



L'insegnamento attuale della geografia

Le linee generali e il contesto bilingue valdostano

A cura di

Anna Maria Pioletti, Daniele Di Tommaso,
Elena Meynet



Tratti geografici

MATERIALI DI RICERCA E RISORSE EDUCATIVE



OPEN ACCESS



PEER REVIEWED SERIES

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

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

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

La collana *Tratti geografici*, curata dall'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, si propone come una "cassetta per gli attrezzi" del geografo e pubblica volumi, sia collettanei sia monografici, che si pongano nella prospettiva di fornire riflessioni e materiali di lavoro e di sperimentazione nei campi della ricerca e dell'educazione geografica.

Gli argomenti trattati nella collana riguardano principalmente (ma non limitatamente) i seguenti ambiti:

- riflessioni su problematiche e questioni di carattere geografico, spaziale e territoriale con un'attenzione rivolta alle ricadute educative;
- sperimentazioni di approcci, strategie, tecniche e metodologie innovative nella ricerca, nell'educazione e nella didattica della geografia;
- implementazioni delle nuove tecnologie sul territorio e nella formazione geografica;
- applicazioni del sapere e delle competenze geografiche nel lavoro sul campo e sul terreno.

La scelta del formato digitale *open access* per alcuni titoli è coerente con la struttura flessibile della collana, al fine di favorire una maggiore e più diretta accessibilità e fruibilità sia da parte degli autori sia da parte dei lettori.

In questa ottica, *Tratti geografici* promuove una concezione aperta della figura del geografo e incentiva la pubblicazione di lavori di qualità da parte di ricercatori attivi all'interno e all'esterno dell'Università, di insegnanti e di professionisti che utilizzino e veicolino competenze di tipo geografico e territoriale.

I testi pubblicati si rivolgono a tutti coloro che sono impegnati nelle diverse professionalità collegate alla geografia (dall'insegnamento nei diversi ordini scolastici alla ricerca – accademica e non – sino al lavoro sul campo nei settori dell'educazione, della formazione e della progettazione sociale e territoriale) nonché agli studenti nei corsi di geografia e delle scienze della formazione e dell'educazione.

Tratti geografici accoglie anche volumi che siano l'esito ragionato di convegni, laboratori, workshop e seminari disciplinari, purché coerenti con gli obiettivi e l'approccio più generali della collana.

I testi pubblicati sono sottoposti a un processo di revisione per garantirne la rigurosità scientifica, nella prospettiva del confronto e del dialogo e come occasione di crescita e consolidamento del senso di una comunità disciplinare.

Il referaggio in doppio cieco (*double blind peer review*) avviene attraverso la piattaforma FrancoAngeli Series (basata sul software Open Monograph Press), che assicura la tracciabilità del processo di valutazione e consente all'autore di proporre la sua opera e seguirne lo stato di avanzamento.

L'insegnamento attuale della geografia

Le linee generali e il contesto
bilingue valdostano

A cura di

Anna Maria Pioletti, Daniele Di Tommaso,
Elena Meynet

FrancoAngeli 

L'Associazione italiana insegnanti di geografia, sede della Valle d'Aosta, ringrazia per il sostegno finanziario l'Assessorato all'Istruzione, all'Università, Ricerca e Politiche giovanili, il Dipartimento della Sovrintendenza agli studi e l'Ufficio Supporto Autonomia Scolastica della Regione Autonoma Valle d'Aosta.

Isbn Open Access: 9788835134633

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835134633

Indice

Introduzione di <i>Anna Maria Pioletti, Daniele Di Tommaso e Elena Meynet</i>	pag.	7
Insegnare geografia oggi. Ambiente, territorio e paesaggio tra teorie, scritture e pratiche di <i>Dino Gavinelli e Thomas Gilardi</i>	»	14
Geografia e didattica di <i>Giuseppe Bettoni</i>	»	29
Applicazione del metodo di Y. Lacoste nella pratica didattica in un liceo di <i>Daniele Di Tommaso</i>	»	38
Plurilinguismo e approcci interdisciplinari nel sistema scolastico della Valle d'Aosta di <i>Gabriella Vernetto</i>	»	48
“Una memoria da elefante”: un sussidiario in italiano L2 di <i>Valeria Negri e Chiara Sicheri</i>	»	55
Cordela: strumenti digitali per l'insegnamento della geografia, della Biblioteca regionale Salvadori di Aosta di <i>Omar Borettaz e Elena Meynet</i>	»	72
La geografia insegnata in Francia e in Italia: sistemi a confronto di <i>Valeria Negri</i>	»	83
Dal territorio al testo: la geografia studiata a partire dalla prossimità di <i>Lara Arvat</i>	»	92
La nuova emigrazione: una proposta didattica sullo studio di casi di expats valdostani all'estero di <i>Michela Ceccarelli</i>	»	100

L'educazione civica passa per la géographie. Percorsi fra Italia e Francia per la secondaria di primo grado di <i>Elena Meynet</i>	pag.	108
Attività trasversali di geografia per la scuola secondaria di primo grado di <i>Michela Ceccarelli, Elena Meynet e Ornella Musella</i>	»	124
Spazio, vissuto educativo e disabilità di <i>Daniele Di Tommaso e Paola Florio</i>	»	135
Studio di caso: cambio di posto di C. di <i>Daniele Di Tommaso, Paola Florio e Nathalie Vuillermin</i>	»	147

Insegnare geografia oggi. Ambiente, territorio e paesaggio tra teorie, scritture e pratiche¹

di *Dino Gavinelli e Thomas Gilardi²*

1. Introduzione

Nel corso della lunga storia evolutiva dei gruppi umani sono state soprattutto le varie necessità, i diversi bisogni, i numerosi desideri e le molteplici progettualità a innescare interventi, pratiche e segni nello spazio. Tali operatività hanno agito più o meno profondamente su ambienti naturali, territori e paesaggi e hanno innescato trasformazioni più o meno durature sovrapponendo a vecchie strutture ambientali, territoriali e paesaggistiche nuove funzioni e più recenti segni, valori ed elementi materiali e immateriali. Strumenti, tecniche e conoscenze sempre più sofisticati e potenti aiutano e supportano queste trasformazioni ed evoluzioni, non necessariamente positive e sostenibili. In effetti le relazioni tra ambienti fisici, territori costruiti dalle azioni umane e paesaggi fisici e antropici si sono dimostrate nel complesso stabili ed equilibrate sino all'avvento e alla diffusione dell'industrializzazione e dell'urbanizzazione. Il successivo incremento dei livelli di produzione industriale, l'aumento dei consumi individuali e collettivi, la crescita demografica, l'accresciuta mobilità dei gruppi umani, l'adozione di modelli economici liberali e neo-liberali, che non prevedono controlli e implicano alti sprechi di risorse ed energia, hanno portato a una forte compromissione di molti ambienti, territori e paesaggi. Tali atteggiamenti distruttivi, o comunque negativi, hanno tuttavia avviato anche pratiche di conservazione del patrimonio esistente, comportamenti più virtuosi, meccanismi legislativi e nuovi processi meno invasivi nella produzione dei beni. Si sta facendo strada l'idea che la protezione di ambienti, territori e paesaggi, dall'azione perturbatrice dei gruppi umani e dei sistemi produttivi, non è necessariamente in conflitto

¹ Il presente contributo è frutto di una riflessione comune tra gli autori. Ai fini dell'attribuzione i paragrafi 2 e 3 sono stati scritti da Thomas Gilardi e i paragrafi 1 e 4 sono stati scritti da Dino Gavinelli.

² Dino Gavinelli, Università degli Studi di Milano, Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, sez. Milano; Thomas Gilardi, Università degli Studi di Milano, Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, sez. Milano.

con uno sviluppo conciliabile con i sistemi ecologici, la storia delle generazioni passate e dei bisogni prevedibili delle società del futuro. Oggi più che mai serve una conoscenza al contempo umanistica e scientifica e una trasmissione di tali saperi nelle diverse società e nei sistemi scolastici chiamati a formare gli studenti che un giorno saranno adulti nel mondo. La necessità di veicolare una maggiore conoscenza delle risorse e dei consumi nel nostro pianeta e una corretta educazione all'ambiente, al territorio, al paesaggio, al patrimonio e alla cittadinanza implicano il raggiungimento di un nuovo modello di sviluppo capace di integrare la protezione ambientale con lo sviluppo economico, l'equità intra e intergenerazionale, la trasformazione sostenibile dei territori. La Geografia, in quanto disciplina molto attenta alla conoscenza e all'interpretazione della realtà, può aiutare nel delineare, a piccoli e grandi, percorsi responsabili nell'uso del territorio, nella fruizione delle risorse e delle fonti energetiche e nell'individuazione di strumenti adatti a stimolare uno sviluppo integrato del "sistema mondo".

Il presente contributo punta pertanto, con le premesse sopra delineate e senza pretesa di esaustività, a far discutere e riflettere intorno a tre concetti considerati centrali per la ricerca, la didattica e la divulgazione della Geografia (quest'ultima intesa nel suo senso più ampio di disciplina "ponte" perché inserita tra le scienze umane, sociali e naturali). I tre concetti centrali sono quelli di "ambiente", "territorio" e "paesaggio" che, sin dalla comparsa della disciplina su basi scientifiche con i suoi paradigmi ambientalisti, deterministi, possibilisti e storicisti, hanno alimentato vivaci dibattiti teorici e pratici e alimentato l'interesse anche nel campo della didattica disciplinare.

2. Ambiente

Una delle principali aree di interesse della didattica della geografia è costituita dalle tematiche ambientali. In effetti l'ambiente è tra i primi argomenti geografici che gli insegnanti propongono ai propri studenti già nella scuola primaria. Inoltre, la trattazione degli aspetti ambientali offre una delle interdisciplinarietà più fruttuose: quella con le scienze naturali.

Il fatto che l'ambiente sia tra le prime proposte didattiche in seno alla geografia ha una lunga tradizione, riscontrabile nella storia dei paradigmi disciplinari e della didattica della geografia e nella manualistica scolastica (De Vecchis, 2016). Tale pratica si basa su due idee fondamentali. La prima riguarda il fatto che l'apprendimento sia più efficace procedendo da uno stadio di minore complessità ad uno di maggiore complessità, variamente inteso da Skinner a Bruner (Tramma, Kanizsa, 2011); il secondo invece riguarda il fatto che lo spazio geografico sia reso sempre più complesso dal processo di

territorializzazione. Pertanto, il grado minimo di complessità sarebbe offerto dallo spazio naturale, sul quale si stratificano progressivamente i segni materiali e immateriali delle diverse civiltà. Ma a tale pratica si associa la tradizionale confusione tra “ambiente” e “natura”, radicata sull’idea che l’ambiente sia “il contesto naturale in cui opera l’azione dell’uomo” e che la natura sia “l’oggetto della trasformazione delle attività umane”. Tale confusione porta molti insegnanti a sovrapporre o a identificare in toto il concetto di “ambiente” a quello di “ambiente naturale”: un tipo di ambiente “privo dell’azione trasformatrice dell’uomo”. Uno spazio non territorializzato, che si mostrerebbe privo delle complessità introdotte da tale processo, quindi ideale per essere proposto per primo come oggetto di studio agli studenti.

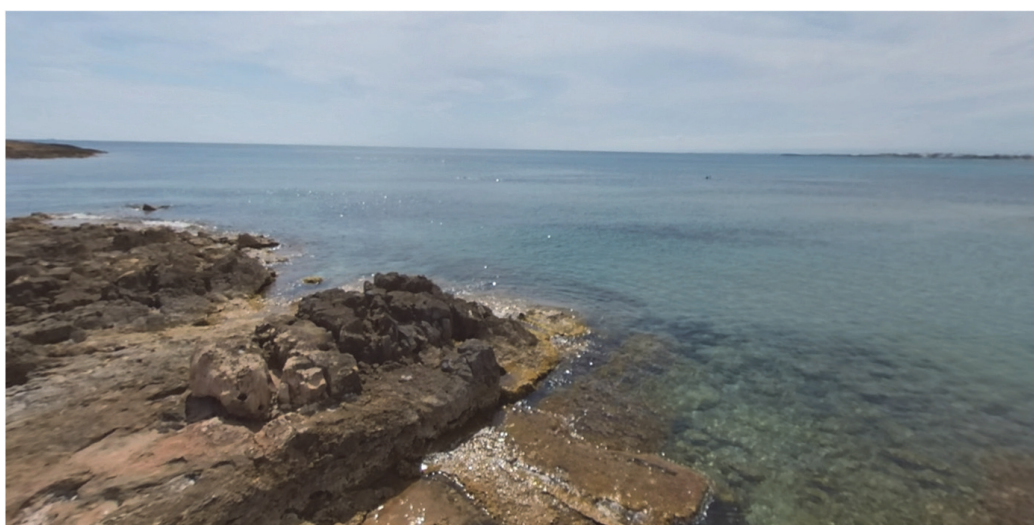


Fig. 1 – Un tratto di scogliera, una porzione di mare ed uno squarcio di cielo esemplificano la relazione tra la litosfera, l'idrosfera e l'atmosfera sulla costa siciliana. Fonte: scatto di Thomas Gilardi, 2018.

In realtà con il termine “ambiente” ci si dovrebbe riferire solo al “complesso sistema costituito da tutti gli elementi presenti sul pianeta Terra ed alle loro interrelazioni chimiche, fisiche e biologiche”. Quindi tale definizione non si limita al solo “ambiente naturale”, ma a qualsiasi tipo di ambiente caratterizzato dalle seguenti componenti:

- lo spazio fisico in cui si riconosce il sistema;
- l’insieme dell’energia e della materia presente in tale spazio in ogni sua forma;
- le condizioni chimiche, fisiche e biologiche presenti in tale spazio;
- le interrelazioni che sussistono tra tutti i fenomeni fisici, chimici e biologici presenti in tale spazio.

Dunque, la riduzione della complessità geografica desiderata dagli insegnanti non dovrebbe tradursi nell'eliminazione del processo di territorializzazione dall'ambiente, perché ciò porterebbe ad una non corretta comprensione del concetto stesso, ma potrebbe concretizzarsi nell'approfondimento delle esperienze dirette, preferendo la ripetizione alla varietà astratta e alla occasionalità.

Permettere agli studenti di apprendere l'ambiente direttamente, significa permettergli di conoscere la gravità e l'attrito, rotolando da un pendio, ed eventualmente cadendo da un rialzo. Queste esperienze non possono essere "spiegate" con efficacia nei primi anni di scuola, ma possono essere sperimentate con profitto, lasciando la spiegazione agli anni successivi, quando la mente degli studenti sarà pronta a spiegazioni più astratte.

Dunque, l'ambiente può essere proposto sia in termini di unità ecologiche che funzionano come sistemi senza un continuo intervento umano, inclusa tutta la vegetazione, i microrganismi, il suolo, le rocce, l'atmosfera e i processi che vi si verificano. Per questa ragione le sfere con cui si semplifica il sistema terrestre, con tutti i suoi fenomeni fisici, risultano prive di confini netti e definiti: atmosfera, idrosfera, litosfera, ecc., nonché energia, radiazioni, cariche elettriche e magnetismo.

Riferendosi all'ambiente, non ci si limita alla sola Geosfera, ma si include anche l'ambiente costruito dalle attività umane. Infatti, in tali aree gli esseri umani hanno radicalmente trasformato lo spazio naturale in ambienti urbani, agricoli, minerari, industriali, ecc. concretizzando non solo una diversa organizzazione del territorio dal punto di vista della presenza o meno di certi fenomeni, ma creando anche nuovi equilibri, in particolare energetici, e rendendo obsoleta la separazione dicotomica tra natura e gruppi umani.

Per tali ragioni è impossibile trovare ambienti assolutamente naturali sulla superficie terrestre, e la naturalità sfuma in un *continuum*, che varia tra il prevalentemente naturale e il prevalentemente artificiale. In questa direzione è possibile considerare la flora e la fauna selvatica come grandi contenitori che comprendono tutti gli organismi non addomesticati. Tuttavia, è pur vero che questi organismi, come sottolinea la maggior parte degli scienziati, possono essere trovati in tutti gli ecosistemi (dai deserti, alle foreste pluviali sino alle isole più remote e con specie endemiche), ma anche in contesti ormai profondamente influenzati dalle attività umane (ad esempio nei siti urbani e nelle aree metropolitane). Dunque, in definitiva, le regioni naturali della Terra sono prevalentemente quelle "selvagge" più intatte e meno disturbate rimaste sul nostro pianeta, ma anche quelle dove si registra una qualche presenza umana. Con il superamento della dicotomia natura-gruppi umani, da un punto di vista didattico le visite di aree protette è pertanto di fondamentale importanza per offrire agli studenti l'esperienza diretta degli

equilibri ecologici, ma resta inevitabile che il loro status giuridico permette di considerare queste aree anche da un punto di vista territoriale e che il loro apprezzamento, per ragioni culturali, spirituali, morali ed estetiche, renda queste aree utili anche allo studio del paesaggio (Gavinelli, 2012). Su questo punto è inoltre opportuno chiarire che lo studio e la comprensione dell'ambiente, che sta alla base di certo ambientalismo ed ecologismo, non dovrebbe sostenere gli interessi delle azioni politiche, sociali e filosofiche per la protezione di ciò che rimane dell'ambiente fisico, o addirittura per il ripristino di condizioni naturali più o meno primordiali, ma riconoscere le relazioni esistenti tra l'umanità ed i diversi ambienti, con particolare attenzione per i benefici connessi ai sistemi più naturali. Tra questi ultimi si ricordano i più noti quali: l'eliminazione di inquinamento, il contenimento di sostanze tossiche e rifiuti nell'aria, nell'acqua, nel suolo e negli alimenti; la conservazione della biodiversità; la rigenerazione di risorse di base (acqua, suolo, aria, ecc.).

Infine, è il caso di ricordare anche che il concetto di "ambiente" è frutto della cultura scientifica europea dell'Ottocento e delle sue successive evoluzioni e che in diverse culture (ad esempio quelle dei nativi americani) tale termine è privo di significato perché non implica una separazione tra le persone e l'ambiente circostante.

3. Territorio

Nella didattica della geografia italiana contemporanea il territorio è ormai considerato come il prodotto dei processi di insediamento umano combinati con la dimensione fisica e naturale. Pertanto, esso è un concetto che prende forma in realtà sempre diverse e che si trasformano ogni qualvolta un nuovo gruppo umano, più o meno numeroso, procede con le sue azioni per realizzare un proprio progetto culturale e materiale, che può riprodurre, accrescere o distruggere il territorio stesso ed il suo valore patrimoniale.

La trattazione di un concetto tanto versatile nel mondo contemporaneo non è facile e le poche ore a disposizione della disciplina nelle scuole dell'obbligo costringono ad una difficile selezione degli argomenti. Una possibile chiave utile ai docenti per scegliere cosa e come portare in classe il territorio può essere offerto dalla selezione di alcuni dei grandi processi che caratterizzano il mondo contemporaneo, anche se questa selezione deve essere ponderata tenendo in considerazione che ciascuna "forza globale" è interconnessa alle altre. A titolo esemplificativo è possibile ricordare che i territori si trasformano sotto la spinta: delle dinamiche demografiche; del consumo energetico e delle risorse; della globalizzazione, delle sue declinazioni e dei suoi ripiegamenti; del cambiamento climatico e di altro ancora. Bisogna poi

ricordare che il pianeta è un sistema dinamico in continua evoluzione, dove i diversi elementi non restano inermi al cambiamento dei diversi fattori naturali, sociali, culturali, ecc.

Questi numerosi fattori permettono quella educazione al territorio che, inserita ormai da quasi dieci anni nelle indicazioni nazionali, continua a trovare scarso spazio all'interno dei libri di testo, prevalentemente rivolti al passato favorendo una prospettiva diacronica rispetto a quella sincronica e spaziale (Molinari, Riva, 2017).

La proposta di una didattica della geografia, che veda il territorio come protagonista, permette di valorizzare molteplici interdisciplinarietà dentro e fuori l'esperienza scolastica, che si ritrovano nell'educazione alla cittadinanza, nell'educazione alla sostenibilità e in quella alla multiculturalità. Infatti il territorio offre un'occasione di concreta sintesi delle strategie educative di tutti i soggetti coinvolti nelle azioni educative e di formazione dei cittadini: all'interno delle scuole e in altri contesti. Inoltre, la specificità del territorio a cui ci si riferisce permette di riportare i diversi progetti ad una dimensione di maggiore concretezza, aumentando la capacità di sintesi e di efficacia dei progetti stessi (Giorda, Puttilli, 2011).

È nella concretezza del territorio che è possibile sperimentare l'analisi transcalare anche alla scuola primaria. Infatti, ogni individuo, adulto o bambino, è allo stesso tempo abitante del proprio quartiere, della propria città, della propria regione, di uno stato, ecc. Questa condizione permette a ciascuno di noi di percepirci in modo diverso a seconda della dimensione identitaria che prende in considerazione in un dato momento. Ma, come si è detto, l'educazione al territorio concretizza non solo l'analisi transcalare, ma la riporta anche a un percorso di progressiva espressione della cittadinanza. Infatti, la possibilità di utilizzare determinate app sui propri tablet o quella di acquistare certi prodotti al supermercato mettono in gioco condizioni non solo locali, ma anche sovranazionali e globali: dalla presenza (o meno) di una linea dati, o di una certa stagione, agli accordi commerciali di potenti imprese transnazionali. Dunque, la didattica della geografia nella sua declinazione territoriale non può essere ridotta ad una scala fissa, ma deve necessariamente fare riferimento ad un'analisi transcalare.

Secondo la consolidata prassi geografica, nell'educazione al territorio si ritrovano non solo le relazioni transcolari verticali, ma anche quelle orizzontali sia tra elementi omogenei sia tra elementi diversi. Attraverso i primi è possibile riconoscere e classificare i fenomeni più regolari come i climi, l'idrografia, i regimi demografici; attraverso i secondi si incontrano e si scoprono le diversità più o meno "eccezionali", che permettono la conoscenza del fatto imprevisto e curioso, ci fanno appassionare alla varietà del mondo e alle sue possibili razionaliste e umanistiche (Vallega, 2004).



Fig. 2 – Attività di didattica esperienziale con gli insegnanti di geografia di diversi ordini scolastici della Valle d'Aosta, in cui sono stati proposti due momenti di osservazione del territorio e del paesaggio e uno di orientamento. Fonte: scatto di Thomas Gilardi, 2021.

Grazie alla sua capacità di ricerca e costruzione di relazioni verticali e orizzontali la geografia, e la didattica al territorio in particolare, prepara gli studenti a riconoscere come diverse realtà locali sono in grado, ad una scala diversa (da quella regionale a quella planetaria), di trovare un piano comune. Il riconoscimento delle relazioni tra i diversi piani rende sperimentabili le buone pratiche di cittadinanza attiva in base alla nota espressione “pensa globalmente e agisci localmente” in un sistema mondo dai confini liquidi (Bauman, 2011). È attraverso l’educazione al territorio che è possibile comprendere come avendo cura del proprio spazio quotidiano si ha anche cura del pianeta e viceversa.

Una didattica della geografia che mette in luce il territorio, come esperienza di relazioni transcolari, cittadinanza attiva e cura dei luoghi e del pianeta, permette di affrontare le complesse sfide della sostenibilità e della responsabilità al di fuori della retorica dominante. In quest’ottica anche le più rodate attività di raccolta differenziata, risparmio energetico e corretta alimentazione acquistano un loro senso profondo, utile a responsabilizzare studenti e famiglie nella loro vita quotidiana e nelle loro percezioni dello spazio vissuto (Frémont, 2007).

Il territorio è un concetto fondamentale anche perché si presta, come tanti altri concetti disciplinari, ad una esperienza diretta ed attiva della geografia. Infatti, l’educazione richiede una pratica diretta dei territori e per riconoscere i progetti dei diversi soggetti che vi si realizzano è necessario cercare di conoscere non solo lo spazio naturale, ma anche chi lo abita, e riconoscere i

segni di chi lo ha abitato. Dunque, l'educazione al territorio non può limitarsi alla sola lettura delle condizioni delle relazioni ambientali, ma deve ampliarsi all'organizzazione delle relazioni politiche, sociali ed economiche, spingendosi, dove possibile, all'indagine sul campo (Gilardi, Molinari) dei significati storici e culturali delle comunità che la trasformano quotidianamente.

4. Paesaggio

4.1 *Il paesaggio come leitmotiv della geografia umana e fisica*

Il paesaggio è tornato ad essere in Italia, dopo essere stato messo da parte o poco considerato per decenni, una tematica ampiamente trattata in funzione di nuove riflessioni intorno a tale concetto, delle politiche di pianificazione sostenibile del territorio che faticosamente si stanno facendo strada sulla spinta dei cambiamenti ecologici contemporanei, dell'adozione di norme legislative a protezione dell'ambiente, dell'avvio di programmi di intervento sul territorio, delle pratiche di valorizzazione e di fruizione turistiche, delle nuove estetiche e retoriche a cui sono sensibilizzati gli individui (Olwig, 2002; Besse, 2013). Sull'onda di questo interesse il paesaggio e le sue rappresentazioni sono entrati stabilmente a far parte anche dei processi e dei percorsi educativi condotti alle diverse scale all'interno della scuola italiana. Frutto di tale rinnovato interesse è sicuramente il fatto che le capacità trasformatrici dei gruppi umani e dei sistemi produttivi nei confronti del paesaggio sono state assai ridotte per diversi millenni per poi diventare decisamente più incisive a partire dalle diverse rivoluzioni industriali e persino invasive negli ultimi decenni a seguito dei processi imponenti e contraddittori della globalizzazione. La trattazione delle dimensioni paesaggistiche all'interno delle politiche di gestione dello spazio, delle iniziative di pianificazione territoriale e dei percorsi di educazione ambientale si è pertanto inevitabilmente ampliata sino a includere anche numerosi progetti di sviluppo sostenibile, diverse leggi sulla conservazione del patrimonio ambientale e culturale, molteplici iniziative di conservazione e valorizzazione condotte in molti ambiti istituzionali, urbani, rurali e scolastici.

Il paesaggio così come viene ormai riconosciuto universalmente è un concetto polisemico, transdisciplinare, che rientra in numerosi discorsi teorici e in diverse attività pratiche (Dal Borgo, Gavinelli, 2012). La bibliografia di riferimento è quantitativamente sterminata e qualitativamente eterogenea. Senza pretesa di esaustività, si possono comunque individuare differenti modalità di trattare il paesaggio, evidenziando alcune posizioni più conosciute

e condivise. Una prima posizione, storicamente consolidata, associa il paesaggio alle forme materiali e oggettive presenti nell'ambiente fisico e nel territorio disegnato dai diversi gruppi umani che trasformano continuamente gli spazi naturali in spazi sociali. In questa posizione rientra la nozione di paesaggio analizzata da più di un secolo dalla scuola francofona di geografia soprattutto in Africa, Europa e Nordamerica, quella che si è sviluppata in tempi più recenti anche in ambito anglosassone (si pensi alla valutazione visiva introdotta dalla British Columbia Forest Service, 2010) e nelle teorie di certa ecologia del paesaggio (Forman, Godron, 1986; Barrett et al., 2017). In questo senso la geografia classica, l'ecologia del paesaggio e i metodi di valutazione visivi rimandano continuamente al concetto di paesaggio come realtà materiale e oggettiva, nei suoi aspetti naturali, biologici, fisici, geologici, climatici, antropici, sociali, economici e culturali. Una seconda posizione, anch'essa storicamente consolidata in ambito nazionale e internazionale, considera il paesaggio piuttosto come una manifestazione culturale e dello spirito; esso quindi può essere oggetto di studio non solo delle scienze naturali e territoriali ma anche dell'arte, dell'estetica, della geofilosofia e di molte altre scienze umane e sociali (Bonesio, 2007; Tanca, 2016). Anche le interpretazioni del paesaggio inteso come testo strutturale e culturale da decodificare rientrano in questa seconda posizione. In questo senso si sottolinea che la nozione di paesaggio non esiste ovunque né da sempre in quanto essa è piuttosto il prodotto di un'invenzione storica e culturale. Lo dimostrerebbero le due civiltà che hanno avuto una marcata sensibilità paesaggistica nella storia dell'umanità: quella cinese 'classica', a partire dal IV secolo, e quella occidentale, dall'Umanesimo in poi (Berque, 1994; Besse, 2018). La geografia culturale è fortemente attratta da questa posizione perché il paesaggio è innanzitutto uno spazio vissuto e non soltanto contemplato con lo sguardo (Frémont, 2007). In questa direzione, essa cerca di andare oltre le concezioni estetiche che confinano l'idea di paesaggio a "un beau tableau immortalisant un point de vue sur le monde" (Besse, Tiberghien, 2005, p. 11). Il paesaggio è innanzitutto uno spazio sociale abitato e praticato, una fruizione culturale, un riflesso di azioni, consuetudini, comportamenti e politiche, una forma di valorizzazione, il portatore di valori di uno o più gruppi umani che abitano un determinato spazio e lo trasformano in base alle proprie visioni, progettualità, esigenze o necessità. Il fatto che il paesaggio susciti anche emozioni estetiche positive risulta di secondaria importanza. È invece importante comprendere che ogni territorio plasmato dall'intervento umano, sia esso sostenibile o meno, diventa inevitabilmente un paesaggio. Così, per fare solo alcuni dei possibili esempi, le campagne bucoliche di virgiliana memoria, i pittoreschi spazi rurali immortalati da William Turner nei suoi quadri, le aree marginali o quelle intensamente lavorate con metodi tradizionali

o meccanizzati, gli spazi urbani dominanti dove si delineano molti dei fenomeni della mondializzazione contemporanea a forte matrice capitalistica diventano pretesti per veicolare discorsi di natura geografica e percorsi di analisi del paesaggio innanzitutto, ma poi anche di matrice antropologica, architettonica, artistica, epistemologica, filosofica, sociologica, storica e senza dimenticare, infine, anche gli aspetti didattici, educativi e pedagogici. I segni iscritti nel paesaggio sono, pertanto, dati da percepire, leggere, organizzare e decodificare, diventano simboli da interpretare e ai quali attribuire un senso che non appare solo legato all'insieme degli elementi costitutivi di un territorio e alle relazioni esistenti tra gli stessi, secondo i principi della logica cartesiana. Al contrario, i concetti fondamentali per la geografia di "ambiente fisico", di "territorio" come risultato dell'azione politico-sociale ed economica, di "luogo" come costruzione mentale di geografie soggettive, esperienziali ed emotive degli individui devono essere anche "compresi", per poter cogliere gli aspetti tangibili, non tangibili e culturali del paesaggio. Tali aspetti forniscono elementi sulle aspirazioni individuali e collettive nel tempo e nello spazio e suggeriscono comportamenti da adottare in favore del paesaggio e nel paesaggio stesso (Vallega, 2003; Besse, 2018). Diversamente dal paesaggio elitario dei teorici dell'estetica e da quello consumistico venduto dai media e dalle grandi industrie del turismo, quello che viene studiato ha dunque più a che fare con gli spazi ordinari, quotidiani e vissuti nei quali operano individui e sistemi produttivi. Sono questi i paesaggi che acquisiscono un valore per i gruppi sociali che li abitano, che influenzano e rendono più articolate le reti socio-territoriali e danno un loro contributo alla costruzione identitaria degli individui. Per alcuni il paesaggio poi non è solo una successione temporale e spaziale di impronte e segni tangibili da leggere, decodificare e interpretare ma assume anche una dimensione discorsiva o polifonica che rivela la presenza di uno o più gruppi socio-economici e politici e discorsi capaci di farsi portatori di valori unici o compositi, più o meno condivisi (Paquet, 2009).

Oltre alle due posizioni rapidamente richiamate sopra, è possibile individuare una terza, temporalmente più recente, che considera il paesaggio non solo come attributo fisico-spaziale oggettivo o come elemento soggettivo dello sguardo e della percezione ma anche come relazione dialettica tra le due dimensioni. In quest'ottica il fattuale e il sensibile non sono opposti tra loro, rappresentando piuttosto due dimensioni del paesaggio tra loro inscindibili. Molto interessante sul piano teorico, questa terza posizione pone tuttavia alcune sfide considerevoli anche sul piano metodologico (Martínez De Pisón, 2009; Castiglioni et al., 2015). In effetti pochi ricercatori possono ambire a trattare con adeguatezza l'insieme delle dimensioni presenti in una così ampia e articolata concezione del paesaggio. La complessità del termine e le

sue innumerevoli e possibili declinazioni in più direzioni teoriche e pratiche impongono necessariamente il ricorso a una diversità di approcci pluridisciplinari e pluri-metodologici che non si limitino solo alle diverse branche della geografia fisica e umana. Tale complessità porta pertanto a privilegiare e a perseguire la strada della inter e della multidisciplinarietà, a promuovere analisi trasversali del paesaggio in modo da prenderne in considerazione le sue dimensioni multiple e polisemiche, materiali e immateriali, oggettive e soggettive. È in questo senso molto ampio e articolato che il concetto di “paesaggio” riesce a riunire esperti e cultori di varie discipline (in primis, ma non solo, antropologi, architetti, artisti, geografi, giuristi, letterati, musicisti, pedagogisti ed educatori, psicologi, registi cinematografici, sociologi, storici, storici dell’arte, storici-economici, urbanisti) che arricchiscono il concetto stesso attraverso le specificità dei loro approcci disciplinari, hanno presentato i loro specifici punti di vista (di volta in volta ambientali, didattici, estetici, ludici, percettivi, scientifici, sincronici e diacronici, patrimoniali, ecc.). Le diverse discipline richiamano i diversi aspetti sensoriali (visivi, olfattivi, tattili, del gusto, sonori, ecc.), culturali e comportamentali e sono capaci di presentare interessanti punti di vista e casi di studio esemplari. Anche la “Convenzione Europea sul Paesaggio”, approvata a Firenze nell’ottobre del 2000, esito e insieme avvio di un quadro normativo che ha trovato riscontro, anche in Italia, nel Codice dei Beni Culturali e Ambientali del 2004, sembra muoversi in questa direzione. In tale variegato panorama disciplinare la geografia e le scienze della terra (per loro natura discipline “ampie” perché declinabili nelle loro dimensioni ambientali, cartografiche, coloniali e post-coloniali, critiche, culturali, di genere, economiche, morfologiche, politiche, regionali, storiche, strutturali, urbane, ecc.) possono ovviamente portare il loro contributo e dire molto (Dal Borgo, Gavinelli, 2012; Aru, Tanca, 2015; Besse, Tiberghien, 2017; Boi et al., 2019).

4.2 Il paesaggio e la scuola

Tenendo conto di quanto sopra affermato, il paesaggio (ovviamente presentato con i dovuti accorgimenti, in funzione del diverso ordine e grado della scuola considerata, e inteso come campo di espressione di forme e processi che connotano i diversi spazi terrestri vicini e lontani, conosciuti o non conosciuti dagli studenti) diventa un ottimo pretesto per “fare” geografia e per avviare anche numerosi percorsi interdisciplinari. L’interazione tra le forze fisiche dell’atmosfera, dell’idrosfera, della litosfera e della biosfera e le diverse ed eterogenee scelte culturali, politiche, produttive e sociali compiute dai diversi gruppi umani, alle diverse latitudini e longitudini e in diversi momenti della storia, diventano un patrimonio talmente ricco e duttile, quasi

proteiforme, di contenuti, forme, pratiche, discorsi logico-concettuali e rappresentazioni iconografiche e visuali, dal quale attingere per dare corpo a programmi scolastici, per sviluppare unità didattiche disciplinari e interdisciplinari, per supportare persino l'avventura personale e professionale dei docenti dei diversi ordini di scuola, dall'infanzia sino all'università (Giorda, Puttilli, 2011). I docenti devono in sostanza tener conto delle relazioni che tutti gli individui costruiscono, già prima della loro entrata nella scuola elementare e poi durante i loro percorsi scolastici obbligatori, sino alle scuole secondarie di secondo grado e all'università, con gli spazi e i territori nei quali organizzano il loro vissuto quotidiano e con quelli considerati "altri" perché conosciuti attraverso la mediazione di letture, racconti orali e scritti, immagini, trasmissioni televisive, o l'esperienza diretta di escursioni, viaggi, soggiorni, ecc. (Berque, 1995; 2019). Queste relazioni, che si delineano prima e durante il percorso scolastico, sono ottimi punti di partenza per affrontare le dinamiche materiali del paesaggio e, nello stesso tempo, per portare l'attenzione del processo educativo geografico sul modo in cui ciascuno di noi compone i propri paesaggi e si relaziona con essi. Le componenti della percezione, della selezione, della classificazione, dell'interpretazione, della restituzione del paesaggio sono individuali, vengono alimentate da dimensioni personali, da percezioni ed emozioni, generano rappresentazioni e costruiscono identità territoriali. Per questo, a fronte dei diversi percorsi didattici che dovrebbero essere messi in condivisione, gli strumenti "tecnici" a disposizione per leggere criticamente il paesaggio sono molto variegati: disegni, fotografie, video, schemi, modelli, cartografie, mezzi informatici, tecniche di comunicazione scritta e orale, uscite didattiche sul terreno, osservazione diretta, smontaggio e montaggio della realtà geografica giocano, a diverso titolo, un ruolo fondamentale nell'elaborazione di conoscenze di tipo paesaggistico. In altri termini se nella scuola primaria deve prevalere un approccio al paesaggio di tipo reale, attento alla dimensione tangibile ed esperienziale dello studente, nella scuola secondaria di primo grado si può già avviare una lettura anche della dimensione iconica e analogica contenuta nei diversi paesaggi. Sarà poi la scuola secondaria di secondo grado a porsi l'obiettivo di educare, al termine del processo di astrazione progressivo dal mondo reale, alla dimensione simbolica del paesaggio. L'approccio alla dimensione e alla conoscenza del paesaggio inizia pertanto con la formazione scolastica obbligatoria, partendo da quanto gli studenti conoscono e sperimentano con lo scopo di interagire con la personalità dello studente attraverso la memoria, i suoi centri di attenzione e interesse, le sue abitudini. In tal modo il docente può far scoprire progressivamente un nuovo modo di percepire gli elementi, le cose, le forme e le pratiche che lo circondano. Ciò significa che obiettivi, metodi e strumenti necessari per poter sviluppare i

primi percorsi didattici destinati a far capire in cosa consiste il paesaggio dovranno essere individuati sin dall'inizio. Questo approccio si sviluppa poi progressivamente nella formazione scolastica non obbligatoria con riflessioni, approfondimenti e discorsi più specifici, analitici e astratti.

Il paesaggio analizzato con tali attenzioni e simili premesse tiene conto, pertanto, della complessità del paesaggio, fa riflettere sulle dimensioni temporali e spaziali in gioco e favorisce una lettura sempre più olistica di questo importante elemento della realtà che ci circonda e nel quale siamo immersi. All'interno dell'insegnamento della geografia (e della stessa manualistica) non mancano spazi dedicati a quella che si può definire la "evoluzione del paesaggio", che si concentra in modo prioritario sugli aspetti economico-sociali, politico-istituzionali, culturali e religiosi, articolandoli attorno ad alcuni "elementi e fenomeni" del territorio stesso, siano essi naturali o costruiti (Jørgensen et al., 2019). Ma il territorio, nel corso della storia, si declina in paesaggi diversi, sia dal punto di vista delle trasformazioni materiali, sia dal punto di vista della loro percezione.



Fig. 3 – Un esempio di paesaggio turistico a Madeira (Portogallo). La dimensione naturale dell'Oceano Atlantico e delle Ilhas Desertas sullo sfondo si incontra con quella antropica dell'albergo, della piscina e delle infrastrutture messe a disposizione dei turisti provenienti soprattutto dai Paesi dell'Europa occidentale (Regno Unito, Germania, Spagna, Francia). Fonte: scatto di Dino Gavinelli, 2020.

Se la conoscenza del territorio è didatticamente rilevante (anche perché in esso si possono concentrare efficacemente strategie didattiche che coniugano spazio e tempo), la lettura geografica del paesaggio, e dunque l'educazione al paesaggio stesso, può consentire agli studenti dei diversi sgomberare il campo da molte semplificazioni, da numerosi stereotipi e da invasive fake news che, soprattutto nella contemporaneità, tendono spesso a banalizzare la geografia e a presentarla come disciplina puramente localizzativa e topografica, descrittiva ed enumerativa.

Una corretta educazione al paesaggio ci porta invece a sostenere che il paesaggio stesso è necessario perché è condizione ed espressione della nostra capacità di esseri umani e pensanti di abitare la Terra (Besse, 2018). Esso trascende in parte la sola dimensione disciplinare della geografia per acquisire un valore ampiamente speculativo allorché unisce soggetti e oggetti, materia e spirito.

Riferimenti bibliografici

- Aru S., Tanca M. (a cura di) (2015), *Dare senso al paesaggio, 2. Convocare esperienze, immagini, narrazioni*, Mimesis, Milano-Udine.
- Barrett G.W., Barrett T.L., Wu J. (2017), *Lectures in Modern Ecology: Advances in Community, Ecosystem and Landscape Ecology in the United States*, Springer, New York.
- Bauman Z. (2011), *Modernità liquida*, Laterza, Bari.
- Berque A. (dir.) (1994), *Cinq propositions pour une théorie du paysage*, Éditions Champ Vallon, Seyssel.
- Berque A. (1995), *Les raisons du paysage: de la Chine antique aux environnements de synthèse*, Éditions Hazan, Paris.
- Berque A. (2019), *Ecumene, Introduzione allo studio degli ambienti umani*, edizione italiana a cura di Maggioli M., Mimesis, Milano-Udine.
- Besse J.-M. (2018), *La nécessité du paysage*, Parenthèse, Marseille.
- Besse J.-M., Tiberghien G.A. (2005), "L'expérience du paysage", in Jackson J.B. (dir.), *À la découverte du paysage vernaculaire*, Actes Sud-École nationale du paysage, Arles, pp. 9-34.
- Besse J.-M., Tiberghien G.A. (dirs.) (2017), *Opérations cartographiques*, Actes Sud-École nationale du paysage, Arles.
- Boi L., Cannas A., Vargiu L. (a cura di) (2019), *Abitare. Approcci interdisciplinari e nuove prospettive*, UNICApress, Cagliari.
- Bonesio L. (2007), *Paesaggio, identità e comunità tra locale e globale*, Diabasis, Reggio Emilia.
- British Columbia Forest Service (2010), *Forest Landscape Handbook*, British Columbia Ministry of Forest, Lands and natural resources operation, Victoria.

- Castiglioni B. (2010), *Educare al paesaggio*, traduzione italiana del report “Education and Landscape for Children”, Consiglio d’Europa, Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna (disponibile su <https://cinemambiente.it>).
- Castiglioni B., Parascandolo F., Tanca M. (a cura di) (2015), *Landscape as mediator, landscape as commons. Prospettive internazionali di ricerca sul paesaggio*, CLEUP, Padova.
- Dal Borgo A.G., Gavinelli D. (a cura di) (2012), *Il paesaggio nelle scienze umane. Approcci, prospettive e casi di studio*, Mimesis, Milano-Udine.
- Forman R.T.T., Godron M. (1986), *Landscape Ecology*, John Wiley & Sons, New York-Toronto.
- Frémont A. (2007), *Vi piace la geografia?*, edizione critica italiana a cura di Gavinelli D., Carocci, Roma.
- Gavinelli D. (2012), *Teorie e pratiche territoriali nelle aree protette. Alcuni esempi europei e americani tra conservazione e valorizzazione*, Educatt, Milano.
- Gilardi T., Molinari P. (2012), *L’uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo*, Educatt, Milano.
- Giorda C., Puttilli M. (2011), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma.
- Jørgensen K., Karadeniz N., Mertens E., Stiles R. (eds.) (2019), *The Routledge Handbook of Teaching Landscape*, Routledge, London.
- Martínez de Pisón E. (2009), *Miradas sobre el paisaje*, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid.
- Molinari P., Riva E. (2017), *Spazi e Tempi della cittadinanza. Idee e percorsi interdisciplinari per la didattica*, Mimesis, Milano.
- Olwig K. (2002), *Landscape, Nature and the Body Politic. From Britain Renaissance to America’s New World*, University of Wisconsin Press, Madison.
- Paquet S. (2009), *Le paysage façonné. Les territoires post industriels, l’art et l’usage*, Les Presses de l’Université Laval, Québec.
- Tanca M. (2016), *Geografia e filosofia. Materiali di lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- Tramma S., Kanizsa S. (2011), *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- Vallega A. (2003), *Geografia culturale. Luoghi, Spazi, Simboli*, UTET, Torino.
- Vallega A. (2004), *Le grammatiche della geografia*, Patron, Bologna.