiva.

- La dimensione contestuale che ci riporta a situazioni, contesti, domini: l'acquisizione e l'esercizio di competenze, viste in relazione con le situazioni reali o simulate, i contesti reali o culturali, i domini storicamente e socialmente determinati.

Seguendo questo percorso ci si accorge che l'acquisizione dei contenuti, il processo di conoscenza e il relativo apprendimento sono sottoposti a cambiamenti che permettono al soggetto di acquisire, attraverso momenti di ricerca-scoperta, un nuovo sapere, un nuovo saper fare e un nuovo saper essere. Questo comporta da parte del discente di attuare modalità creative in situazioni storico-sociali concrete e di coniugare al proprio bagaglio conoscitivo/esperienziale il nuovo sapere.

Sono tre i punti fondamentali che conducono il soggetto a conoscenze significative e a competenze autentiche:

- Coinvogimento affettivo-emotivo: far leva sulla dimensione emotiva dell'intelligenza, ossia suscitare curiosità, interesse, entusiasmo, motivazione.
- Aggancio alla propria matrice cognitiva, ovvero agganciare gli apprendimenti pregressi al nuovo, ottenendo così un apprendimento significativo.
- Partecipazione alla costruzione della conoscenza attraverso un apprendimento per scoperta, attuando in tal modo una costruzione attiva ed autonoma delle conoscenze (Pasquinelli d'Allegra, 2011, p. 50).

Questo perché emozione e processi cognitivi sono interdipendenti; per pensare, scegliere ed agire in adultità e razionalità è indispensabile aver elaborato e realizzato un personale percorso di alfabetizzazione emotiva (Contini, 2006, p. 3).

Il sapere geografico, più di altri saperi, si presta ad un approccio emozionale, lo stesso che lo colloca in una posizione educativa/pedagogica capace di aprire contesti valoriali ricchi di competenze.

3. Educare alle emozioni

Nell'ambito della ricerca geografica si sta affermando una tendenza epistemologica che porta ad un nuovo atteggiamento con il quale affrontare lo studio del territorio. Vengono infatti abbandonate sia la geografia di tipo descrittivo, sia la geografia di tipo quantitativo, per introdurre un concetto di spazio educatore, frutto di una elaborazione personalistica dello spazio geografico che prende

in considerazione una pluralità di aspetti: sensoriali, percettivi, emotivi, motivazionali, conoscitivi, creativi.

Si viene così ad individuare, accanto ad un territorio reale, un territorio personale, un territorio sensibile, un territorio emozionale che rispecchia i modi con i quali l'uomo si pone in rapporto con il mondo-ambiente che lo circonda.

Da ciò nasce l'esigenza di una riformulazione dell'educazione geografica partendo dai suoi fini, che sono inscindibili dai metodi.

Se l'impegno della geografia, ancor più della pedagogia, deve concretizzarsi in un aiuto reale all'uomo per la costruzione dell'esistenza in rapporto con gli altri, allora l'educazione della mente e delle emozioni si rivela la sola bussola che ne può indicare la direzione, il fine e il metodo. Educare alle emozioni, così, equivale a insegnare/imparare a meta-comunicare, a sapersi muovere attorno allo straordinario problema della unidualità cervello-mente, se è vero, come scrive Morin, che "l'emozione, la passione, il piacere, il desiderio, il dolore fanno parte del processo di conoscenza stessa" (1989, p. 111).

Sono le emozioni, infatti, che influenzano l'acquisizione e lo sviluppo dei saperi, esse rappresentano una delle forme del conoscere che si sono evolute insieme all'evolversi del sistema nervoso. I saperi emozionali sono conoscenze inconsapevoli nel senso che la loro elaborazione è frutto dell'esperienza e non di un meccanismo riflessivo che porta alla conoscenza consapevole e, in altri termini, a quel sapere di sapere. Educare alle emozioni significa rendere il soggetto consapevole dei suoi moti interni, aiutandolo a comunicarle per renderlo esploratore del mondo circostante, rafforzando la tensione alla scoperta della realtà esterna, preparandolo ad affrontare il suo viaggio di conoscenza nel mondo e con gli altri. Come a dire che si determina una sinergia dinamica tra la produzione dei saperi e il funzionamento interiore di una persona (Bruni, 2008, pp. 93-98). Il sapere emozionale è una chiave di accesso alla matrice cognitiva, è una spinta per la costruzione della conoscenza, è il meccanisco che consolida le competenze. Con questa consapevolezza è spontaneo affermare che l'emozione può, e deve, tramutarsi in cono-

E necessario, dunque, giungere a coppie di significato come: astratto-concreto, teoria-pratica, fantasia-creatività, meraviglia-scoperta, le quali si tramutano in passaggi di senso e in percorsi di significato in cui l'emozione diviene conoscenza.

4. La geografia

"non è concepibile senza le emozioni"

"La disciplina, al pari delle altre scienze, non è concepibile senza le emozioni, che sono il sale della terra. Ma non si può dimenticare il singolo e piccolo uomo che osserva gli altri, lui fra gli altri, e che li guarda, e che si guarda, camminando insieme con i suoi simili sulla Terra" (Frémont, 2007, pp. 77-78).

D'altronde "la geografia è sensibile" perché direttamente coinvolta dalle bellezze presenti nel mondo. "Il corpo aderisce allo spazio che lo avvolge. Gli atti del muoversi, del camminare, del viaggiare, fanno parte della geografia. I cinque sensi ne sono coinvolti e allertati. Quasi tutti i geografi lo sanno, tanto che tatto, udito, olfatto e gusto, oltre alla vista, sono impegnati durante la ricerca e l'analisi" (*ibid.*, pp. 78-79).

La geografia si nutre di emozioni, di sentimenti che aspirano alla meraviglia e alla scoperta. "Questa è certamente la forma più antica di geografia, quella che faceva pensare ai greci che il primo geografo fosse stato Omero e che troviamo largamente presente nelle *Storie* di Erodoto, considerato da molti l'iniziatore della geografia umana. E dopo di lui nelle *Periegesi* di Pausania, nel *Milione* di Marco Polo e, più vicini a noi, in poeti e scrittori come Goethe, Eliot, Calvino e tanti altri. In pittori come Monet, Cezanne, Klee e ancora in grandi fotografi e registi cinematografici" (Dematteis, 2011, p. 25).

Quanta di questa geografia emozionale fa parte del sapere geografico? Molte volte la geografia del cuore è cenerentola di una geografia dell'utile che fa capo all'intelletto. Soprattutto nell'antichità la conoscenza del mondo era necessaria per domininare e conquistare, mentre oggi di quello stesso territorio dobbiamo prenderci cura, sentirci un tutt'uno con esso e con i suoi abitanti.

Nella necessità di riformulare la disciplina geografica in chiave emozionale (Persi, 2010), viene spontaneo domandarsi: nella scuola del domani quale sarà il ruolo della vecchia geografia nozionistica ed enumerativa? A tal proposito, Dematteis afferma che il problema non sono, e non dovranno essere, le nozioni, che in modo naturale si pongono alla base del sapere geografico, "ma il modo con cui le facciamo nostre", così come il problema non è la varietà delle cose di cui la geografia si occupa, "ma il modo con cui lo si fa" (*ibid.*, p. 26).

La geografia sensibile, la geografia emozionale, la geografia del cuore è certamente un input a disposizione del docente: una materia prima per la progettazione, un nucleo per le nuove competenze, un cardine su cui fa perno l'apprendimento.

5. Cartografia emozionale. Un possibile percorso didattico

Concretizzando la teoria in pratica, un possibile percorso didattico che conduce l'emozione alla conoscenza potrebbe riguardare proprio l'ostico argomento della cartografia. In che modo? Partendo da un carta emozionale: la *Carte de Tendre*.

La Carte de Tendre è la carta della tenerezza, una rappresentazione topografica e allegorica del Paese dell'Amore, elaborata a più mani tra il 1653 e il 1654 dai frequentatori del salotto di Madeleine de Scudéry e, successivamente, incisa da François Chauveau. La Carta du pays de Tendre fu inserita dalla dama de Scudèry a corredo del suo romanzo Clélie. Rappresenta l'incarnazione di un viaggio narrativo e visualizza, in forma di paesaggio, l'itinerario emotivo di cui parla il romanzo (Bruno, 2002, p. 3).

A differenza delle carte geografiche in genere, quella della Scudèry include l'intima esplorazione che collega gli affetti ai luoghi dove le emozioni sono rappresentate attraverso il movimento nello spazio. Interessante notare come le emozioni assumono una forma di topografia. Infatti, la mappa dovrebbe servire all'innamorato per trovare la via che conduce al cuore della sua dama. Partito dalla città della Nuova Amicizia (Nouvelle Amitié), l'amante deve compiere un lungo cammino, evitando di cadere nel mare Pericoloso (Mer Dangereuse) e dell'Inimicizia (Mer d'Inimitié) e nel lago dell'Indifferenza (Lac d'Indiférence). Attraverserà i tre grandi fiumi, Stima, Riconoscenza, Inclinazione (Estime, Reconnaissance, Inclination), e passerà accanto a città come Sentimento sulla Stima (Tendre sur Estime), Sentimento sulla Riconoscenza (Tendre sur Reconnaissance), Sentimento sull'Inclinazione (Tendre sur Inclination), e a villaggi più o meno favorevoli ai sentimenti d'amore, come Bei Versi, Grande Cuore, Biglietto Galante, Sensibilità/Negligenza, Oblio, Perfidia, Orgoglio (Jolis Vers, Générosité, Grand Cœur, Billet Doux, Sensibilité/Négligence, Oubli, Perfidie, Orgueil, ecc.). Sottile divertimento grafico e allegorico, la mappa definisce dunque una tipologia di possibili comportamenti amorosi, in cui risulta vincente (in linea con l'estetica galante



Carte de Tendre (Bibliothèque Nationale de France, Paris).

dell'epoca) un atteggiamento composto tanto di ardore quanto di attenzione, rispetto, devozione, perseveranza, misura.

Dopo un'attenta analisi della mappa del tenero, gli alunni saranno invitati a disegnare la carta del proprio mondo interiore, nella quale potranno rappresentare simboli, immagini, persone.

Gli allievi attraverso la creatività e la scopreta, motivati dalle emozioni e dal loro vissuto, salperanno per un viaggio nel profondo che condurrà loro ad approdare in un mondo più grande, quello vero e proprio.

BIBLIOGRAFIA

BRUNI E. M., Pedagogia e trasformazione della persona, Lecce, Pensa Multimedia, 2008.

BRUNO G., Atlante delle emozioni. In viaggio tra arte, architettura e cinema, Milano, Mondadori, 2002

CONTINI M., Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti, Milano, Cortina, 2006.

DE VECCHIS G., Didattica della geografia. Teoria e prassi, Torino, UTET Università, 2011.

DEMATTEIS G., "La geografia nella scuola: sape-

re geografico, territorio, educazione", in GIORDA C., PUTTILLI M. (a cura di), Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione, Roma, Carocci, 2011, pp. 23-32.

FRÉMONT A., Vi piace la geografia?, GAVINELLI D. (ed. it. a cura di), Roma, Carocci, 2007.

MALAVASI P., "Vita, educazione", in MARIANI A. (a cura di), 25 saggi di pedagogia, Milano, Franco Angeli, 2011, pp. 50-60.

MORIN E., La conoscenza della conoscenza, Milano, Feltrinelli, 1989.

PASQUINELLI D'ALLEGRA D., "Geografia a scuola. Metodi, tecniche, strategie", in DE VECCHIS G., Didattica della geografia. Teoria e prassi, Torino, UTET Università, 2011, pp. 49-78.

PERSI P., Territori emotivi. Geografie Emozionali, Urbino, Dipartimento di Psicologia e del Territorio, 2010.

PINTO MINERVA F., *L'intercultura*, Roma, Laterza, 2002.

SCUDÉRY M., Clélie, histoire romaine, 10 voll., Paris, Augustin Courbé, 1654-60; trad. It. In Ead., Le *Grand Cyrus*; *Clélie*, histoire romaine, Torino, Giappichelli, 1973.

Chieti, Dipartimento di Filosofia Scienze Umane e Scienze dell'Educazione Università degli Studi "G. d'Annunzio"; Sezione Abruzzo

OSSERVARE, RAPPRESENTARE E PROGETTARE UN MONDO PLURALE. I LABORATORI INTERCULTURALI PER L'INFANZIA

OSSERVARE, RAPPRESENTARE E PROGETTARE UN MONDO PLURALE: LABORATORI INTERCULTURALI PER L'INFANZIA L'articolo propone alcune considerazioni sull'impatto che i nuovi approcci di tipo cognitivista e gli studi sull'apprendimento possono avere sulla strutturazione dei laboratori interculturali rivolti all'infanzia. I concetti di intelligenza emotiva e sociale, nati in questi ambiti, possono infatti essere alla base di un modello formativo che aiuta i bambini, al di là della loro provenienza, ad orientarsi nell'ambiente interculturale che caratterizza sempre più le nostre società, per comprenderlo e sentirsi parte integrante di esso.

OBSERVING, REPRESENTING AND PLANNING A PLURAL WORLD. INTERCULTURAL WORKSHOPS FOR CHILDREN The article proposes some considerations on the impact of cognitive studies and learning-based approaches have upon the structuring of intercultural workshops for children. Concepts such as "Emotional Intelligence" and "Social Intelligence", born in these fields of studies, can be considered the basis for a new educational model that helps children, beyond their ethnic origins, to orient themselves into the intercultural background that increasingly characterizes our society and to feel as being part of it.

1. Introduzione

È ben noto il cambiamento socio-economico che ha portato l'Italia al fatidico 1973, anno in cui, per la prima volta nel secondo dopoguerra, il saldo migratorio del paese invertiva la tendenza in atto, registrando un tasso di rimpatri superiore a quello degli espatri e l'arrivo dei primi importanti flussi immigratori, questi ultimi destinati ad aumentare col tempo (Audenino e Tirabassi, 2008).

Nonostante sia stata spesso sottolineata la storia recente del fenomeno immigratorio nel paese unitario, il quarantennio «della svolta» ormai prossimo ci spinge ad interrogarci ancora una volta sul significato e le conseguenze che il radicamento della presenza immigrata ha sul territorio e sulla società italiana. L'immigrazione è divenuta infatti una realtà strutturale del nostro paese.

Sono numerosi gli studi che in ambito geografico hanno affrontato il tema, analizzando la complessità dei differenti percorsi migratori che hanno interessato e continuano ad interessare l'Italia (paesi di provenienza, aree di arrivo e di insediamento, aspetti di genere ecc.)¹. Il recente convegno geografico «Migrazioni e processi di interazione culturale. Forme di integrazione e organizzazione territoriale», tenutosi a Catania dal 24 al 26 maggio c.a., è stato l'ultimo, in ordine di tempo, ad aver convogliato l'ampio interesse della comunità scien-

tifica sulla relazione esistente tra le dinamiche migratorie e quelle territoriali.

Un concetto cardine, presente non a caso anche nel titolo del convegno catanese, è quello di integrazione. Per tale motivo, desidero qui condurre alcune considerazioni sui laboratori interculturali destinati all'infanzia, perché è proprio a partire da questa fascia d'età che possono essere ampliate alcune competenze relazionali alla base di una società plurale, egualitaria e integrata.

2. Intercultura: contenuto da studiare o processo relazionale?

L'attuale società italiana pone il nostro sistema scolastico di fronte ad una precisa sfida: la creazione di un modello formativo che valorizzi la ricchezza e varietà culturale dei nostri territori e delle classi di ogni ordine e grado. Gli studenti stranieri in Italia sono, dati quantitativi alla mano, 711.064, pari al 7,9% del totale della popolazione studentesca². Come ci ricorda l'ultimo Rapporto nazionale della Fondazione ISMU (2011), si tratta sempre più di allievi giuridicamente stranieri, ma nati e scolarizzati in Italia³. Partendo da quest'ultimo dato, appare sempre meno pressante la necessità di attuare nelle scuole delle azioni ad hoc rivolte esclusivamente ai bambini immigrati per agevolare il loro inserimento nelle differenti classi, perché sempre meno, appunto, si tratta di «inserimento» in senso stretto. Ciò, natu-

- 2 L'incidenza più alta si registra nelle scuole dell'infanzia il 78,3% degli iscritti con cittadinanza straniera è nato in Italia seguite dalle primarie (52,9%) e dalle secondarie di primo grado (23,8%), mentre la percentuale più bassa è riscontrabile nelle scuole secondarie di secondo grado (9%).
- Gli alunni con cittadinanza romena si confermano, per il quinto anno consecutivo, il gruppo più numeroso nelle scuole italiane, seguiti dai giovani di nazionalità albanese (cittadinanza prevalente dal 2000 al 2006) e marocchina, che è stata la prima cittadinanza dall'inizio della storia multiculturale della scuola italiana – i primi anni Novanta - fino al 2000.

Contributi

ralmente, non inficia l'importanza dei percorsi legati all'intercultura, anche perché spesso le origini delle seconde generazioni si pongono comunque come elemento di discriminazione fin dalla più tenera età, in ambito scolastico e non solo. È dunque necessario indagare quali modali-

tà didattiche siano più consone per il superamento di quelle specifiche dinamiche di esclusione e/o di categorizzazione negativa basate su tratti culturali o su stereotipi più o meno consolidati nel più ampio panorama sociale in cui vive il bambino. Ciò appare essenziale anche perché, come evidenziato in alcuni saggi di geografia critica, a scuola si sono perseguiti alle volte degli approcci all'interculturalità che, per quanto spinti dai sentimenti più nobili, hanno veicolato certe narrative del Noi-Loro, foraggiando quello che prende il nome di «paradigma della differenza» (Balducci, 2009; Mantegani, 2009; Borghi e Camuffo, 2009). Per raggiungere l'obiettivo intercultura è forse possibile seguire una via secondaria, una via che si discosta in parte dai sentieri più battuti. Accanto alle didattiche interculturali il cui oggetto principale è la diversità culturalei classici: percorsi nella cucina «etnica» ecc.prendono infatti forma in ambito scolastico e non solo, percorsi laboratoriali che educano all'ascolto reciproco, alla mediazione dei conflitti (quindi anche quelli culturali che potrebbero sorgere) e alla destrutturazione di certi stereotipi veicolati anche attraverso i media giornalistici (Bachis, 2008; Amato, 2011). Questi percorsi didattici risultano in accordo con le recenti direttive ministeriali che richiedono in ambito scolastico un'attenzione maggiore alle competenze-in questo caso relazionalipiuttosto che alle conoscenze acquisite dagli alunni. L'obiettivo è, in poche (ma complesse) parole, cercare di ampliare quelle capacità cognitive e comportamentali dei bambini riconducibili ai concetti di intelligenza emotiva e sociale⁴ (Goleman, 1995, 2006).

Tali concetti si sviluppano, così come la teorizzazione di Gardner sulle intelligenze multiple, all'interno degli studi d'ambito psicologico, in parte in antitesi al dirompente concetto di QI che tanta fortuna ha garantito alla psicometria, ovvero la scienza che «misura i fenomeni psichici in relazione alla loro frequenza, intensità e durata»⁵.

I nuovi approcci mirano a sottolineare come non tutti i tipi di intelligenza siano riconducibile ad una più generale Intelligenza con la I maiuscola di tipo prevalentemente cognitivo. In passato, molti test che valutavano le capacità interpersonali del singolo partivano proprio da quello che le persone affermavano di

conoscere, ad esempio, «riesco a capire il comportamento di altre persone». Invece l'intelligenza sociale si esplica spesso proprio in capacità non verbali e intuitive, difficilmente desumibili dalle domande che stimolano il sistema cognitivo come quelle proposte nei più comuni test sull'intelligenza⁶.

A partire da queste considerazioni, tratte dallo studio delle varie forme di intelligenza, sembra interessante far interagire da un lato i concetti di intelligenza emotiva e sociale teorizzati da Goleman, dall'altro l'intelligenza spaziale così come elaborata da Gardner che tanta attenzione ha avuto anche in ambito geografico.

3. Dall'intelligenza spaziale ad un'intelligenza territoriale

L'intelligenza spaziale, per riprendere la definizione di Howard Gardner (Giorda, 2008), si struttura a partire dalle tre funzioni dell'«osservazione», della «rappresentazione» e della «progettazione».

La dimensione spaziale del bimbo si amplia nel tempo (ibidem). Non si tratta solamente di un ampliamento in termini puramente fisici (ovvero di spazio euclideo), ma anche di un'estensione dell'ambito relazionale che collega l'individuo alla dimensione collettiva. Lo spazio relazionale, così come quello fisico, presenta delle regole che richiedono un set di padronanze non innato, se non in potenza, e dunque risulta campo di apprendimento. Orientarsi indica infatti, in senso ampio, anche la capacità «[...] di muoversi in un orizzonte culturale di simboli e di significato che allo spazio danno senso, strutturazione, funzioni, valori» (Mason, 2011, p. 164).

In altre parole, diventa basilare aiutare il singolo individuo, fin dalla prima infanzia, a sviluppare e/o potenziare un'intelligenza, che potremmo definire «territoriale», che gli permetta di orientarsi nell'ambiente complesso (anche dal punto di vista culturale) delle nostre società, per sapersi muovere in esso, per comprenderlo ed apprezzarlo e, aspetto non secondario, per sentirsi «parte del mondo insieme agli altri» (Dematteis, 2011, p. 25).

4. Geografie ed emozioni

Dematteis, parlando del futuro della geografia, afferma la necessità di «ripartire dalle emozioni» (ibidem). «Parliamo allora di una geografia che nasce da un rapporto prefazionale (empatico ed estetico in senso lato) con le cose, che si nutre di sentimenti e di emozioni,

4 «[...] capacità emozionali quali l'em-patia e l'autoregolazione emozionale cominciano a costruirsi dall'infanzia. L'anno di scuola materna precedente all'ingresso nella scuola dell'obbligo segna un culmine nella maturazione delle "emozioni sociali"- sentimenti come l'insicurezza e l'umiltà, la gelosia e l'invidia, l'orgoglio e la fiducia- le quali richiedono tutta la capacità di paragonare se stessi con gli altri. Il bambino di cinque anni, entrando nel più vasto mondo sociale della scuola, entra anche nel mondo della comparazione sociale. Non è solo il mutamento esterno che suscita i paragoni, ma anche l'emergere di un'abilità cognitiva: la capacità di confrontarsi agli altri in merito a qualità particolari come la simpatia, l'attrattività o i talenti sportivi» (Goleman, 2011, pp. 439- 440).

Cfr. <www.dizionari.hoepli.it>.

Sarebbe dunque il caso di affiancare ai test, valutazioni come il PONS (Profile of non verbal Sensitivity) e/o il test di Ekman per valutare le microemozioni (<www.paulekman.com>) (Goleman, 2006).

che aspira all'ignoto, al meraviglioso. [...] Parliamo di una geografia che, per usare le parole di Eric Dardel (1952, p. 228), "senza trascurare il concreto presta i suoi simboli ai movimenti interiori dell'essere umano"» (ibidem). Dematteis guarda nello specifico a quella geografia che «si nutre di sentimenti e di emozioni» e che aspira all'ignoto e al meraviglioso; l'invito che qui io estendo è che tale aspirazione si espliciti anche nei confronti della complessità culturale dei nostri territori e del mondo, rendendoci parte integrante della stessa. Il geografo torinese offre inoltre nel suo scritto tre domande centrali per avviare un proficuo dialogo sul rapporto tra geografia ed emozioni: «Quanta di questa geografia delle emozioni è passata all'insegnamento scolastico? Quanta ne potrebbe passare? E, soprattutto, perché dovrebbe oggi? » (ibidem).

Per quanto attiene le didattiche interculturali, laboratoriali e non, si può tentare di rispondere che non vi è stata ancora una presa in carico sistematica della componente emotiva umana. Quest'ultima risulta non di meno centrale; centrale poichè- oltre al permettere di veicolare e corroborare emozioni positive rispetto alla complessità culturale territorialeaiuta a lavorare sulle competenze relazionali dei bambini, a dare loro delle coordinate cognitive e comportamentali che rendono l'interculturalità più che una tematica scolastica una vera e propria forma mentis per il cittadino di domani.

Ed ecco una delle possibili risposte all'ultima domanda: i percorsi interculturali così concepiti vanno corroborati perché possiedono un elevato valore etico. Una prospettiva educativa che dia spazio allo svilupparsi dell'intelligenza emotiva e sociale sembra infatti imprescindibile in un mondo come il nostro in cui alla strutturale presenza degli immigrati e delle nuove generazioni di italiani non sempre fa seguito una propensione al dialogo reciproco, il solo che, attraverso la conoscenza, porta a superare categorizzazioni radicate e a scoprire-molto più spesso di quanto si potrebbe pensare- aspirazioni, desideri, tratti culturali, problemi (ecc.) comuni e differenze riconducibili ad esperienze di vita più che a paesi di provenienza.

5. La scuola come palestra, la strada come percorso

La necessità di una migliore organizzazione della scuola, di correggere i contenuti, le finalità e i sistemi valutativi dei processi formativi emerge chiaramente dalle indagini campione degli ultimi anni: secondo alcuni genitori stranieri sarebbe necessario migliorare la comunicazione e curare la formazione degli insegnanti (Amato, 2011, p. 71).

L'interculturalità non porta soltanto a concentrarsi sulle nuove concettualizzazioni di intelligenza, ma anche a sperimentare nuovi modelli didattici, la cui utilità va ben oltre le aule e l'orario scolastici (Giorda, 2008), prevedendo al contempo un maggiore coinvolgimento delle stesse famiglie degli alunni. Per questo motivo, importante diventa l'interazione tra la didattica laboratoriale svolta in classe e quella condotta dalle associazioni culturali presenti nei differenti comuni italiani.

Cagliari è d'esempio. Nella città stanno per avere infatti avvio una serie di laboratori di animazione interculturale per bambini nell'ambito del più ampio progetto ITACA – Integrazione nel

Territorio con un Approccio Creativo all'Apprendimento (fig. 2); progetto a favore degli immigrati non comunitari finanziato dalla Regione Autonoma della Sardegna e curato dall'associazione Nur in partenariato con le associazioni Punti di vista e Batisfera. Durante il laboratorio, di imminente realizzazione, verranno adottate esclusivamente tecniche di educazione non formale il cui fine è una partecipazione attiva dei venti bambini coinvolti (immigrati e non): tecniche di animazione e di facilitazione delle discussioni di gruppo, giochi di ruolo, attività creative e di manipolazione, letture, percorsi guidati di osservazione dell'ambiente, giochi e attività sulle dinamiche di gruppo.

Un laboratorio sull'interculturalità che mira dunque a far emergenza il processo di *metissage* che coinvolge i nostri territori e chiarire che le stesse singole culture nazionali non sono entità monolitiche, fisse e impermeabili ai cambiamenti, questo per fugare l'idea-spesso considerata un vero e proprio assioma-che sia l'arrivo dei migranti, con una «propria cultura», a turbare un equilibrio dato ed immutabile (Borghi e Camuffo, 2009).



Fig. 1.
Foto Laboratorio
curato dall'associazione
Punti di vista
(Fonte <www.associazionepuntidivista.it>).



Fig. 2. Logo del progetto ITACA- Integrazione nel Territorio con un Approccio Creativo all'Apprendimento (Cagliari).

BIBLIOGRAFIA

AMATO F., "Educazione geografica, migrazioni e globalizzazioni", in Giorda C., Puttilli M. (a cura di), op. cit., 2011, pp. 65-73.

AUDENINO P., TIRABASSI M., Migrazioni italiane. Storia e storie dall'Ancien régime a oggi, Milano, Mondadori, 2008. BACHIS F., "Islamofobia: un dibattito", in ANGIONI G., MELIS N. (a cura di), "Minoranze nel Mediterraneo: uno studio multidisciplinare", Cooperazione mediterranea, n. 6, 2008, pp. 35-53.

BALDUCCI M., "Noi e Loro. La percezione e la conoscenza dell'altro nei contenuti dei programmi di geografia della scuola elementaredal dopo-guerra ad oggi", in SQUAR-CINA E. (a cura di), op. cit, 2009, pp. 75-84.

BORGHI R., CAMUFFO M., "Pesci bianchi e pesci neri'. Racconto dei luoghi e discorso interculturale nella letteratura per l'infanzia", in SQUARCINA E. (a cura di), op. cit, 2009, pp. 103-115.

CRISTALDI F., Immigrazione e territorio: lo spazio condiviso, Bologna, Pàtron, 2012.

DEMATTEIS G., "La geografia nella scuola: sapere geografico, territorio, educazione", in GIORDA C., PUTTIL-LI M. (a cura di), op. cit., 2011, pp. 23-32.

DONATO C., NODARI P., PANJEK A. (a cura di), Oltre l'Italia e l'Europa: ricerche sui movimenti migratori e sullo spazio multiculturale, Trieste, Università degli studi di Trieste, 2004.

GOLEMAN D., Intelligenza sociale, Milano, BUR, 2010

ID., Intelligenza emotiva, Milano, BUR, 2011 (ed. or. 1995). BRUNELLI C., "Educazione all'interculturalità", in PER-SI P., Spazi della geografia, Geografia degli spazi. Tra teoria e didattica, Trieste-Udine, Edizioni Goliardiche, 2003, pp. 185-213.

GIORDA C., "Conoscenza, geografia e cittadinanza. Un progetto per il territorio", in GIORDA C., PUTTILLI M. (a cura di), op. cit., 2011, pp. 45-54.

MANTEGANI F., "Immagini e immaginari dell'alterità nei libri di testo della scuola primaria", in SQUARCINA E. (a cura di), op. cit, 2009, pp. 223-233.

MARENGO M., "Educazione geografica all'interculturalità", in GIORDA C., PUTTILLI M. (a cura di), op. cit., 2011, pp. 55-64.

NODARI P., ROTONDI G., Verso uno spazio multiculturale?: riflessioni geografiche sull'esperienza migratoria in Italia, Bologna, Pàtron, 2007.

SQUARCINA E. (a cura di), Didattica critica della Geografia. Libri di testo, mappe, discorso geopolitica, Milano, Unicopli, 2009.

Cagliari, Dipartimento di Storia, Beni culturali e Territorio; Sezione Toscana

Le terre alte nella ricerca scientifica

Matteo Puttilli

STUDIARE LE MONTAGNE

PUTTILLI M., Studiare le montagne. Inventario della ricerca sulle terre alte piemontesi,, Milano, FrancoAngeli, 2012

Le terre alte piemontesi non rappresentano affatto un oggetto di studio marginale, ma rientrano negli interessi di molteplici soggetti che spaziano attraver-so sguardi e approcci tra loro diversi: la ricerca scientifica dei dipartimenti universitari e dei centri di ricerca; le analisi a supporto delle politiche (da quelle regionali sino ai programmi di sviluppo locale diffusi sul territorio); le attività di documentazione messe in campo dalle associazioni locali e dagli ecomusei; gli studi diretti alla tutela del territorio promossi dalle associazioni ambientaliste. Così come sono moltissimi i temi oggetto di ricerca: sviluppo economico, servizi alla popolazione, ambiente naturale, biodiversità, storia e cultura, patrimonio architettonico, geologia, glaciologia e meteorologia, e co-

sì via. Tale diversità rappresenta una ricchezza in termini di conoscenza dell'arco alpino occidentale che non può essere trascurata. In quest'ottica, il volume si propone come il primo inventario della ricerca sulle

terre alte piemontesi. Uno strumento finalizzato a individuare e sistematizzare le tipologie di soggetti che studiano le terre alte e i temi che vengono privilegiati, ma anche i problemi della ricerca (ad esempio, la scarsa capacità di fare rete e di valo-

> rizzare le conoscenze prodotte, oppure il persistere di stereotipi e pregiudizi) e le opportunità per il futuro, che spaziano dall'apertura a nuovi temi (quali la green economy, le pratiche di turismo dolce, l'edilizia e la

mobilità sostenibili) e le iniziative in grado di creare un collegamento tra ricerca e ricadute sul territorio. Il volume è ospitato nella Serie Terre Alte, curata dall'Associazione Dislivelli (www.dislivelli.eu), la quale ospita saggi di ricerca e divulgazione che si propongono di superare gli stereotipi della montagna come semplice luogo della nostalgia e del divertimento. I saggi della Serie intendono ispirarsi a un immaginario più ricco e complesso, in cui le terre alte siano viste come un grande laboratorio europeo per realizza-re progetti di vita innovativi, capaci di rapporti più equilibrati e appaganti con l'ambiente e la cultura locale. Maurizio Dematteis

<www.dislivelli.eu>

ANALISI GEO-DIDATTICA SUI TEMI DELL'EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO SOSTENIBILE

ANALISI GEO-DIDATTICA SUI TEMI DELL'EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO SOSTENIBILE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E NELLA SCUOLA PRIMARIA IN VENETO E IN BAVIERA. CONFRONTO TRA PADOVA E WÜRZBURG

L'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS) non è una nuova disciplina, ma una nuova prospettiva che affronta temi e problematiche tenendo conto sia degli aspetti ambientali sia di quelli socio-economici. Questo contributo mette in luce, attraverso un confronto internazionale, i temi di ESS maggiormente affrontati e quelli tralasciati nell'ambito formale e non formale e dimostra come l'ESS, offrendo nuovi stimoli alla didattica disciplinare e alle pratiche quotidiane a scuola, possa essere un motore per l'educazione geografica.

GEODIDACTIC ANALYSIS OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN NURSERY AND PRIMARY SCHOOL IN VENETO AND IN BAVARIA. A COMPARISON BETWEEN PADUA AND WÜRZBURG

Education for Sustainable Development (ESD) is not a new discipline, but a new perspective which deals with themes and problems taking into consideration both environmental and socio-economic aspects. This paper presents, through an international comparison, which ESD themes have been broached more than others both in the formal and in the non-formal fields and demonstrates that ESD, by offering new ideas to school didactic, can be a driving force behind geographical education.

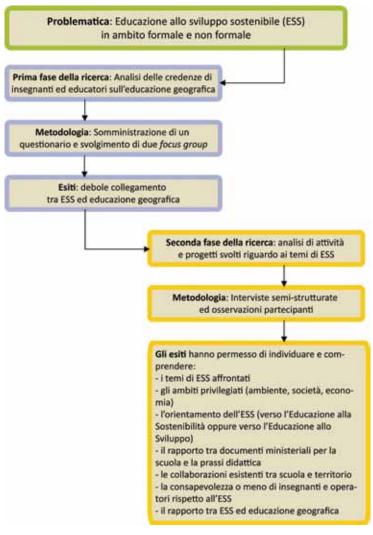
1. Oggetto di ricerca

Questo contributo intende presentare parte degli esiti di ricerca emersi dalla tesi di dottorato, svolta in cotutela tra il Dipartimento di Geografia "G. Morandini" dell'Università degli Studi di Padova e l'Institut für Geographie, Didaktik der Geographie della Julius-Maximilians-Universität Würzburg¹. L'oggetto di ricerca è l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS) in ottica geografica attraverso un confronto internazionale tra la città italiana di Padova, in Veneto, e la città tedesca di Würzburg, in Baviera. Il punto di vista dal quale prende avvio la ricerca è quello della geografia poiché, in accordo con quanto affermato sia nell'International Charter on Geographical Education (1992) sia nella Dichiarazione di Lucerna sull'educazione geografica per lo sviluppo sostenibile (2007), si ritiene che tra le finalità dell'educazione geografica ci sia anche l'ESS. Il lavoro si è articolato in due fasi di ricerca, riguardanti rispettivamente pratiche di educazione geografica e di ESS (Figura 1).

2. Prima fase di ricerca: analisi delle credenze degli insegnanti sull'educazione geografica

Il progetto di ricerca ha preso avvio da due studi sulle credenze degli insegnanti (Pascoli-

1 Per la supervisione della ricerca di dottorato si ringraziano la Dr. Lorena Rocca dell'Università degli Studi di Padova ed il Prof. Dieter Böhn della Julius-Maximilians-Universität Würzburg.



39

Fig. 1. Il percorso di ricerca (Fonte: S. Ziliotto, 2011).

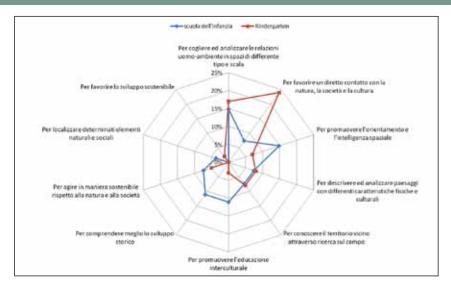


Fig. 2. Secondo gli insegnanti di scuola dell'infanzia/ Kindergarten la geografia serve... (Fonte: S. Ziliotto, 2011).

2 Da notare che in Baviera il *Kindergarten* fa parte del sistema educativo ma non di quello scolastico, infatti è sottoposto al Ministero per le Politiche Sociali. Coloro che lavorano nei Kindergarten, sono denominati educatori (ErzieherInnen) e si formano in istituti parauniversitari, per la precisione presso l'Accademia di Pedagogia Sociale.

ni, 2001; Rocca, 2007, 2010), dai quali è stato mutuato e appositamente riadattato lo strumento del questionario. Mediante la somministrazione di quest'ultimo e lo svolgimento di due focus group si è fatto luce sulle credenze che gli insegnanti di scuola dell'infanzia/ Kindergarten² e di scuola primaria/Grundschule³ hanno in merito alla geografia ed al suo insegnamento. L'esito dell'analisi comparativa ha messo in luce i punti di forza e i punti di debolezza dell'educazione geografica nel contesto italiano e tedesco (Ziliotto, 2010; 2011b). In particolare, dagli esiti riferiti alle finalità della geografia emerge che, per entrambi i campioni di insegnanti, il collegamento tra educazione geografica ed ESS è molto debole. Infatti, considerano l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile una finalità non particolarmente rilevante per la geografia. Gli item "per favorire lo sviluppo sostenibile" e "per agire in maniera sostenibile rispetto alla natura e alla società" risultano essere tra i meno scelti

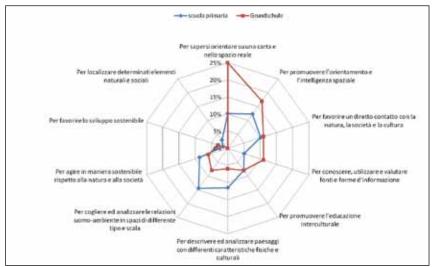


Fig. 3. Secondo gli insegnanti di scuola primaria/Grundschule la geografia serve ... (Fonte: S. Ziliotto, 2011).

(Figura 2 e 3). Tuttavia è importante notare che mentre la finalità connessa alla promozione dello sviluppo sostenibile è quasi completamente tralasciata, la finalità riguardante l'azione sostenibile rispetto a natura e società è stata scelta, pur marginalmente. Potrebbe essere che il concetto di sviluppo sostenibile sia considerato troppo astratto e teorico, mentre invece l'azione sostenibile sia percepita come concreta e maggiormente realizzabile, in particolare da parte dei bambini. Il fatto che, per entrambi i campioni, non ci sia quasi alcun collegamento tra l'educazione geografica e l'ESS è stato ritenuto un punto di debolezza, sul quale si è deciso di indagare ulteriormente per capire che cosa viene effettivamente proposto e realizzato nelle scuole in merito all'ESS, quindi per confrontare le pratiche del contesto italiano con quelle del contesto tedesco.

3. Seconda fase di ricerca: analisi di attività e progetti riguardanti l'ESS

Alla luce degli esiti poc'anzi presentati, la seconda fase di ricerca è stata dedicata ad un lungo lavoro sul campo di mappatura dei progetti di ESS e di raccolta di "buone pratiche" sviluppate in ambito formale (scuole dell'infanzia/Kindergarten e scuole primarie/Grundschule) e non formale4 (associazioni, istituzioni ed enti), realizzato attraverso interviste semi-strutturate ed osservazioni partecipanti. L'analisi ha preso in considerazione sia l'ambito formale che quello non formale, poiché in entrambi i casi di studio, in riferimento al tema dell'ESS, sono state riscontrate interessanti e significative collaborazioni tra i due ambiti. Entrambi, inoltre, si trovano evidentemente in una posizione privilegiata per far pensare e riflettere i bambini, che saranno gli adulti di domani, alla sostenibilità del mondo in cui viviamo.

Per "Educazione allo Sviluppo Sostenibile" si intende l'educazione che procede su due binari, quello dell'Educazione alla Sostenibilità/Educazione Ambientale e quello dell'Educazione allo Sviluppo (Bolscho, 2001; Ziliotto, 2011b; Zoi, 2006). Si è in tal modo scelto di riprendere il concetto originario di "educazione all'ambiente e allo sviluppo" emerso nei documenti internazionali di riferimen-

- 3 La *Grundschule*, che dà avvio al percorso scolastico, comprende le classi dalla prima alla quarta ed è sottoposta al Ministero della Cultura e della Pubblica Istruzione. Gli insegnanti che vi insegnano, così come in Italia, devono frequentare un percorso universitario.
- 4 Per approfondimenti in merito all'apprendimento formale, non formale ed informale vedasi: Memorandum sull'istruzione e formazione permanente (2000); Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea del 27 giugno 2002 sull'apprendimento permanente; Progetto di conclusioni relative ai principi comuni europei concernenti l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale ed informale (2004); Draft UNECE Strategy for Education for Sustainable Development (2004).

Contributi

to (Rapporto Brundtland, 1987; Agenda 21, 1992; Dichiarazione di Johannesburg, 2002), che fanno coesistere queste due "anime" dello sviluppo sostenibile. L'ESS, infatti, non è una nuova disciplina ma una nuova prospettiva che affronta temi e problematiche tenendo in considerazione le interrelazioni tra aspetti ambientali, sociali ed economici e che richiede nuove competenze per partecipare in modo attivo, consapevole, responsabile e critico alla costruzione del presente e del futuro (Stoltenberg, 2010).

La ricerca sull'ESS ha avuto inizio con l'individuazione di alcuni temi ad essa connessi, scelti tra quelli rilevati nei documenti ministeriali per la scuola, nei *Key Action Themes* del Decennio delle Nazioni Unite sull'ESS e nei gruppi di Agenda 21 di Padova e Würzburg. I tredici temi sono stati scelti in base al grado di affrontabilità all'interno degli ordini di scuola presi in esame (Figura 4)⁵. Nel complesso le interviste svolte sono state 65, suddivise tra ambito formale e non formale come riportato in Tabella I.

Una parte di intervista era finalizzata a capire se i tredici temi di ESS scelti avevano trovato o trovavano spazio nelle attività della scuola/associazione. Un'altra parte di intervista intendeva sondare i rapporti di collaborazione tra scuole ed associazioni. Infine, si voleva sondare il grado di consapevolezza dell'intervistato rispetto all'ESS.

Gli esiti che saranno presentati nei paragrafi successivi sono emersi dalla triangolazione tra quanto raccolto con le interviste, quanto registrato durante le osservazioni partecipanti e quanto contenuto sia nei documenti ministeriali per la scuola sia nella (poca) documentazione dei progetti.

3.1 Esiti in merito all'ESS

Questa seconda fase di ricerca ha messo in luce l'esistenza di "buone pratiche" in merito a vari temi di ESS, realizzate sia nell'ambito formale sia in quello non formale dei contesti territoriali presi in esame. I dati raccolti hanno permesso di individuare i temi che sono stati da un lato maggiormente o mediamente affrontati, dall'altro poco affrontati o tralasciati, mettendo in luce i punti forti e quel-

risparmio energetico energie rinnovabili rifiuti inquinamento acqua ambientale aria e Ambiente Economia commercio qualità dell'aria Sviluppo equo-solidale Sostenibile educazione biodiversità interculturale Società cambiamenti educazione climatici alimentare partecipazione mobilità

olto da scuole (Figura Fig. 4. I temi di ESS i (Figura 6) nell'ambi- (Fonte: S. Ziliotto, 2011).

li deboli di quanto svolto da scuole (Figura 5), associazioni ed enti (Figura 6) nell'ambito dell'ESS.

I temi maggiormente affrontati dalle scuole di entrambi i casi di studio sono risultati essere quelli dell'acqua, dell'inquinamento ambientale e della biodiversità (Figura 5). Nello specifico, rispetto al tema dell'acqua l'ambito formale realizza attività legate all'importanza e al ciclo dell'acqua oppure l'analisi della qualità dell'acqua attraverso osservazione di piante e animali di ruscello e lo studio del sistema di approvvigionamento e depurazione dell'acqua. Non mancano in alcune scuole interventi di politica scolastica, quali l'adozione di una cisterna per la raccolta di acqua piovana ad uso delle toilette e la sostituzione di rubinetti a minuto con quelli normali. L'ambito non formale (Figura 6) offre proposte che arricchiscono quanto già svolto dalle scuole, poiché affrontano gli argomenti dell'acqua virtuale, dei cambiamenti climatici, del sistema idrogeologico, delle conseguenze economiche rispetto all'acquisto di acqua, ecc. Un esempio significativo a tal riguardo è la "Scuola dell'acqua" che, in una colonia nei pressi di Würzburg, offre la possibilità di svolgere una settimana di interessanti attività sul tema affrontandone sia gli aspetti ambientali che quelli socio-economici.

All'interno del tema dell'inquinamento ambientale gli argomenti trattati riguardano l'inquinamento dell'aria e dell'acqua, ma anche vari accorgimenti concretizzabili dai bambini per ridurre l'inquinamento e i rifiuti prodotti a scuola, tra cui: l'attento uso della carta, l'autoproduzione di giochi con materiali naturali, la pratica degli "acquisti collettivi",

rasciau, mettendo in fuce i punti forti e quei- naturan, la prauca degli acquisti conettivi,			
		Padova	Würzburg
ambito formale	scuole dell'infanzia/Kindergarten	8	9
	scuole primarie/Grundschule	15	13
ambito non formale	associazioni, enti, ecc.	10	10
TOTALE		33	32

Tabella I. Il campione per le interviste sull'ESS (Fonte: S. Ziliotto, 2011b).

5 La Figura 4 rappresenta una semplificazione, fonte di una scelta grafica, tuttavia va tenuto presente che ogni tema può avere declinazioni in tutti e tre gli ambiti dello sviluppo sostenibile.

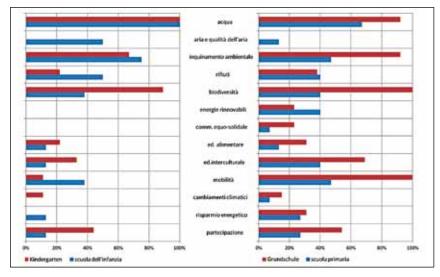


Fig. 5. Offerta dell'ambito formale prescolare e scolare (Fonte: S. Ziliotto, 2011).

che prevede la gestione da parte dei bambini di ogni classe del materiale scolastico conservato in un armadio, e della merenda senza imballaggi, ossia all'interno di un contenitore di plastica riutilizzabile. L'ambito non formale risulta essere poco attivo (Figura 6), tuttavia offre proposte diversificate riguardanti l'elettrosmog o l'impatto ambientale della merenda, permettendo quindi di arricchire l'offerta formativa.

Rispetto al tema della biodiversità l'indagine ha messo in luce che l'ambito formale tedesco è più attivo di quello italiano (Figura 5). *Kin*-

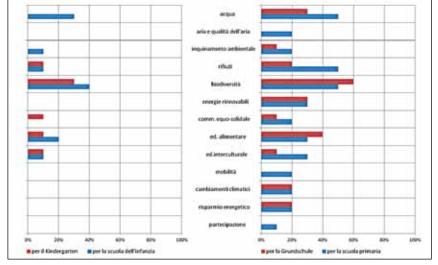


Fig. 6.
Offerta dell'ambito
non formale dedicata
all'ambito prescolare
e all'ambito scolare
(Fonte: S. Ziliotto, 2011).

dergarten e Grundschule, trovandosi in prossimità di boschi e parchi⁶, hanno la possibilità di svolgere molte attività in autonomia, supportati certamente dalla lunga tradizione di educazione ambientale che caratterizza il contesto tedesco. Un esempio significativo è il Waldkindergarten: i bambini trascorrono la mattinata nel bosco per fare esperienza della natura e nella natura, per pranzo tornano alla struttura del Kindergarten con l'autobus di linea (Fi-

6 Va notato che Würzburg su una superficie comunale di 87 km² dispone di 3,5 km² di verde pubblico, a cui vanno aggiunti 10 km² di zone boschive della città (Dati relativi al 2006. Fonte: http://www.wuerzburg.de); Padova, invece, su 97 km² ha esclusivamente 2,5 km² di verde pubblico (Dati relativi al 2005. Fonte: http://www.padovanet.it).

gura 7). A Padova l'ambito non formale ricopre una funzione centrale perché offre alle scuole proposte che vengono usufruite solitamente per l'uscita di fine anno.

I temi mediamente affrontati dalle scuole intervistate sono stati quelli dei rifiuti, dell'educazione alimentare, dell'educazione interculturale, della mobilità, del risparmio energetico e della partecipazione. Non essendo possibile in questa sede entrarvi nel dettaglio, si rimanda alla versione completa della tesi di dottorato (Ziliotto, 2011b).

Infine, per quanto riguarda i temi poco affrontati o tralasciati essi sono risultati essere: aria e qualità dell'aria, energie rinnovabili, commercio equo-solidale e cambiamenti climatici. In particolare, emerge che i temi delle energie rinnovabili, del risparmio energetico, del commercio equo-solidale e dei cambiamenti climatici, che permetterebbero nel modo più ottimale l'integrazione dei tre ambiti dello sviluppo sostenibile, sono i meno affrontati nell'ambito scolare e i più tralasciati nell'ambito prescolare di entrambi i casi di studio.

Inoltre, è possibile notare come tra le due "anime" dell'ESS l'Educazione allo Sviluppo passi in secondo piano rispetto all'Educazione Ambientale/alla Sostenibilità, così come dimostra la stessa consapevolezza degli intervistati.

Infatti, durante le interviste è emersa una diffusa mancanza di consapevolezza circa l'ESS. In particolare, nell'ambito formale (Figura 8) alcuni insegnanti hanno risposto con il silenzio, altri sviando il discorso, altri ancora affermando di non saperne nulla oppure dimostrando di avere idee confuse. Secondo alcuni insegnanti l'ESS coincide perfettamente con l'educazione ambientale, secondo altri è semplicemente uno slogan. Purtroppo pochi concepiscono l'ESS come un cambio di prospettiva che comprende la dimensione sia ambientale che sociale.

La consapevolezza degli operatori dell'ambito non formale (Figura 9) risulta essere leggermente maggiore rispetto a quella degli insegnanti intervistati. Tuttavia a ciò non corrisponde una comunicazione "corretta" verso l'esterno. Infatti, per essere capiti meglio dalla comunità preferiscono usare denominazioni "tradizionaliste" come educazione ambientale o educazione alla sostenibilità, che rappresentano solamente un "lato della medaglia" dell'ESS. Questa scelta potrebbe essere discutibile, in particolar modo perché non contribuisce a diffondere ed accrescere una corretta conoscenza dello sviluppo sostenibile e dell'ESS.

Gli intervistati, inoltre, sono risultati essere

maggiormente concentrati sulla "pratica" che sulla "teoria", infatti realizzano progetti interessanti ma non sono del tutto a conoscenza dell'approccio che sta alla base dell'ESS. Già nel questionario sulle credenze era emerso un mancato collegamento tra teoria e pratica: è stato scelto l'item "per agire in maniera sostenibile rispetto a natura e società" ma è stato del tutto tralasciato l'item più astratto "per favorire lo sviluppo sostenibile". Va sottolineato che i documenti ministeriali in ciò non aiutano, poiché non presentano un quadro chiaro sull'ESS oppure si riferiscono all'approccio dell'educazione ambientale.

Oltre a mancare il collegamento tra teoria e pratica, risulta mancare anche il collegamento tra educazione geografica ed ESS. Infatti, nel questionario gli item meno scelti tra le finalità della geografia sono stati proprio quelli sull'ESS. Analizzando in profondità i principi dello sviluppo sostenibile e l'essenza della disciplina geografica emergono, invece, vari punti di convergenza che avvicinano ESS ed educazione geografica, tra questi: il rapporto uomo-ambiente, oggetto di studio della geografia, rappresenta il primo passo per comprendere il concetto di sviluppo sostenibile; la geografia è scienza-ponte tra scienze naturali e sociali, così come lo sviluppo sostenibile è un concetto-ponte tra vari ambiti che prevede che una questione sia affrontata tenendo in considerazione la complessità del reale nel quale compenetrano aspetti ambientali, sociali ed economici; lo studio della dimensione locale-globale, della multiscalarità, delle interdipendenze e interconnessioni nel tempo e nello spazio; l'attenzione allo sviluppo della cittadinanza planetaria, attiva e consapevole. Infine, in merito alla collaborazione tra ambito formale e non formale essa è risultata essere proficua, poiché ha permesso alle scuole di affrontare in maniera più sistematica gli aspetti sociali ed economici implicati nei temi affrontati e non solamente quelli ambientali. Ci sono tuttavia dei margini di miglioramento: renderla continuativa nel tempo, evitando gli interventi a spot; arricchirla e prevedere oltre all'intervento di un esperto anche la messa a disposizione di materiale didattico per permettere all'insegnante di proseguire il lavoro in classe; rafforzare le offerte rivolte all'ambito prescolare; far conoscere maggiormente nel territorio le offerte già esistenti.

4. Conclusioni

Per concludere, si propongono alcune indicazioni che, alla luce degli esiti della ricerca, possono contribuire a realizzare un'ESS



di qualità:

- prendere contemporaneamente in considerazione gli aspetti ambientali, quelli sociali e quelli economici, oltre a sviluppare la consapevolezza degli aspetti culturali che caratterizzano il contesto in cui si opera
- sviluppare una progettualità legata all'ESS che sia sostenuta da una rete di docenti o di educatori, e che possibilmente coinvolga tutto il personale della scuola
- programmare attività e progetti pluriennali che affrontano singoli temi o unità di argomenti ma per i quali si esplicitano le connessioni, in modo da approfondire la complessità del reale
- lavorare in modo interdisciplinare poiché ogni materia nell'ambito scolare ed ogni campo di esperienza/ambito tematico nella scuola dell'infanzia/Kindergarten può offrire un diverso punto di vista rispetto al tema in questione
- collaborare con l'ambito non formale, che permette di affrontare e vivere aspetti del territorio altrimenti difficilmente sperimentabili, quindi di realizzare un'ESS basata sul contesto locale e culturale di riferimento
- trattare un tema non solamente grazie al saltuario contributo di "esperti" ma anche tramite materiali di approfondimento che permettono di sviluppare ulteriormente gli argomenti e di far radicare gli effetti delle attività, quindi il cambiamento
- focalizzare l'attenzione sia sui temi propri dell'Educazione Ambientale/alla Sostenibilità sia su quelli dell'Educazione allo Sviluppo, in modo da promuovere nei bambini l'attenzione alla tutela dell'ambiente



Fig. 8. La consapevolezza degli insegnanti in merito allo sviluppo sostenibile (SS) e all'ESS (Fonte: S. Ziliotto, 2011).

- e la consapevolezza delle interdipendenze globali
- realizzare attività/progetti dal carattere pratico senza tuttavia tralasciare la "teoria" che deve essere ben padroneggiata dagli operatori
- promuovere l'effettiva partecipazione dei bambini, particolarmente stimolata all'interno dell'apprendimento svolto in contesti e situazioni reali, per realizzare processi che consentono di apportare dei cambiamenti
- realizzare processi di formazione allo sviluppo sostenibile ed in tal modo far diventare i bambini attori in prima persona dello sviluppo sostenibile, ma anche trasformare la

L'ESS è un ambito nuovo, confuso, impreciso, top-down. Noi manteniamo il più Lo SS emerge delle volte la denominazione dall'intersezione tra educazione ambientale o dimensione educazione alla ambientale, sociale sostenibilità perché viene ed economica, ma è capita meglio (Pd) molto difficile affrontare tutti e tre gli ambiti. L'ESS è difficilmente trasmissibile. Per farci L'ESS è l'ampliamento capire parliamo di del concetto di educazione ambientale. educazione ambientale.

Fig. 9. La consapevolezza degli operatori dell'ambito non formale in merito allo sviluppo sostenibile e all'ESS (Fonte: S. Ziliotto, 2011).

stessa scuola/associazione in un modello concreto di sviluppo sostenibile.

BIBLIOGRAFIA

BACKER S., Sustainable Development, London, Routledge, 2006.

BRUNDTLAND G. H., Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future, 1987.

COMMISSION ON GEOGRAPHICAL EDUCA-

TION OF THE INTERNATIONAL GEOGRAPHICAL UNION, International Charter on Geographical Education, 1992.

COMMISSIONE DELLE COMUNITÁ EUROPEE, Memorandum sull'istruzione e formazione permanente. Documento di lavoro dei servizi della commissione, Bruxelles, 30.10.2000, SEC (2000) 1832, 2000. CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, Progetto di conclusioni relative ai principi comuni europei concernenti l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale ed informale, Bruxelles, 18 maggio 2004. 9600/04, 2004.

GAZZETTA UFFICIALE DELLE COMUNITÁ EURO-PEE, Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea del 27 giugno 2002 sull'apprendimento permanente, 2002/C 163/01, 2002.

HAUBRICH H., REINFRIED S., SCHLEICHER Y., Dichiarazione di Lucerna sull'Educazione Geografica per lo Sviluppo Sostenibile, Lucerna, IGU, 2007. PASCOLINI C., Che cos'è la geografia?, Tesina di specializzazione, SSIS del Veneto, 2001.

ROCCA L., Geoscoprire il mondo, Lecce, Pensamultimedia, 2007.

ROCCA L., "La geografia vista da dentro la scuola", *Ambiente Società Territorio. Geografia nelle scuole*, 2, pp. 27-30, 2010.

UNITED NATIONS CONFERENCE ON ENVIRON-MENT AND DEVELOPMENT, *Agenda* 21, 14 June 1992, Rio de Janeiro, A/CONF.151/26 (Vol. I), 2002. UNITED NATIONS, ECONOMIC AND SOCIALE COUNCIL, *Draft UNECE Strategy for Education for Sustainable Development*, Rome, 19 May 2004, CEP/AC.13/2004/8/Add.2, 2004.

WORLD SUMMIT ON SUSTAINABLE DEVELOP-MENT, Johannesburg Declaration on Sustainable Development, Johannesburg-South Africa, A/CONF.199/20, 2002.

ZILIOTTO S., "Educazione alla cittadinanza attiva e 'glocale' attraverso l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile. Buone pratiche dal contesto italiano e tedesco" in Didattica della geografia. Cinquantatreesimo convegno nazionale AIIG Giulianova 16-20 ottobre 2010, Castelli, Verdone editore, 2011a, pp. 129-134. ZILIOTTO S., Analisi geo-didattica sui temi dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria in Veneto e in Baviera. Confronto tra Padova e Würzburg, Tesi di dottorato, 2011b.

ZILIOTTO S., "L'educazione geografica tra Padova e Würzburg: analisi comparativa delle credenze degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria", *Quaderni del Dottorato 4*, Padova, Cleup, 2010, pp. 169-190.

ZOI V. et al., Io viaggio equo-solidale. Dossier pedagogico, Roma, Fabbrigrafica, 2006.

Sito dell'UNESCO: http://portal.unesco.org Sito della "Scuola dell'acqua" (Wasserschule Unterfranken): www.wasserschule-unterfranken.de

Padova, Dipartimento di Scienze Storiche, Geografiche e dell'Antichità dell'Università; Würzburg, Julius-Maximilians-Universität; Sezione Veneto

Intercultura a scuola: le *Fiabe italiane* di Calvino e l'*Atlante On Line* Torino, 12 e 13 ottobre 2011

ell'ambito degli eventi conclusivi di Italia 150, la capitale dell'Italia unitaria, ha accolto la presentazione degli esiti finali di due progetti del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione. Italia unita e interculturale potrebbe essere lo slogan che accomuna i due seminari.

Il primo, organizzato in collaborazione con il Comitato Italia 150 e l'Associazione Nazionale Biblioteche, ha premiato i lavori vincitori del concorso "L'Italia delle fiabe. In viaggio con Le fiabe italiane di Italo Calvino" al quale hanno preso parte oltre 600 scuole del Paese. Il progetto è partito dal grande libro delle Fiabe italiane pubblicato per i tipi di Einaudi nel 1956 per arrivare a compilare una raccolta di materiali eterogenei provenienti dalle diverse regioni e quindi da vari dialetti, facendone una sintesi nazionale. Come diceva Calvino, la vita di una fiaba è fatta di migrazioni, da Sud a Nord e da Nord a Sud dell'Italia, dalla città alla campagna e viceversa, ma anche da altri paesi del mondo. Le fiabe si spostano e nel viaggio acquisiscono elementi di altre culture, trasformandone i caratteri originari: sono un'opera interculturale. In questo senso, le Fiabe rappresentano una metafora della scuola multiculturale italiana: risultato dell'intreccio di biografie, lingue, culture giunte in Italia da lontano. Allora, servono ancora le fiabe oggi? Chi le legge, chi le racconta? Come possono essere usate a scuola? (per ulteriori approfondimenti, leggi <http://www.istruzione.it/web/ istruzione/intercultura>).

In continuità con il primo, il secondo evento, organizzato

dall'Ufficio Scolastico per il Piemonte con la partecipazione dell'IIS "A. Avogadro" di Torino e Fondazione Fontana onlus di Padova, ha presentato l' Atlante On Line, risultato finale di un progetto triennale (2008-2011) alla cui sperimentazione hanno partecipato 23 classi di ogni ordine e grado della scuola primaria e secondaria delle Regioni Piemonte, Veneto e Marche. L'Atlante è un portale finalizzato a facilitare l'apprendimento e l'insegnamento della geografia in particolare, ma anche di altre discipline, in chiave interculturale attraverso le tecnologie per l'informazione e la comunicazione. L'obiettivo dell'Atlante è di contribuire alla maturazione di un approccio problematizzante nei confronti del sistema sociale (economico, politico, culturale) e delle re-Îazioni che connettono i diversi Paesi del mondo e quindi le persone. È un contenitore organizzato di informazioni (geografia fisica ed umana, economia, storia, dati statistici, demografici, socio-sanitari, ecc.), carte fisiche, politiche, tematiche ed approfondimenti su ambiente e sostenibilità, economia, diritti umani, democrazia e pace, risoluzione dei conflitti, sviluppo. Descrive e racconta di 193 Paesi membri dell'ONU, oltre a Kosovo, Palestina e Taiwan, non riconosciuti dalle Nazioni Unite, ma da cui provengono un buon numero di giovani cittadini/e presenti nelle scuole italiane (Rapporto MIUR 2009 "Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. A.S. 2007-2008"). Scoprire i Paesi e le loro problematiche attraverso il web offre un'occasione per acquisire modalità di lettura del mondo che tengano conto della complessità e della specificità dei territori, contribuendo però ad aumenta-

re la consapevolezza del valore insostituibile dell'incontro con l'altro, con l'altrove, con la diversità (per entrare nel portale Atlante On Line < http://atlante.unimondo.org/>). Gli eventi torinesi hanno messo in luce le opportunità e le risorse presenti nella scuola italiana privilegiando gli aspetti più significativi di una molteplicità culturale che sta diventando la cifra identificativa del tessuto sociale dell'Italia di domani. Lo ribadisce Vinicio Ongini, scrittore, maestro, pedagogista interculturale (presso il MIUR), coordinatore del progetto L'Italia delle Fiabe e membro del Comitato Tecnico Scientifico di Atlante online, nel suo ultimo lavoro Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale, pubblicato nel 2011.

ONGINI V., Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale, Roma-Bari Laterza, 2011

"Siamo noi perché altri, anche assai diversi da noi, ci hanno fatto e fanno così che siamo", scrive Tullio De Mauro nella prefazione del libro di Ongini, racconto di un viaggio vero – durato due anni (2009-2011) da Cuneo a Palermo, passando per Prato, Roma, Matera, ... – nella scuola mul-ticulturale dell'Itala di oggi, il paese delle mille diversità che meritano di essere conosciute metro per metro. La bussola per leggere il libro è il verbo "distinguere": Nord e Sud, città e paesi, pianura e mon-tagna, biografie e contesti sociali, bambini, adolescenti e giovani, alunni stranieri di recente immigrazione o appena arrivati (i NAI, nuovi arrivati in Italia), che non conoscono la lingua o nati in Italia, che parlano italiano, dialetto o una delle lingue delle mino-



ranze italiane (pp. 6-7). Ongini ci fa notare che sussistono tre elementi che distinguono l'Italia da altri Paesi europei: la velocità (il fenomeno migratorio è nuovo, ha inizio negli anni Novanta e ha subito un'accelerazione negli ultimi dieci anni), il policentrismo diffuso (molti sono i centri, le province con un'elevata percentuale di alunni stranieri), la molteplicità delle cittadinanze presenti nelle classi (180 le cittadinanze d'origine degli alunni "stranieri", 194 gli Stati presenti). E una grande domanda: "Arlecchino in classe" ci fa perdere o ci fa guadagnare? (p.12) La risposta della maestra Calipari riassume lo scopo del viaggio e di questo libro "la presenza di tanti stranieri, adulti e bambini, è davvero un bene per l'educazione" (p. 146). Ongini ci restituisce la convinzione che tutte le diversità possono essere fonte di guadagno cognitivo e di crescita per tutti e soprattutto, che quest'idea c'è, non è stata abbandonata dalla scuola italiana.

Sara Bin, Sezione Veneto

Facciamo Geostoria? Un seminario per riflettere sulle sorti dell'insegnamento di storia e geografia Padova 14 gennaio 2012

l seminario, organizzato dalla sezione Veneto dell'AIIG e da Clio '92 e rivolto agli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado, ha cercato di aiutare i presenti a riflettere sulle sorti dell'insegnamento di storia e geografia. Dopo il saluto che Cristiano Giorda (del Consiglio Nazionale AIIG) ha portato anche a nome del Presidente Gino De Vecchis, ha aperto i lavori Lorena Rocca, presidente dell'AI-IG Veneto e docente del Dipartimento di Scienze storiche, geografiche e dell'antichità, che ha chia-

concetti chiave della disciplina: spazio, luogo, ambiente e territorio. Di seguito, Ivo Mattozzi, docente all'Università di Bolzano e presidente di Clio '92, ha ricordato la figura e l'opera dello storico francese F. Braudel, che per primo coniò il termine "geostoria". Al paesaggio hanno dedicato l'attenzione Benedetta Castiglioni del Dipartimento di Scienze storiche, geografiche e dell'antichità e Luciana Coltri di Clio '92. La prima ha ricordato che il paesaggio è "territorio percepito": ricostruirne il passato comporta quinrito il significato di alcuni di anche lo sforzo di re-

cuperare i significati attribuiti dagli antichi abitanti a quanto li circondava; la seconda ha presentato un percorso didattico intrapreso alla scuola primaria e incentrato sull'intreccio tra cambiamenti del paesaggio e bonifica.

Nel pomeriggio Francesco Bussi, docente alla scuola secondaria di secondo grado, ha illustrato punti di forza e di debolezza del Progetto "Storia e Geografia", iniziativa dell'AIIG veneta, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale <http://147.162.47.226/storia-geografia>. Di segui-

to Daniela Dadola (scuola dell'infanzia e primaria), Livia Tiazzoldi (scuola secondaria di primo grado) e Mario Pilosu (scuola secondaria di secondo grado) hanno presentato alcune unità didattiche di geostoria da loro ideate e sperimentate.

Durante il dibattito finale si è ribadita la necessità di incoraggiare il dialogo reale tra le due discipline, per rispondere con la maggiore efficacia possibile alle sfide che l'insegnamento della geostoria impone di affrontare e che restano ancora in gran parte aperte. Alessia De Nardi

Insegnare il mare: un'antica tradizione mediterranea, il Bisso marino, Taranto, 20 aprile-28 maggio 2012



a Sezione di Taranto dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (AIIG), in collaborazione con la Sezione Regionale Puglia, ha organizzato un corso di formazione a carattere interdisciplinare su "Insegnare il mare: un'antica tradizione mediterranea, il Bisso marino", rivolto a docenti e alunni delle Scuole Secondarie di Taranto, sulla scia della tematica Insegnare il mare. Paesaggi, temi e problemi dell'ambiente marittimo in Italia e nel bacino mediterraneo, presentata al 54° Convegno Nazionale dell'Associazione (Civitavecchia, 2011).

L'iniziativa si propone di far riscoprire la tradizione delle lavorazioni artigianali del Bisso marino e della porpora, risalente alla Magna Grecia, e di sollecitare efficaci sinergie per la valo-

rizzazione di cultura e tradizioni tarantine, e dunque di un'identità territoriale foriera di sviluppo e innovazione. Obiettivi ampiamente condivisi dalla locale Camera di Commercio, dal Comune e dalla Provincia di Taranto e dal Miur-Usr/ambito territoriale Provinciale, che hanno incoraggiato il progetto e concesso il patrocinio morale, oltre che dagli sponsor (Banca Popolare di Puglia e Basilicata, libreria Mandese), contribuendo alla sua realizzazione. Ai docenti delle aree scientifica. tecnica e umanistica, saranno forniti elementi teorici e operativi di supporto al lavoro in aula.

In occasione della presentazione del Corso sarà inaugurata una Mostra sul Bisso marino, a cura della locale Camera di Commercio e dell'Associazione culturale "La seta del mare", con Maria Fiori

la presenza straordinaria del Maestro Chiara Vigo - unica donna al mondo in grado di eseguire l'intero procedimento di lavorazione del Bisso, dichiarata nel 2005 patrimonio immateriale dell' umanità" dall'Unesco e Commendatore della Repubblica Italiana nel 2008 che, dalla Sardegna, riporterà a Taranto i gesti sapienti della tradizione artigianale e che sarà coinvolta anche nelle attività del Corso.

Le attività di formazione si concluderanno il 28 maggio, presso la CCIAA di Taranto, con una relazione del prof. Gino De Vecchis, Presidente Nazionale dell'AIIG, su Insegnare il mare: il Mediterraneo. Paesaggi costieri e vocazioni marittime, e un workshop finale, nel quale i corsisti comunicheranno i risultati delle loro esperienze e riflessioni.

Recensioni e segnalazioni

Recensioni e segnalazioni

AMATO F. (a cura di), Spazio e società. Geografie, pratiche, interazioni, Napoli, Guida, 2012

Spazio e società. Geografia, pratiche, interazioni raccoglie gli atti del convegno La società tra spazio e territorio: il ruolo della geografia sociale organizzato a Napoli nell'aprile del 2009 dal Dipartimento di Scienze sociali dell'Università "L'Orientale". Il convegno si poneva l'obiettivo di riflettere sulle peculiarità metodologiche e tematiche della geografia sociale, in particolare attraverso un confronto tra la scuola italiana e quella francese. Si tratta del secondo appuntamento sul tema dopo l'incontro di Parma promosso da Isabelle Dumont nel 2008. Un dialogo tra la realtà italiana e quella francese che è proseguito con l'incontro di Caen (2010), Roma (2011) e Nantes (tenutosi a marzo di quest'anno).

Il testo riprende l'articolazione in tre sezioni del convegno. Dopo l'introduzione del promotore dell'iniziativa Fabio Amato (L'importanza del sapere geografico), nella prima sezione, Spazio e territorio nelle scienze sociali, esponenti di diverse discipline (Iain Chambers, Giuseppe Civile, Paolo Jedlowski, Achille Flora, Vanna Ianni, Carla Pasquinelli) offrono un punto di vista specifico sul modo in cui altre scienze sociali affrontano il tema delle relazioni tra società, spazio e territorio.

La geografia sociale tra Italia e Francia (con i contributi di Guy Di Méo, Isabelle Dumont, Vincenzo Guarrasi, Mirella Loda, Paolo Pegorer e Michel Lussault) propone un confronto tra la geografia italiana e quella francese dal quale si evincono le difficoltà a circoscrivere i temi e gli strumenti d'analisi della geografia sociale.

L'ultima sezione, Città in trasformazione e aspetti



sociali (Nicolas Bautès, Robert Hérin, Pascale Froment, Francesca Governa, Marco Picone, Marina Marengo, Benoit Raoulx), presenta dei casi di studio riguardanti alcune questioni sociali alla scala urbana.

Questa raccolta di atti costituisce una testimonianza importante delle riflessioni sul ruolo della geografia sociale e sui diversi significati di spazio e territorio nelle analisi delle altre scienze sociali, incarnando in pieno lo spirito del dipartimento che ospitava l'iniziativa.

LANZANI A. (a cura di), In cammino nel paesaggio. Questioni di geografia e urbanistica, Roma, Carocci, 2011

Il volume raccoglie saggi, molti dei quali già pubblicati, e che in buona parte sono dovuti allo stesso curatore, docente di Progettazione urbanistica e di Geografia del paesaggio e dell'ambiente presso il Politecnico di Milano. I primi tre capitoli, dedicati al paesaggio, comprendono riflessioni sulla ricerca di un paesaggio per la geografia e l'ur-

In cammino

nel paesaggio

Questioni di geografia

Arturo Lanzani

Carocci editore

pianificazione nella riflessione di Lucio Gambi, sulle politiche del paesaggio. Il quarto e il quinto, delle trasformazioni insediative in Italia e dei nuovi tipi di consumo nel suolo; il decimo, di cui diremo. Per i rimanenti quattro capitoli il curatore si è avvalso della collaborazione di Federico Zanfi (il sesto) in cui si tratta, sempre nell'ambito dell'analisi dl processo di urbanizzazione, del Piano Casa; di Elena Granata (il settimo e l'ottavo) con la quale tratta, relativamente al tema generale di un nuovo e difficile abitare, delle metamorfosi dell'abitare e del problema delle periferie a Milano. Gli ultimi due capitoli sono relativi alle infrastrutture e agli spazi aperti: il nono, del curatore e di Paola Pucci è sul difficile incontro fra infrastrutture e territorio e il decimo. dovuto al solo Lanzani, sulla natura del paesaggio negli spazi aperti della urbanizzazione diffusa pedemontana. Tra i pregi del volume teniamo a citare il fatto che con queste riflessioni il Lanzani sottolinea l'importanza della nostra disciplina per chi deve progettare, non solo ma anche la fecondità del confronto tra urbanisti e geografi. Lo dimostra il ben noto articolo di Luigi Mazza, non a caso qui ampiamente riportato e commentato, con i quale uno dei più autorevoli esponenti dell'urbanistica italiana ha sottoposto a una critica radicale uno scritto d Lucio Gambi sulla costruzione dei piani paesistici. Se un rammarico possiamo esprimere è che a questo ottimo lavoro a più voci manchi quella di qualche altro geografo. Mario Fumagalli

MAUGERI L., Con tuttal'energia possibile. Petrolio, nucleare, rinnovabili: i problemi e il futuro delle diverse fonti energetiche, Sperling e Kupfer, Cles (TN), Mondadori Printing, 2011

Il volume, uscito in prima edizione nel 2008, si artico-

banistica, sul paesaggio e la la in due parti, formate di 3 e 8 capitoli, inerenti rispettivamente le "fonti fossili" e le "fonti alternative". Precedono il tutto un Vademecum, che elenca gli errori e le bugie di chi parla di energia, nonché una esaustiva Introduzione per far conoscere quali e quanti sono le energie del mondo. Il volume poi termina con un'ampia Conclusione, che ben risponde ai quesiti del lettore riguardo a cosa e come fare per avere energie sufficienti, meno costose e meno dannose. Formative per il lettore sono anche le 22 pagine di Note, fornite per capitoli, e le 14 tabelle esplicative inerenti le varie energie e fonti; di interesse anche i 2 box, nei quali viene posto l'accento sul costo di produzione di un barile di petrolio e di come eliminare gli eccessi di CO prodotto dalle combustione delle fonti energetiche fossili.

> Il Maugeri, per le sue esperienze nel mondo operativo e scientifico (è stato Di-

rettore di Strategie e Sviluppo nonché di Polimeri Europa dell'ENI, docente al Massachusetts Institute of Technology di Boston, membro di prestigiose accademie), ha saputo analizzare le situazioni delle fonti e delle energie tradizionali, quali sono quelle inerenti il carbone, il petrolio e il gas, nonché quelle alternative, costituite da acqua, vento, sole, nuclea-

re, carburanti biologici, geotermia, idroGeno.

Importanti sono soprattutto le problematiche che riguardano le tecnologie per meglio sfruttare nel futuro le diverse fonti al fine di ottenere energie in maggiori quantità, a minor costo e meno inquinanti. Viene così introdotto e affrontato il tema della tutela ambientale; una problematica questa che solo con lo sviluppo tecnologico e con una maggiore e meglio diffusa efficienza energetica potrà ottenere risultati superando pertanto l'attuale situazione



Vita dell'Associazione

mondiale dell'energia, quella che l'Autore definisce "trappola energetica".

Il volume è certamente un lavoro con un solido impianto strutturale e di gradevole lettura; utile quindi anche per chi solitamente non è attratto dalle tematiche economico-scientifiche.

Roberto Bernardi

POLTO C. (a cura di), Umanizzazione e dissesto del territorio tra passato e presente. Il caso del messinese, Messina, **EDAS, 2011**

Il dissesto del territorio messinese, da secoli particolarmente flagellato da eventi calamitosi e di recente, ancora una volta, interessato da episodi franosi e allu-

> vionali, con conseguenze importanti anche per la perdita di vite umane, è stato al centro di un incontro tra studiosi, tecnici e studenti (già segnalato in questa Riv. n. 1/2012) organizzato da Corradina Polto per la Sezione provinciale dell'AIIG di Messina.

> Il volume cui si fa qui riferimento, curato dalla stessa

organizzatrice della giornata di studi, raccoglie le relazioni e i contributi presentati in quella occasione, incause e a fare il punto sulla attuale situazione di degrado ambientale, ma se possibile ad incidere pure su una fase programmatoria, diretta ad una migliore organizzazione dello spazio per un uso sostenibile del territorio. Nell'impossibilità di dar conto in questa sede dei singoli elaborati, tutti meritevoli di menzione, vanno ricordate almeno le tematiche da ognuno affrontate con puntualità e competenza. Si parte dalla rievocazione dei diversi processi insediativi susseguitisi nel corso dei secoli nella cuspide nord-orientale della Sicilia, segnati ora dalla risalita in posizioni sommitali, ora dall'abbandono dei versanti collinosi, dalla riduzione del manto vegetale e dall'invasione dei litorali (Ioli, C. Polto), circostanze che insieme alle particolari caratteristiche orografiche e al precario equilibrio idrografico (Barilaro) hanno contribuito alla attuale situazione di degrado, all'erosione costiera (Privitera) e ai vari episodi alluvionali.

La ricostruzione di questi eventi e delle diverse fasi che hanno portato al dissesto idrogeologico, nonché la ricostruzione di antiche proposte di intervento (Amante), aiutano a comprendere i termini del problema, in vista di una pianificazione che finalmente guardi alla prevenzione, alla tutela e alla riqualificazione delle aree e dei centri urbani più a rischio (J. Gambino, Roccaforte, S. Gambino, Guar-

to). Il volume rappresenta dunque un utile esempio di come procedere nell'analisi delle emergenze territoriali, anche coinvolgendo i giovani nell'opera di informazione e prevenzione.

Simonetta Ballo Alagna

Vita dell'Associazione

Sezione Piemonte Orientale

Si è svolto in quest'anno scolastico 2011/12 al Liceo Classico e Linguistico Statale Carlo Alberto di Novara un interessante e seguitissimo corso di formazione e aggiornamento di geografia antropica, destinato agli studenti del liceo e aperto alla cittadinanza, dal titolo "L'età del glocale". I relatori sono stati i proff. Cristiano Giorda, dell'Università di Torino e presidente AIIG Piemonte, Dino Gavinelli dell'Università Statale di Milano e presidente AIIG Milano, Maria Luisa Ronco autrice di testi di geografia per le scuole e socia AIIG, e Franco Dessilani, vicepresidente AIIG Piemonte Orientale e direttore del corso. Gli argomenti trattati hanno riguardato l'evoluzione dello stato nazionale, tra decentramento locale e dimensioni internazionali (Gavinelli), le 10 sfide geografiche per il futuro dell'umanità (Giorda), la geografia per ripensare il mondo (Ronco) e i legami tesi non solo a ricostruire le neri, Mazzeo, Militi, R. Pol-tra territorio novarese ed

Europa visti in una prospettiva geostorica (Dessilani). La partecipazione degli studenti è stata molto numerosa, anche per merito dei relatori che hanno saputo stimolare e tenere vivi l'interesse e l'attenzione del pubblico. Il ciclo si è concluso nel mese di maggio, con un laboratorio di geografia, tenuto dal direttore del corso stesso, consistente in un'escursione in alcuni comuni dell'Ovest Ticino (Marano Ticino, Pombia e Varallo Pombia), all'interno del parco fluviale, ricchi di memorie storiche e contemporaneamente oggetto di un ampio consumo di territorio, occupato da centri commerciali, fabbriche e capannoni, in alcuni casi subito abbandonati. Questo ha permesso di evidenziare quanto già appreso a livello teorico e sottolineare l'importanza della funzione del geografo nella progettazione e nello sviluppo del territorio.

Nel mese di marzo, invece, ha visto la luce l'Ecomuseo delle Alte Terre della Roggia Mora, nato da un progetto didattico del medesimo liceo novarese presentato al 54° Convegno Nazionale AIIG al forte di Bard nel 2009: sul territorio attraversato dal canale che prende il nome dal duca Ludovico il Moro, sono stati collocati i primi cartelloni ecomuseali, su cui campeggiava, tra gli altri loghi, quello della nostra associazione.

Franco Dessilani



dai paesaggi suggestivi e dagli ecosistemi incontaminati fino al canale tra due oceani

27 novembre – 8 dicembre

ITINERARIO: San Josè - Vulcano Irazu - Cartago - Giardino Botanico e Valle dell'Orosi - Parco Nazionale del Tortugero - Arenal - Panama - Parco Nacional Volcan Poas - Giardini della Cascata La Paz - Portobelo - Colon - Panama City

> Organizzazione tecnica: Kuoni Italia Organizzazione scientifica e guida:

Prof. Peris Persi - Aiig Marche - Università di Urbino Info: AIIG Marche - Via Saffi, 15 - Urbino Tel. 0722-305830 - 339 8482748; <peris.persi@uniurb.it>



CESARE EMANUEL RETTORE DELL'UNIVERSITÀ DEL PIEMONTE ORIENTALE

PER IL PERIODO 1 NOVEMBRE 2012 - 31 OTTOBRE 2018

Il professor Cesare Emanuel, ordinario di Geografia Economica e da anni socio dell'AIIG, è il nuovo Rettore di questo Ateneo che ha le

sue sedi operative nelle città di Alessandria, Novara e Vercelli.

Ci congratuliamo vivamente con il collega che è stato eletto grazie alle sue competenze scientifiche e presentando un programma estremamente articolato, non privo di interessanti riferimenti al territorio in cui opera l'Ateneo e che può essere consultato sul sito:

http://www.unipmn.it/Informazioni%20su/Ateneo/Elezioni/Elezioni%20del%20Rettore/default.aspx





Facoltà di Scienze Politiche dell'Università degli Studi di Napoli Federico II Dipartimento di Analisi delle Dinamiche Territoriali e Ambientali

giornate di studio sul tema

PER UN MEZZOGIORNO POSSIBILE.

NUOVE OPPORTUNITÀ DI SVILUPPO A 150 ANNI DALL'UNITÀ

18 e 19 ottobre 2012

Info <c.rinaldi@unina.it>



ADESIONI AIIG 2011/12 Per iscriversi o rinnovare l'adesione basta

versare la quota sociale (per il 2011/12 di euro 30 per i soci effettivi e di euro 15 per i soci juniores): presso le Sezioni Regionali o Provinciali di appartenenza www.aiig.it oppure con bonifico sul conto corrente n. 6908/30, intestato all'AlIG, Banca di Roma, Filiale Roma 92, Piazza Cavour, Roma (IBAN IT 23 | 02008 05101 000400323564).

Per abbonamenti (Biblioteche, Enti, ecc.) vedi p. 2 della rivista

Questo è l'ultimo numero della rivista che viene inviato a chi non rinnova la quota associativa

Per abbonamenti, arretrati e qualunque altra segnalazione rivolgersi al numero 348.1822246 o scrivere a rita@publycom.it

