

Luisa Pesavento\*

## Geografia, percezione, cittadinanza

Nel corso del tempo la geografia ha visto più volte mutare i propri caratteri e i propri obiettivi e si colloca oggi come una scienza dinamica e fortemente interpretativa. I non pochi cambiamenti di paradigma, a partire dal secondo dopoguerra, hanno lasciato dietro di sé importanti tracce: per questo vale la pena ripercorrerli per sommi capi.

Il riconoscimento dell'importanza delle variabili culturali nello studio delle relazioni esistenti tra uomo, spazio e società aveva portato – a partire dagli anni '90 del Novecento – a quella mutazione di prospettiva che venne definita *cultural turn*: la geografia venne chiamata a ricostruire (o recuperare) le sue fondamenta metodologiche spostando nuovamente, al centro del suo interesse, la contestualizzazione dei fenomeni, restituendo al territorio, alle sue peculiarità e specificità, il primato che gli era dovuto nell'interpretazione di qualsiasi fatto geografico. Così si esprimeva Paul Claval, uno fra i più noti esponenti europei di questa linea di ricerca:

L'approccio culturale capovolge la prospettiva geografica: la disciplina era generalmente concepita come una scienza naturale, il cui scopo principale era quello di cogliere un mondo la cui esistenza oggettiva non era messa in dubbio. Oggi si occupa di come gli uomini percepiscono e vivono il mondo, lo investono delle loro passioni, lo caricano dei loro interessi e vi sviluppano le loro strategie poggiandosi su luoghi e territori e modellando il paesaggio<sup>1</sup>.

Come si era arrivati a questa impostazione? Nei decenni precedenti, fra gli anni '60 e '70, si erano sviluppati due importanti filoni di osservazione e di ricerca geografica, i quali hanno, senza dubbio, avuto notevole impatto sull'impostazione didattica della disciplina, e di cui ancora oggi si coglie l'impronta lasciata nella manualistica scolastica e nella progettazione della consueta "lezione di Geografia".

I due ambiti di indagine – fortemente segnati da differenti approcci metodologici di ricerca – sono l'indirizzo quantitativo, che ebbe particolare for-

\* Docente di Lettere nella Scuola secondaria di I grado, formatrice, socia OPPI.

<sup>1</sup> Claval P., *La geografia culturale*, De Agostini, Novara, 2002, p. 288.

tuna nel mondo anglosassone dando vita alla cosiddetta *new geography*, e la geografia della percezione, orientamento di studi sviluppatosi originariamente in Nord America con il nome di *behavioural revolution*. Il primo filone di ricerca si proponeva di superare le impostazioni tradizionalmente descrittive della geografia: appoggiandosi a diverse discipline come la statistica, la matematica o l'economia, puntava ad analizzare i fenomeni geografici – naturali e antropici – attraverso la raccolta e la comparazione di dati che, grazie alla diffusione di studi sempre più capillari e alla rapidità degli strumenti di comunicazione, si rendevano sempre più facilmente disponibili. Si valutava essenziale la possibilità sia di interpretare ogni fatto geografico attraverso una misurazione espressa quantitativamente, sia di analizzarne le correlazioni con altri fenomeni ad esso in qualche modo connessi, allo scopo di giungere a modellizzazioni universali<sup>2</sup>. Ben presto, però, ci si rese conto che i modelli universalistici non erano adeguati o sufficienti a rappresentare la varietà dei fatti geografici, in un sistema complesso e sempre più allargato, che doveva fare i conti con una componente essenziale, quella sociale: l'interesse per le scienze sociali mise in dubbio il valore di un approccio eccessivamente razionalista e deterministico, così le nuove idee, che animavano il pensiero geografico, iniziarono a dirigere la propria attenzione verso un'analisi fondata sull'esperienza anche individuale, con il recupero di quell'indagine geografica legata a un agire sociale e contestualizzato che i modelli quantitativi avevano sistematicamente messo da parte o ridotto al minimo<sup>3</sup>. Ecco allora affacciarsi un nuovo paradigma umanistico, centrato più sugli aspetti qualitativi che su quelli quantitativi, all'interno del quale si è sviluppato il filone della geografia della percezione.

Nella didattica quotidiana, è innegabile che i modelli quantitativi siano stati importanti per uscire dal modello statico di una geografia descrittiva, elencatoria e classificatoria che, fino agli anni '70, aveva ingessato la lezione di geografia, relegandola a una semplice "fotografia" dell'esistente o – peggio – a un inutile esercizio mnemonico. Senza pretendere di definire modelli univoci e universali, ancora oggi l'analisi e l'elaborazione di dati statistici, con l'uso di procedure di tipo matematico, evidenziano l'utilità di modelli che a scuola consentano comunque un apprendimento basato su un approccio problematico, per ragionare sui processi e i cambiamenti, per "misurare", illustrare e comprendere la realtà complessa del mondo globalizzato.

<sup>2</sup> Un'ampia analisi dei fondamenti epistemologici e di metodo della geografia quantitativa si trova in Bertazzon S., *L'evoluzione recente della geografia quantitativa: quali prospettive per la geografia?* in "Rivista Geografica Italiana", n. 123, 2016, pp. 109-124. La recente rinascita di studi quantitativi, motivata dalla sempre crescente mole di dati disponibili (i *big data*) facili da elaborare, viene inserita dall'autrice del saggio all'interno del più ampio dibattito sulla disciplina sviluppatosi negli ultimi decenni.

<sup>3</sup> Già negli anni '80 si cercò di proporre una conciliazione fra i diversi approcci: si veda in proposito Turco A., *Classici della geografia, quantitativismo e possibilità di riunificazione dei paradigmi disciplinari*, in "Rivista Geografica Italiana", n. 88, 1981, pp. 1-27.

## La geografia percettiva, fra teoria e didattica

La geografia percettiva si basa su un semplice assunto: l'ambiente e il territorio non sono dati oggettivi preesistenti, né dati fisici esterni all'individuo; allo stesso modo, ciascuno di noi non interagisce in modo meccanico, deterministico o predefinito con l'ambiente che lo circonda, che non è statico, ma fortemente dinamico. È chiaro che ogni essere umano si relaziona con lo spazio in cui vive cogliendone permanenze e mutazioni, creando per sé – di quello spazio – un'immagine in costante evoluzione, condizionata dall'età, dall'esperienza personale, dalla cultura, dagli stati d'animo, dal momento storico; un'immagine che è anche condivisa con il gruppo sociale nel quale si è inseriti, non importa se piccolo, ristretto e locale, o ampio, diversificato e globale. L'uomo conosce e riconosce il proprio ambiente mentre lo vede, ma la sua visione non è neutra: ciò che ha appreso influenzerà i suoi modi di vedere, consentendogli di adattarsi al presente o alle condizioni che si trasformano nel tempo basandosi sull'esperienza passata<sup>4</sup>. È qui, dunque, che l'idea di spazio diventa l'idea di luogo:

Il luogo come concetto storico, inscindibile dal processo temporale (contrapposto al concetto astratto, atemporale di spazio) ha una sua forza identitaria che interviene attivamente nella nostra esistenza individuale e collettiva: nei processi mentali, linguistici, percettivi, sensoriali [...] Il riconoscimento di permanenze, persistenze, invarianti strutturali, che definiscono l'identità di un luogo, non deve indurre a interpretare il luogo stesso come esito di un rapporto univoco, deterministico fra società insediata e caratteri ambientali: ogni ciclo di territorializzazione è un evento culturale che tratta il medesimo ambiente ereditato (milieu) attualizzando, reificando e strutturando nel territorio forme peculiari e differenziate di insediamento nell'universo complesso di potenzialità ed esiti aleatori, pur configurandosi sempre il processo come risultato di una simbiosi fra elementi umani e naturali<sup>5</sup>.

Ogni luogo che possiede una struttura fisica porta con sé un contenuto culturale osservabile e comprensibile. Conoscere e comprendere i luoghi in cui si vive significa, essenzialmente, imparare a individuare i valori e le relazioni che intercorrono fra differenti fenomeni naturali o sociali, e a rapportarsi con il proprio territorio in modo attivo e consapevole: è solo grazie alle dinamiche relazionali uomo-ambiente – che vengano più o meno ampiamente e consapevolmente attivate e messe in opera – se uno spazio diviene un luogo entro il quale riconoscersi<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Per approfondire la genesi, i presupposti teorici e l'evoluzione negli anni della matrice disciplinare della geografia della percezione si veda Lando F., *La geografia della percezione. Origini e fondamenti epistemologici*, in "Rivista Geografica Italiana", op. cit., pp. 141-162.

<sup>5</sup> Magnaghi A., *Una metodologia analitica per la progettazione identitaria del territorio*, in Magnaghi A. (a cura di), *Rappresentare i luoghi, metodi e tecniche*, Alinea, Firenze, 2001, p. 14.

<sup>6</sup> Al contrario di ciò che individua i non-luoghi, secondo la nota definizione coniata da Marc Augé, ossia tutti quegli spazi privi di identità, caratterizzati dalla provvisorietà delle dinamiche che vi si attivano, dove tutti passano ma nessuno abita: sono gli atrii delle stazioni, i grandi centri commerciali, le aree di servizio delle autostrade, le sale d'attesa negli aeroporti, snodi lungo vie di comunicazione che – paradossalmente – non comunicano. Per approfondire il concetto di non-luogo si veda Augé M., *Non-luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano, 1993.

In questa direzione, un riferimento importante è la *Convenzione Europea del Paesaggio*<sup>7</sup> che fin dal *Preambolo* ricorda:

il paesaggio coopera all'elaborazione delle culture locali e rappresenta una componente fondamentale del patrimonio culturale e naturale dell'Europa, contribuendo così al benessere e alla soddisfazione degli esseri umani e al consolidamento dell'identità europea; [...] rappresenta un elemento chiave del benessere individuale e sociale, e la sua salvaguardia, la sua gestione e la sua pianificazione comportano diritti e responsabilità per ciascun individuo.

Questi sono i motivi per cui l'acquisizione della conoscenza geografica, a partire dalla scuola dell'infanzia fino a raggiungere l'età preadolescenziale, viene fortemente avvantaggiata da un modello esperienziale che sfrutti le potenzialità di un metodo percettivo. A livello didattico, la dimensione soggettiva e attiva dell'approccio alla geografia – alimentando il forte legame empatico fra uomo, società e ambiente circostante – tende a favorire l'analisi, il confronto e la mediazione, basi per la costruzione di un apprendimento solido e significativo, e contribuisce alla definizione di un'identità individuale e collettiva, responsabile nei confronti del territorio in cui si vive. Certamente, è necessario integrare l'approccio eminentemente percettivo con i modelli derivati dalla geografia culturale di cui si è detto all'inizio: se la metodologia della ricerca geografica si è adeguata all'evoluzione della società e alla diversa considerazione delle coordinate spaziali “introducendo una più sistematica osservazione del variabile dinamismo degli eventi territoriali, oltre alla tradizionale attenzione per la loro localizzazione”<sup>8</sup>, anche la proposta della disciplina a scuola non può non tenerne conto.

Le *Indicazioni nazionali per il curriculum*<sup>9</sup> hanno fatto proprie le tendenze provenienti dal mondo della ricerca geografica, definendo alcuni aspetti salienti della didattica della geografia<sup>10</sup>: ripercorriamone i tratti più significativi.

Fin dalle prime righe, si sottolinea l'irrinunciabile opportunità formativa offerta dalla geografia in quanto disciplina “di cerniera”, perché in grado di mettere in relazione temi di rilevante importanza in campo economico e

<sup>7</sup> La *Convenzione Europea del Paesaggio* venne adottata dal Comitato dei Ministri della Cultura e dell'Ambiente del Consiglio d'Europa e sottoscritta a Firenze il 20 ottobre 2000; all'Articolo 1 così definisce il paesaggio: “«Paesaggio» designa una determinata parte di territorio, così come è percepita dalle popolazioni, il cui carattere deriva dall'azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni”. Il testo completo della Convenzione è consultabile in rete al sito [convenzioneeuropaeapaesaggio.beniculturali.it/index.php?id=1&lang=it](http://convenzioneeuropaeapaesaggio.beniculturali.it/index.php?id=1&lang=it) (ultimo accesso giugno 2022).

<sup>8</sup> Corna Pellegrini G. e Paradiso M. (a cura di), *Nuove comunicazioni globali e nuove geografie*, CUEM, Milano 2009, p. 23.

<sup>9</sup> *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, D.P.R. 16 novembre 2012, n. 254, in “Annali della Pubblica Istruzione”, 2012. La sezione dedicata alla Geografia occupa le pp. 56-59.

<sup>10</sup> Lo stretto rapporto fra teorie e didattica della geografia è analizzato in Zanolin G., Gilardi T. e De Lucia R. (a cura di), *Geo-didattiche per il futuro. La geografia alla prova delle competenze*, Franco Angeli, Milano 2017, dove si possono trovare interessanti spunti interpretativi e utili suggerimenti.

giuridico, antropologico e politico, scientifico e ambientale. Molti strumenti, linguaggi, metodi, e alcuni ambiti di indagine la accomunano alla matematica, alle scienze e alle tecnologie; tuttavia si ricorda che la geografia studia l'interazione tra l'uomo e il proprio ambiente di vita, le scelte delle comunità, le migrazioni, i flussi di materie prime e di risorse e ciò la avvicina fortemente all'ambito antropologico e sociale: si tratta di muoversi fra le diverse linee interpretative per impostare la propria didattica, mantenendo ad ogni modo una visione omogenea. Un'altra opportunità offerta dalla geografia e a disposizione dei docenti è quella di stimolare negli alunni l'osservazione della realtà da punti di vista diversi, di utilizzare gli strumenti dell'analisi territoriale e della ricerca socio-economica partendo dal mondo immediatamente circostante, per ampliare poi le proprie prospettive in ottica globale e ricondurre quindi lo sguardo al sé secondo un'ottica più consapevole. Infine, l'obiettivo più ambizioso: attraverso un approccio attivo e culturale alla geografia, i docenti possono promuovere la conoscenza e l'utilizzo di strumenti per formare persone autonome e critiche, sensibili al tema della tutela dell'ambiente e dello sviluppo sostenibile, in grado di compiere scelte responsabili "con un consapevole sguardo al futuro"<sup>11</sup>, e di portare il proprio contributo all'organizzazione e alla gestione del mondo contemporaneo e della sua complessità.

Il primo incontro con la disciplina è suggerito che avvenga tramite un "approccio attivo all'ambiente circostante, attraverso un'esplorazione diretta"<sup>12</sup>, in accordo con l'applicazione – molto forte in Italia, se ci si muove lungo la linea di studi avviata da Andrea Bissanti e proseguita oggi da Gino De Vecchis<sup>13</sup> – di una geografia attiva che faccia esplicito ricorso all'esperienza sul campo.

## Il luogo come mediatore culturale

A questo punto è chiara la centralità dell'approccio esperienziale alla conoscenza geografica, attorno alla quale si possono individuare due piani di lavoro: da un lato le dimensioni della soggettività e dell'individualità proprie di ogni bambino e ragazzo, dall'altro la dimensione della collettività, intesa come comunità che ha prodotto e produce lo spazio di vita di bambini e ragazzi. Il luogo diventa così un mediatore culturale, dal momento che i paesaggi sono portatori di significati specifici derivanti dalle organizzazioni sociali che li hanno abitati, li abitano e li trasformano; si esce dalla semplice dimensione storico-culturale statica e conservativa del territorio, quella che limita il suo sguardo al mantenimento di quello che c'è e alla valorizzazione del patrimonio artistico giunto fino a noi. Mediare significa creare relazioni fra ciò che c'era e ciò che permane, ciò che resta e ciò che si trasforma, alla ricerca di un giusto equilibrio: se non si pone attenzione al senso della trasformazione,

<sup>11</sup> *Indicazioni nazionali*, op. cit., p. 46.

<sup>12</sup> *Ibidem*

<sup>13</sup> Bissanti A. A., *Puglia. Geografia attiva perché e come*, Adda, Bari, 1991; De Vecchis G., *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, Utet-DeAgostini, Novara, 2016.

soffermarsi unicamente sull'importanza, ad esempio, del patrimonio UNESCO, oppure partecipare alle Giornate FAI – cose di per sé importantissime e di altissimo valore etico e culturale – rischia di rimanere un esercizio sterile, in semplice ottica conservativa.

Il luogo, termine che si carica delle qualità e dei valori che ciascuno di noi gli può e vuole attribuire, coincide con lo spazio vissuto e diviene l'ambito di elezione per l'apprendimento. La definizione concettuale di spazio vissuto è stata coniata dal geografo francese Armand Frémont e ha trovato grande diffusione dopo la pubblicazione nel 1976 del suo saggio *La région espace vécu*<sup>14</sup>, innescando un vivace dibattito fra i geografi e venendo in seguito ripresa e declinata dallo stesso autore su diversa scala, dal locale al globale, in numerosi altri saggi.

Gli uomini che vivono in società costruiscono il loro territorio, il loro spazio geografico, in base alle esigenze del singolo e della collettività. Non si comportano solo come semplici oggetti spinti dal desiderio di soddisfare i propri bisogni economici di sussistenza o dall'adattamento all'ambiente naturale [...]. Essi hanno il loro spazio, di cui si appropriano, con i loro percorsi, le loro percezioni, le loro rappresentazioni, i loro segni, le loro pulsioni e passioni, tutto quello che fa dell'uomo un soggetto in tutto il suo spessore<sup>15</sup>.

Nella sua impostazione, Frémont parte da due categorie paradigmatiche della geografia: lo spazio, da intendersi come un'area delimitata da confini definiti, e la distanza, o sarebbe meglio dire “le distanze”, poiché non esiste una nozione assoluta e univoca: egli, infatti, ne propone quattro.

Tutti effettivamente sperimentiamo distanze “soggettive”, la cui misurazione dipende dalla sensibilità individuale: la principale è la distanza spazio-temporale, definita dalla velocità dei nostri trasferimenti quotidiani – con i quali tutti più o meno dobbiamo fare i conti – la cui superficie si amplia quanti più sono gli spostamenti per motivi di studio o lavoro, per raggiungere l'abitazione, per praticare sport e gestire le nostre relazioni sociali, per tutto ciò che ci porta a muoverci nel condurre la nostra esistenza, che insistono sulla nostra vita di tutti i giorni. Altrettanto importante è la distanza affettiva: vi sono luoghi che ci sono familiari perché ad essi siamo legati dal ricordo diretto di persone che lì abbiamo conosciuto e frequentato, e dove particolari eventi ci hanno visti protagonisti o spettatori; questi luoghi evocano sovrapposizioni di immagini e rappresentazioni, sono i luoghi della memoria individuale o collettiva, che possono essere più o meno stabili nel tempo, sfuocarsi e poi essere risvegliati nella nostra mente. Abbiamo poi la distanza ecologica: un luogo, infatti, può farci provare un forte senso di vicinanza quando fa parte del nostro “ecosistema”; il paesaggio nel quale si è nati o si è vissuti viene inconsapevolmente assimilato, grazie alla familiarità con le forme, i suoni e gli odori che lo rendono unico e inconfondibile con altri; il contatto con un

<sup>14</sup> Si veda Fremont A., *La regione uno spazio per vivere*, Franco Angeli, Milano, 1983 (edizione originale, *La région espace vécu*, Presses Universitaires De France, Paris, 1976).

<sup>15</sup> Frémont A., *Vi piace la Geografia?*, Carocci, Roma, 2007, p. 83 e soprattutto alle pp. 83-96.

altro luogo, che suscita un impatto sensoriale diverso, fa di fatto insorgere una sensazione di lontananza e di estraneità, che a sua volta può stimolare reazioni negative di distacco e di rifiuto, oppure positive di curiosità e di stimolo ad acquisire nuove conoscenze. Infine, c'è la distanza sociale che tiene conto delle divisioni, delle rotture o delle affinità tra gli uomini: questa distanza è – purtroppo – particolarmente attuale nelle complesse società multietniche in cui viviamo quando si manifesta attraverso diseguaglianze, marginalità e subalternità; ma può diventare una notevole spinta verso un importante arricchimento culturale, come i docenti possono sperimentare ogni giorno di fronte alla variegata provenienza multietnica dei propri alunni.

Ogni tipo di distanza induce a definire un'area, una porzione di spazio delimitata da confini che si modificano a seconda delle diverse sensibilità<sup>16</sup> messe in campo, uno spazio di vita agito e percepito: l'interconnessione fra distanze e spazi crea, nella sua essenza mutevole, lo spazio vissuto.

### **Alla ricerca dello spazio vissuto**

Gli strumenti per una didattica attiva nel proprio spazio vissuto sono numerosi<sup>17</sup> e, che siano testuali, visuali o multimediali, hanno tutti a che fare con la narrazione: la narrazione del proprio spazio vissuto o del proprio luogo di elezione ha la capacità di attivare un maggiore coinvolgimento della sfera emotiva degli alunni, permettendo agli insegnanti una diversa apertura alla relazione con le aree studiate, siano esse i quartieri di una grande città o piccoli centri urbani inseriti in vasti territori in cui la naturalità sembra ancora prevalere. Non una semplice descrizione, perciò, ma una rappresentazione. In questa accezione, rappresentare non vuol dire riprodurre fedelmente la realtà, ma denotarla, coglierne un senso, un aspetto, ed elaborarlo creativamente; significa fissare in un racconto, in una o più immagini, in una carta o una pianta di un'area delimitata, una selezione di elementi dagli ambienti e dalle situazioni che compongono la realtà in cui viviamo. Ogni rappresentazione non esiste preventivamente, ma è costruita, di volta in volta, a partire dalla particolare intenzionalità del lavoro che si sta svolgendo.

Un esempio di attività che vada in questa direzione – realizzabile a partire dalla scuola primaria – può essere la realizzazione della “mappa delle cose belle” da vedere e da trovare all'interno di uno spazio vissuto che sia almeno parzialmente condiviso (e quali saranno i parametri per definire il bello? Ben presto bambini e ragazzi si rendono conto che non tutti seguono gli stessi criteri): questo lavoro consente di rendere concrete le impressioni suscitate dall'esplorazione dello spazio della quotidianità, quando l'osservazione sia condotta con uno sguardo meno frettoloso, ma più attento e mirato. Oppure si

<sup>16</sup> Per utilizzare un termine caro a Frémont: “C'è una dimensione della geografia che non si sottolinea mai abbastanza e che tuttavia la illumina: la geografia è sensibile, i geografi sono sensibili”, *ivi*, p. 78.

<sup>17</sup> Si veda ad esempio Molinari P., *Ricerca scientifica e ricerca didattica per lo studio del territorio e dell'educazione alla cittadinanza*, in Giarolli S., *Il filo del palloncino. Idee e spunti per la didattica della geografia*, EDUCatt, Milano, 2018, pp. 5-8.

può proporre la cosiddetta “mappa del cuore”, facendo leva soprattutto sugli aspetti emozionali, domandando agli alunni quale sia il loro “luogo del cuore”, ove ciascuno sarà chiamato a motivare adeguatamente la propria scelta. Partendo da un supporto cartografico semplice, è perciò possibile guidare gli alunni a riflettere sulla dimensione valoriale dei luoghi che abitano e attraversano ogni giorno, magari con fare distratto. La prima fase dell’attività può essere svolta individualmente o a gruppi, ma è fondamentale il momento della condivisione dei prodotti, con il dibattito che si aprirà sulle diverse mappe realizzate. Poiché i luoghi consueti stentano a essere riconosciuti nelle loro qualità (sociali, culturali, estetiche), individuare e fissare sulla carta geografica luoghi significativi, entrare in contatto con il punto di vista degli altri, confrontare e motivare le proprie scelte stimolando il ragionamento metacognitivo aiuta bambini e ragazzi a prendere coscienza del proprio spazio vissuto.

Un’altra proposta di lavoro prevede di sfruttare gli strumenti offerti da Google Maps, in particolare da MyMaps. A ogni alunno si può chiedere di localizzare sulla mappa tutti i luoghi della sua quotidianità (la propria abitazione e quella degli amici, la scuola, il campo sportivo, l’oratorio, i giardinetti, la casa dei nonni e così via) e di congiungerli sfruttando lo strumento di individuazione del percorso: ognuno otterrà così il tracciato dei propri movimenti e la delimitazione del proprio spazio vissuto. In un secondo momento, la sovrapposizione delle diverse mappe porterà la classe a ragionare sull’“occupazione” dei propri spazi e a far emergere la geografia complessiva del gruppo: in tal modo ognuno potrà toccare con mano la propria dimensione spaziale e acquisire al tempo stesso la conoscenza di un territorio collettivo (Fig. 1).

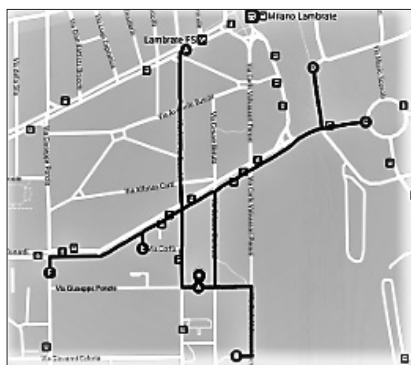


Figura 1 – Esempio di mappa dei luoghi della quotidianità realizzata da un alunno di una 1<sup>a</sup> media.

Questo approccio didattico, con la costruzione di rappresentazioni condivise e partecipate, dimostra le potenzialità educative di una didattica della geografia volta a un uso sempre più esperto del linguaggio della geo-graficità, ossia la capacità non solo di leggere e interpretare le carte, ma anche di saperle realizzare e arricchire facendole proprie.

Questo approccio didattico, con la costruzione di rappresentazioni condivise e partecipate, dimostra le potenzialità educative di una didattica della geografia volta a un uso sempre più esperto del linguaggio della geo-graficità, ossia la capacità non solo di leggere e interpretare le carte, ma anche di saperle realizzare e arricchire facendole proprie.

Il senso di appartenenza al luogo può affermarsi anche nel caso in cui il paesaggio suscitasse indifferenza o sia giudicato in modo critico. In questo caso l’uso della fotografia può aiutare a riscoprire il significato e il valore del “proprio” paesaggio, in quanto permette il necessario distacco che consente di guardarlo con occhi nuovi, sottraendolo al normale scorrere della vita quotidiana. La creazione di una foto-storia può riservare delle interessanti sorprese: fotografie che riprendono il medesimo soggetto possono dare vita a storie molto diverse, a seconda dell’universo valoriale e dal taglio di osservazione di



ciascun alunno, così come la scrittura delle didascalie, che diviene una vera e propria narrazione, che riesce a mettere in luce i molteplici punti di vista.



Figura 2 – Foto-storia – senza titolo né didascalie – realizzata da un alunno di 2ª media.

L'uscita in una mattinata di fine inverno/inizio primavera per le strade intorno alla scuola può dare vita a delle foto-storie singolari e imprevedute, come si può vedere negli esempi qui riportati (Figg. 2 e 3), che per unità e co-



Figura 3 – “La strada per andare a scuola”, foto-storia realizzata da un'alunna di 2ª media.

erenza narrativa assumono il sapore del *reportage*. La consegna del compito: “*In cinque o sei scatti rappresentate lo spazio che vi circonda ogni mattina, quando siete a scuola*”.

Entrambe le sequenze di immagini esplicitano in modo evidente la percezione emozionale dello spazio. Nel primo caso, la foto-storia, anche senza titolo o didascalie, è trasparente nel messaggio che l'alunno vuole trasmettere, attraverso la ricerca del medesimo soggetto – un albero accanto a edifici di varia architettura – ripetuto in ogni immagine.

La seconda foto-storia, intitolata *La strada per andare a scuola*, è un chiaro atto di denuncia contro l'incuria e la disattenzione per i luoghi che la giovane fotografa vede intorno a sé e che caratterizzano le vie che percorre ogni giorno. Le strade sono le stesse o incrociano quelle ritratte nella prima foto-storia. Il quartiere non è in periferia, e neppure si trova in una zona degradata o che presenta particolari problemi di deprivazione sociale o culturale, tuttavia il senso di disagio emerge proprio nella ricerca di alcuni particolari che sono sotto gli occhi di tutti, e che la fotografia pone al centro dell'attenzione: basterebbe poco per evitare il disordine e l'abbandono. Il lavoro finale testimonia di una forte presa di coscienza circa la responsabilità di ciascuno di noi nei confronti del territorio abitato e agito.

La geografia percettiva individua come principio fondativo delle sue analisi la cognizione che ogni singolo individuo ha del luogo o del fenomeno oggetto di studio. Come si è visto, questa prospettiva si arricchisce efficacemente quando l'attività didattica crea situazioni in cui bambini e ragazzi si sentono particolarmente coinvolti e sono messi nelle condizioni di costruire la propria conoscenza e di dividerla. Ponendo al centro dell'educazione geografica il senso del luogo e i suoi valori, si promuove in modo spontaneo il risveglio di un'identità e di un'appartenenza, che coerentemente si trasformano in esercizio di cittadinanza attiva consapevole.