



HAL
open science

L'insegnamento attuale della geografia. Le linee generali e il contesto bilingue valdostano

Anna Maria Pioletti, Daniele Di Tommaso, Elena Meynet, Paola Florio

► To cite this version:

Anna Maria Pioletti, Daniele Di Tommaso, Elena Meynet, Paola Florio. L'insegnamento attuale della geografia. Le linee generali e il contesto bilingue valdostano. FrancoAngeli. L'insegnamento attuale della geografia: Le linee generali e il contesto bilingue valdostano, FrancoAngeli, 2022, ISBN-13 (15) 9788835134633. 10.11787/779/620/4607 . hal-04097076

HAL Id: hal-04097076

<https://hal.univ-brest.fr/hal-04097076v1>

Submitted on 14 May 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Public Domain Mark 4.0 International License



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 Sichi</i>	»	55
Cordela: strumenti digitali per l'insegnamento della geografia, della Biblioteca regionale Salvadori di Aosta di <i>Omar Boretta 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

Introduzione

di Anna Maria Pioletti¹, Daniele Di Tommaso² e Elena Meynet³

Il volume raccoglie gli interventi di approfondimento teorico metodologico e le attività applicative realizzate dai docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado che sono il risultato del corso di aggiornamento e formazione organizzato dall'A.I.I.G. Valle d'Aosta, in collaborazione con Assessorat de l'Éducation, de l'Université, de la Recherche et des Politiques de la jeunesse – Assessorato Istruzione, Università, Ricerca e Politiche giovanili della Regione Autonoma Valle d'Aosta, dal titolo *La geografia per progettare: proposte laboratoriali interdisciplinari per leggere il mondo*. Il corso di aggiornamento rientra nel quadro dell'attività formativa del Piano Regionale della Formazione – Asse 2 – Competenze per il 21° secolo (DGR n. 1200/2019).

Si tratta della seconda tappa di un'esperienza fruttuosa già avviata con il volume *Gli strumenti per leggere il mondo. La geografia dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado*. Anche in questo caso la struttura si compone di interventi di natura teorico-metodologica proposta da ricercatori universitari affiancati da esperienze didattiche operate nella scuola valdostana che rispondono alle disposizioni degli adattamenti delle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione e delle scuole del secondo ciclo alle necessità locali della Regione. Gli articoli 39 e 40 dello Statuto speciale della Regione Autonoma Valle d'Aosta prevedono infatti che all'insegnamento della lingua francese vengano dedicate le stesse ore di insegnamento della lingua italiana e che l'insegnamento di alcune discipline possa essere svolto in lingua francese, permettendo agli studenti di acquisire una migliore padronanza di tale lingua.

Accanto alla didattica in presenza, l'esperienza della didattica a distanza ha fornito opportunità e spunti per una costruzione ragionata e guidata del

¹ Professore associato di Geografia economico-politica presso l'Università della Valle d'Aosta.

² Dottore di ricerca in Geopolitica e geo-economia, docente al liceo classico, artistico e musicale di lettere, storia e geografia, Presidente AIIG Valle d'Aosta.

³ Insegnante di scuola secondaria di primo grado di italiano, storia, geografia. Giornalista.

sapere basata sull'interazione tra docenti e alunni e studenti. In tale ottica il volume intende fornire un contributo e un supporto didattico che fornisce elementi di riflessione per una didattica interdisciplinare e multidisciplinare applicabile anche in situazioni in cui sono presenti alunni diversamente abili.

Il testo prende le mosse dal contributo di Dino Gavinelli e Thomas Gilardi. Tale saggio, nell'economia del volume, può essere considerato come una sua premessa, incentrata su una riflessione riguardo a tre concetti-cardine della geografia: **ambiente**, **territorio** e **paesaggio**. Si afferma, sin dalle prime righe del capitolo, come la geografia debba essere considerata come una disciplina-cerniera tra le scienze naturali, umane e sociali e, proprio in quanto tale, possa esercitare il suo potere ermeneutico, ma anche fattivo, nel rapporto col reale.

La considerazione del primo concetto, quello di **ambiente**, non può prescindere da un approccio diretto, esperienziale, empirico, da parte dei discenti, soprattutto nell'ottica del superamento dell'obsoleta dicotomia tra ambiente naturale ed ambiente antropizzato. Si potrà in tal modo individuare un più realistico *continuum* tra ambienti prevalentemente naturali e ambienti prevalentemente artificiali, all'interno della cui forbice si danno, nel concreto, le più varie combinazioni.

Parlare di **territorio**, poi, significa innanzitutto abbinare alla dimensione diacronica, tradizionalmente privilegiata dalla didattica italiana, quella sincronica e spaziale. Una didattica della geografia, che veda il territorio come protagonista, consente di valorizzare svariate interdisciplinarietà interne ed esterne all'esperienza scolastica, che si ritrovano nell'educazione alla cittadinanza, nell'educazione alla sostenibilità e in quella alla multiculturalità, arricchendosi ulteriormente, sin dalla scuola primaria, dell'analisi transcalare.

Il **paesaggio** è, nell'ambito dei tre temi, quello che gode di maggior fortuna, sia in ambito accademico, sia, fortunatamente, da qualche tempo, nel settore della pianificazione territoriale. Quali dovrebbero essere gli approcci a tale tematica nel mondo della scuola? Nella scuola primaria bisogna prediligere un rapporto col paesaggio di tipo concreto, legato alla dimensione tangibile ed esperienziale dello studente, nella scuola secondaria di primo grado è possibile intraprendere una lettura anche della dimensione iconica e analogica propria dei diversi paesaggi. La scuola secondaria di secondo grado si porrà in seguito l'obiettivo di educare, alla conclusione del processo di astrazione dal mondo reale, alla dimensione simbolica del paesaggio. Tutto questo potrà peraltro costituire un antidoto alla banalizzazione della geografia, ancor oggi spesso intesa come disciplina meramente descrittiva ed enumerativa. Una corretta educazione alla lettura del paesaggio è invece *condizione ed espressione della nostra capacità di esseri umani e pensanti di abitare la Terra*.

I *filis rouges* che legano il primo contributo al secondo, quello ad opera di Giuseppe Bettoni, sono senza dubbio due: da un lato l'accento che viene posto sull'esigenza, nell'ambito dell'insegnamento della geografia e della geopolitica, di indurre il discente, in un primo approccio alla materia, a considerare la sua quotidianità o per lo meno ambiti territoriali che consideri di grande familiarità; in secondo luogo, la sottolineatura dell'importanza di un approccio non solo diacronico, ma anche sincronico, o, più precisamente, diatopico, come si dirà in seguito.

Bettoni però traccia innanzitutto una breve storia della geografia moderna e della cartografia, evidenziando come, sin dai tempi di Luigi XIV, tali discipline abbiano avuto un ruolo spiccatamente geopolitico e come, solo in seguito, in tempi molto recenti, abbiano assunto una funzione educativa, se non addirittura critica.

Tale discorso vale eminentemente per Francia e Germania, che si sono servite della geografia come strumento per la costruzione dell'identità nazionale. Si comprende dunque come, in tali paesi, la geopolitica si configuri, dalle sue origini, come giustificazione teorica, talora pseudo-scientifica, della volontà di potenza di stati-nazione nello scacchiere europeo e mondiale a cavaliere tra Ottocento e Novecento.

Col tempo però sono nate altre definizioni della geopolitica, che Bettoni passa in rassegna, soffermandosi in particolare sulla visione espressa dal suo maestro, il grande geografo francese Yves Lacoste. Egli attribuisce alla geopolitica tre caratteri imprescindibili: un territorio conteso, due o più attori che si contendano la posta in gioco, una popolazione che venga coinvolta in questo contendere. Da qui ci si può ricollegare all'idea, già espressa, di prossimità, da cui l'insegnamento geografico e geopolitico deve prendere le mosse. È possibile partire dalla dimensione locale, quella vicina ai discenti, per analizzare le dinamiche sottese a scelte politiche, a decisioni di pianificazione territoriale, non per forza su scala nazionale. Anche un fenomeno locale, però, dev'essere messo in relazione con livelli diversi di analisi. Lacoste introduce il concetto di diatopo, e cioè la messa a confronto, sincronica, di diverse scale territoriali, in modo da meglio comprendere dinamiche complesse, incrociando cioè cartografie di diverso livello territoriale per spiegare fenomeni altrimenti non correttamente interpretabili.

Daniele Di Tommaso, nel contributo successivo, cala nella realtà concreta la prospettiva lacostiana presentata da Bettoni. In due classi seconde di un liceo valdostano, l'autore ha infatti messo in pratica l'idea della sovrapposizione di diversi piani scalari, locali, regionali, nazionali, continentali e mondiali nell'analisi di un fenomeno complesso quale l'immigrazione novecentesca in Valle d'Aosta. Gli alunni delle due classi in questione, sfruttando un software cartografico, hanno realizzato, appunto, carte a più livelli di analisi,

incrociando i fenomeni delle differenti scale. La base di partenza è stata la disamina di documenti storiografici e statistici sul tema, a partire dei quali è stato possibile giungere a tale risultato. In questo caso le parole d'ordine, da un punto di vista metodologico, sono state la prossimità all'esperienza quotidiana dei discenti dell'argomento, che riguarda la località di residenza di alunne e alunni, e la multi o trans-scalarità.

Il contributo di Di Tommaso consente quindi di approdare, dopo le ampie e generali considerazioni dei primi due contributi, al tema dell'insegnamento geografico in Valle d'Aosta, che caratterizzerà tutti i saggi successivi.

Le competenze linguistiche e il rispetto delle diversità culturali e linguistiche, sottolineate nel contributo di Gabriella Vernetto, evidenziano la dimensione europea dell'educazione plurilingue in Valle d'Aosta e, per quanto riguarda la dimensione spaziale, la forte spinta a confrontarsi con altre realtà, anche grazie ai progetti di mobilità per docenti e per studenti, oggi soprattutto ad Erasmus, e di collaborazioni internazionali, con eTwinning. Le leggi regionali e, prima ancora, lo Statuto di autonomia della Regione garantiscono pari insegnamento per il francese, come per l'italiano, ma aprono anche la strada dei cosiddetti "adattamenti", non sempre facili da attuare nella didattica quotidiana. L'insegnamento della geografia, letta come "disciplina cerniera", si presta ad un approccio bi-plurilingue e ad interessanti aperture transdisciplinari. Alle preoccupazioni di docenti e genitori, che nelle fasi di sperimentazione degli "adattamenti" vedevano nell'insegnamento plurilingue un rischio di impoverimento della disciplina, fanno da contraltare le sperimentazioni e le proposte didattiche di docenti che hanno visto nel plurilinguismo e nella geografia un trampolino verso maggiori conoscenze, strategie didattiche innovative, l'insegnamento della geostoria e l'acquisizione di competenze di educazione civica.

"Una memoria da elefante" è il titolo che Valeria Negri e Chiara Sicheri hanno scelto per il loro sussidiario plurilingue dedicato al primo anno della scuola secondaria di primo grado. Il testo, ora pubblicato all'interno di "L'école valdôtaine", rivista pedagogica ufficiale della Sovrintendenza agli studi della Valle d'Aosta, offre approcci didattici e schede per l'insegnamento delle diverse discipline per alunni L2 che abbiano ancora un livello basso di competenza linguistica, un livello A1/A2 QCER. Il continuo arrivo di alunni stranieri nelle classi in cui la lingua veicolare è l'italiano, affiancato dal francese, ha ispirato alle due autrici la forma del sussidiario come libro ponte, che accompagni i nuovi arrivati all'inserimento nella quotidianità della classe, al termine del corso di potenziamento per alunni stranieri. La geografia in particolare si presta ad attività laboratoriali, con compiti di realtà e mappe mentali sulla (nuova) località di appartenenza dell'alunno, incrociandosi con altre discipline, in particolare la tecnologia.

Il bilinguismo e lo studio del proprio territorio porta ad esplorare le risorse, anche digitali e digitalizzate, messe a disposizione dalla Biblioteca regionale Bruno Salvadori che ha sede ad Aosta, e dalla quale arrivano anche alle scuole stimoli allo studio interdisciplinare. Nel lavoro di Omar Boretz ed Elena Meynet si trovano proposte didattiche che, se da un lato invitano alla riscoperta di fonti antiche come le dispense di geografia del XVII secolo e delle antologie scolastiche con la descrizione di monti e vallate, portano ad esplorare la geonavigazione all'interno della biblioteca digitale "Cordela". Il confronto tra le cartografie storiche e le rilevazioni satellitari di oggi, che si può scegliere di sovrapporre per evidenziare i cambiamenti, offre una nuova lettura del paesaggio: come già richiamato nel contributo di Gavinelli e Gilardi, la lettura geografica, la ricerca della sua evoluzione, in sostanza l'educazione al paesaggio permettono di uscire dagli stereotipi sulla geografia. Lo studio della realtà regionale, che tra 1800 e 1900 ha preso la forma della narrazione del paesaggio, sotto forma di racconti per le antologie della scuola primaria e secondaria di primo grado, porta oggi alle attività con strumenti multimediali che anche Di Tommaso ha applicato in prospettiva lacostiana, in una classe della secondaria di secondo grado.

Bilingui sono i racconti geografici dei primi libri scolastici creati in Valle d'Aosta, bilingue è l'esperienza riportata da Valeria Negri, insegnante della scuola primaria che, grazie al programma di mobilità per docenti "Jules Verne", può raccontare il diverso approccio della scuola francese alla geografia e alle lezioni in lingua italiana. La presenza nelle classi di alunni di diversa provenienza richiede un approccio attento fin dalla programmazione: l'apprendimento cooperativo offre la chiave per andare oltre le differenze di età, di capacità di astrazione e di rappresentazione dello spazio. Il primo approccio alla geografia di prossimità è, anche nelle scuole francesi, concreto e legato alle rappresentazioni individuali che, affiancate a strumenti tecnologici e multimediali, accompagnano gli alunni verso un concetto di geografia più attento e interessante per i piccoli.

Si parte dal territorio anche nel contributo di Lara Arvat, sempre in ottica bilingue e con particolare attenzione al concetto francese di "espace proche", come oggetto didattico definito, reale, vicino all'esperienza degli alunni. Gli strumenti del geografo non sono più il primo avvicinamento teorico ma veri strumenti di lavoro laboratoriale, con cui gli alunni della scuola secondaria di primo grado prendono confidenza in attività concrete, nel loro paese, sul territorio in cui vivono. I diversi linguaggi, delle carte e degli schemi, aiutano anche l'approccio plurilingue alle attività e, nella parte finale dell'attività, all'uso delle tecnologie per la geografia.

Passando alla scuola secondaria di secondo grado, si possono proporre attività più complesse, come l'utilizzo di testimonianze reali, di giovani

“expats” valdostani, che Michela Ceccarelli inserisce in attività interdisciplinari. Da una raccolta di interviste online, gli alunni sono invitati ad estrapolare dati, creare grafici, leggere carte geografiche e ragionare in modo critico sulla nuova emigrazione valdostana, sulle professioni, le opportunità di studio e le organizzazioni internazionali. Si lavora in classe e a casa, con ragionamenti collettivi o in gruppi tematici, confrontando le migrazioni di oggi con quelle del passato e provando ad ipotizzare quelle del futuro. Se spesso la lingua veicolare è l’italiano, l’ultima attività riporta al bilinguismo valdostano e chiede una produzione scritta in francese in cui ogni alunno immagina il proprio progetto di migrazione: proprio l’apertura al confronto con realtà e paesaggi diversi, e il plurilinguismo che caratterizza in modo forte il percorso di studio in Valle d’Aosta, tornano in molte testimonianze di “expats” come punti di forza nelle loro scelte professionali di successo.

Dalla geografia si attinge a piene mani anche per l’insegnamento dell’educazione civica: nel contributo di Elena Meynet, metodi e contenuti proposti nella scuola francese sono utilizzati anche per gli insegnamenti nella scuola plurilingue valdostana. Gli strumenti della didattica cooperativa hanno, in Francia, una concretezza che in Italia spesso manca ancora. Sono quindi utili nella sperimentazione attuata in alcune classi della scuola secondaria di primo grado nell’anno scolastico intercorso fra la proposta dell’educazione civica come materia a sé e la sua effettiva applicazione. I temi della geografia umana, e della géo-histoire con l’aggiunta dell’enseignement civique et moral, trovano materiali ed espansioni sia nei testi scolastici online della scuola francese sia nelle molte risorse del Museo di geografia di Padova: le attività collaborative e l’approccio dell’“ubiquitous learning” suggeriscono percorsi didattici sull’Unione europea, sulla globalizzazione, sul rapporto con il territorio, dall’antropizzazione alle migrazioni.

Altre attività trasversali, realizzate e raccolte da Michela Ceccarelli, Elena Meynet, Ornella Musella, vanno ad arricchire il repertorio di proposte didattiche per la secondaria di primo grado: le testimonianze, l’uso della lingua francese e del plurilinguismo, l’approccio cooperativo sono ancora una volta i suggerimenti che pongono la geografia al centro dell’interdisciplinarietà. La valutazione si allarga alle competenze, va oltre il voto che sancisce il raggiungimento degli obiettivi disciplinari, e apre invece all’attivazione cognitiva, alla costruzione condivisa delle conoscenze che torna spesso nei contributi di questo volume.

I due contributi conclusivi del volume riguardano un tema apparentemente lontano dal filo conduttore del testo. Se negli altri capitoli, infatti, si è parlato dell’insegnamento della geografia, in particolare nel contesto plurilingue valdostano, i due ultimi saggi trattano l’argomento della disabilità e del suo rapporto con lo spazio nell’ambito didattico valdostano.

Il primo dei due testi ha carattere teorico, il secondo è uno studio di caso. La trattazione prende le mosse da un laboratorio di Antropologia dell'educazione tenuto da Paola Florio presso l'Università della Valle d'Aosta. Il tema non è quello di come veicolare contenuti geografici ad alunni disabili, ma come lo spazio scolastico e la sua percezione soggettiva influenzino il vissuto scolastico di chi presenti fragilità fisiche o psichiche. Nel primo saggio, scritto a quattro mani da Daniele Di Tommaso e Paola Florio, s'introduce, a livello teorico, il rapporto tra spazio e interiorizzazione percettiva, mettendo in connessione didattica della geografia e apprendimento grazie alle scienze umane, in particolare dell'antropologia, ed evidenziando il profondo legame tra prospettiva interculturale e didattica inclusiva.

Nel secondo dei due contributi, scritto da Daniele Di Tommaso, Paola Florio e Nathalie Vuillermin, si riporta lo studio di caso relativo ad un bambino con docente di sostegno. Tale studio di caso, che viene illustrato nel dettaglio, è incentrato sulla percezione dello spazio che l'alunno ha avuto in seguito agli spostamenti che gli sono stati proposti dall'équipe ricercatore-docente nell'ambito dell'aula. Grande importanza è quindi attribuita alla geografia delle emozioni e al concetto di *spazio vissuto*, coniato dal geografo francese Frémont e inteso come la realtà che noi percepiamo e rappresentiamo simbolicamente. “Lo spazio vissuto è diverso per ciascuno di noi”. Tale differenza, a detta di Frémont, si basa su quattro variabili – età, sesso, classe sociale, cultura –, a cui, sostengono gli autori, è necessario aggiungere, in alcuni casi, la condizione di sofferenza per le eventuali fragilità psico-fisiche che caratterizzano il soggetto, come nel caso qui presentato.

*Insegnare geografia oggi. Ambiente, territorio e paesaggio tra teorie, scritture e pratiche*¹

di *Dino Gavinelli e Thomas Gilardi*²

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.

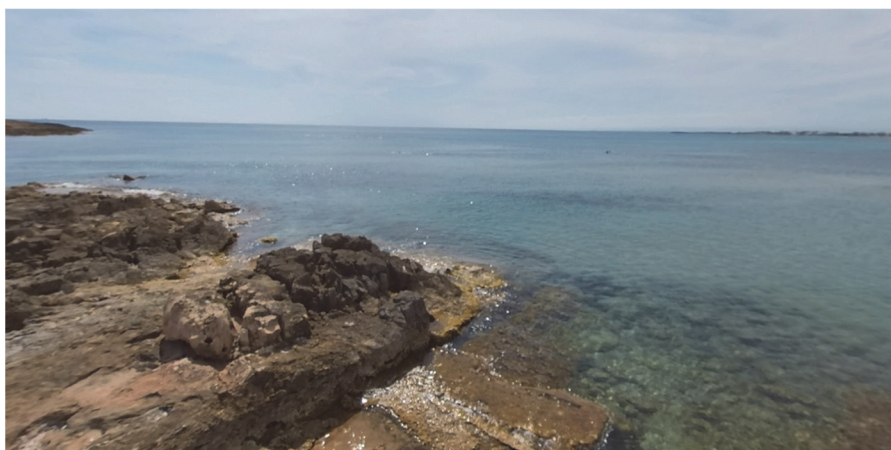


Fig. 1 – Un tratto di scogliera, una porzione di mare ed uno squarcio di cielo esemplificano la relazione tra la litosfera, l'idrosfera e l'atmosfera sulla costa siciliana. Fonte: scatto di Thomas Gilardi, 2018.

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 permetta 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 offerta 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 percepirsi 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 rodute 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 viva 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.

Geografia e didattica

di *Giuseppe Bettoni*¹

La didattica della Geografia trova ampia eco nella letteratura. Numerose sono le riviste di settore pedagogico che hanno dedicato numero specifico alla pedagogia della geografia così come numerose riviste di geografia lo hanno fatto. Esisteva persino una rivista per l'insegnamento della geografia che però ha smesso di pubblicare a partire dal 2017.

L'insegnamento della geografia è stato spesso visto sotto diversi aspetti, come quello della dimensione umana rispetto allo spazio dell'individuo, trasformandolo, in quanto spazio pensato, in territorio. Il territorio, che inizialmente è visto come "territorio quotidiano", viene in seguito rappresentato nelle sue correlazioni e soprattutto nelle diverse scale che tra esse interagiscono.

In Italia non mancano i testi che mirano a spiegare i diversi metodi d'insegnamento della geografia, a partire da quello probabilmente più noto di Gino De Vecchis, rinnovato nel 2020, insieme a Daniela Pasquinelli D'Allegra e Cristiano Pesaresi (De Vecchis, Pasquinelli D'Allegra, Pesaresi, 2020). A questo se ne aggiungono altri come il testo di Lavagna, Lucarno e Rigobello (Lavagna, Lucarno, Rigobello, 2018).

La geografia come materia entra nelle scuole prima in Prussia, quindi in quella che diventerà Germania e poi in Francia. Va spiegato brevemente il ruolo della geografia per questi Paesi, in quel momento storico, perché spiega anche il metodo di insegnamento, soprattutto per fare la differenza rispetto all'Italia e poter quindi arrivare al metodo per insegnare la Geopolitica.

Il ruolo della geografia è stato sempre eminentemente politico, solo dopo avrà un ruolo come strumento di studio e di formazione anche di cultura generale. Si comincia con la cartografia e il primo a farlo su una scala nazionale è proprio Luigi XIV che decide di "assumere" il toscano Cassini in questo ruolo per realizzare la carta geografica del Regno di Francia. Ma sarà Napoleone Bonaparte a rendere la cartografia una funzione di stato e ancor di più: militare. Questo per il ruolo strategico delle carte nella conoscenza degli altri Stati e quindi potenziali aggressori o aggrediti. La frase famosa di Napoleone

¹ Professore associato di Geografia presso l'Università Roma Tor Vergata.

“la politique des états est dans leur géographie” ci deve far riflettere sulla percezione della Geografia all’epoca. L’importanza della geografia quale materia da insegnare si afferma con la presa della Prussia da parte di Napoleone. Nel 1808 si comincia a dar vita a una riforma dell’insegnamento, inizialmente tenuta segreta, con l’obiettivo di ricostruire l’indipendenza della Prussia. Sarà proprio il fratello del famoso geografo Alexander von Humboldt, Guglielmo (celebre linguista), a decidere che Storia e Geografia dovranno essere insegnate insieme (cosa, tra l’altro, voluta da un altro famoso prussiano, insegnante di Storia e di Geografia: Kant). Questa materia verrà insegnata fin dalle scuole elementari da professori specializzati. Per specializzare questi professori vengono create delle nuove cattedre di Storia e per la prima volta anche delle cattedre di Geografia. È a Berlino che verranno scritti i primi manuali scolastici di geografia regionale che contribuiranno alla descrizione dell’Europa, e in particolare della “futura” Germania. Questi manuali scolastici, destinati alle elementari quanto alle classi superiori, ebbero un grande successo anche negli altri stati germanofoni, non solo in Prussia, e contribuirono in maniera fondamentale alla diffusione della rappresentazione della “Germania unita” (Lacoste, 2009, p. 182).

L’affermazione della geografia, in questo caso, come strumento di costruzione della nazione, della comunità su un territorio, sembra proiettare la disciplina quasi verso un determinismo che sarà Jean Gottmann a superare (Gottmann, 2007). Lo ricorda Luca Muscarà nella sua prefazione alla riedizione di questo lavoro che Gottmann scrisse in realtà nel 1952. Muscarà ci ricorda la differenza tra la *e* congiunzione usata da Gottmann e quella che invece era un verbo essere nella frase di Napoleone (Muscarà, 2007). Questo aspetto è fondamentale perché ci porta dall’uso dell’insegnamento della Geografia come spazio chiuso e delimitato dove una comunità costruisce la propria iconografia, la propria “identità” in opposizione a un esterno che resta al di là della frontiera. Per Gottmann questo è (oggi possiamo dire “ovviamente”) quasi antitetico alla Geografia che è fatta di interrelazioni e correlazioni dove la “frontiera” non chiude ma semplicemente mette in relazione spazi diversi, territori diversi. Qui potremmo dire che la geografia cambia come strumento e quindi come metodo d’insegnamento. L’origine dell’insegnamento scolastico della Geografia è quindi geopolitico perché fa riferimento a due stati (Germania e Francia) che hanno avuto, nella loro storia, lunghi momenti di crisi che possiamo chiamare “geopolitiche”: problemi di geopolitica hanno portato alla trasformazione della geografia da appannaggio di militari e studiosi a disciplina scolastica.

In Italia questo non accade. Nonostante il nostro Paese abbia un’età simile a quella della Germania e come nel caso tedesco il Paese era prima frammentato in diversi insiemi territoriali, non abbiamo un vero attore che trascina la

costruzione della “nazione tedesca” perché non si può paragonare l’effetto di locomotore verso l’unità della Prussia al ruolo avuto dal casato dei Savoia. E infatti la geografia italiana non avrà mai un vero percorso universitario di Geografia, come Francia e Germania, e questo per scelta degli stessi geografi italiani che decidono, all’inizio del ’900, di non dare vita a una geografia come corso di laurea a sé, ma di restare all’interno del Corso di Laurea di Lettere. Paradossalmente in Italia la geografia non è mai stata utilizzata come costruzione della nostra “nazione” neanche nel momento di maggiore nazionalismo come agli inizi del XX secolo.

Oggi insegnare la geografia a scuola è diventato abbastanza raro e non a caso i nostri studenti raramente compiono un percorso scolastico completo con la geografia in tutti gli anni di studio, sorvolando il fatto essenziale della formazione non specifica dei docenti. La geografia oggi è praticamente scomparsa e questo si ripercuote su tutti i settori sia professionali che di ricerca.

1. Geopolitica: definizioni e caratteristiche

Geografia e geopolitica vanno quindi di pari passo essendo la geopolitica prevalentemente studiata e insegnata da geografi (e questo fin dalle origini). Ma resta il punto di distinzione rispetto a Francia e Germania: loro hanno fatto della geografia uno strumento potente di costruzione nazionale e quindi anche di Geopolitica, mentre in Italia la geografia non ha mai avuto questa funzione e anche la geopolitica, come insegnamento, è praticamente assente. Per imparare ad insegnare la geopolitica dobbiamo prima definirla, e qui le definizioni sarebbero molteplici. Citerò qui le tre principali, quelle più considerate dalla comunità internazionale dei geografi. La prima è quella di O’Loughlin e che guarda alla geopolitica come alle “[...] relazioni tra Paesi o alle politiche di colonizzazione di vaste zone ad opera delle potenze mondiali”. Il discorso fondamentale di O’Loughlin è che comunque la geopolitica tratta di rapporti politici tra Stati che possono accadere principalmente (ma non solo) su scala mondiale. O’Loughlin definisce tre possibili tipi di geopolitica, il primo dei quali è semplicemente la dimensione geografica della politica estera, e quindi sotto questo aspetto la geopolitica avrebbe solo due livelli. Il primo è quello che ci spinge a studiare la localizzazione di popoli e la distribuzione delle diversità (e in particolare ci spinge a studiare la diversità della loro localizzazione). Esiste poi un secondo tipo di geopolitica, relativa ai vari Stati (una geopolitica degli Usa, una geopolitica dell’Italia, ecc.) e in questo caso si tratta di vedere il mondo avendo come punto di origine il proprio Paese e soprattutto ponendo i propri interessi in risalto rispetto allo scacchiere mondiale. Da questo punto di vista è ovvio che ogni geopolitica è diversa se esaminata con gli

occhi di uno Stato diverso, perché la realtà mondiale verrà letta alla luce degli interessi nazionali di ciascuno Stato. Esiste poi la terza categoria, quella che O’Loughlin definisce come “geopolitica critica”, perché nasce dal convincimento che la geopolitica è sempre stata legata al potere e quindi semplicemente supporto strumentale. La geopolitica critica si limiterebbe a interpretare le posizioni ufficiali per capire bene quali sono gli obiettivi che il potere ha e quindi poterne offrire letture e analisi alternative (O’Loughlin, 1993).

Un’altra posizione è quella di John Agnew, che comincia con definirla come analisi delle ipotesi geografiche, designazioni e comprensioni che rientrino nella “politica mondiale”. Egli ci porta a cercare molto indietro nel tempo quelle che potremmo definire come le prime tracce della geopolitica, in particolare rispetto alla politica di certi Stati nel XVI secolo e, dopo aver lanciato questa pista storica della geopolitica, afferma con molta chiarezza che in realtà, al di là di quando possa essere nata con precisione la geopolitica, essa ha sicuramente conquistato una certa importanza nonché una presenza strutturale nel campo della geografia da quando il “mondo” è stato pensato come un insieme unico (Agnew, 1998). Per completare la definizione di Agnew dobbiamo ricordare che identifica quattro scale di geopolitica: quella mondiale, in cui il mondo è concepito in tutta la sua interezza; quella internazionale, in cui si parla invece di rapporti fra due o più Stati, quindi non sempre a livello mondiale; quella nazionale, quindi propria di ciascuno Stato; quella regionale, cioè relativa alle parti interne ai vari Stati.

Il geografo che invece più si è sbilanciato nella definizione di Geopolitica è il francese Yves Lacoste. Secondo quest’ultimo viene considerata geopolitica quella situazione in cui due o più attori politici si contendono un determinato territorio. In questo contendere, le popolazioni che abitano il territorio conteso, o che sono rappresentate dagli attori che se lo contendono, devono essere coinvolte in questo conflitto, attraverso l’uso degli strumenti di comunicazione di massa (Lacoste, 1993). Partiremo da questa definizione per individuare una didattica per diversi livelli educativi della geopolitica. Le caratteristiche che dobbiamo individuare per capire se abbiamo sì o no a che fare con una situazione di geopolitica sono:

- la posta in gioco: il territorio;
- due o più attori che si contendano la posta in gioco;
- una popolazione che venga coinvolta in questo contendere.

La prima domanda quindi che dovremo porci è: qual è il territorio che degli attori politici si starebbero contendendo? A questo punto ci torna utile riflettere sull’insegnamento della geografia e ricordarci che il metodo migliore quando parliamo di territorio è far associare il discente al proprio quotidiano o a un ambito territoriale di grande familiarità. Questi esercizi, che

noi in genere facciamo compiere per le prime classi di geografia, sono altrettanto utili per la geopolitica.

Occorre cioè spostare lo studente da una posizione passiva rispetto al proprio territorio quotidiano a una posizione molto più proattiva o quanto meno critica. In questo caso l'aspetto della criticità è proprio quello dell'osservazione, ponendosi cioè delle domande che smettano di dare per scontata la propria "geografia quotidiana".

In geopolitica l'antagonismo non è solo quello tra stati, ma tra qualunque attore politico, e quando parliamo di controllo del territorio alludiamo al controllo dell'evoluzione di un dato territorio. In questo senso, quindi, se noi allochiamo più servizi in un quartiere e meno in un altro vuol dire che abbiamo un dato piano per quel territorio, diverso dall'altro, e ne cambieremo l'evoluzione, altereremo il livello di fruibilità dei servizi, la natura delle iniziative possibili su ognuno dei due territori e così via. In pratica anche il confronto tra attori politici per gli investimenti da fare in un dato territorio è una contesa geopolitica. Il voler collegare un quartiere periferico con un alto livello di disoccupazione e di criminalità a un quartiere del centro storico o comunque a un quartiere con un alto livello di reddito è un atto geopolitico che può vedere opporsi attori politici diversi. Voler investire in un dato settore economico in una regione significa incentivare un'evoluzione di quel territorio in una determinata direzione piuttosto che in un'altra. Queste sono contese geopolitiche così come lo è molto spesso la gestione della rete dei trasporti pubblici, a qualunque scala l'analizziamo.

Il primo passo è quindi, per lo studente, quello di individuare la sua geografia quotidiana, cominciando dal capire perché lui ha quella determinata geografia (perché si muove verso una data parte del suo quartiere e non verso un'altra, dove si trovano i suoi centri di interesse e perché, cosa questo implica nel suo livello di frequentazione e fruizione del territorio, quali altri centri d'interesse possono esserci seppur non per lui). Partendo da questo aspetto occorre che cominci a individuare chi sono gli attori di potere che influenzano l'evoluzione del proprio territorio.

Questo passaggio è solo il primo e ha come obiettivo non quello di essere direttamente in grado di compiere un'analisi geopolitica, ma solo di capire chi possono essere gli attori che partecipano a una contesa. Può esserlo il sindaco o uno dei suoi assessori, ma anche attori di quartiere come associazioni o degli imprenditori privati. Spesso lo studente si concentra solo sull'attore pubblico o comunque istituzionale, ma non osserva chi sono gli attori che hanno una propria visione o necessità territoriale. Questa capacità ad andare oltre il livello istituzionale si rivelerà utile anche ad altre scale di analisi e non solo quella del proprio quartiere, che è in genere l'analisi geografica che facciamo fare agli studenti.

Due aspetti diventano a questo punto essenziali nell'insegnamento della geopolitica: le rappresentazioni e i livelli di analisi.

2. Insiemi spaziali e livelli di analisi

Yves Lacoste ha scelto di parlare di livelli di analisi (come vedremo tra poco) anziché di scale, proprio per fare riferimento agli insiemi spaziali che devono essere considerati su estensioni spesso molto diverse. Così un fenomeno come la diffusione di un virus ha conseguenze estremamente diverse se parliamo di una regione oppure di uno stato di milioni di chilometri quadrati: il ruolo del geografo è quello di osservare le relazioni tra fenomeni su scale diverse. Questo ci porta a definire gli insiemi spaziali come “un fatto, un oggetto, un fenomeno osservabile di cui si possono cartografare i limiti sulla superficie terrestre” (Loyer, 2021, p. 8). Il primo passo importante è la definizione dell'insieme o dei diversi insiemi, perché il secondo sarà proprio la sovrapposizione dei diversi insiemi che conduce all'uso dei livelli di analisi. Ma procediamo con ordine. Definire gli insiemi spaziali obbliga a riflettere sul fenomeno che vogliamo cartografare. Qual è l'insieme linguistico italiano ad esempio? Quali sono gli altri insiemi spaziali delle diverse lingue? Come facciamo a definire l'insieme Mediterraneo? Per cominciare dobbiamo decidere se lo consideriamo da un punto di vista di omogeneità climatica, nel qual caso, per esempio, non rientrerebbe il Mar Nero. Per molti però il Mar Nero è parte del Mediterraneo. Se consideriamo l'aspetto climatico allora dobbiamo constatare che le estati secche (proprie del Mediterraneo) sono una caratteristica dell'insieme che arriverebbe fino all'Afghanistan. Allo stesso modo come definiamo l'insieme Europa oppure semplicemente l'insieme urbano della nostra città? Lo limitiamo alla frontiera del comune, ma questo significa eliminare parti intere di un sistema metropolitano. In pratica: il primo passo è riflettere sugli insiemi spaziali per quello che sono nella loro estensione, rispetto al fenomeno che vogliamo considerare. Questo ci porta a prendere in considerazione insiemi diversi (per esempio l'insieme “Mediterraneo” rispetto all'insieme “Italiani”, e magari anche a quello Religioso considerando “Cristiani”, “Musulmani”, “Ebrei”, ecc.). Sono le sovrapposizioni tra questi insiemi che, da un punto di vista geografico ma anche geopolitico, sono importanti da osservare. E questo esercizio ci porta ai livelli di analisi.

L'esercizio probabilmente più difficile da trasmettere è quello di prendere in considerazione livelli diversi per fenomeni diversi. Per questo motivo un conflitto urbano in Israele trova spiegazioni, per esempio, nell'aspetto nazionale israeliano dove la protesta urbana all'uscita dalla Moschea cristallizza

la lotta per il possesso della terra in generale, su scala nazionale. Ma la reazione del Governo israeliano è anche legata al contesto regionale dello Stato di Israele, dove si trova circondato quasi del tutto da Stati che manifestano apertamente ostilità. Allo stesso modo abbiamo anche la posta in gioco di Israele a livello planetario. Ogni volta che osserviamo un certo fenomeno, ad una certa scala, dobbiamo interrogarci se le ragioni o dei fattori d'influenza non si trovino su un'altra scala. Questo lo abbiamo dall'intersezione degli insiemi. Intersezione che avviene se consideriamo i diversi livelli di analisi che per Lacoste sono ben sette, partendo dal primo ordine di grandezza, quello che in genere è di scala 1:10.000.000 e che riguarda i continenti, fino al settimo che riguarda quella dimensione urbana più vicina a noi, che considera la scala di un edificio. Per comprendere ad esempio una crisi economica con proteste di piazza molto violente, di una data provincia, forse dovremo considerare non solo la delimitazione provinciale, ma anche la scala di montagna che vede un declino per tutta l'area ma che, per ragioni specifiche a quella provincia, vede una reazione diversa rispetto ad altre province. Quindi un fenomeno che riguarda l'insieme "alpino" ha magari nella parte nord della provincia di Varese una reazione che non ha altrove a causa di una specifica evoluzione del tessuto industriale: medesimo fenomeno (declino alpino), reazione diversa (protesta molto più violenta a causa di un impatto maggiore della crisi dovuta all'assenza d'impresе locali su cui ripiegare). I livelli di analisi non riguardano solo l'aspetto territoriale ma anche temporale. In particolare, facciamo riferimento a Fernand Braudel, con i suoi "tempi della storia". Nella sua opera egli fa spesso riferimento ai diversi tempi che la storia si trova a dover studiare, passando da archi di tempo misurati in migliaia di anni, se non milioni, dove la storia sembra essere immobile, per arrivare quindi non al tempo del quotidiano, ma bensì ai tempi del quotidiano. Questo perché i tempi e i ritmi con cui ci scontriamo nella quotidianità della storia sono infiniti nella loro diversità (Braudel, 1966).

Ecco, quindi, come la ripartizione in diversi ordini di grandezza e il loro "incrocio", la loro sovrapposizione, sia in scala geografica che in scala temporale, ci permette di prendere in considerazione più variabili in maniera da cercare di esporre e comprendere al meglio la realtà nella sua ampia complessità. Nell'esempio poco sopra del declino dell'economia alpina, la scala temporale è quella di un tempo lungo, fatto di diversi decenni, mentre il detonatore dei disordini è magari la chiusura di un'azienda locale che mette in luce, nello specifico territorio, l'assenza d'alternative per i dipendenti che perdono quel posto di lavoro, situazione che magari è diversa in altre province alpine. Scale geografiche diverse e scale temporali diverse, essenziali, da mettere in luce per capire cosa il decisore pubblico possa fare per contrastare crisi ed evoluzione del fenomeno: se è un fenomeno di breve periodo,

è più semplice intervenire, ma sui fenomeni di lungo periodo è quasi impossibile fare qualcosa. Quindi, per non spendere risorse inutilmente, è bene sapere di fronte a quale fenomeno ci troviamo.

Definire insiemi spaziali, considerarne le estensioni diverse, le aree di sovrapposizione, comprenderne le interrelazioni, considerare quindi i diversi livelli di analisi dei diversi insiemi, tutto questo ha portato Lacoste a ideare uno strumento che ha chiamato “diatopo”. Lacoste, infatti, pur avendo sempre proposto questa tecnica, non l’aveva mai così bene inquadrata fino al 2006 (Lacoste, 2006). Aveva cominciato esponendo delle carte sovrapposte già nel 1976, chiamando questa tecnica “schema grafico d’analisi dei fenomeni di spazialità differenziale su livelli d’analisi diversi” (Lacoste, 1976). La figura di un diatopo è infatti quella di uno stesso territorio rappresentato in più scale con cartografie diverse. Per esempio, il caso scelto da Lacoste come copertina del suo testo del 2006 è quello di Gerusalemme e la carta che è in basso rappresenta la città vecchia con i nuovi quartieri ebraici; giusto sopra vi è la cartografia del territorio attuale di Israele con la Cisgiordania e Gaza, lungo la costa. Al di sopra vi è la terza cartografia, che mostra invece tutto l’insieme del Medio Oriente, e la quarta e ultima cartografia, posta come livello superiore, che mira a rappresentare il sostegno che gli USA danno allo stato di Israele.

In genere le cartografie che vengono utilizzate per un caso geopolitico sono uniche, consistono in una sola carta per volta e in genere a una scala piccola (che include cioè una parte estesa di territorio) e quindi hanno un solo livello di grandezza. Ma noi abbiamo detto fin dall’inizio che fenomeni che si producono ad una scala sono spesso provocati o influenzati da fenomeni che si producono su altre scale. Allora come fare per mostrare questi diversi livelli? Soprattutto come fare a mostrare le interazioni che vi possono essere tra i diversi livelli? Secondo Lacoste è molto più efficace mostrare le carte a una scala più grande (quindi quando serve con una porzione di territorio meno estesa, più da vicino, potremmo scrivere). Man mano che si va verso una scala più piccola, allora si sovrappongono a quella a scala più grande. Si va verso una sorta di rappresentazione prospettica, come se si vedesse dall’alto, da un aereo in volo: nella parte più bassa della figura si metterebbero quelle che rappresentano il livello d’altitudine più basso e quindi le cartografie a scala più grande, mentre man mano che si va in alto nella figura si vedrebbero le cartografie a più piccola scala, come se ci alzassimo sempre più in volo e vedessimo delle distese sempre più ampie di territorio. Lacoste lo chiama “diatopo”, definendolo come lo “schema di sovrapposizione” di cartografie in prospettiva: dalla scala più grande (posta in basso) alla scala più piccola (posta in alto): *topo*, dal greco *topos* che significa il luogo e, per

estensione, lo spazio, ma anche *dia* che sempre in greco significa “separazione-distinzione” come anche “attraverso”. Il risultato ottico che abbiamo di un diatopo è quello della visione di un aereo in picchiata dall’alto verso il suolo. La cosa più delicata è senza dubbio non tanto la rappresentazione, oggi facilitata dagli strumenti informatici, quanto la decodifica delle interazioni tra i diversi livelli. L’innovazione tecnologica degli ultimi trent’anni, tra telecomunicazioni e trasporti, ha fatto sì che il numero di queste interazioni crescesse a dismisura: da qui la grande difficoltà d’interpretazione e decodifica. Eppure, è probabilmente la chiave di volta di tutto il ragionamento geopolitico.

Riferimenti bibliografici

- Agnew, J. (1998). *Geopolitics: re-visioning world politics*. London-New York: Routledge.
- Braudel, F. (1966). *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l’époque de Philippe II*. Paris: Armand Colin.
- De Vecchis, G., Pasquinelli D’Allegra, D., Pesaresi, C. (2020). *Didattica della geografia*. Torino: UTET Università.
- Gottmann, J. (2007). *La politique des Etats et leur géographie*. Comité des travaux historiques et scientifiques - CTHS.
- Lacoste, Y. (1976). *La Géographie ça sert d’abord à faire la Guerre*. Paris, Maspero.
- Lacoste, Y. (1993). *Dictionnaire de Géopolitique*. Paris: Flammarion.
- Lacoste, Y. (2006). *Géopolitique - La longue histoire d’aujourd’hui*. Parigi: Larousse.
- Lacoste, Y. (2009). *De la Géopolitique aux Paysages. Dictionnaire de la géographie*. Paris: Armand Colin.
- Lavagna, E., Lucarno, G., Rigobello, P.M. (2018). *Geografia per insegnare. Idee e strumenti per la didattica*. Bologna: Zanichelli.
- Loyer, B. (2020). *Geopolitica. Metodi e concetti*. Torino: UTET Università.
- Muscarà, L. (2007). *Prefazione*. In J. Gottmann, *La politique des Etats et leur géographie*. Comité des travaux historiques et scientifiques – CTHS.
- O’Loughlin, J. (1993). *Dictionary of Geopolitics*. Greenwood.

Applicazione del metodo di Y. Lacoste nella pratica didattica in un liceo

di *Daniele Di Tommaso*

Questo contributo ha lo scopo di applicare nella pratica didattica quotidiana quanto esposto da Giuseppe Bettoni nel presente volume da un punto di vista teorico e metodologico (Bettoni, 2004, 2012; Lacoste, 1980, 1982; Loyer, 2012). L'esperimento è stato svolto nell'ambito di un liceo valdostano, nel quale, com'è noto, è previsto un ampio numero di ore dedicate all'insegnamento della lingua, letteratura e cultura francese. A tale investimento in termini economici e di tempo, però, non corrisponde sempre una conoscenza altrettanto ampia, da parte dei docenti della regione, dell'approccio didattico francese alla geografia.

È chiaro, quindi, che è assai improbabile che gli alunni italiani, e anche valdostani, abbiano a che fare col metodo analitico proposto dal geografo Lacoste, la cui applicazione, pertanto, può destare certamente interesse, in quanto innovativa nel contesto italiano. I libri di testo generalmente adottati nelle scuole superiori italiane, con l'aggregazione dell'insegnamento della storia e della geografia, nei licei, hanno portato, in molti casi, a volumi molto squilibrati a favore della storia. La geografia vi viene presentata, alternando i suoi contenuti a quelli storici, in modo assai frettoloso o poco approfondito, raramente comprendendo studi di caso e dando l'impressione di una sua scarsa integrazione con le tematiche storiche. *Ça va sans dire* che non vi è nessun accenno ai diatopi lacostiani, mentre possono essere rinvenuti, anche frequentemente, esempi di coppie di carte che presentano, nel loro essere accostate, un fenomeno in senso diacronico, ma nella parte dedicata alla storia, piuttosto che alla geografia.

Nel nostro esperimento, in cui pertanto non ci si è avvalsi del libro di testo, si è cercato di mettere in atto la maggior parte delle fasi didattiche che sembravano collimare con l'argomento proposto.

Si è scelto di lavorare sul tema delle migrazioni in Valle d'Aosta nel corso del XX secolo, un argomento che coinvolge tematiche storiche, geografiche e, in molti casi, del vissuto dei ragazzi.

La più piccola regione italiana, per vari motivi che verranno esaminati, ha conosciuto un imponente fenomeno migratorio nel corso del Novecento

in relazione al numero di abitanti, sia per quanto riguarda gli arrivi, sia per quanto riguarda le partenze. Non ci si occuperà però dell'emigrazione dei valdostani al di fuori della regione, ma degli ingressi nella regione nel periodo in questione.

1. Prima parte

Il lavoro è stato suddiviso in due fasi principali.

Nella prima è stato fornito agli alunni di due seconde liceo (artistico e musicale) materiale informativo su alcune questioni che si ipotizza possano avere a che fare col tema dell'immigrazione in Valle d'Aosta e di cui i ragazzi non hanno contezza. Ai ragazzi delle due classi, nelle rispettive ore di lezione, è stato sottoposto il medesimo materiale, che hanno dovuto esaminare in gruppi di quattro alunni.

Per prima cosa, si è introdotta la questione su cui fare ricerca: l'immigrazione in Valle d'Aosta nel XX secolo. In sintesi, a partire dall'industrializzazione della Valle d'Aosta, in cui un ruolo di primo piano ha avuto il gruppo industriale di rilevanza internazionale Ansaldo, e cioè poco prima della Prima guerra mondiale, ci sono stati, in varie fasi, importanti flussi migratori in entrata. Dapprima dal Veneto, terra allora molto più povera della Valle d'Aosta, negli anni del primo dopoguerra, grazie, appunto, alla nascita della fabbrica Cogne-Ansaldo. Tale stabilimento ha avuto grande rilevanza nella produzione degli acciai speciali, determinanti anche nel contesto dell'industria bellica, di cui l'Ansaldo fu grande protagonista. Nel contempo molti valdostani, insofferenti verso il regime fascista e non disposti a trasformarsi in operai in Valle, sono emigrati, spesso all'estero, favorendo il disegno mussoliniano di sostituzione etnica in una regione ancora francofona.

Altro flusso importante è invece quello proveniente dall'Italia meridionale, che si lega certamente ancora alla fabbrica Cogne, ma anche all'apertura del traforo del Monte Bianco, nei decenni successivi alla Seconda guerra mondiale. Tale opera ingegneristica si situa nel contesto ed è resa possibile dai fondi che il piano Marshall elargisce agli alleati degli Usa, dacché se n'era già parlato, in passato, ma non era stato possibile, sia per ragioni tecniche, sia per motivi finanziari, realizzare tale progetto. L'ultimo importante flusso è quello relativo ai popoli extra-europei, che iniziano a entrare in Valle d'Aosta negli anni 1990-2000, impiegandosi prevalentemente nell'ambito turistico, dei servizi alla persona e nell'allevamento, occupando settori spesso disdegnati dagli autoctoni. Tali contenuti sono stati dunque approfonditi e meglio compresi con l'analisi dei suddetti materiali, che concernevano esattamente:

- i periodi e le zone di partenza degli immigrati in Valle d’Aosta lungo il secolo (www.migrantitorino.it/wp-content/uploads/2020/12/Aosta-Alessandro-Celi.pdf, pp. 88-92);
- un’ampia ricerca demografica della fondazione Emile Chanoux sulla Valle d’Aosta (www.fondchanoux.org/evoluzione-della-popolazione-e-comportamenti-demografici-in-valle-daosta/, pp. 37-40);
- la storia delle industrie in Valle d’Aosta, le principali industrie valdostane, la crescita dell’azienda Cogne-Ansaldo durante la prima guerra mondiale (www.storiavda.it/La%20fabbrica%20sulla%20frontiera_UJR%202002.pdf, pp. 29-31; www.storiaindustria.it/repository/fonti_documenti/biblioteca/testi/Testo_Storia_Valle%20dAosta.pdf; <https://it.wikipedia.org/wiki/Ansaldo>);
- la storia dei valichi e dei trafori valdostani, un documento relativo al consiglio regionale valdostano relativo alla proposta di intraprendere lo scavo del tunnel del Monte Bianco (www.tunnelmb.net/it-IT/la-storia#:~:text=Il%2016%20luglio%20del%201965,Repubblica%20Francese%20Charles%20de%20Gaulle.&text=Tre%20giorni%20dopo%2C%20alle%20sei,Bianco%20venne%20aperto%20al%20traffico;www.consiglio.vda.it/app/oggettidelconsiglio/dettaglio?pk_documento=25663);
- la tendenza diacronica del Pil delle regioni italiane del ventesimo secolo (www.truenumbers.it/pil-italiani/);
- il numero di immigrati per regioni e per stato (https://it.wikipedia.org/wiki/Immigrazione_in_Italia; www.tuttitalia.it/valle-d-aosta/statistiche/cittadini-stranieri-2019/);
- la percentuale di impiegati nella pastorizia sulla popolazione valdostana (www.aiig.it/wp-content/uploads/2018/12/52Convegno_I.pdf; <http://dspace.crea.gov.it/bitstream/inea/475/20/valled'aosta.pdf>).

Tutti questi materiali, la connessione fra i quali non appare immediatamente evidente agli alunni, vengono presentati dall’insegnante, che ne indica i passi salienti ai fini della ricerca. Il lavoro di analisi dei documenti ne implica una comprensione il più possibile approfondita e una loro schematizzazione/sintesi, per un lavoro di cinque moduli orari.

2. Seconda parte

La seconda parte del lavoro ha richiesto invece un lavoro di costruzione di carte allo scopo di chiarire, a più scale, le dinamiche del fenomeno migratorio in Valle d’Aosta nel ventesimo secolo.

Le carte tematiche richieste dall’insegnante sono:

- **Etnie in Valle d’Aosta** (si potranno indicare con frecce stati e regioni di provenienza, nonché gli anni di inizio delle immigrazioni dai vari luoghi);
- **Partenza da varie regioni italiane e pil delle regioni italiane nel tempo** (per mettere in connessione la ricchezza delle varie regioni e il bisogno/desiderio di spostarsi);
- **Carta di industrie, miniere e trafori in Valle d’Aosta dal 1900** (con i periodi di apertura);
- **Carta delle filiali dell’Ansaldo in Italia e nel mondo** (per mostrare il legame tra guerra, industrie Ansaldo, migrazioni);
- **Carta relativa al piano Marshall e ai suoi beneficiari** (in relazione al legame tra fondi Marshall e decisione di costruire il traforo del Monte Bianco).

Lo strumento di cui i ragazzi si servono è Scribble Maps, un’applicazione gratuita, nella sua versione base, facilmente reperibile in internet, che consente di lavorare sulle carte con linee, colori, simboli. È possibile, al termine, salvare i file o farne delle istantanee sullo schermo, nonché spedirle via email (www.scribblemaps.com).

Lo scopo finale è dunque quello di realizzare carte tematiche alla medesima scala, o a scale diverse – regionale, nazionale, europea o mondiale –, al fine di spiegare un fenomeno complesso quale quello delle migrazioni in Valle d’Aosta (a tale scopo si sono anche consultati: De Vecchis, 2016; Rocca, 2011; Lavagna, Lucarno, 2014; Lavagna, Lucarno, Rigobello, 2018).

Da un punto di vista concettuale, si riporta la sintesi che è stata elaborata, insieme ai ragazzi, sul fenomeno esaminato.

Nel corso del ventesimo secolo vi sono state diverse ondate migratorie che hanno riguardato la Valle d’Aosta, sia in senso attivo, sia in senso passivo. Tale fenomeno può essere compreso appieno solo utilizzando molteplici chiavi di lettura: quella diacronica, quella sincronica, quella diatopica. Se le prime due modalità di analisi sono quelle comunemente utilizzate nell’esame dei fatti storici, la dimensione diatopica è quella che può integrare la dimensione cronologica, consentendo un’analisi più precisa di come le diverse scale geografiche – cittadina, regionale, nazionale ed internazionale – abbiano interagito e fatto scaturire tale processo demografico.

L’esame delle oscillazioni del Pil delle diverse regioni italiane nel corso del ventesimo secolo permette di comprendere le ragioni degli spostamenti di individui tra le varie regioni. La nascita di una rete industriale, anche in Valle d’Aosta, in linea con il resto del Nord-Ovest d’Italia, fornisce ulteriori elementi di approfondimento, come anche, d’altra parte, il ruolo che l’Ansaldo ha avuto, a livello internazionale, nel caldeggiare l’avvento della Grande guerra, per assicurarsi commesse belliche. Lo stesso dicasi per il traforo del Monte Bianco,

realizzato dopo la Seconda guerra mondiale grazie agli incentivi statunitensi, che ha causato un forte afflusso in Valle d'Aosta di lavoratori non autoctoni.

L'intera unità di apprendimento può essere praticata sia in presenza, sia a distanza. La realizzazione delle carte può essere svolta anche con gli smartphones dei ragazzi, anche se, com'è naturale, su dei pc la cosa è più semplice.

Il risultato del lavoro, che in parte è stato di gruppo, in parte individuale, viene di seguito riportato, cercando di mostrare per ognuna delle carte richieste gli esempi meglio riusciti (è sufficiente cliccare sul link indicato) Ciò di cui bisogna tenere conto è il fatto che, trattandosi di foto, non possono essere osservate, se non in parte, le varie finestre che si aprono cliccando sulle varie parti delle carte. A tale scopo, in alcuni casi, vengono riportate più foto della medesima carta, in modo che ciò emerga maggiormente.

Riportiamo alcuni esempi delle carte con i nomi degli alunni che le hanno realizzate.

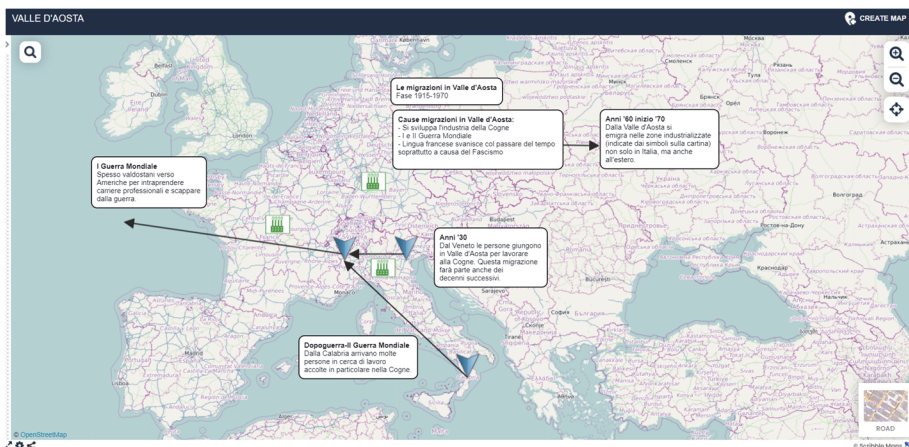


Fig. 1 - Etnie e migrazioni in Valle d'Aosta (Nicola Riva Rivot)

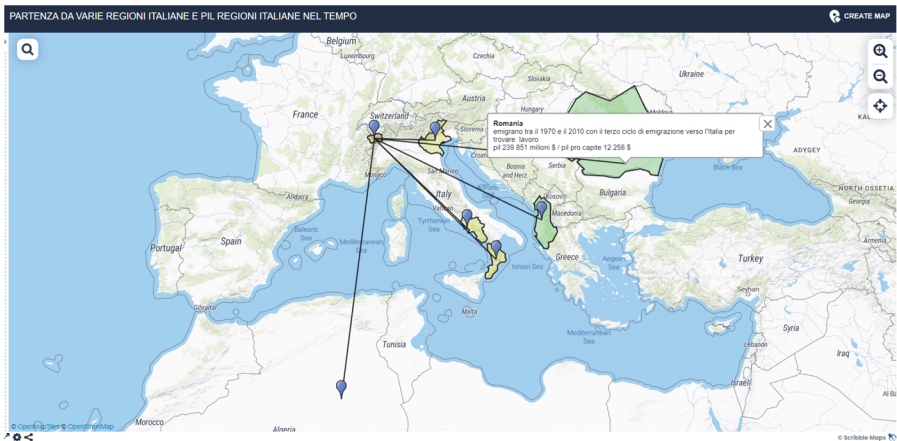


Fig. 2 - Etnie e migrazioni in Valle d'Aosta (Benedetta Bernardi)

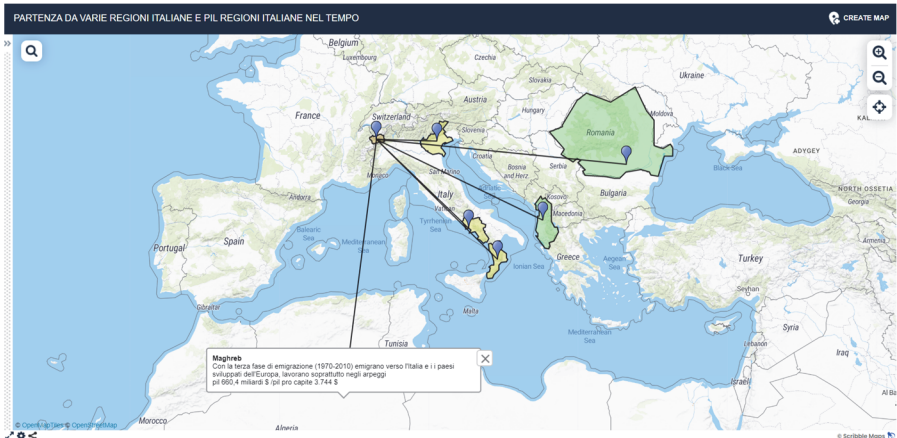


Fig. 3 - Etnie e migrazioni in Valle d'Aosta (Benedetta Bernardi)

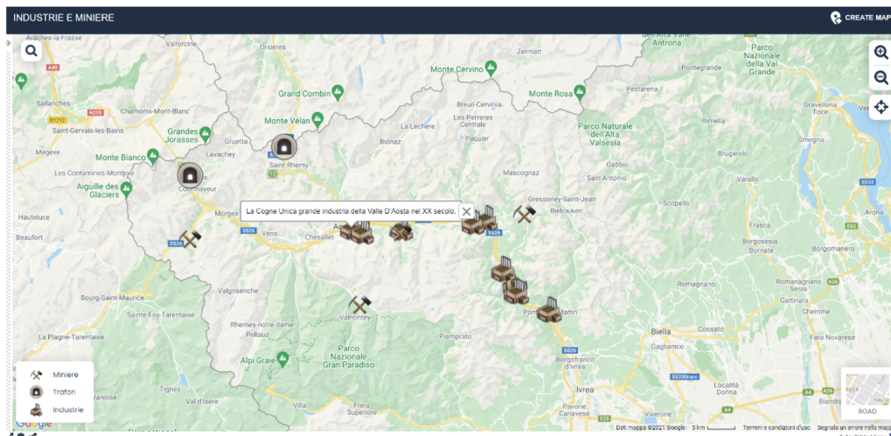


Fig. 4 - Fabbriche, miniere e trafori in Valle d'Aosta (Michelle Monet)

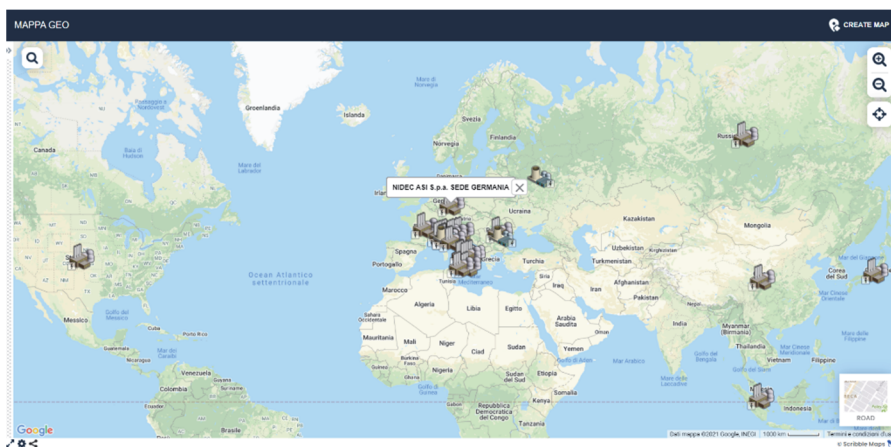


Fig. 5 - Filiali Ansaldo nel mondo (Alice Spirli)

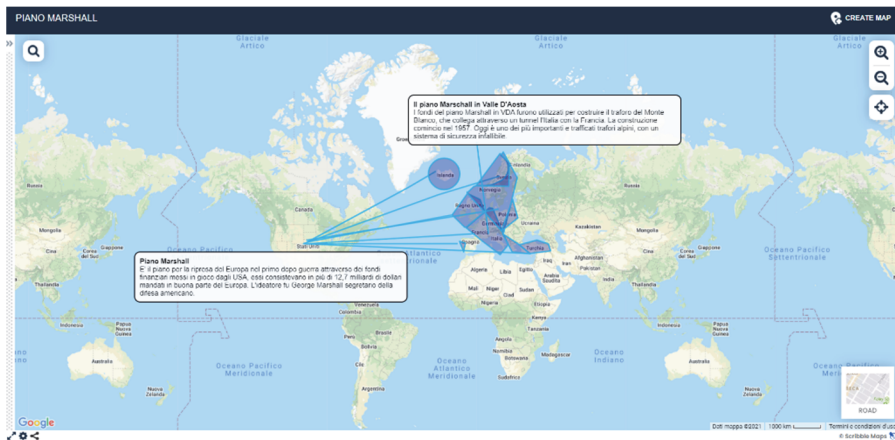


Fig. 6 - Piano Marshall(Léon Barailler)

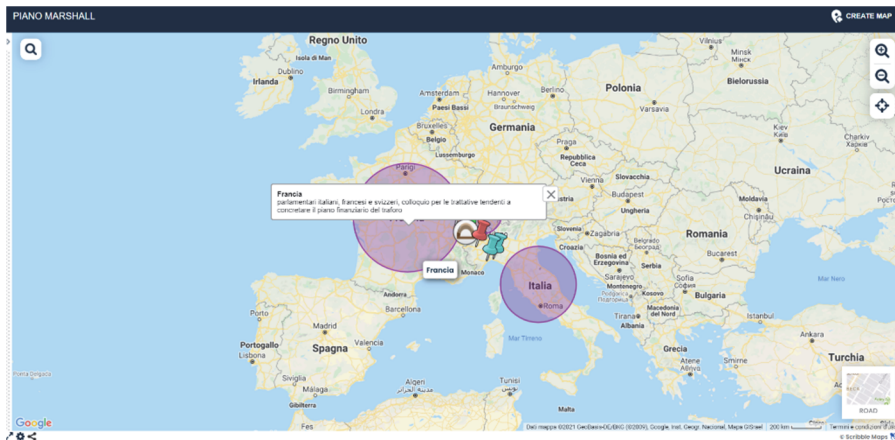


Fig. 7 - Discussione in merito alla realizzazione del traforo del Monte Bianco (Eleonora Cheli, Michelle Merivot, Margherita Mangiarratti, Clara Vietti)

3. Conclusioni

L'attività, che ha coinvolto le due classi per otto moduli orari, ha conseguito dei buoni risultati. Le carte, di cui qui riportiamo alcuni esempi, sono state approntate, nella maggior parte dei casi, con impegno, e il fenomeno migratorio in Valle d'Aosta nel XX secolo è stato esaminato in modo alquanto approfondito, a partire dalla lettura di contributi storiografici e geografici di una certa complessità e rielaborando, in gruppo ed individualmente, dati e nozioni per realizzare le carte. Si è dunque cercato, senza la pretesa di realizzare dei veri e propri diatopi, *à la Lacoste*, di incrociare carte di diversa scala per spiegare un argomento complesso, dalla dimensione regionale a quella planetaria, passando per quella nazionale ed europea e mediterranea.

Il fenomeno migratorio, infatti, è stato analizzato a partire dalla presenza sul territorio regionale di fabbriche, miniere e trafori, per andare ad esaminare, a livello, prima italiano, poi europeo, le motivazioni economiche degli spostamenti nella nostra regione (prendendo soprattutto in considerazione il PIL nei decenni del ventesimo e ventunesimo secolo, ma anche il fenomeno dell'abbandono della montagna da parte degli autoctoni, a favore, ad esempio, di pastori e occupati nella produzione casearia di origine maghrebina). Si è poi voluto rendere conto della presenza di filiali della fabbrica Ansaldo, la principale industria regionale, nel mondo, per collegare agli eventi della Prima guerra mondiale a tale azienda. Da ultimo, ci si è spinti a verificare come addirittura il piano Marshall abbia avuto conseguenze sulla Valle d'Aosta, dato che i fondi statunitensi hanno reso possibile la costruzione del traforo del Monte Bianco, che ha portato in Valle d'Aosta molta manodopera da altre regioni italiane.

Riferimenti bibliografici e sitografici (siti verificati in data 1/7/2021)

- Bettoni G. (2004), *Dalla geografia alla geopolitica*, FrancoAngeli, Milano.
- Bettoni G., Tamponi I. (2012), *Geopolitica e comunicazione*, FrancoAngeli, Milano.
- De Vecchis G (2016), *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, Utet, Torino.
- Lacoste Y. (1980), *Unité et diversité du tiers monde*, Maspero, Paris.
- Lacoste Y. (1982), *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*, Maspero, Paris (nouvelle édition augmentée, La Découverte, Paris).
- Lavagna E., Lucarno G. (2014), *Geocartografia. Guida alla lettura delle carte geotopografiche*, Zanichelli, Milano.
- Lavagna E., Lucarno G., Rigobello P.M. (2018), *Geografia per insegnare. Idee e strumenti per la didattica*, Zanichelli, Milano.
- Loyer B. (2012), "Les crises géopolitiques et leur cartographie", *Hérodote - Revue de géographie et de géopolitique*, Elsevier Masson/La Découverte, Paris.
- Rocca G. (2011), *Il sapere geografico tra ricerca e didattica*, Pàtron, Bologna.

<http://dspace.crea.gov.it/bitstream/inea/475/20/valled'aosta.pdf>
<https://it.wikipedia.org/wiki/Ansaldo>
https://it.wikipedia.org/wiki/Immigrazione_in_Italia
www.aiig.it/wp-content/uploads/2018/12/52Convegno_I.pdf
www.consiglio.vda.it/app/oggettidelconsiglio/dettaglio?pk_documento=25663
www.fondchanoux.org/evoluzione-della-popolazione-e-comportamenti-demografici-in-valle-daosta/
www.migrantitorino.it/wp-content/uploads/2020/12/Aosta-Alessandro-Celi.pdf
www.storiaindustria.it/repository/fonti_documenti/biblioteca/testi/Testo_Storia_Valle%20dAosta.pdf
www.storiavda.it/La%20fabbrica%20sulla%20frontiera_UJR%202002.pdf
www.truenumbers.it/pil-italiani/
www.tunnelmb.net/it-IT/la-storia
www.tuttitalia.it/valle-d-aosta/statistiche/cittadini-stranieri-2019/

Plurilinguismo e approcci interdisciplinari nel sistema scolastico della Valle d'Aosta

di Gabriella Vernetto¹

1. Introduzione

L'acquisizione di competenze plurilingui e interculturali è considerato essenziale per la costruzione di una società equa e inclusiva, resa più dinamica e multiculturale dalle possibilità di comunicazione offerte dai nuovi media e dall'aumento della mobilità delle persone per ragioni di studio, lavoro, turistiche. I sistemi scolastici cercano di far fronte a questa sfida con politiche linguistiche educative che vanno oltre il semplice potenziamento, in numero di ore, dell'insegnamento delle lingue promuovendone l'uso veicolare per l'insegnamento delle discipline e potenziando l'adesione a progetti di ricerca, di scambio e di mobilità nello spazio europeo e oltre.

Il presente capitolo intende esplorare alcune delle sfide che questo approccio pone alla luce dell'esperienza della Regione autonoma Valle d'Aosta che, in applicazione del suo Statuto di autonomia basato sulla specificità linguistica del territorio, sperimenta da diversi decenni forme di insegnamento bi-plurilingue e di apertura alla collaborazione internazionale. In una prima parte saranno brevemente indicati i riferimenti alle politiche europee sul plurilinguismo. Verrà, poi, illustrata l'evoluzione del sistema bi-plurilingue valdostano, mettendo in evidenza difficoltà e aspetti critici e, infine, saranno rilevate alcune delle sfide ancora aperte.

2. Plurilinguismo e orientamenti europei

L'Unione europea considera il diritto alla salvaguardia della diversità linguistica e culturale come un principio chiave, iscritto nella *Carta dei diritti fondamentali*, adottata nel 2000 e resa giuridicamente vincolante dal trattato di Lisbona del 2007, che proibisce le discriminazioni fondate, in particolare,

¹ Dirigente tecnico per l'educazione bi-plurilingue presso l'Assessorato Istruzione e Cultura della Regione autonoma della Valle d'Aosta.

sulla lingua (articolo 21) e che obbliga l'Unione al rispetto della diversità culturale e linguistica (articolo 22).

Le istituzioni europee hanno operato in coerenza con questo principio promuovendo politiche linguistiche in favore dell'apprendimento di almeno due lingue europee già preconizzate nel *Libro bianco* del 1995 e fin dalla più tenera età, come ribadito nel Consiglio europeo di Barcellona (2002) che chiedeva di intraprendere azioni «per migliorare la padronanza delle competenze di base, segnatamente mediante l'insegnamento di almeno due lingue straniere sin dall'infanzia». Nel 2009, è stato adottato il *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020)* in cui si ribadisce l'importanza di rafforzare le competenze linguistiche.

Nel documento sulle *Competenze chiave - Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente e l'Allegato Quadro di riferimento europeo* (2009) si sottolinea che: «Nell'economia della conoscenza, la memorizzazione di fatti e procedure è importante, ma non sufficiente per conseguire progressi e successi. Abilità quali la capacità di risoluzione di problemi, il pensiero critico, la capacità di cooperare, la creatività, il pensiero computazionale, l'autoregolamentazione sono più importanti che mai nella nostra società in rapida evoluzione. Sono gli strumenti che consentono di sfruttare in tempo reale ciò che si è appreso, al fine di sviluppare nuove idee, nuove teorie, nuovi prodotti e nuove conoscenze». Nel rivedere il *Quadro delle competenze* (2018) alla luce dell'evoluzione della società, la competenza a comunicare in lingua straniera è sostituita dalla competenza multilinguistica definita come «capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare».

Sul piano operativo, le istanze europee hanno supportato il rinnovamento educativo e la promozione del plurilinguismo in particolare attraverso i portali dedicati all'educazione, quali School Education Gateway, i progetti europei di ricerca e di mobilità, Comenius prima e poi Erasmus, e i gemellaggi virtuali eTwinning.

3. Il sistema scolastico valdostano

Territorio multilingue per la sua storia e la sua posizione geografica al confine tra Francia e Svizzera, la Valle d'Aosta si è dotata di un sistema di insegnamento bi-plurilingue, basato sullo Statuto di autonomia della Regione, che si è costruito nel corso degli anni, a seguito delle riforme nazionali.

Il nucleo originario di questo sistema si fonda sull'articolo 39 che prevede la parità tra le lingue italiana e francese e la possibilità di insegnare le cosiddette discipline non linguistiche in lingua francese. Se alla parità oraria tra le

due lingue è stata data rapida applicazione, l'utilizzo del francese come lingua veicolare ha richiesto un percorso più lungo e complesso, non ancora del tutto compiuto. La tabella 1 riassume le principali riforme adottate in tal senso nel corso degli anni.

Tab. 1 - Sintesi degli adattamenti del sistema scolastico valdostano

Scuola dell'infanzia 1983	Tempi uguali nell'uso delle due lingue italiana e francese. Tutte le attività educative previste dagli Orientamenti dell'attività educativa nella scuola materna sono svolte indistintamente nell'una o nell'altra lingua. Si accolgono e si valorizzano le lingue familiari del bambino.
Scuola primaria 1988	Tempi uguali nell'uso delle due lingue italiana e francese. Tutte le discipline sono insegnate nelle due lingue. Apprendimento della letto-scrittura nelle due lingue. Conoscenza del territorio e delle sue specificità.
Scuola secondaria di primo grado 1994	Progetti interdisciplinari bilingui. Didattica integrata delle lingue (italiano, francese e lingua straniera). Conoscenza del territorio e delle sue specificità (<i>civilisation valdôtaine</i>).
Scuola secondaria di secondo grado	Mancano adattamenti per questo grado di scuola dove vengono tuttavia promossi progetti transdisciplinari bi-plurilingui in coerenza con il grado precedente.

Il sistema di insegnamento bilingue che emerge da questa prima fase si caratterizza per un'applicazione generalizzata in verticale, almeno fino alla scuola secondaria di primo grado, a tutti gli alunni di tutte le scuole; la precocità dell'apprendimento della L2 (scuola dell'infanzia); l'approccio transdisciplinare; l'apertura alle lingue familiari degli alunni e alle specificità del contesto locale.

Con la legge regionale del 1° agosto 2005, n. 18 si sottolinea ulteriormente il legame con il territorio: «la scuola valdostana agevola ed assicura la tutela attiva e la valorizzazione delle specificità culturali e linguistiche presenti nella realtà regionale, in quanto componenti integranti dei più rilevanti movimenti culturali e di pensiero operanti sul continente europeo». E lo si inserisce in un contesto europeo di promozione del plurilinguismo: «Il carattere bilingue della scuola valdostana costituisce la garanzia per lo sviluppo di una educazione plurilingue, aperta alla cittadinanza europea e finalizzata anche al rispetto delle diversità culturali e linguistiche».

In un contributo del 2006, Daniel Coste definisce cinque scenari possibili per un'evoluzione del sistema di insegnamento bilingue della Valle d'Aosta.

Lo scenario 5, “Educazione plurilingue a orientamento europeo”, appare come il più adatto a raccogliere le indicazioni che provengono dall’UE e ad aprire il bilinguismo statutario italiano-francese alla ricchezza multilingue del territorio e ai repertori plurilingui dei suoi abitanti.

In tal senso, sul piano del posizionamento rispetto alle nozioni di insegnamento plurilingue e individuo plurilingue, il *Rapporto regionale del Profilo delle politiche linguistiche* (Decime, Vernetto, 2007), che traccia un quadro critico del sistema di insegnamento regionale in vista di nuovi adattamenti, definisce, in relazione al contesto, le nozioni di (il grassetto è nostro): «**Insegnamento bilingue**: insegnamento che alterna l’italiano e il francese nella costruzione delle conoscenze della materia, insegnamento che sviluppa situazioni pedagogiche in cui gli alunni costruiscono simultaneamente conoscenze della materia e competenze linguistiche. Non si tratta quindi di preoccuparsi immediatamente della normatività e ancor meno di valutare le competenze linguistiche con i criteri che si userebbero per valutare la lingua di un madrelingua. **Uno studente bilingue** è uno studente che ha sviluppato competenze dinamiche, cioè competenze che riguardano soprattutto la conoscenza d’uso: saper prendere ed elaborare informazioni orali e scritte, sviluppare argomenti, elaborare formulazioni personali e collettive, approfittare di interventi e correzioni, etc., sfruttando le possibilità offerte dalle due lingue».

Con l’obiettivo di portare a compimento la verticalizzazione degli adattamenti e di renderne più coerente e coordinata l’applicazione, la Giunta regionale (deliberazione 19 agosto 2016, n. 1103) ha approvato e resi esecutivi gli adattamenti alle necessità locali della Valle d’Aosta delle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione e delle Indicazioni nazionali (piani di studio) delle scuole del secondo ciclo di istruzione.

Concepiti in un’ottica di apertura al plurilinguismo e all’internazionalizzazione (Grosso, 2017), i nuovi adattamenti:

- tengono conto dell’esperienza pregressa e dell’evoluzione normativa nazionale ed europea, rafforzando l’apertura internazionale;
- mettono in coerenza e portano a compimento il curriculum verticale bi-plurilingue dall’infanzia alla secondaria di secondo grado;
- cercano di valorizzare le buone pratiche linguistiche e didattiche messe in atto nelle scuole della Regione in tanti anni.

In questo contesto, l’insegnamento della geografia si è prestato in modo particolare ad un approccio plurilingue e transdisciplinare, poiché, come sottolineato nelle Indicazioni nazionali (2012), «è disciplina “di cerniera” per eccellenza poiché consente di mettere in relazione temi economici, giuridici, antropologici, scientifici e ambientali» e permette una lettura del territorio in prospettiva comparatistica. Affrontata principalmente in lingua francese, ha dato luogo a una serie di esperienze significative che sono, in parte, raccolte in questo volume.

Dopo l'applicazione in via sperimentale negli anni scolastici 2016/2017 e 2017/2018, i nuovi adattamenti non hanno terminato l'iter giuridico di approvazione da parte del Ministero dell'istruzione e sono, pertanto, adottati in modo diseguale sulla base dell'autonoma capacità organizzativa e didattica delle scuole.

Il Comitato tecnico (Coonan, Langé, Saccardo, Vernetto, 2018), incaricato dalla Giunta regionale di stabilire un primo bilancio dopo un anno di sperimentazione, ha messo in evidenza i seguenti punti forti: la valorizzazione del contesto multilingue; la risposta ai bisogni delle famiglie e dell'economia del territorio; un approccio coerente per tutti i gradi di scuola; la promozione dell'éveil aux langues, «che costituisce la base e l'investimento per l'apprendimento linguistico futuro, stimolando l'interesse verso le differenze linguistiche e culturali e assolvendo l'obiettivo della coesione e della pace sociale»; la definizione del ruolo del francese; la coerenza verticale plurilingue del curriculum; le risorse importanti impegnate per la formazione dei docenti; la generalizzazione dell'insegnamento delle discipline in lingua inglese e/o tedesca, in più del francese; il sistema di prove linguistiche regionali standardizzate correlate al *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (QCER).

4. Le sfide dell'insegnamento integrato di lingue e discipline

Uno dei punti forti dei nuovi adattamenti, ma anche il più controverso, è la generalizzazione dell'uso delle lingue nelle discipline. L'insegnamento integrato di lingue e discipline è, infatti, una delle metodologie per migliorare l'apprendimento linguistico che si diffonde sempre più rapidamente in Europa, secondo il rapporto Eurydice del 2017. L'applicazione di questa metodologia prende denominazioni diverse a seconda del contesto di applicazione: CLIL, EMILE, educazione bilingue, educazione plurilingue. Nel caso della Valle d'Aosta, le varie denominazioni coesistono nei documenti ufficiali, rendendo più complessa l'interpretazione degli orientamenti metodologici da applicare nella pratica didattica quotidiana.

Come evidenzia il CELV, nella sua pagina web dedicata all'EMILE, l'insegnamento integrato di lingue e discipline lascia ancora molti quesiti aperti, che anche i docenti valdostani si pongono:

- come fare in modo che l'insegnamento della disciplina (storia, geografia, matematica, scienze, ...), insegnata in L2, L3, consenta gli stessi livelli di approfondimento e di padronanza dell'insegnamento nella lingua di scolarizzazione;
- come far progredire la lingua se l'insegnamento è focalizzato sui contenuti disciplinari;
- quando e come valutare le competenze linguistiche e quelle disciplinari;

- quale approccio metodologico adottare in un contesto come quello valdostano che prevede l'insegnamento dell'intero curriculum in tre lingue (italiano, francese e inglese) e che si rivolge a una popolazione scolastica largamente plurilingue grazie alla vitalità delle lingue regionali (francoprovenzale e Walser) e alla presenza delle lingue dei territori d'origine delle famiglie degli alunni (altri dialetti d'Italia, lingue immigrate).

Il Comitato tecnico che ha valutato il primo anno di applicazione degli adattamenti ha messo in evidenza (Coonan, Langé, Saccardo, Vernetto, 2018) altre criticità di sistema: la fragilità delle competenze linguistiche dei docenti di discipline non linguistiche che, in particolare per l'inglese, non sempre consentono loro di affrontare efficacemente un insegnamento bilingue; la complessità dell'articolazione tra lingue/discipline in presenza di tre, quattro lingue; la scarsa formazione dei docenti dal punto di vista metodologico-didattico. Nello stesso rapporto, si evidenziano, infine, le preoccupazioni dei docenti e dei genitori che paventano una serie di conseguenze quali: «l'impoverimento dei contenuti disciplinari, l'impatto negativo sugli esiti di apprendimento, una minor opportunità di potenziamento della competenza nella lingua italiana».

5. Conclusioni

La fase sperimentale degli adattamenti ha dato il via a un fermento di rinnovamento didattico e a una serie di sperimentazioni che sono parzialmente documentate da pubblicazioni e interventi a convegni, ma che restano principalmente patrimonio delle singole scuole, se non dei singoli insegnanti. Appare importante che questo ricco patrimonio non vada perso e che sia, invece, valorizzato, diffuso e messo a sistema. Questo permetterà ai docenti che vogliono intraprendere la via dell'insegnamento integrato di lingue e discipline secondo un approccio plurilingue, interculturale e transdisciplinare o interdisciplinare di avvalersi dei risultati dell'esperienza di altri colleghi.

In una logica di equità del sistema, un insegnamento plurilingue di qualità dovrebbe essere garantito a tutti gli alunni e studenti della regione, in coerenza con l'obiettivo 4 dell'agenda 2030 che prevede di «fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti» e non essere l'appannaggio di pochi fortunati che hanno ottimi docenti o che frequentano scuole di avanguardia.

Riferimenti bibliografici

Commissione delle Comunità europee (1995). *Libro bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società cognitiva*. Testo disponibile sul sito: <https://op.europa.eu/s/pMLo> (consultato il 21 agosto 2021).

- Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»)* (2009/C 119/02), Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 28.5.2009. Testo disponibile sul sito: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/qid=1441876405606&uri=CELEX:52009XG0528%2801%29> (consultato il 25 agosto 2021).
- Consiglio dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente - 22 maggio 2018*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 4.6.2018. Testo disponibile sul sito: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (consultato il 28 agosto 2021).
- Coste D. (2006). “Scénarios pour les langues dans l'école valdôtaine – Finalités et curriculum”. In Coste D., Sobrero A., Cavalli M., Bosonin I. *Multilinguisme, Plurilinguisme, Éducation – Les politiques linguistiques éducatives*, IRRE-VDA, Aosta.
- Decime R., Vernetto G. (a cura di) (2007). *Profil de la politique linguistique de la Vallée d'Aoste: rapport régional*, Ed. Le Château, Aosta.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. Testo disponibile sul sito: https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/05/Key-Data-on-Teaching-Languages-2017-Full-report_EN.pdf (consultato il 28 agosto 2021).
- Grosso E.M. (2017). «Per una scuola che guarda all'Europa e al plurilinguismo», *Éducation et sociétés plurilingues*, 42. Testo disponibile sul sito: <http://journals.openedition.org/esp/1080>, DOI: <https://doi.org/10.4000/esp.1080> (consultato il 26 agosto 2021).
- Langé G. (coord.), Coonan C.M., Saccardo D., Vernetto G. (2018). *Rapporto sulla sperimentazione degli Adattamenti settembre 2016 - gennaio 2018*. Testo disponibile sul sito: <https://scuole.vda.it/images/adattamenti/rapportocomtec18.pdf> (consultato il 26 agosto 2021).
- Legge costituzionale 26 febbraio 1948, n. 4, Statuto speciale per la Valle d'Aosta*. Testo disponibile sul sito: <http://www.consiglio.vda.it/app/statuto> (consultato il 28 agosto 2021).
- MIUR (2012). *Regolamento recante Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione a norma dell'articolo 1, comma 4, del Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89*
- Unione europea (2000). *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea*, Gazzetta Ufficiale delle Comunità europee, 18.12.2000. Testo disponibile sul sito: https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf (consultato il 26 agosto 2021).

Sitografia

- Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe (CELV): www.ecml.at/Home/tabid/59/language/fr-FR/Default.aspx.
- Erasmus+: www.erasmusplus.it/.
- eTwinning: www.etwinning.indire.it/.
- School Education Gateway: www.schooleducationgateway.eu/en/pub/index.htm.

“Una memoria da elefante”: un sussidiario in italiano L2

di Valeria Negri¹ e Chiara Sicheri²

Premessa

“Una memoria da elefante” è stato pensato come un vecchio sussidiario della scuola primaria, è quindi un libro strutturato in capitoli divisi per materia, che vuole rispondere alle esigenze di studenti stranieri che abbiano già raggiunto un livello di lingua A1 del QCER, il quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue.

Questo quadro è articolato in 6 livelli, dal più basso, A1, al più alto, C2, che identifica una conoscenza pari a quella di un parlante madrelingua. Esso prende in considerazione sia la morfologia sia il lessico e permette di collocare le 4 competenze fondamentali (produzione scritta, produzione orale, comprensione orale e comprensione scritta) di chi apprende una lingua in maniera oggettiva e condivisa. Il QCER, ideato nei primi anni '90 dal Consiglio Europeo per promuovere la collaborazione tra gli insegnanti di lingua in tutti i paesi europei, è stato successivamente affinato a più riprese, ed è ormai utilizzato sempre più di frequente anche al di fuori dell'Europa.

Testi di riferimento per il nostro sussidiario sono stati i lavori fondamentali di Krashen, che ha stabilito la differenza tra *acquisition* e *learning*: *acquisition* fa riferimento all'acquisizione di conoscenze spontanea da parte del discente immerso nel contesto della lingua che deve apprendere, mentre il concetto di *learning* comprende quanto attiene alla didattica e alla sistematizzazione delle conoscenze. Un altro concetto importante elaborato da Krashen è l'idea di presentare ai discenti testi di difficoltà $i+1$, ossia che presentino difficoltà di un solo livello superiori alle conoscenze e competenze dei fruitori, in modo che risultino stimolanti e non frustranti per gli alunni.

Abbiamo inoltre tenuto presente la distinzione operata da Cummins tra BICS (Basic Interpersonal Communication Skills), quell'insieme di conoscenze e competenze che permettono al parlante di capire e farsi capire nella

¹ Insegnante di scuola primaria.

² Insegnante di lettere, storia e geografia nella scuola secondaria di primo grado.

comunicazione quotidiana e CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), un livello di lingua di acquisizione più lenta e complessa, in quanto astratta e lontana dall'esperienza, che è poi quella necessaria alla comprensione dei testi scolastici.

Infine, i testi che abbiamo elaborato sono passati al vaglio dell'Indice Gulpease, che fornisce on line il livello di leggibilità di un testo, in base alla lunghezza delle parole e delle frasi. Questo garantisce l'adeguatezza dei testi rispetto al livello di lingua prestabilito.

1. Introduzione: alcuni dati

La scuola italiana da diversi anni cerca di organizzarsi al meglio nell'accogliere gli alunni neo arrivati (NAI), sia alla scuola primaria sia alla scuola secondaria di primo e secondo grado: si tratta infatti di una popolazione con trend in costante aumento, a dispetto di una situazione generale di segno opposto. I dati pubblicati dal MIUR a marzo 2018 sugli alunni con cittadinanza non italiana rilevano che gli studenti stranieri presenti in Italia nell'a.s. 2016-2017 sono stati circa 826.000 (9,4% dell'intera popolazione scolastica), con un aumento di oltre 11.000 unità rispetto all'a.s. 2015/2016 (vedi tabella 1).

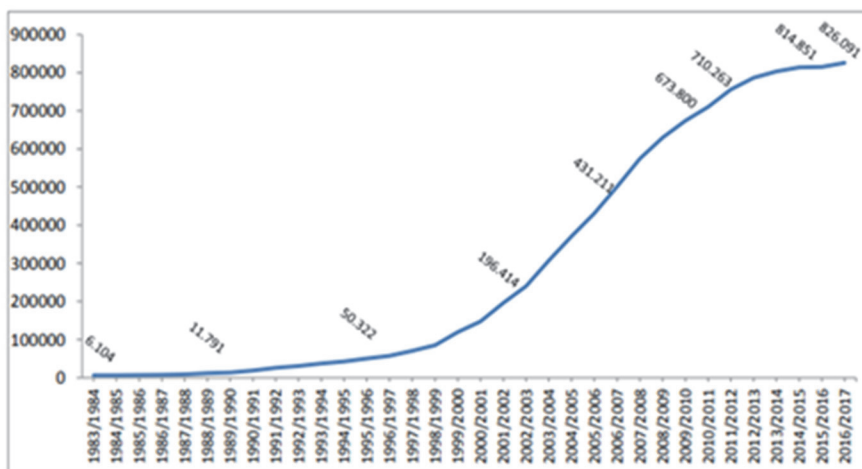
In effetti la popolazione di studenti stranieri ha registrato un aumento costante, soprattutto nel decennio 2005-2015, passando da 400.000 a 830.000 studenti (dati approssimati, cfr. grafico 1).

Tale incremento ha messo molti docenti nell'ottica di cambiare approccio. L'elaborazione di materiale specifico per ogni materia, classe e livello di lingua, per venire incontro alle esigenze del singolo studente è un compito oneroso, che implica un'attenzione precisa alla scelta delle parole, alla lunghezza delle frasi, alla struttura del testo (vedi Indicazioni nazionali e nuovi scenari, p. 4: "La scuola realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi, in questa prospettiva, per il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio; infra, p. 6: "La lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi. La lingua scritta, in particolare, rappresenta un mezzo decisivo per l'esplorazione del mondo, l'organizzazione del pensiero e per la riflessione sull'esperienza e il sapere dell'umanità. È responsabilità di tutti i docenti garantire la padronanza della lingua italiana, valorizzando al contempo gli idiomi nativi e le lingue comunitarie. Così intesa, la scuola diventa luogo privilegiato di apprendimento e di confronto libero e pluralistico"). A fronte di tali dati, è evidente come la prima urgenza sia quella di gestire l'inserimento sociale degli alunni NAI, fornendo loro un supporto immediato per apprendere la lingua veicolare della comunicazione.

Tab. 1 - Serie storica degli alunni con cittadinanza non italiana (valori assoluti e percentuali) – AA.SS. 1996/1997-2016/2017.

Anni scolastici	Maschi e Femmine			Femmine	
	Variazione % rispetto all'A.S. precedente	alunni stranieri per 100 alunni totali	in % sul totale alunni stranieri		
			v.a.	v.a.	stranieri
1996/1997	59.389	18,0	0,7	-	-
...					
2006/2007	501.420	16,3	5,6	237.647	47,39
2007/2008	574.133	14,5	6,4	272.539	47,47
2008/2009	629.360	9,6	7,0	299.507	47,59
2009/2010	673.800	7,1	7,5	319.965	47,49
2010/2011	710.263	5,4	7,9	338.930	47,72
2011/2012	755.939	6,4	8,4	359.848	47,60
2012/2013	786.630	4,1	8,9	377.565	48,00
2013/2014	803.053	2,1	9,0	385.495	48,00
2014/2015	814.208	1,4	9,2	390.958	48,02
2015/2016	814.851	0,1	9,2	390.795	47,96
2016/2017	826.091	1,4	9,4	396.041	47,94

Graf. 1 - Alunni con cittadinanza non italiana (valori assoluti) – AA.SS. 1983/1984-2016/2017.



2. Dalle BICS alla CALP

Questa fase di apprendimento, a volte vissuta con ansia da tutti gli attori, non è in realtà quella cruciale, in quanto *acquisition e learning* si affiancano (Krashen, 1981): da un lato l'alunno NAI acquisisce, in un lasso di tempo abbastanza breve, un'interlingua assorbita dalla comunicazione con i docenti e soprattutto con i compagni (non per nulla le Indicazioni nazionali prevedono l'inserimento del NAI in classi che rispettino la sua fascia d'età); dall'altra, un corso mirato gli permetterà di apprendere le strutture della lingua, che verranno lentamente automatizzate.

Terminata la fase di primo inserimento, però, ne inizia una molto più delicata: l'alunno è ormai convinto di conoscere la L2 perché comunica facilmente con i compagni, ma non ha ancora le competenze per comprendere la lingua dello studio, per la quale tuttavia non sempre sono disponibili strumenti adeguati in termini di leggibilità e comprensibilità. Se è vero infatti che gli insegnanti, grazie alla loro volontà e dedizione all'insegnamento, non solo dedicano tempo alla preparazione delle lezioni per le classi con alunni con diverse difficoltà, ma sono sempre più impegnati nell'elaborare lezioni personalizzate per gli alunni stranieri, rimane il fatto che la produzione di testi semplificati richiede competenze specifiche da parte dei docenti di ogni disciplina.

Infatti, mentre risulta relativamente rapido l'apprendimento di BICS (Basic Interpersonal Communication Skills), è molto più complessa e delicata l'acquisizione della CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), implicante astrazioni, fatti non legati all'esperienza e proiettati in orizzonti spazio-temporali lontani (Cummins, 1979): ossia il linguaggio utilizzato nei testi scolastici. Deve però essere chiaro che ogni materia scolastica è utile nell'apprendere l'italiano per lo studio: «si tratta quindi di focalizzare sia le difficoltà linguistiche sia i contenuti» (Bosc, Marello, Mosca, 2006).

In tale contesto trova una propria collocazione il presente lavoro, in quanto vuole essere un aiuto tanto agli alunni di madrelingua diversa dall'italiano quanto ai docenti di tutte le discipline. Spesso, infatti, i primi faticano a orientarsi non solo sui testi ma anche, o soprattutto, per la quantità di schede preparate appositamente per loro, mentre non tutti i docenti hanno modo di approntare testi che siano effettivamente accessibili e non solo riassuntivi (Piemontese, 1997). «Il docente deve analizzare i testi facendo emergere gli ostacoli che potrebbero bloccare i suoi allievi: questa fase dovrebbe essere svolta da tutti gli insegnanti disciplinari» (Lumbelli, 1989).

Appare imprescindibile il riferimento all'indice Gulpease (Lucisano, Piemontese, 1988), il quale rivela come persino i manuali di scuola primaria abbiano un indice di leggibilità superiore a 58, mentre la lettura facile nella scuola primaria ha un indice superiore a 80 e nella scuola secondaria di primo grado superiore a 60, dove un valore vicino a 100 indica alta leggibilità e 0 la minima.

Tuttavia, proprio la comprensione autonoma di testi scolastici deve essere l'obiettivo non solo del NAI ma anche dei docenti, consapevoli della necessità di fornire all'alunno straniero materiale di livello linguistico intermedio, costruendo gradualmente anche i saperi della singola disciplina.

3. Un libro ponte

In ogni scuola è previsto un referente per l'interculturalità che si occupa degli alunni stranieri, sia nati in Italia sia neoarrivati. Il suo compito è di organizzare dei laboratori di italiano come lingua seconda che permettano al singolo studente di avvicinarsi alla lingua del paese che lo ospita e di studiarla. Tali laboratori sono in genere tenuti da insegnanti di italiano con esperienza di insegnamento dell'italiano come lingua seconda.

Purtroppo, però, quando termina il corso, che dura circa un paio di mesi, l'alunno è inserito nella classe di appartenenza, immerso in un contesto linguistico difficile e ricco di termini specifici, senza testi di transizione che non siano quelli monodisciplinari proposti da varie case editrici. Questi, tuttavia, risultano difficilmente fruibili (Lucisano, Piemontese, 1988): infatti presentano l'intero programma della disciplina in italiano semplificato, ma si rivelano ancora troppo impegnativi dal punto di vista della sintassi e del lessico e quindi impossibili da sfruttare concretamente per un alunno di livello ancora relativamente basso nella L2 (livello A1/A2 QCER). In tale situazione anche il docente di materia si trova a fare fotocopie prese da alcuni libri di testo che hanno degli argomenti semplificati. Tuttavia, ciò non facilita la vita né all'alunno né al docente.

4. Uno strumento flessibile

Il lavoro che proponiamo presenta ipotesi di lavoro pragmatiche, permettendo all'alunno tanto di raggiungere un livello di lessico specifico, tale da traghettarlo verso l'utilizzo dei libri adottati per la classe, quanto di essere valutato in ogni disciplina, senza essere costantemente assistito da un docente. D'altro canto, i docenti non saranno costretti a preparare per ogni disciplina materiale o verifiche mirati, ottimizzando i tempi di preparazione e svolgimento della lezione.

Non è una grammatica e neanche un'enciclopedia, quanto piuttosto una sorta di sussidiario per la scuola secondaria di primo grado, utilizzabile anche dagli ex CTP, oggi CPIA, ovvero dagli studenti adulti del primo ciclo.

Infatti, il concetto fondamentale che è alla base del nostro sussidiario è proprio la flessibilità. Ipotizzando che l'alunno abbia frequentato un laboratorio base di lingua italiana, tale per cui abbia un livello A1 del QCER, il sussidiario gli permetterà di raggiungere un livello A2, come strumento sia di apprendimento della materia in classe sia di approfondimento della lingua in maniera relativamente autonoma, per quanto sia possibile pensare a un utente-tipo del sussidiario nell'ottica della difficoltà i+1 di Krashen (Krashen, 1981; Vigotskij, 1934). Il sussidiario "Una memoria da elefante" offre un insieme di tipologie di testi e di esercizi che poi gli alunni incontreranno nei libri scolastici e che fa riferimento alle diverse materie della scuola secondaria di primo grado italiana: italiano, storia, geografia, tecnologia, educazione musicale, educazione artistica, geometria, scienze, matematica, educazione motoria.

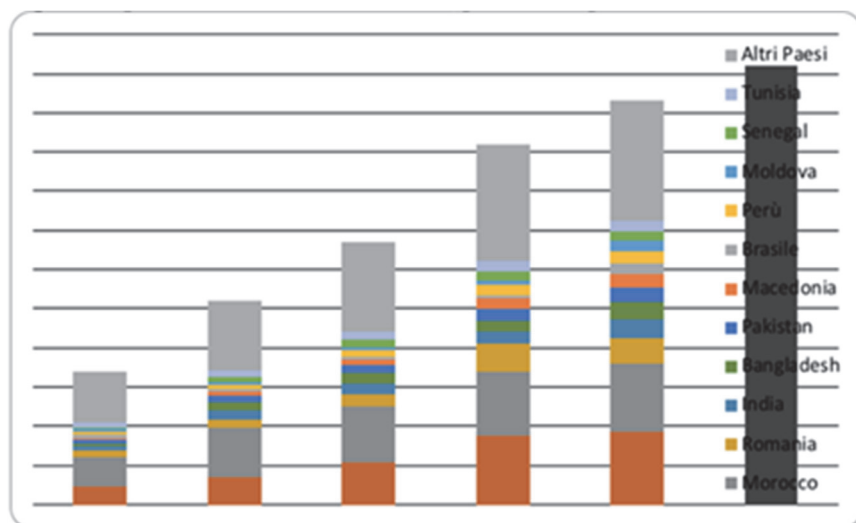
Abbiamo scelto di inserire la grammatica in maniera contestuale in ogni capitolo (Luise, 2006), collegandola ad ogni singolo testo con un procedimento deduttivo, più semplice da apprendere e memorizzare rispetto ad un volume di sola grammatica, che rischia di essere troppo impegnativo per un discente di livello base in L2.

Inoltre, avendo avuto modo di seguire molti alunni stranieri di seconda generazione, che imparano l'italiano³ sin dalla scuola dell'infanzia, ci siamo rese conto delle loro difficoltà ad apprendere testi formulati in una sintassi complessa e con un lessico specifico alto: proprio in questi casi emerge la cesura tra un linguaggio informale corretto e fluente e un linguaggio formale carente, spesso dovuto anche alla mancata formalizzazione dell'istruzione in L1. Sull'incremento di cittadini italiani non madrelingua, si veda il grafico seguente (Tab.2).

Sovente, laddove i testi si fanno più complessi e le richieste più elevate, in questi alunni si riscontra un calo del rendimento che si rischia di interpretare come svogliatezza e mancanza d'interesse verso la scuola e/o la disciplina. In realtà ci si trova di fronte a una effettiva carenza di strumenti.

³ Sui banchi delle nostre scuole siedono 826mila studenti con cittadinanza non italiana, il 9,4% del totale della popolazione studentesca, 11mila in più rispetto all'anno scolastico precedente. [...] Il 61% di loro è nato in Italia, appartiene quindi alle cosiddette seconde generazioni, una quota cresciuta del 35,4% nell'ultimo quinquennio e di ben 24mila unità (+5,1%) nell'ultimo anno. Fonte: www.ilsole24ore.com/art/notizie/2018-03-30/nelle-nostre-scuole-oltre-820mila-studenti-stranieri-61per cento-e-nato-italia-112515.shtml?uuid=AEjwzTQE

Tab. 2 - Acquisizioni di cittadinanza in Italia, per Paese di precedente cittadinanza. Anni 2012-2017. Fonte: elaborazioni ISMU su dati Istat. Per il 2017 il dato è di stima Istat e non suddivisibile per cittadinanze.



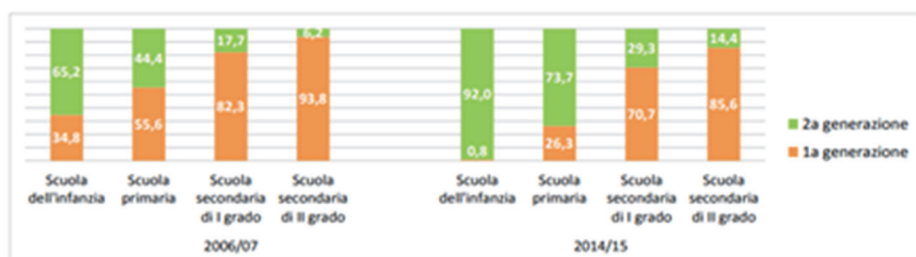
“Una memoria da elefante” funge da libro-ponte per sopperire a queste difficoltà, che le *Linee guida per l’integrazione degli alunni stranieri* (Miur, marzo 2018) non esitano a inquadrare come «segregazione formativa», ipotizzando che «nonostante i tanti inserimenti in classi inferiori all’età prevista e i tanti percorsi resi più lunghi dalle ripetenze, gli studenti stranieri non vengano ancora adeguatamente sostenuti nell’apprendimento dell’italiano “per lo studio”, e quindi accumulino svantaggi anche in altre discipline, con difficoltà destinate ad acuirsi progressivamente. Contenere i ritardi e sviluppare l’efficacia linguistica sono fortemente connessi».

Di seguito il grafico Miur che mostra come la carenza di adeguata preparazione in lingua italiana condizioni la scelta della scuola secondaria di secondo grado, per quanto il trend sia in miglioramento.

Tab. 3 - Alunni con cittadinanza non italiana per settore di scuola secondaria di II grado (valori assoluti e percentuali - a.s. 2016-2017).

Percorso / Settore	v.a.	per 100 alunni
Liceo	53.240	4,1
Tecnico	71.877	8,5
Professionale	66.546	12,5
<i>Liceo Artistico</i>	6.875	5,9
<i>Liceo Classico</i>	2.423	1,6
<i>Liceo Europeo</i>	161	3,5
<i>Liceo Internazionale</i>	1.217	5,2
<i>Liceo Linguistico</i>	12.827	6,1
<i>Liceo Musicale e Coreutico</i>	424	2,6
<i>Liceo Scientifico</i>	20.463	3,5
<i>Liceo Scienze Umane</i>	8.850	4,5
<i>Ist. Tecnico Economico</i>	36.354	10,0
<i>Ist. Tecnico Tecnologico</i>	35.523	7,3
<i>Ist. Professionale Servizi</i>	42.533	10,7
<i>Ist. Prof. Industria e Artigianato</i>	19.782	16,5
<i>Percorsi leFP</i>	4.231	27,7
Totale	191.663	7,1

Graf. 2 - Alunni stranieri di seconda generazione sul totale degli alunni stranieri per livello di istruzione. Valori percentuali. Valle d'Aosta. 2006/07 e 2014/15 (dal Memento statistico della scuola valdostana 2015, 11).



Nell'elaborazione del sussidiario le unità didattiche sono state progettate facendo riferimento agli argomenti che si svolgono nella scuola secondaria di primo grado nel corso del primo anno. Inoltre, in ogni unità è inserito un glossario in inglese ed in francese delle parole specifiche di ogni materia e

difficili da imparare, sfrondando il manuale dei capitoli di inglese e francese in quanto gli alunni stranieri di una classe prima possono seguire il programma sul libro in adozione alla classe; senza considerare che il progresso scolastico di alcuni alunni neo arrivati contempla talora una formazione in inglese o francese, a seconda del paese d'origine.

S'impone una parola di chiarimento rispetto alle scelte da noi operate circa i contenuti disciplinari. Abbiamo optato per:

- argomenti propedeutici alla prosecuzione degli studi nella classe successiva. Così, ad esempio, per matematica è parso essenziale fornire il lessico di base della geometria e dell'aritmetica; per scienze si è scelto di affrontare brevemente i temi della cellula e del regno animale e vegetale; per educazione motoria si troverà il lessico necessario per svolgere alcuni sport;
- tematiche di attualità (per geografia: i rifiuti; per storia: le crociate, un termine che ricorre spesso, a proposito o meno, nei telegiornali);
- temi che rimandano alla vita quotidiana (per tecnologia: informatica, la spesa, l'abitazione; per geografia: attività di orientamento in città);
- contenuti essenziali alla cultura generale di un italofono (per letteratura: sono stati scelti i noti miti di Prometeo e Pandora e di Eco e Narciso, nonché il celeberrimo passo dell'Odissea relativo a Polifemo; per storia dell'arte e musica: lessico base per avvicinarsi alla cultura italiana).

Alcune attività proposte si prestano a sviluppi laboratoriali: ad esempio il capitolo 1 di geografia propone un'attività di orientamento nella città legata alle esigenze più immediate di un cittadino (utilizzare la cartina e raggiungere l'ospedale, la posta, ecc.); il capitolo 2 di tecnologia prevede la comprensione di una piantina e la riproduzione su scala di un ambiente noto.

Inoltre, si tratta di attività che il docente potrà proporre a un laboratorio di lingua italiana L2 così come al gruppo classe, per favorire lo scambio tra alunni e il confronto nel rispetto delle regole di una discussione guidata.

5. La struttura dell'opera

5.1 Livello A del QCER

Tutti i testi sono di livello A del Quadro comune europeo delle lingue, che presuppone un livello base acquisito; in particolare si lavorerà all'implementazione del livello A2, con esercizi di ripresa e rinforzo di argomenti grammaticali di livello A1. Non sono quindi utilizzati: gerundio, condizionale, congiuntivo, indicativi trapassati, verbi passivi, forme impersonali, mentre si troveranno anticipazioni del livello B1, quali aggettivi e pronomi indefiniti, comparativo di maggioranza e superlativo, semplici inversioni dell'ordine della

frase (V+S), in quanto necessari alla comprensione di testi di media complessità, sempre nell'ottica di un testo-ponte, che condurrà l'alunno a una lettura autonoma dei testi in adozione alla classe. Con il medesimo obiettivo sono stati molto curati i connettivi, selezionati sulla scorta della linguistica acquisizionale (vedi R. Solarino). Il testo fa quindi riferimento all'indice di leggibilità Gulpease, conciliandolo con l'esigenza di introdurre argomenti disciplinari che si avvalgono di linguaggi specifici. Ci pare indispensabile precisare che, sebbene siano stati inseriti esercizi di ortografia, corredati di trascrizione fonetica dei suoni, non si troveranno esercizi mirati di fonetica, che riteniamo propeedeutici in corsi di alfabetizzazione e di livello A1.

Per la natura stessa del sussidiario, non vi è la pretesa di un'esposizione sistematica ed esaustiva dei contenuti grammaticali, che potranno essere ripresi e approfonditi a discrezione dell'insegnante. D'altro canto, ogni contenuto grammaticale è corredato di esercizi che permettano all'alunno di appropriarsi della regola.

Si è scelto tuttavia di non tradire i testi letterari, mantenendo il tempo passato remoto, che pure appartiene a un livello linguistico più elevato: in questo caso non si troverà la spiegazione grammaticale relativa, mentre viene salvaguardata la comprensione del testo.

5.2 Discipline coinvolte

Tutte le discipline sono affrontate (4 capitoli ciascuna), in modo che l'alunno abbia un testo base unico di riferimento; come precisato in precedenza, si è scelto di non inserire le lingue straniere in quanto i testi normalmente in adozione nelle scuole si rivolgono ad alunni con un livello base (pre A1) e sono dunque utilizzabili anche per studenti di madrelingua diversa dall'italiano. È comunque presentato alla fine di ogni capitolo un piccolo glossario delle parole chiave del testo in inglese e francese, in linea con le indicazioni ministeriali relative alla didattica CLIL (decreto n° 275/1999).

Es. Cap. Storia 1

ITALIANO	ENGLISH	FRANÇAIS
<i>feudo</i>	<i>feud</i>	<i>fief</i>
<i>esercito</i>	<i>army</i>	<i>armée</i>
<i>castello</i>	<i>castle</i>	<i>château</i>
<i>l'impero crolla</i>	<i>the empire collapses</i>	<i>l'empire s'écroule</i>
<i>fondare un impero</i>	<i>to found an empire</i>	<i>fonder un empire</i>
<i>i commerci fioriscono</i>	<i>the trade flourishes</i>	<i>les commerces fleurissent</i>
<i>le città rinascono</i>	<i>the towns revivées</i>	<i>villes renaissent</i>

5.3 Valutazione

I testi brevi (150-200 parole circa per ogni testo) e i contenuti circoscritti permettono allo studente di concentrarsi sulla comprensione e sull'acquisizione graduale di lessico e competenze grammaticali, e allo stesso tempo consentono la **valutazione dell'alunno in ogni materia**. I test sono graduati dal capitolo introduttivo al capitolo 3: si passa dalla risposta multipla e dal cloze a domande aperte. Di seguito un esempio tratto dal capitolo Antologia 1.

Completa le frasi:

- ▶ - *Esopo era*..... (1 punto)
- ▶ - *Fedro era* (1 punto)
- ▶ - *nella favola "La cicala e la formica", d'estate la formica* (2 punti), *invece la cicala* (1 punto).
Quando arriva l'inverno, la cicala (2 punti), *ma la formica* (2 punti)
- ▶ - *nella favola "Il corvo e la volpe", il corvo ruba* (1 punto) *e va* (2 punti). *La volpe vede il corvo e gli fa molti* (1 punto) *perché vuole* (2 punti).
Alla fine il corvo canta e..... (2 punti)

TOT. 19 PUNTI

Sufficienza con

5.4 Esercizi e attività di ripasso

Per tutte le discipline sono predisposti sia esercizi sia attività di ripasso, con focus mirati sia all'acquisizione della lingua sia all'apprendimento della materia (V/F, cloze, graduazione degli esercizi. Vedi Bosc, 2006).

Si veda, per il ripasso, il capitolo Educazione motoria 2.

Esercizio. Scrivi il verbo dare o la preposizione "da" (semplice o articolata) al posto dei puntini.

Esempio. Josephdà.....le mele che ha raccolto nell'orto alla mamma.

a. Valentina viene.....Stati Uniti d'America.

b. I suoi genitori non gliil permesso di uscire la sera.

c. Tu vai in vacanzazia Giovanna in Toscana.

Invece per gli esercizi su nuove strutture, ecco un esempio tratto dal capitolo Tecnologia 3.

Nel testo trovi la parola “quindi”.

“Quindi” è una congiunzione conclusiva: indica una conseguenza.

All'interno di una frase “quindi” unisce due frasi semplici.

Esempio.

Nel frigorifero non c'è niente, quindi non potremo mangiare nulla per cena.

Ecco altre parole che puoi usare al posto di “quindi”: perciò, dunque, di conseguenza.

Un'altra parola che trovi nel testo è “infine”.

“Infine” introduce l'ultimo elemento di un elenco.

Esempio. All'inizio abbiamo mangiato la pasta al sugo, poi l'arrosto con le patate ed infine la torta alle fragole.

Esercizio. Sottolinea la risposta giusta tra “quindi” e “infine”.

*Esempio. Domenica ho pranzato dagli zii, nel pomeriggio sono andato al cinema e **infine** ho cenato da un amico.*

- 1. A pranzo abbiamo mangiato il riso, l'insalata ed quindi/infine il dolce.*
- 2. A scuola abbiamo imparato gli articoli, i nomi ed quindi/infine gli aggettivi.*
- 3. Al mercato abbiamo comprato molta verdura e quindi/infine, oggi prepareremo un minestrone.*
- 4. Durante la nostra vacanza abbiamo fatto molte escursioni e quindi/infine, ci siamo divertiti molto.*

5.5 Supporto iconografico

La comprensione è favorita dalla presenza di numerose immagini. Nella pagina a fianco un esempio tratto dal capitolo Antologia 1.



Fig.1

Abbiamo scelto di scrivere in grassetto le parole o le lettere su cui si deve focalizzare l'attenzione dell'alunno per svolgere un determinato esercizio. Ad esempio (vedi Geografia- introduzione):

Le doppie g/gg

In italiano le doppie sono molto importanti: due parole di significato molto diverso possono essere quasi uguali: solo una doppia può fare la differenza!

*Es: **legenda**/**leggenda**.*

*La **legenda** è la spiegazione dei simboli di una carta.*

*La **leggenda** è un racconto di fatti antichi, forse mai accaduti (anche se, per essere precisi, è accettata, nella prima accezione, anche la grafia all'italiana, con due g).*

5.6 Struttura dei capitoli

Al fine di rendere più agile l'utilizzo e la consultazione del volume, i capitoli sono strutturati nel modo seguente:

- titolo dell'argomento con indicazione del tempo necessario a svolgere il capitolo;
- brainstorming, suscettibile di essere utilizzato anche in laboratorio con il gruppo classe;
- testo (lunghezza: 150-200 parole circa);
- comprensione del testo (spiegazioni in italiano e immagini);
- nella maggior parte dei capitoli: esercizio *cloze* di memorizzazione;
- verifica formativa con punteggio, graduata (risposta multipla/vero/falso nei primi capitoli; domande aperte negli ultimi). È lasciata alla libertà del docente, che conosce il livello dell'allievo, la scelta della percentuale necessaria per raggiungere la sufficienza.
- grammatica: esplicitazione delle regole che emergono nel testo e relativi esercizi;
- è dedicato molto spazio all'acquisizione del **metodo di studio**, tramite schematizzazioni, opportune divisioni dei testi in paragrafi, attività con metodi diversi e di crescente difficoltà all'interno di ogni capitolo (flash cards, associazione di parole e immagini, riassunto visivo);
- sono predisposte attività pratiche da svolgere dentro e fuori l'edificio scolastico. Eccone un esempio tratto dal capitolo Geografia 1.

A che cosa ti serve saper leggere una carta?

Ad esempio, ad orientarti in una città che non conosci. Prendi una cartina della città dove vivi e cerca:

- *la tua scuola > riquadro*
- *la biblioteca pubblica > riquadro*
- *l'ufficio di informazioni turistiche > riquadro*
- *l'ospedale > riquadro*

Ora procedi così:

1. *Per ogni posto, indica:*

- *in quale riquadro della cartina si trova.*
- *dove si trova (usa i punti cardinali!).*

2. *A che cosa servono questi posti? Collega il posto con l'azione corretta.*

- | | |
|---|---|
| <i>A. biblioteca</i> | • <i>ricevere cure quando stai male</i> |
| <i>B. ufficio informazioni turistiche</i> | • <i>prendere in prestito libri</i> |
| <i>C. ospedale</i> | • <i>avere cartine della città e notizie su concerti e mostre</i> |

3. Studia sulla cartina il percorso più veloce per raggiungere questi 5 posti e traccialo con una penna rossa sulla cartina.

- Preparati a fare da guida per la città: quali frasi ti servono? Guarda l'elenco:

- attraversare la strada sulle strisce pedonali
- girare a destra / a sinistra
- guardare se arrivano macchie o biciclette
- via pedonale
- fermarsi al semaforo rosso.

4. Esci a fare il tuo percorso con la macchina fotografica; una penna; un foglio; un insegnante.

Davanti a ogni posto chiedi all'insegnante di scattarti una fotografia.

Attento!

- in **biblioteca** dovrai cercare dove si trova il dizionario italiano/tua lingua e spiegare il percorso sul tuo foglio;
- all'**ufficio informazioni turistiche** dovrai chiedere una cartina nuova della città;
- all'**ospedale** dovrai prendere il numero che occorre per prenotare il posto allo sportello.

5. **Scrivi tu!** In classe, scrivi la tua esperienza e prepara un cartellone da mostrare ai compagni. Usa le seguenti domande: dove sei andato? È stato difficile trovare la strada? Che cosa hai fatto? Chi ti ha aiutato?

6. Conclusioni

Ogni docente potrà integrare questo sussidiario come meglio crede e utilizzarlo in maniera flessibile: non è infatti necessario cominciare da un capitolo piuttosto che da un altro, in quanto la progressione in termini di difficoltà sia del testo sia degli esercizi è interna ad ogni capitolo disciplinare.

Riteniamo comunque che possa essere un utile strumento per aiutare alunni neo arrivati in Italia e docenti ad impostare un lavoro proficuo, nel rispetto della normativa vigente nel nostro Paese.

Riferimenti bibliografici

- Balboni P. E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci editore, Roma.
- Balboni P. E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Bosc F., Marelo C., Mosca S. (2006). *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*, Loescher, Torino.
- Cadre commun de Référence pour les Langues (2000). *Enseigner, apprendre, évaluer*, Strasbourg. Conseil de l'Europe, Didier.
- Cummins J. (1979). *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, Working papers on bilingualism.
- D'Agostino M., Amoruso C. (2009). *Imparare con gli alunni stranieri. Un'esperienza di tirocinio guidato*, Università di Palermo.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2015). *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Favaro G. (2002). *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze.
- Favaro G. (2011). *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella scuola multiculturale*. Giunti, Firenze.
- Jafrancesco E. (a cura di) (2011). *L'acquisizione del lessico nell'apprendimento dell'italiano L2*, Mondadori, Milano.
- Krashen S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon, Oxford.
- Lo Duca M.G. (2003). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- Lucisano P., Piemontese M.E. (1988), *Gulpease: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana*, «Scuola e città», 34.
- Luise M.C. (2006), *Italiano come lingua seconda*, Utet, Torino.
- Lumbelli L. (1989). *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Editori Riuniti, Roma.
- Mezzadri M. (2003). *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*, edizioni Guerra-Soleil, Perugia.
- Mocciaro E. (2014). *Un'idea di lingua. Modelli, teorie e prospettive acquisizionali*, Università di Palermo.
- Pallotti G. (1990-2000). *La seconda Lingua*, Bompiani, Milano.
- Patota G. (2003). *Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri*, Le Monnier, Firenze.
- Piemontese E. (1997). *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Tecnodid, Napoli.
- Solarino R. (2009). *Linguistica acquisizionale: tappe di apprendimento dell'italiano L2 in contesto naturale*, in Revelli R., *Italiano L2. Problemi scientifici, metodologici, didattici*, FrancoAngeli, Milano.
- Vygotskij L. (1934, 1992, 9a ediz. 2001), *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, a cura di Luciano Mecacci, Laterza, Roma-Bari.

Sitografia

<http://europass.cedefop.europa.eu/it/resources/european-language-levels-cefr>
http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=134
www.eulogos.net/ActionPagina_1021.do
www.ismu.org/2014/11/come-e-cambiata-la-nostra-scuola/
www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0
www.miur.gov.it/web/guest/intercultura
www.miur.gov.it/documents/20182/0/Gli+alunni+stranieri+nel+sistema+scolastico+italiano/a883f348-ae41-4950-b84a-f7ba750ab90f?version=1.0
www.parlochiario.it/webwriting-vocabolariodibase.htm

Cordela: strumenti digitali per l'insegnamento della geografia, della Biblioteca regionale Salvadori di Aosta

di Omar Borettaz¹ e Elena Meynet

1. Cos'è Cordela?

Prima di diventare una città romana “imperiale”, nel 25 a.C. con il nome di Augusta Praetoria Salassorum, Aosta è stata abitata dai Salassi: secondo il mito, Cordelio fondò la sua città nella porzione di territorio su cui oggi sorge l'Area megalitica di Saint Martin de Corléans. Dalla città di Cordela prende nome la sezione che, fra storia e cartografia, costituisce una delle parti più tecnologiche del portale della Biblioteca regionale valdostana, all'indirizzo cordela.regione.vda.it.

La biblioteca digitale è accessibile, per una parte, liberamente a chi si colleghi al portale, mentre alcune sezioni sono riservate a chi è registrato come utente ed altre ancora si possono consultare solo accedendo dalla rete interna alle biblioteche di Aosta, Morgex, Châtillon, Verrès e Donnas: quest'ultima parte riguarda, in particolare, le pubblicazioni più recenti.

Fra le attività offerte dai bibliotecari, ci sono suggerimenti di lettura preparati appositamente secondo l'ordine di scuola, visite e giochi didattici nei locali della biblioteca (dal 2020 limitati a causa della pandemia), lezioni e conferenze tematiche per i docenti. La sezione “Ragazzi”, la sezione “Adulti” e quelle dedicate ad emeroteca, videoteca e discoteca, sono completate dal “Fondo valdostano” e dalla “Consultazione”, in cui studiosi e insegnanti trovano supporto per le ricerche e disponibilità per realizzare attività didattiche specifiche.

Negli ultimi anni, dal 2012, alcuni approfondimenti sono possibili anche online, grazie, appunto, alla biblioteca digitale “Cordela”, sulla quale agli insegnanti valdostani è già stata offerta una formazione all'interno dei corsi organizzati dalla sezione AIIG della Valle d'Aosta, nell'ambito del “Piano formazione” (2019-2020) della Sovrintendenza agli studi della Regione autonoma Valle d'Aosta, dopo la presentazione del portale all'interno del seminario “Geografia nella Scuola: dalla ricerca alle proposte didattiche” del 29 settembre 2017.

¹ Responsabile del fondo valdostano della biblioteca regionale “Bruno Salvadori”.

Il materiale disponibile è stato digitalizzato ed è in parte commentato, ma molte informazioni e diversi suggerimenti sul suo utilizzo didattico sono stati raccolti dai docenti nel corso delle conferenze divulgative, che hanno in genere un approccio storico, ma spesso diventano spunto per le attività di geostoria e i compiti di realtà presentati in forma bilingue, durante le lezioni secondo la metodologia “Emile”, comunemente chiamate dai docenti “adaptations: si tratta infatti di lezioni in lingua francese su argomenti non linguistici e che rientrano nell’applicazione degli “adattamenti” delle norme ministeriali al bilinguismo valdostano, secondo lo Statuto di autonomia. Storia recente, moderna e contemporanea, e geografia si fondono, in particolare negli approfondimenti sulla storiografia territoriale e familiare, spesso sviluppati in studi di caso e compiti di realtà, che risultano particolarmente coinvolgenti per gli alunni, dalla scuola primaria al primo biennio della secondaria di secondo grado.

La storia del territorio della Valle d’Aosta e dei suoi abitanti è raccolta nei documenti conservati dall’Archivio storico regionale, fondato quasi contemporaneamente alla Biblioteca regionale all’indomani della nascita della Regione autonoma (1946). Vi si trovano testimonianze documentarie della storia valdostana, da quelle delle singole famiglie feudali e delle rispettive comunità a esse soggette, a quelle delle istituzioni, quali il Conseil des Commis, che hanno governato il Ducato d’Aosta fin dall’età moderna.

I Registres du Pays, che contengono i verbali delle sedute del Conseil des Commis, documentano il periodo, breve ma intenso, dell’autogoverno locale (1536-1563), l’abbattersi delle epidemie, l’affermarsi dell’assolutismo, le ripetute invasioni francesi, l’affrancamento delle comunità dal potere feudale, per fare solo qualche esempio.

Il Catasto del Regno di Sardegna, promosso dalla corte in vista di una migliore distribuzione del carico fiscale, rappresenta la fotografia della situazione sociale ed economica delle comunità valdostane intorno al 1770, oltre che uno strumento utile nello studio dei nomi di luogo e di famiglia.

Accanto a questi due “monumenti” degli archivi valdostani, centinaia di voluminosi registri di consegnamenti e centinaia di migliaia di documenti più o meno brevi sono accuratamente conservati per trasmettere al futuro la memoria della storia locale.

La Biblioteca regionale possiede, a sua volta, alcuni documenti manoscritti, fra cui si segnalano una copia a mano della cinquecentesca stampata a Lione “La vie de monseigneur Saint Grat evesque d’Aoste” e una curiosa dispensa di geografia realizzata tre secoli e mezzo fa dal religioso lorenese Père Nicolas Claude per i suoi allievi del Collège Saint-Bénin (*De universo terrarum orbe*, 1662).

2. Cartografia antica e contemporanea

I documenti antichi sono delicati, li possono maneggiare solo gli esperti, con i dovuti accorgimenti, ma gli stessi documenti digitalizzati diventano alla portata di tutti e possono essere accessibili anche ad alunni molto giovani. Le carte disponibili attraverso Cordela, che diventa un portale verso molti tipi di conoscenza, si prestano a creare confronti, ricerche, riflessioni in ogni ordine di scuola.

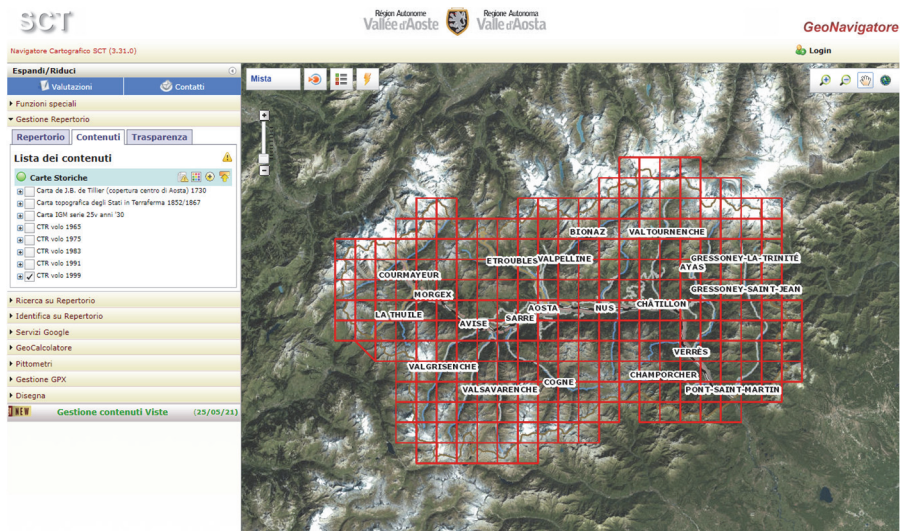
2.1. Catasto Sardo

Le carte geografiche antiche sono un centinaio e cento i registri parcellari del catasto del Regno di Sardegna. Il Catasto Sardo risale alla fine del XVIII secolo (1770 circa) e contiene la prima descrizione dettagliata della Valle d'Aosta attraverso la distribuzione delle proprietà, testimone della società locale in un momento di grandi riforme e innovazioni istituzionali. Il ricco materiale cartografico, parte del quale è stato ricostruito grazie alla passione dei bibliotecari, restituisce una lettura storica dell'evoluzione delle carte geografiche, utile per un confronto che, grazie alla digitalizzazione dei documenti, ora si può svolgere anche online. Nell'indice, i documenti sono rappresentati da icone, che vengono ingrandite quando ci si passa sopra con il cursore. Il metodo utilizzato per implementare Cordela permette di caricare velocemente testi molto voluminosi, di "sfogliare" le pagine di periodici, di libri e di manoscritti e di "zoomare" le immagini della cartografia, di manifesti, di stampe e di disegni, fino a ottenere dettagli difficilmente percepibili nell'originale.

2.2. Mappe storiche sul geonavigatore

Il geonavigatore è il servizio cartografico interattivo della Valle d'Aosta, e comprende anche la consultazione di mappe storiche tratte da Cordela. Accanto alle carte topografiche di proprietà dell'Istituto Geografico Militare, risalenti alla metà dell'Ottocento e agli anni trenta del Novecento, sono presenti anche carte topografiche storiche della Valle d'Aosta e l'insieme delle carte tecniche della Regione autonoma Valle d'Aosta.

Per utilizzare la funzione bisogna spuntare la mappa desiderata dall'elenco visualizzato a sinistra e aumentare la scala almeno a 1:50.000.



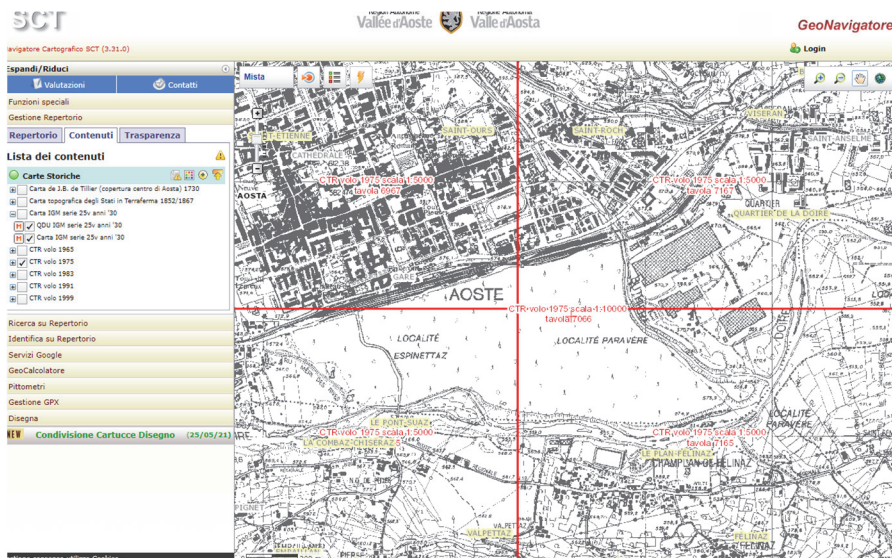
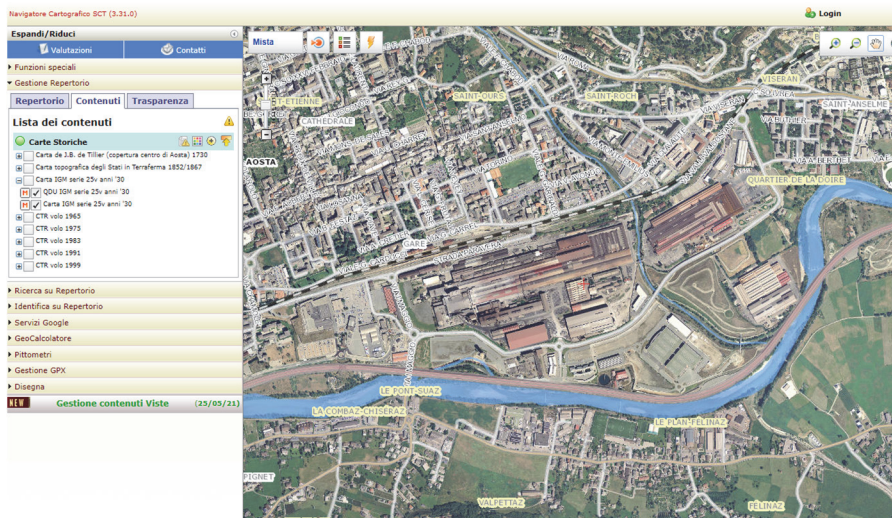
2.3. Esercizi di cartografia storica

Un'attività semplice può affiancare l'uscita didattica sul territorio. Per esempio, l'area industriale della città di Aosta si è evoluta nel tempo. L'alunno, prima con l'esempio dell'insegnante (modeling) e poi in autonomia, può seguire semplici istruzioni e ricavare informazioni da carte di epoche diverse. Modificando lessico e richieste di conoscenze in base al programma di studio di geografia, l'attività è adatta ad alunni del quarto o quinto anno della scuola primaria, ad alunni del secondo e terzo anno della secondaria di primo grado (in relazione allo studio delle rivoluzioni industriali in storia), e anche a studenti del primo (antropizzazione del territorio) o del quinto anno della secondaria di secondo grado, in vista di un ragionamento più ampio da presentare nel colloquio d'esame.

La fotografia dell'attuale "zona Cogne" può essere confrontata con foto aeree e cartografie di epoche precedenti. Nelle immagini si vede una fotografia aerea recente, poi la stessa area è rappresentata in una carta del 1975, in una degli anni '30 e in un'immagine tratta dalla "Carta topografica degli Stati di Terraferma 1852/1867".

Grazie all'effetto "trasparenza", di cui si può graduare la percentuale, le diverse carte possono essere virtualmente sovrapposte, per un effetto nuovo su cui si può ulteriormente ragionare.

Gli alunni della scuola secondaria potranno svolgere un passaggio ulteriore. Utilizzando il programma libero <https://framacarte.org/> gli alunni possono lavorare anche in modalità collaborativa, creando la loro lettura dell'area industriale: le diverse proposte potranno essere sovrapposte dal docente, per un prodotto finale significativo del lavoro svolto dalla classe.



Navigatore Cartografico SCT (3.31.0)

Login

Esandi/Riduci

Valutazioni Contatti

Funzioni speciali

Gestione Repertorio

Repertorio Contenuti Trasparenza

Lista dei contenuti

Carte Storiche

- Carta de J.B. de Tiller (copertura centro di Aosta) 1730
- QDU Carta de J.B. de Tiller (copertura centro di Aosta) 1730
- Carta topografica degli Stati in Terraferma 1852/1867
- QDU Stati in Terraferma 1852/1867
- Carta topografica degli Stati in Terraferma 1852/1867
- Carta IGN serie 25v. anni '30
- CTR volo 1965
- CTR volo 1975
- CTR volo 1983
- CTR volo 1991
- CTR volo 1999

Ricerca su Repertorio

Identifica su Repertorio

Servizi Google

GeoCalcolatore

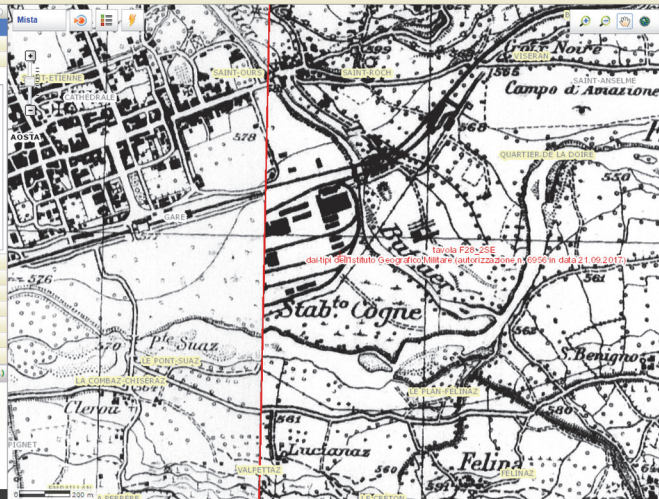
Pittometri

Gestione GPX

Disegna

IT Profili Altimetrici (25/05/23)

Esistono consenso utilizzo Cookies



Navigatore Cartografico SCT (3.31.0)

Login

Esandi/Riduci

Valutazioni Contatti

Funzioni speciali

Gestione Repertorio

Repertorio Contenuti Trasparenza

Lista dei contenuti

Carte Storiche

- Carta de J.B. de Tiller (copertura centro di Aosta) 1730
- QDU Carta de J.B. de Tiller (copertura centro di Aosta) 1730
- Carta de J.B. de Tiller (copertura centro di Aosta) 1730
- QDU Carta topografica degli Stati in Terraferma 1852/1867
- QDU Stati in Terraferma 1852/1867
- Carta topografica degli Stati in Terraferma 1852/1867
- Carta IGN serie 25v. anni '30
- CTR volo 1965
- CTR volo 1975
- CTR volo 1983
- CTR volo 1991
- CTR volo 1999

Ricerca su Repertorio

Identifica su Repertorio

Servizi Google

GeoCalcolatore

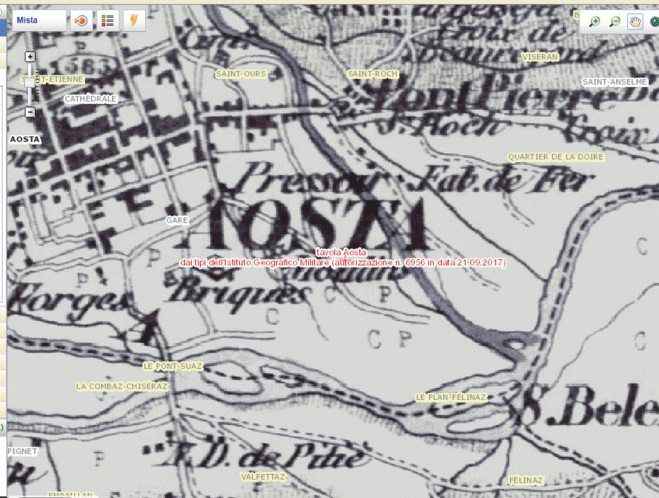
Pittometri

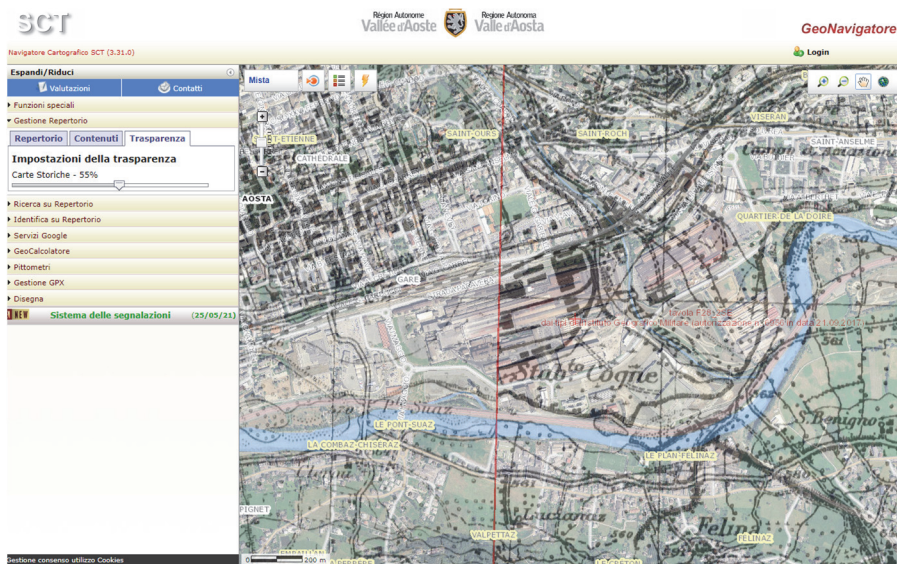
Gestione GPX

Disegna

IT Condivisione Cartuccia Disegno (25/05/23)

Esistono consenso utilizzo Cookies





3. Testi scolastici del passato e geografia di prossimità

La scuola valdostana nasce nei villaggi di montagna, nelle parrocchie del 1800, quando si usava anche creare borse di studio “paesane” per far studiare il futuro maestro o il futuro parroco. Nascono anche testi scritti appositamente per i ragazzi della scuola primaria, a volte raccolte di letture, altre veri e propri testi con intenti educativi.

La biblioteca regionale Salvadori di Aosta ha raccolto sotto una categoria specifica i volumi dedicati all’insegnamento, alcuni in francese, altri bilingui e altri ancora tutti in italiano, segno delle imposizioni durante il periodo fascista che non tollerava lingue “straniere”. Si scopre così che nel 1891 è stato pubblicato “Amédée, ou, L’école valdôtaine”, dell’ispettore scolastico Eugenio Paroli, per insegnare il francese nella scuola primaria, attraverso racconti suggestivi di guerre e di armate e richiamando la storia del casato dei Savoia e la geografia della Valle d’Aosta. Poco dopo, nel 1896, il Consiglio comunale di Aosta ritiene di aver bisogno di qualcosa di più e lancia un concorso, con un premio, per trovare un libro scritto da valdostani per far conoscere la Valle d’Aosta. Il segretario comunale Sylvain Lucat vince la prima edizione, ma saranno le suore di San Giuseppe, e in particolare Suor Scolastica, a segnare lo studio di tanti valdostani, con l’antologia “Chez Nous”, pubblicata tra il 1899 e il 1962. Se il libro delle suore è attento alla buona educazione e alle buone letture, il volumetto di Lucat contiene anche consigli agricoli e di gestione del territorio, apparendo quindi indirizzato, prima ancora che ai giovanissimi scolari, agli adulti, cioè ai loro genitori.

Con l'entrata in vigore dello Statuto di Autonomia valdostano, le pubblicazioni diventano più numerose e raffinate: l'antologia di letture di Anselme Réan, degli anni '80 dell'Ottocento, viene rieditato nel 1968, ricco di testi di geografia, di storia e con aneddoti divertenti, estrapolati da autori valdostani. La geografia è raccontata da una ragazzina che vuole presentare la Valle ad una amica di Torino, nell'approccio che oggi chiameremmo di "compito di realtà".

Nella parentesi fascista, però, è l'antologia "Chez Nous" il libro "segreto" per studiare il francese: consegnato dalla maestra alle quattro del pomeriggio e ritirato dopo mezz'ora, con la raccomandazione di non dire a nessuno che si era letto in francese, perché era vietato. L'antologia di Soeur Scholastique era stata pubblicata per la prima volta nel 1917 dedicava alla geografia la parte intitolata "À travers notre Pays": il suo esempio – lei morì nel 1941 – fu seguito dalle consorelle, che tra il 1946 e il 1950 pubblicarono altri cinque "Chez Nous", di cui alcuni tematici.

3.1. Attività per la scuola primaria e il primo anno di secondaria

Con l'obiettivo di insegnare a raccontare e allo stesso tempo di introdurre il lessico di base della geografia, alunni dell'ultimo biennio della primaria e del primo anno della secondaria di primo grado sono invitati a cercare l'origine del nome del paese o della frazione. Moulin (mulino), Chatillon (castiglione, fortezza), La Ville (il capoluogo) oppure le frazioni con nomi di famiglia sono indicazione delle "proprietà" ma anche degli elementi che caratterizzavano quel luogo. Gli alunni sono invitati, a coppie o a gruppi di 3-4, a trovare sulla carta geografica i nomi più significativi e poi, individualmente a costruire la propria carta soggettiva. Possono utilizzare le carte sul geonavigatore, sfogliare le descrizioni su "Chez Nous", consultare carte geografiche cartacee fornite dall'insegnante. Il docente può anche proporre di realizzare una mappa di fantasia, nello stile del racconto fantasy.

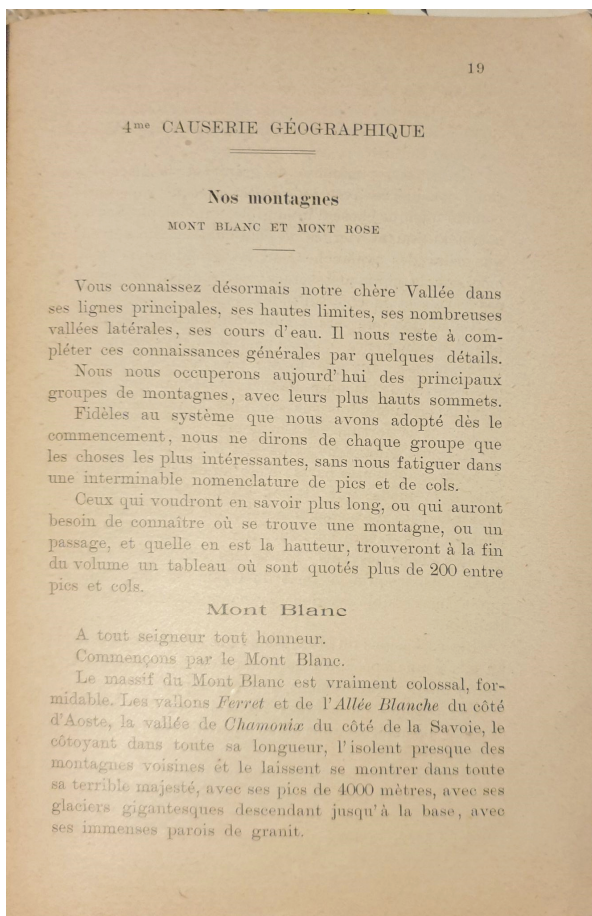


La seconda attività si svolge con un foglio di carta adatta per il ricalco: carta da lucido, carta forno, velina. Gli alunni della quinta primaria o prima secondaria sono invitati a ricalcare la carta della Valle d'Aosta riprodotta su "Chez Nous. Cinquième partie", edito nel 1949, e a colorarla. La

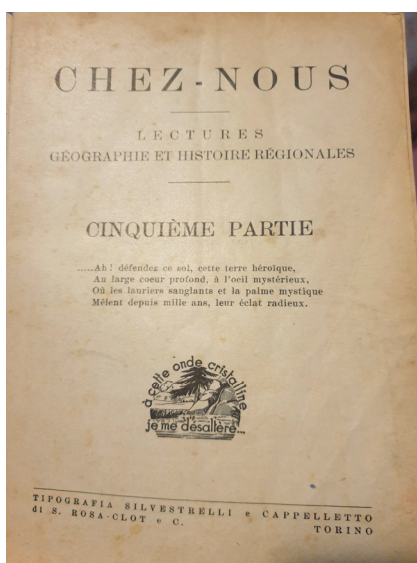
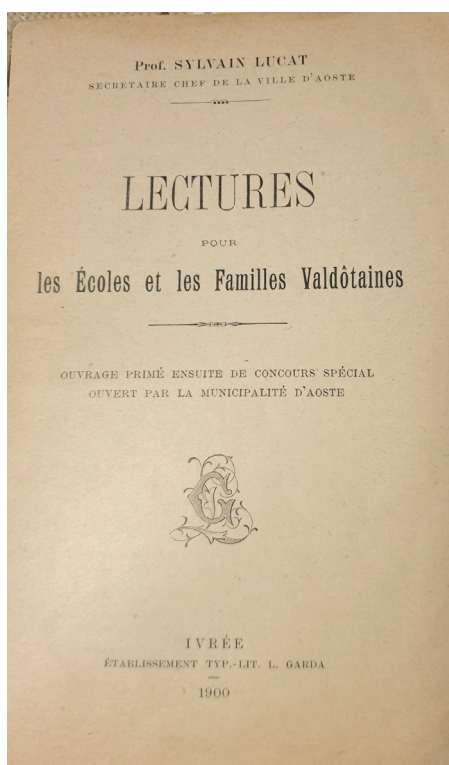
carta antica sarà poi sovrapposta alla carta odierna, ad oltre mezzo secolo di distanza: in un lavoro in piccoli gruppi, gli alunni cercheranno, secondo il ruolo ricevuto dall'insegnante, somiglianze, differenze o errori tra le due rappresentazioni. L'insegnante avrà cura di procurare riproduzioni della Valle d'Aosta di oggi in proporzioni confrontabili con quelle del libro del 1949.

La stessa attività, sempre in piccoli gruppi ma proposta a ragazzi un po' più grandi, alla fine della seconda media o all'inizio della terza, si presta ad essere affiancata al programma di storia, in particolare agli eventi che portarono alla nascita del Regno d'Italia (vedi anche Giorda, 2021, p.70). La Valle d'Aosta, quale proprietà sabauda, cercò di conservare le proprie particolarità linguistiche e di sottolineare le peculiarità del territorio. L'educazione allo studio della geografia di prossimità, chiamato anche per molti decenni "étude du milieu", servirà nel periodo fascista a coltivare l'identità valdostana: questo aspetto potrà essere approfondito in una attività legata all'educazione civica.

Nell'immagine è riprodotta la prima parte della lettura dedicata al Monte Bianco, che Sylvain Lucat propone in modo discorsivo e volutamente accattivante, dal momento che l'antologia è rivolta, anche in questa parte geografica, agli alunni della primaria ed ai loro genitori, in una sorta di formazione continua per le famiglie.



La terza proposta è un compito di realtà: gli alunni, del primo anno della secondaria di primo grado, sono invitati a creare una presentazione di geografia da condividere con i compagni di quinta primaria che parteciperanno al progetto continuità e con cui si incontreranno in corso d'anno. A piccoli gruppi, confronteranno le copertine dei libri “di una volta” con quella del loro libro e costruiranno un lapbook sul libro ideale: i loro ruoli saranno cercatore di immagini di libri antichi (come quelle rappresentate sotto, di Lucat 1900 e “Chez Nous” 1949), cercatore di immagini di libri attuali, realizzatore del lapbook che incollerà sul supporto le riproduzioni (stampate da foto realizzate con il cellulare) secondo il progetto concordato con i compagni.



Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (1949), *Chez Nous. Lectures. Géographie et histoire régionales*, tipografia Silvestrelli e Cappelletto, Torino.
- Balliana E., Mathiou J., Borettaz O., Iovene E., Vigna S., Villaz R., Zillio I., Arcaro D., Ruiu G. (2016), “Biblioteca regionale di Aosta e sistema bibliotecario valdostano”, *Biblioteche oggi*, settembre 2016.
- Bonaiuti G. (2014), *Le strategie didattiche*, Carocci, Roma.
- De Vecchis G., Morri R. (2010-2017), *Disegnare il mondo. Il linguaggio cartografico nella scuola primaria*, Carocci Faber, Roma.
- Giorda C. (2021), *L'immagine del mondo nella geografia dei bambini*, FrancoAngeli, Milano, consultabile al sito: www.francoangeli.it/Ricerca/scheda_libro.aspx?id=27229.
- “L'école valdotaine”, Archivi della rivista, consultabile al sito: www.regione.vda.it/istruzione/Publications/ecole_valdotaine_archives/73/26.htm.
- Lucat S. (1900), *Lectures pour les Écoles et les Familles Valdôtaines*, établissement typ-lit L. Garda, Ivrea.

La geografia insegnata in Francia e in Italia: sistemi a confronto

di *Valeria Negri*

Questo contributo si propone di analizzare l'insegnamento della geografia svolto nella scuola primaria in Italia e in Francia, evidenziandone le peculiarità e le differenze.

In particolare, durante il mio soggiorno professionale presso la scuola Aristide Briand a Saint Jean de Maurienne, nell'ambito del progetto di scambio "Jules Verne"¹, ho avuto modo di insegnare la geografia in una classe di quarta/quinta elementare, ovvero CM1/CM2.

La geografia è stata gradualmente ridimensionata all'interno della scuola italiana. Le numerose riforme che si sono susseguite nel corso dei primi due decenni del XXI secolo hanno gradualmente ridotto le ore dedicate a tale disciplina in particolare nella scuola secondaria. Nella scuola primaria questa materia ricopre ancora un suo ruolo specifico.

Intendo quindi chiarire quali sono gli elementi del sapere geografico considerati strategici e quali metodologie didattiche si ritengono utilizzabili per educare le nuove generazioni. I bambini e i ragazzi che incontriamo a scuola sono sempre più cittadini digitali. Essi si relazionano col mondo mediante l'uso delle nuove tecnologie e anche lo studio della geografia deve tenerne conto nella programmazione didattica.

1. Che cosa si intende con il termine geografia

La geografia, il cui significato etimologico è "scrittura, descrizione della Terra", è disciplina insieme molto antica, in quanto nasce per rispondere all'esigenza dell'uomo primitivo di conoscere l'ambiente in cui vive, ed è molto recente perché solo in questi ultimi tempi ha assunto una propria autonomia definendo con chiarezza metodo di studio ed obiettivi.

¹ La scrivente è referente del progetto Jules Verne (progetto di scambio posto su posto), svolto presso la scuola elementare Aristide Briand durante l'a.s. 2020/2021 a Saint Jean de Maurienne, in Francia.

Prima la geografia si limitava alla semplice rappresentazione grafica dei luoghi abitati e delle regioni limitrofe e alla descrizione dei caratteri fisici del territorio e dei fenomeni ad esso connessi. Oggi, invece, essa studia il territorio da un punto di vista molto più specifico e ben distinto da quello che viene trattato dalle altre scienze della Terra.

La geografia ha quindi cambiato atteggiamento rispetto al passato: da semplice rassegna e descrizione di luoghi, situazioni e fatti ha assunto il compito di affrontare ed interpretare i rapporti di interdipendenza esistenti tra fatti e fenomeni e di analizzare il modo in cui gli stessi sono distribuiti sulla superficie terrestre e l'eventuale evoluzione.

Come tutte le scienze naturali, anche la geografia applica il metodo galileiano della ricerca, quel metodo cioè che partendo dall'osservazione e dalla classificazione dei fatti e dei fenomeni, li analizza e li interpreta. Quindi è un procedimento tipicamente induttivo, in quanto gli avvenimenti e le osservazioni precedono le idee che hanno scopo interpretativo dei medesimi attraverso teorie e modelli, in modo il più possibile lineare e non contraddittorio. Ne consegue che questa disciplina è indotta, per necessità, ad analizzare la realtà naturale non nelle sue singole componenti ma nella sua globalità. La realtà geografica è costituita infatti non da un unico fenomeno, ma da una combinazione di essi.

La superficie terrestre, studiata nella sua interezza e complessità, è quindi il vero oggetto di studio della geografia; la sua azione si concretizza nello studio del paesaggio, cioè di un oggetto geografico che rappresenta di per sé una sintesi di tutti i fenomeni fisici, chimici, biologici ed antropici.

2. Come insegnare la geografia ai bambini

La geografia è spesso una delle materie più complesse per i bambini della scuola primaria in quanto presuppone il sapersi orientare nello spazio, cosa non del tutto naturale per un alunno che deve imparare i concetti di destra o di sinistra, di nord, sud, est o ovest. È quindi opportuno iniziare focalizzandosi sulla propria abitazione, con lavori semplici come far costruire una semplice mappa resa come gioco.

Quest'ultimo è infatti importantissimo a livello pedagogico poiché i bambini hanno bisogno di imparare ma anche di giocare. Durante la scuola primaria, essi apprendono a leggere e a scrivere ma non dispongono ancora della reale percezione degli spazi fisici, intesi come Paesi, nazioni, continenti, oceani e foreste. Una delle attività proposte al fine di conoscere meglio la realtà, è quella di colorare delle carte geografiche in modo da fissare nella loro mente il verde delle pianure, il marrone delle montagne e così via. Inoltre, si possono

utilizzare i cartoni animati amati dagli alunni per creare un collegamento tra il protagonista, come ad esempio Goku protagonista del manga “Dragon Ball” di Akira Toriyama, e il luogo di provenienza e appartenenza, in questo caso il Giappone. Per i più grandi si potrà fare la stessa cosa con James Bond e la Gran Bretagna. Per rendere più divertente questo procedimento si utilizzerà un cartellone dove verranno posti i vari personaggi coinvolti e il luogo correlato. Una volta preparato il cartellone con i disegni dei vari continenti i bambini potranno incollare i vari personaggi dei cartoni animati nei loro luoghi di appartenenza. Inoltre, si potrà ampliare la discussione aggiungendo altri personaggi o luoghi arrivando negli Stati Uniti con Topolino o in Cina con Mulan.

3. L’insegnamento della geografia in Italia alla scuola primaria

Lo studio della geografia in Italia è ancora oggi, talvolta, associata a un’idea di memorizzazione di nozioni delle caratteristiche fisiche, economiche, antropiche di ciascuna regione. Tale approccio è ormai superato poiché si sostiene che la geografia non è più una scienza descrittiva ma interpretativa. Ciò significa ricercare le relazioni tra le diverse caratteristiche presenti sul territorio al fine di superare una metodologia prettamente nozionistica che rischia di far considerare la materia della geografia inutile e noiosa, in favore di modalità di studio che consentano allo studente di essere parte attiva nel processo di apprendimento.

Come indicato dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione, «In un tempo caratterizzato dalla presenza a scuola di alunni di ogni parte del mondo, la geografia consente il confronto sulle grandi questioni comuni a partire dalla conoscenza dei differenti luoghi di nascita o di origine familiare». «Altra irrinunciabile opportunità formativa offerta dalla geografia è quella di abituare a osservare la realtà da punti di vista diversi, che consentono di considerare e rispettare visioni plurime, in un approccio interculturale dal vicino al lontano». A tal proposito, si richiamano i “Punti chiave per l’insegnamento/apprendimento della Geografia nella Scuola Italiana”, suggeriti da AIIG fin dal 2007 (Fiori, 2007).

I progetti di corrispondenza e interscambio attuati tra bambini di diverse scuole e classi appartenenti anche a Stati diversi, permettono di lavorare sulle peculiarità del territorio facendone conoscere agli allievi coinvolti le diverse caratteristiche.

La sottoscritta durante la propria carriera scolastica ha potuto constatare direttamente i benefici nel progettare e attuare un progetto di corrispondenza fra bambini di nazionalità diverse, in particolare tra alunni italiani e francesi.

Un progetto di scambio permette, non solo di utilizzare la lingua straniera studiata in classe ogni giorno, ma anche di approfondire e analizzare dal punto di vista territoriale e quindi geografico il Paese da cui provengono gli altri studenti.

Anche durante l'anno scolastico svolto in una scuola francese, l'idea di svolgere uno scambio con una classe italiana utilizzando video, registrazioni vocali e disegni è stata ben accolta. Gli studenti francesi, a seconda del tema trattato e a seconda della loro competenza linguistica, si sono dimostrati volenterosi e capaci di formare delle frasi e quindi di comunicare nella lingua da loro studiata. Inoltre, essi domandavano non solo di conoscere l'Italia da sempre vista come luogo di vacanza, ma desideravano approfondire altri aspetti, come le regioni italiane o il sistema scolastico.

La sottoscritta ha quindi diviso la classe francese in diversi gruppi assegnando a ciascuno una breve descrizione di una regione italiana e il disegno della stessa. In seguito, gli alunni dopo aver discusso tra loro hanno preparato un cartellone da esporre ai compagni in italiano e/o in francese riguardo la regione assegnata.

Di seguito gli obiettivi del progetto di corrispondenza attuato:

Progetto di corrispondenza / Projet de correspondance "Faisons connaissance!"

Alunni coinvolti: scuola primaria Nus (Italia) e scuola primaria St. Jean de Maurienne (Francia)

Durata: un anno scolastico.

Gli obiettivi generali sono i seguenti:

- saper ricavare dal confronto tra le diverse culture valori positivi al fine di sviluppare una maggiore identità;
- conoscere un ambiente diverso da quello finora vissuto approfondendo la conoscenza del Paese partner;
- conoscere tradizioni diverse;
- conoscere sistemi scolastici diversi.

Periodizzazione e tematiche:

1 – octobre-novembre: Je me présente / Mi presento (presentazione del proprio Paese: la Francia) e approfondimento del Paese di scambio: l'Italia

2 - décembre - janvier: Je raconte Noël / Racconto il Natale: differenze e somiglianze, approfondimento dal punto di vista geografico-turistico

3 - février - mars: la regione dove vivo e la tradizione che trovo: le Carnaval / il Carnevale

4 - avril - mai: La ville où j'habite / La città dove abito: caratteristiche

5 - mai - juin: Je raconte ma journée à l'école / Racconto la mia giornata a scuola, approfondimento del sistema scolastico

Alla scuola primaria i bambini devono consolidare le loro conoscenze relative all'orientamento e alla localizzazione. Si rende perciò necessario utilizzare un metodo quale l'approccio regionale, inteso come modalità che favorisca il confronto tra realtà diverse per rielaborare riflessioni e suggerimenti dei bambini per lo sviluppo e il miglioramento dei diversi territori regionali.

Partendo dall'esperienza personale e diretta dei bambini, essi sono più attivi e partecipi nel processo di apprendimento al fine di scoprire il territorio in cui vivono per poter costruire conoscenze e competenze spendibili nella vita reale. Questo permette al bambino di non limitarsi ad osservare le caratteristiche fisiche di un certo territorio, ma di ricercare connessioni e interdipendenze tra i fenomeni che lo caratterizzano. Conoscere ed esplorare il proprio territorio è un modo per radicarsi e orientarsi nel mondo al fine di diventare un cittadino partecipe e consapevole del luogo in cui si vive.

Ad esempio, sapere quali sono i punti di forza e di debolezza della propria regione permette di riconoscere il proprio spazio vissuto. Le uscite didattiche nei luoghi caratteristici della regione e zona in cui si vive, come un caseificio o una fattoria didattica, permettono agli alunni di comprendere anche l'importanza socio-economica della geografia.

Alla scuola primaria gli alunni di quarta e quinta approfondiscono lo studio delle caratteristiche di ogni regione. In questo modo possono ampliare le loro conoscenze iniziali ed eventualmente modificarle. L'uso del disegno può essere un valido strumento utilizzato dai bambini per rielaborare ed esprimere la loro mappa mentale e le modalità con cui percepiscono l'ambiente circostante.

L'analisi degli aspetti naturali e antropici permette di mettere in relazione elementi diversi tra loro, come l'altezza dei monti e la loro posizione. Un'attività che può impegnare concretamente gli allievi è quella di progettare itinerari di viaggio per visitare alcuni luoghi che secondo loro meritano di essere esplorati. In tale direzione viene in aiuto Internet ed in particolare Google Maps, strumento utilizzato sempre con la supervisione dell'insegnante. A complemento degli strumenti informatici, possono risultare utili anche materiali portati dai bambini stessi o dagli insegnanti, come carte geografiche e storiche, cartoline, foto, libri, video, disegni con l'obiettivo di fornire agli allievi strumenti per renderli autonomi nella ricerca e nella costruzione del sapere sviluppando in loro un grande senso critico.

4. Insegnare geografia in Francia alla scuola primaria

Nella scuola primaria francese e fino al primo anno della scuola media, ovvero del "collège", si privilegia lo studio dello spazio locale, delle sue percezioni e rappresentazioni. Si inizia partendo con l'analizzare l'ambiente in

cui vive l'alunno per poi approfondire ed allargare lo spazio studiato e circostante al fine di far emergere lo spirito di osservazione del bambino. È importante partire dall'esperienza reale e concreta, da ciò che è visibile, esplorando il proprio spazio vitale, caricato a volte di un'importanza affettiva, trovando i punti di riferimento e collocandoli nello spazio. In questa direzione Bavoux afferma che «la géographie est, pour ainsi dire, une science des yeux, et c'est aux yeux de l'enfant que doivent avant tout s'adresser ses maîtres» (Bavoux, 2009).

Generalmente si inizia con il riprodurre la propria città con i riferimenti principali dell'alunno, come ad esempio la propria casa, la posta, utilizzando anche delle foto o delle mappe. Osservazione, descrizione, e spiegazione sono le parole che meglio spiegano il lavoro che si può realizzare in classe con gli alunni. In questo caso il metodo privilegiato sarà quello induttivo, in quanto gli allievi dovranno spiegare in modo generico ciò che vedono, per poi passare a una descrizione più dettagliata e approfondita.

Secondo il programma per il cycle 3 pubblicato sul Bulletin Officiel n°31: «L'histoire et la géographie les rendent conscients de leur inscription dans le temps long de l'humanité comme dans les différents espaces qu'ils habitent. Les élèves découvrent comment la démarche historique permet d'apporter des réponses aux interrogations et apprennent à distinguer histoire et fiction. La géographie leur permet de passer progressivement d'une représentation personnelle et affective des espaces à une connaissance plus objective du monde en élargissant leur horizon et en questionnant les relations des individus et des sociétés avec les lieux à différentes échelles».

In Francia, nelle classi della scuola primaria si possono trovare in una stessa classe due livelli, per esempio i bambini di CE1 e CE2 (seconda e terza elementare) o di CM1 e CM2 (quarta e quinta elementare). Questo crea disomogeneità nell'apprendimento. Nella programmazione didattica bisogna quindi tener conto di diversi fattori quali la provenienza, l'ambiente in cui crescono, l'età, la loro capacità di astrazione e di rappresentazione dello spazio.

I metodi che mettono al centro del percorso di apprendimento l'allievo, suscitando in lui l'interesse e la curiosità per il sapere, lo rendono parte attiva in quanto partecipa direttamente all'elaborazione della sua conoscenza. In questa direzione vengono in aiuto i supporti informatici che possono, oggi, essere di supporto all'insegnamento della geografia (CD-ROM, programmi specifici, internet, ecc.). L'utilizzo di strumenti informatici ha un ruolo importante per la ricerca di dati, per l'osservazione delle immagini satellitari e delle mappe nonché per facilitare il lavoro di gruppo utilizzando il metodo del *cooperative learning*.

Ad esempio, nella classe di CM1/CM2 ovvero quarta e quinta elementare abbiamo portato avanti un progetto di studio del luogo in cui vivono gli

alunni utilizzando il disegno su carta con i punti di riferimento come la posta, la fermata dell'autobus, il comune, la scuola. Gli alunni sono stati invitati a esporre le loro conoscenze del luogo e, successivamente, le abbiamo verificate utilizzando Google Maps e Google Earth.

Approfondendo il tema trattato, i bambini hanno sperimentato il lapbook quale valido strumento di approfondimento e di comunicazione dopo che l'insegnante ha spiegato di cosa si trattava. Essi avrebbero dovuto creare un libro-oggetto fatto a mano con all'interno delle informazioni raccolte su un argomento.

Di seguito le immagini utilizzate come base per costruire il lapbook.

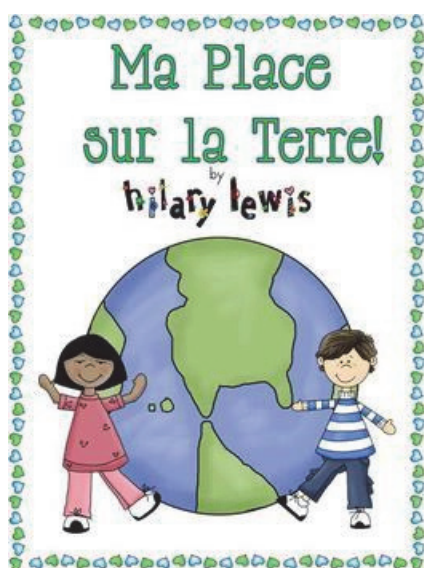


fig. 1

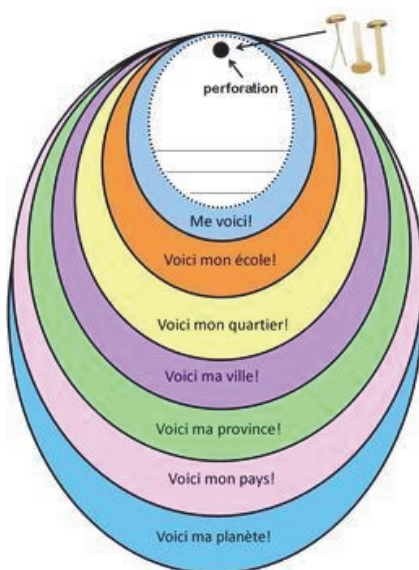


fig. 2

5. Conclusioni

Alla fine di questo studio appare chiaro che bisogna insegnare la geografia partendo dalle sue finalità complementari, abbinando le conoscenze scientifiche all'interpretazione dei rapporti di interdipendenza tra fatti e fenomeni e all'analisi del modo in cui gli stessi sono distribuiti sulla superficie terrestre e la loro eventuale evoluzione. La geografia deve permettere agli alunni di comprendere il mondo nel quale vivono e il modo migliore per inserirvisi.

L'insegnante sa che tutti gli alunni hanno già una conoscenza superficiale di ciò che devono imparare, ma questo è il punto da cui partire per suscitare l'interesse e la curiosità per integrare e approfondire le loro conoscenze.

Infatti, l'utilità dell'insegnamento della geografia è dare ai bambini a consapevolezza dello spazio in cui sono situati e le chiavi per decifrare i suoi funzionamenti. Possiamo definire la geografia come una scienza che studia gli uomini e le società attraverso le loro dimensioni spaziali, per aiutarli a valorizzare il luogo dove vivono.

Avvalendoci degli strumenti tecnologici a disposizione, sarà sempre più possibile rendere tale disciplina meno nozionistica, coinvolgente e più concreta, affinché gli studenti possano considerarla una materia utile al loro sviluppo conoscitivo globale.

Riferimenti bibliografici

- AiIG - SGI, La geografia per l'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione, documento congiunto, 2009, in www.aiig.it.
- Bavoux J.-J. (2009), *La géographie - Objets, méthodes, débats*, Armand Colin, Parigi.
- Casari M., Gavinelli D. (a cura di) (2007), *La letteratura contemporanea nella didattica della geografia e della storia*, Cuem, Milano.
- Bulletin Officiel du 30 juillet 2020 - Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports.
- De Vecchis G. (2011), *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, UTET Università, Novara.
- De Vecchis G. (a cura di) (2016), *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, UTET Università, Novara.
- De Vecchis G., Pasquinelli D'Allegria D., Pesaresi C. (2020), *Didattica della geografia*, UTET Università, Novara.
- Fiori M. (2007), *Punti chiave per l'insegnamento/apprendimento della Geografia nella scuola italiana*, in "Ambiente, Società, Territorio", n. 02-03, consultabile al sito: www.aiig.it/OLD_gennaio2019/wp-content/uploads/2015/05/documenti/rivista/2007/n3/n3_3.pdf (ultima consultazione 6 novembre 2021).
- Gilardi T., Molinari P. (a cura di) (2012), *L'uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo*, EDUCatt, Milano.
- Giorda C. (2006), *La geografia nella scuola primaria*, Carocci, Roma.
- Giorda C. (2014), *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Carocci, Roma.
- Giorda C., Puttilli M. (a cura di) (2011), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma.
- Giorda C., Zanolin G. (2019), *Idee geografiche per educare al mondo*, FrancoAngeli, Milano.

Malatesta S. (2015), *Geografia dei bambini. Luoghi, pratiche e rappresentazioni*, Guerini Scientifica, Milano.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012.

Mortari L. (2008), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano.

Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione europea (2006), *Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE).

Sitografia (siti verificati in data 26/10/2021)

www.aiigveneto.wordpress.com
www.direfareinsegnare.education
www.erickson.it/it/imparo-con-i-lapbook
<http://rockinteachermaterials.blogspot.com>

Dal territorio al testo: la geografia studiata a partire dalla prossimità

di Lara Arvat¹

1. Il punto di partenza

Le indicazioni nazionali, da un lato, e gli adattamenti (Statuto speciale, 1948 titolo VI, art. 40), dall'altro, costituiscono il quadro normativo all'interno del quale si articola l'insegnamento della geografia in Valle d'Aosta: l'autonomia scolastica prevede infatti che parte dell'insegnamento sia impartito in lingua francese.

Questo offre al docente lo spunto per riflettere sul mutato ruolo sia di chi insegna sia di chi apprende, costruendo una didattica efficace e coerente con il ruolo che la geografia assume nell'educazione e nella formazione degli studenti e dei futuri cittadini, in particolare per gli studenti della scuola secondaria di primo grado.

È importante quindi fin da subito impostare il proprio approccio didattico in modo chiaro per introdurre gli studenti in un ambiente di apprendimento in cui non sono semplici spettatori, bensì attori responsabili. Sono infatti le indicazioni nazionali a mostrarci questa via: "Il primo incontro con la disciplina avviene attraverso un approccio attivo all'ambiente circostante, attraverso un'esplorazione diretta" (Indicazioni Nazionali, 2012).

La domanda che impone tale approccio è dunque evidente: quale ruolo spetta all'insegnante? L'insegnante assume il ruolo di guida, di agevolatore della costruzione delle conoscenze, una sorta di ingegnere che con la sua cassetta degli attrezzi riproduce le «condizioni favorevoli all'uso e alla produzione originale di una conoscenza» (Brousseau, 2008, p. 17).

L'insegnamento plurilingue (ivi nella presente pubblicazione Vernetto et Meynet) costituisce allora uno degli strumenti originali presenti nella metaforica cassetta degli attrezzi, poiché tale approccio privilegia metodologie didattiche più ricche rispetto a quelle utilizzate per l'insegnamento delle lingue straniere, non essendo la lingua solo semplice veicolo di scambio ed interazione fra gli attori coinvolti, ma anche strumento di apprendimento per le discipline (Statuto speciale, 1948 titolo VI, art. 40).

¹ Insegnante di lettere, storia e geografia nella scuola secondaria di primo grado.

2. Lo spazio che ci circonda

2.1 *Il laboratorio di geografia*

L'analisi del contesto scolastico valdostano ha reso evidente l'esigenza di creare fin dai primi giorni di scuola un ambiente di apprendimento innovativo e collaborativo. Avevo già sperimentato negli anni precedenti quanto fosse difficile far cambiare agli alunni prospettiva rispetto ad una didattica frontale e per questo ho sempre ritenuto necessario progettare in modo sistematico attività di laboratorio per promuovere l'acquisizione di competenze (Competenze chiave europee per l'apprendimento permanente), per affrontare consapevolmente le sfide della mutevole società contemporanea. Anche dal punto di vista dei docenti e delle famiglie, molto spesso la progettazione di attività di tipo laboratoriali è vista come un vezzo di insegnanti "progressisti" o "visionari" e non sempre è capita e sostenuta. Tuttavia è proprio in un contesto di apprendimento laboratoriale che la relazione educativa muta: si passa dalla trasmissione-riproduzione della conoscenza alla costruzione della conoscenza; si fa leva sulla motivazione, sulla curiosità, sulla partecipazione degli studenti che attraverso la problematizzazione sono invogliati a cercare un proprio metodo di ricerca e a socializzare rendendo così il proprio apprendimento personalizzato e solidale (Calvani, 1998; Bonaiuti, 2014).

Ho deciso quindi di esporre i ragazzi fin dalla prima lezione di geografia della classe prima della scuola secondaria di primo grado a questa nuova metodologia di lavoro, proponendo come unità di apprendimento introduttiva un laboratorio di geografia sulla tematica che i francesi chiamano "espace proche", lo spazio che ci circonda (Leininger et al., 2020). A partire dall'anno scolastico 2016, che ha dato l'avvio della sperimentazione biennale dell'insegnamento plurilingue nella scuola valdostana, ho iniziato per due cicli ad accompagnare gli alunni in un nuovo percorso di costruzione della loro conoscenza. Siamo partiti dall'osservazione dello spazio di vita dei ragazzi per iniziare ad utilizzare alcuni degli strumenti del geografo: il nuovo approccio mi dava l'opportunità di stimolarli per valorizzare le loro esperienze e sistematizzare le conoscenze già acquisite. Inoltre "l'espace proche" è un oggetto didattico definito, reale, particolarmente vicino all'esperienza degli alunni, che prevede l'utilizzo di più linguaggi e che si presta particolarmente bene per introdurre l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua francese, perché, utilizzando metodologie didattiche che stimolano la dimensione esperienziale, l'insegnante diventa un facilitatore che aiuta i ragazzi ad essere protagonisti del loro apprendimento e a sistematizzare ed approfondire conoscenze che già possiedono (Adattamenti, 2016). La meto-

dologia CLIL-EMILE infatti prevede un approccio innovativo all'insegnamento in cui il ruolo di chi apprende deve forzatamente essere attivo per incrementare le proprie conoscenze in un contesto di utilizzo reale della lingua. "L'integrazione tra insegnamenti linguistici e disciplinari diventa indispensabile per aiutare gli studenti a trasferire competenze e strategie acquisite attraverso lo studio o la conoscenza delle diverse lingue anche ad altre situazioni di apprendimento e ad affrontare temi e problemi. Questa integrazione è indispensabile per l'acquisizione di competenze trasversali, lo sviluppo di abilità meta cognitive, la formazione di strategie per l'apprendimento, la capacità di autovalutazione e la consapevolezza del proprio modo di apprendere" (Adattamenti, 2016, p.6).

2.2 Gli strumenti del geografo: fine o mezzo?

All'interno della sperimentazione ho cercato di dare una interpretazione delle indicazioni nazionali più coerente con l'insegnamento plurilingue delle discipline non linguistiche. Come prima tematica da affrontare nella mia programmazione, ho scelto l'orientamento e l'uso degli strumenti della geografia (linguaggio della geo-graficità). Lasciando da parte lo studio didascalico degli strumenti che consentono all'uomo di orientarsi, ho adottato un approccio laboratoriale alla luce delle indicazioni nazionali che individuano quattro nuclei fondanti, all'interno dei quali vengono definiti gli obiettivi di apprendimento da raggiungere al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado: orientamento, linguaggio della geo-graficità, paesaggio e regione e sistema territoriale. La prima riflessione ha riguardato il fatto che nella programmazione che fino a quel momento avevo adottato, vi era un forte sbilanciamento, a favore dei primi due obiettivi: orientamento e linguaggio venivano presentati e valutati all'inizio della classe prima ed erano considerati propedeutici allo studio della disciplina stessa e degli altri due; invece, il paesaggio e la regione e il sistema territoriale venivano approfonditi e valutati lungo tutto il corso del triennio. Se è vero che gli strumenti del geografo e l'orientamento erano i mezzi attraverso i quali si realizzava lo studio della disciplina, il proporli a livello iniziale, e senza una effettiva applicazione a livello pratico, faceva sì che molto spesso non vi fosse una reale acquisizione di abilità e competenze. Tutto ciò rendeva più difficile il raggiungimento dei traguardi fissati dalle indicazioni nazionali. Era necessario quindi presentare, in modo graduale, ai ragazzi gli strumenti che il geografo utilizza nel suo lavoro quotidiano per fare ricerca e per orientarsi, permettendo agli alunni stessi di sceglierli, utilizzarli e sperimentarli, per meglio comprendere come impostare e procedere nello studio della geografia. Sono

quindi partita dall’ottica inversa: ho cercato un contesto reale in cui utilizzarli – in questo caso lo spazio geografico in cui i ragazzi vivono e che conoscono – e ho selezionato e ridotto notevolmente gli strumenti da presentare ed utilizzare. Nel caso specifico si trattava di analizzare e descrivere il paesino di montagna in cui la scuola è sita, Brusson, caratterizzato da una forte vocazione agricola e turistica. Proprio grazie all’osservazione rigorosa condotta con strumenti che con la classe sono stati ritenuti più adatti e comunicati con un linguaggio adeguato, gli studenti hanno analizzato e compreso meglio le potenzialità e le fragilità del territorio in cui vivono. Anche l’introduzione dell’utilizzo della lingua francese è apparsa particolarmente efficace, in quanto il lessico utilizzato a livello sia attivo che passivo appartiene al “lessico di frequenza”, e le strutture grammaticali e sintattiche sono semplici. Inoltre, l’utilizzo di linguaggi di tipo diverso – immagini, carte, schemi – è stato di sostegno all’utilizzo della lingua stessa.

2.3 La programmazione didattica.

Per meglio riflettere sui contenuti e sulle scelte didattiche più efficaci, ho optato per una programmazione didattica scritta che mi ha permesso di ragionare sui prerequisiti e sulle attività da proporre ai ragazzi per giungere all’acquisizione di competenze. Nella stesura ho comunque previsto di accogliere e valorizzare le proposte che arrivavano dagli studenti, seguendone gli interessi o rafforzando i loro punti di forza e le loro fragilità (Bonaiuti, 2014).

Nel contesto di una classe prima della scuola secondaria di primo grado, a inizio anno scolastico ho quindi introdotto l’unità di apprendimento su “lo spazio che ci circonda”.

Conoscenze	Abilità
<ul style="list-style-type: none"> ● La montagna: il paesaggio che mi circonda ● I riferimenti spaziali ● Il paesaggio che mi circonda a diverse scale ● I punti cardinali 	<p>Leggere delle fotografie del paesaggio che mi circonda</p> <p>Leggere diversi tipi di carta geografica</p> <p>Descrivere il paesaggio che mi circonda</p> <p>Descrivere un itinerario</p> <p>Realizzare una semplice schematizzazione dell’organizzazione di un territorio</p> <p>Interpretare e utilizzare linguaggi diversi</p> <p>Utilizzare le nuove tecnologie</p>

Nella programmazione cronologica ho elencato per ogni attività una descrizione dettagliata di ciò che l'insegnante fa, ciò che l'alunno/a fa, i prodotti realizzati e i tempi. Tale descrizione mi ha permesso di calibrare i tempi, di cercare i materiali necessari ed eventualmente organizzarli in schede didattiche e per ultimo di riflettere sulla coerenza interna delle attività e sulle metodologie didattiche da adottare. A livello linguistico, attività per attività ho ragionato sul lessico in lingua francese di cui i ragazzi necessitavano e ho quindi inserito dei riquadri con focus lessicale in ogni scheda didattica fornita loro.

2.4 La descrizione delle attività

La prima attività dell'unità di apprendimento ha lo scopo di accompagnare i ragazzi nello studio di un'immagine fotografica. La lettura delle foto, infatti, deve seguire alcuni criteri: bisogna individuare da dove l'immagine è stata scattata e procedere con la descrizione rigorosa di ciò che si vede in primo piano, in secondo piano e sullo sfondo. Segue la schematizzazione dell'immagine che permette di introdurre l'analisi del territorio: i ragazzi iniziano ad analizzare una porzione di spazio limitato la cui organizzazione è pertanto relativamente semplice. La schematizzazione ha inoltre il vantaggio di introdurre l'importanza del linguaggio simbolico in geografia.

La seconda attività introduce il concetto di scala in modo ludico: viene chiesto di individuare la propria scuola su di una carta del comune, quindi il comune su una carta della Valle d'Aosta, la Valle d'Aosta sulla carta dell'Italia, l'Italia su quella dell'Europa e l'Europa su planisferi di diverso tipo. Seguono dei piccoli quiz da risolvere per identificare la posizione del comune, del paese e così via, utilizzando riferimenti spaziali che già i ragazzi conoscono come i punti cardinali e il reticolo geografico. Il lavoro viene svolto in gruppo in modalità cooperativa perché gli alunni devono mettere in comune le proprie risorse e le proprie conoscenze pregresse per eseguire il compito. L'insegnante infatti non fornisce una spiegazione a cui seguono esercizi applicativi, ma è il gruppo che deve trovare risorse interne, mutuando conoscenze e strategia o consultando il manuale per ottenere il risultato. Il ruolo dell'insegnante è infatti di supporto ai gruppi, qualora ve ne fosse bisogno, e di moderatore durante la restituzione e la correzione dei lavori. Nella fase di correzione comune l'insegnante può far emergere riflessioni, consigli strategie che possono aiutare la classe nell'acquisizione delle strategie e delle conoscenze.

La terza attività è una vera seduta di lavoro sul campo: i ragazzi hanno una carta del comune e una serie di istruzioni scritte (vai verso Sud su via Col Ranzola, ...) e devono seguire e tracciare l'itinerario indicato. Durante il percorso devono osservare ciò che vedono e fotografare i diversi tipi di abitato, di attività economica, gli edifici pubblici, le vie di comunicazione. L'obiettivo è duplice: orientarsi in un contesto reale utilizzando una carta e i punti cardinali e osservare l'organizzazione dello spazio che li circonda e che spesso viene dato per scontato. Proprio in un contesto reale, l'insegnante può comprendere se i ragazzi abbiano effettivamente imparato ad orientarsi mettendo alla prova le conoscenze apprese in classe.

L'attività che segue (la quarta) si svolge in laboratorio di informatica, gli alunni devono tracciare il percorso dell'uscita sul territorio, utilizzando Google Maps. In genere i ragazzi conoscono già l'applicativo, ma lo usano poco e male senza in realtà capirne le potenzialità. Attraverso questa attività sono quindi stimolati a comprendere come utilizzare le nuove tecnologie.

L'attività finale prevede la realizzazione di un elaborato, si tratta di un compito di realtà e prevede la valutazione del processo e dell'elaborato finale. I criteri per entrambe le valutazioni devono essere semplici e dichiarati fin dall'inizio; essendo la prima valutazione di questo tipo è stata avviato un accompagnamento nell'autovalutazione.

Il prodotto finale è l'elaborazione dei dati e delle informazioni finora raccolti per descrivere il territorio del comune attraverso una schematizzazione (croquis), accompagnata da una presentazione power point di spiegazione. Grazie all'osservazione i ragazzi hanno acquisito un certo numero di conoscenze: sanno localizzare dove è situato il centro storico, dove ci sono le nuove abitazioni, le attività commerciali, le vie di comunicazione e possono quindi attraverso la schematizzazione e l'uso del linguaggio simbolico comprendere l'organizzazione del territorio comunale anche in funzione della propria evoluzione.

Alla fine dell'unità di apprendimento, gli alunni dimostrano di essere competenti e di possedere delle conoscenze che sanno applicare in un contesto reale. Lavorare in modo cooperativo inoltre stimola l'acquisizione di quelle competenze sociali indispensabili per negoziare, condividere conoscenze e abilità con i compagni, permettendo al gruppo intero di giungere ad un risultato.

attività	cosa fa l'insegnante	cosa fa l'alunno	materiali	tempi in moduli orari
La mia scuola	Il professore chiede agli alunni di descrivere la foto della propria scuola, con l'aiuto di alcune domande, e di produrre un calco della foto per schematizzare i vari elementi. Segue una breve commento sulla correzione	Gli alunni individualmente descrivono la foto, la ricalcano e ne fanno una schematizzazione (croquis)	Scheda didattica: foto della scuola e del contesto in cui è inserita e domande	1
Dove vivo?	Il professore divide gli alunni in gruppi e chiede agli alunni di determinare e localizzare la loro scuola in carte di scale diverse, durante la correzione fa emergere le osservazioni	Gli alunni, divisi in gruppi localizzano dove vivono su carte di scala diversa, aiutandosi con i punti cardinali	Carte di diversa scala	2
Uscita sul territorio	L'insegnante propone agli alunni di uscire sul territorio e fornisce un itinerario	Gli alunni sono divisi in gruppi, hanno un itinerario e devono scattare delle foto lungo tutto il percorso per documentare i diversi tipi di abitato e di attività economica	Carta del comune con itinerario	1,5
Google maps	L'insegnante propone ai gruppi di ripercorrere su Google l'itinerario, spiegando, se necessario, le diverse funzionalità dell'applicativo	Gli alunni, divisi in gruppi, individuano la loro scuola, i luoghi più frequentati, le diverse attività e l'itinerario, tracciandolo		1,5
Il comune di Brusson: croquis (schematizzazione) e descrizione	L'insegnante propone ai gruppi di terminare la loro osservazione con la realizzazione di un croquis per spiegare l'organizzazione del comune di Brusson e che deve essere inserito in un power point, i quali verranno valutati secondo i criteri illustrati.	I gruppi realizzano il croquis e il ppt	Consegne e criteri di valutazione e autovalutazione	3

Riferimenti bibliografici (siti verificati in data 31/08/2021)

- Adattamenti delle indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012), <https://scuole.vda.it/images/adattamenti/inf-primo.pdf>
- Bonaiuti G. (2014), *Le strategie didattiche*, Carocci, Roma.
- Brousseau G. (2008), *Ingegneria didattica ed Epistemologia della Matematica*, Pitagora, Bologna.
- Calvani A. (1998), “Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie”, in D. Bramanti (a cura di), *Progettazione formativa e valutazione*, Carocci, Roma.
- Leininger-Frézal C. et al. (2020), “La géographie expérientielle à l'école: l'exemple de l'espace proche”, *Recherches en éducation*, n. 41, giugno 2020, pp. 105-125.
- MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il primo ciclo*.
- Statuto speciale per la Valle d'Aosta, Legge costituzionale 26 febbraio 1948, n. 4.

La nuova emigrazione: una proposta didattica sullo studio di casi di expats valdostani all'estero

di *Michela Ceccarelli*¹

1. Perché una didattica sulle migrazioni?

Da diversi anni ormai, in un mondo in perenne movimento ed evoluzione, la geografia, intesa come l'umanità che si relaziona con lo spazio (De Vecchis, Pasquinelli D'Allegra, Pesaresi, 2020), e le lingue straniere sono chiamate a ripensare loro stesse e ridefinire il loro ruolo nella società contemporanea e in ambito scolastico, dove risulta necessaria una maggiore sinergia tra queste due discipline nell'affrontare alcune tematiche di estrema attualità, come i grandi fenomeni migratori che mettono in relazione l'uomo, lo spazio e le diverse lingue e culture.

Affrontare nella scuola secondaria di secondo grado i problemi e le caratteristiche delle migrazioni significa allargare l'orizzonte culturale e didattico, permettendo così di sviluppare competenze di "cittadinanza attiva" e di "educazione civica" mondiale che, accanto alle conoscenze e alle abilità disciplinari, è un obiettivo indispensabile, previsto dalle Indicazioni nazionali e le linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, per diventare cittadini del mondo di domani.

Lo studio delle migrazioni, infine, nella scuola secondaria di secondo grado, coinvolge e può mettere facilmente in sinergia molte discipline, oltre alla geografia e le lingue straniere, anche la storia, la letteratura, la filosofia, la statistica, il diritto e l'economia.

La nuova migrazione, infatti, si presta ad essere analizzata e studiata sia dal punto di vista più umanistico, coinvolgendo discipline quali la letteratura, la storia, le lingue straniere, la filosofia, sia dal punto di vista più scientifico coinvolgendo a pieno titolo la statistica, l'economia, la geografia e il diritto.

L'interdisciplinarietà tra le varie materie scolastiche favorisce un'acquisizione più ampia e approfondita, possiamo dire a 360 gradi, dell'argomento che si affronta, evitando il rischio di apprendimenti a compartimenti stagni,

¹ Insegnante di lingua francese nella scuola secondaria di primo grado, è autrice di ricerche sulla geostoria valdostana.

astratti e troppo distanti dalla realtà, dal quotidiano e da un possibile progetto migratorio futuro degli studenti coinvolti in questo percorso didattico.

Studiare la nuova emigrazione aiuta infine a ragionare sulla propria identità, a prendere consapevolezza della propria posizione nel mondo in relazione all'altro, a comprendere meglio i diversi flussi migratori che attraversano tutto il mondo e passano anche attraverso l'Italia e permette di aprire un'ampia riflessione sui concetti di mobilità, di diversità, di frontiera, di inclusione, di diritti umani.

In questo studio, si affronta nello specifico la nuova emigrazione valdostana, quella che vede ogni anno numerosi expats emigrare dalla Valle d'Aosta verso l'estero. Dal momento che tra le mete di destinazione privilegiate dalla nuova migrazione valdostana risultano esservi la Francia, la Svizzera, il Belgio, si privilegia una didattica bilingue così come previsto dal sistema scolastico valdostano (cfr. Vernetto in questo volume).

2. La nuova emigrazione italiana e valdostana: teoria e dati

Dal punto di vista teorico si può partire dal concetto di globalizzazione, termine entrato da diverso tempo nel linguaggio di uso comune, che rimanda a un senso di interdipendenza e interscambiabilità di molti aspetti del mondo, non in ultimo di persone che si muovono sul globo. Negli ultimi decenni, soprattutto, i flussi migratori sono stati fortemente interconnessi al fenomeno della globalizzazione: in primo luogo, diversamente dalle migrazioni storiche, quelle attuali vedono coinvolti un elevatissimo numero di Paesi, determinando una vasta eterogeneità tra culture, lingue, tradizioni ed etnie. Si può affermare che non ci sia paese al mondo che non sia coinvolto in uno o più fenomeni migratori. Inoltre, gli stessi fenomeni migratori risultano essere molto variegati, caratteristica che non facilita il *modus operandi* e gli interventi legislativi di governi e politici al potere. Rifugiati, richiedenti asilo, migranti economici, migranti per ricongiungimento familiare, *glomigrants*, *expats*, sono solo alcuni termini o *labels* che vengono utilizzati per definire e categorizzare il migrante. Di fatto migrante significa colui che migra, che si sposta verso nuove sedi. L'uomo è per definizione un essere migrante, lo è per natura e lo è sin dalla notte dei tempi.

Delle numerose e spesso confuse categorie di migranti, in questa sede ci occupiamo di migranti economici. Dei 272 milioni di migranti internazionali stimati nel 2019, che corrisponde al 3,5% della popolazione mondiale (Ventesiesimo Rapporto sulle migrazioni, 2021), la grande maggioranza è rappresentata da migranti economici, migranti cioè che lasciano il proprio paese di origine per ragioni puramente economiche, al fine di cercare di migliorare

i propri mezzi di sostentamento e la qualità di vita. E stringendo ulteriormente il cerchio, una parte di questi migranti economici è composta da migranti altamente qualificati e specializzati, in possesso cioè di competenze specifiche, di titoli di studio specifici e molto elevati, e che si spostano all'interno dei mercati del lavoro delle società transnazionali e internazionali. Nell'ambito della nuova migrazione, da alcuni decenni l'Italia è tornata terra di forte emigrazione, ma, diversamente dal passato, la nuova mobilità coinvolge principalmente le fasce d'età comprese tra i 20 e i 40 anni. Al 1° gennaio 2020 risulta, infatti, che dei 5,5 milioni di italiani all'estero, iscritti all'AIRE, il 22,3 % appartiene alla fascia d'età dei 18-34 anni e il 23,3% a quella tra i 35 e i 49 anni (Rapporto italiani nel mondo, 2020).

Se ogni forma di migrazione o di mobilità (non forzata, ma voluta) ha in sé delle ricadute positive in termini di esperienza, crescita professionale e personale, quello che preoccupa maggiormente è che a lasciare il Bel Paese siano sempre più giovani, istruiti e altamente qualificati.

L'andamento emigratorio nazionale si riflette, in piccolo, anche a livello regionale. Numeri preoccupanti, dunque, investono anche la piccola regione intramontana: al 1° gennaio del 2020, dei 6.965 valdostani all'estero, iscritti all'AIRE, il 22,1 % risulta avere tra i 18 e 34 anni e il 22,1 % tra i 35 e i 49 anni (Rapporto italiani nel mondo, 2020). Esiste nel mondo una Valle d'Aosta costituita sia dai discendenti della vecchia migrazione sia dai nuovi migranti, per lo più giovani valdostani che, nella maggior parte dei casi, risultano molto qualificati e altamente competenti, in possesso di diploma, di laurea, di dottorato e di master.

Diversamente dal passato, si assiste da un lato ad una perdita in termini puramente pragmatici di competenze e conoscenze e dall'altro ad una atomizzazione delle scelte migratorie, sempre più legate a strategie e motivi personali o familiari e non di comunità. In generale, si può affermare che i giovani che partono oggi sono alla ricerca principalmente della possibilità di fare il lavoro per cui hanno studiato, di esercitare la professione per cui hanno conseguito i titoli necessari e la possibilità quindi di fare carriera, di crescere a livello professionale. Sembra che questo sia possibile in altri paesi, ma non in Italia, dove l'ascensore professionale e sociale si è da tempo bloccato.

Di fronte alle difficoltà di trovare un lavoro adeguato, alla mancanza di meritocrazia, ad un sistema lavorativo che non scommette sui giovani e sull'innovazione, i giovani valdostani puntano verso le grandi capitali estere, ma anche verso paesi lontani, come l'Australia, la Cina, il Giappone, oppure gli Stati Uniti, il Brasile, il Sudafrica dove realizzare i propri sogni e vivere dignitosamente.

Ma si emigra anche per vivere in contesti cosmopoliti, per respirare aria internazionale, per fare nuove esperienze e allargare i propri orizzonti.

Tra le mete di destinazione, gli italiani prediligono Regno Unito, Germania e Francia. I valdostani, invece, Francia, Svizzera e solo al terzo posto Regno Unito. Ai primi gradini del podio, dunque, troviamo paesi francofoni scelti come mete privilegiate dai valdostani sia per vicinanza geografica sia per prossimità culturale e linguistica. La nuova mobilità, tuttavia, è un fenomeno fluido, in continua evoluzione. I nuovi migranti, infatti, non si stabiliscono definitivamente in un paese estero, quello inizialmente scelto, ma si spostano frequentemente da una regione all'altra del mondo, facilitati dai voli low cost, dalle reti virtuali esistenti e dalle nuove tecnologie che accorciano le distanze e aiutano a mantenere saldi i rapporti con la famiglia e gli amici. Il concetto stesso di frontiera assume un significato diverso: questa linea invisibile, immaginaria, ma al tempo stesso realissima, questo spazio di tutti e di nessuno, diventa per i nuovi migranti porosa e altamente permeabile. Cittadini del mondo, vivono e lavorano in paesi diversi, si spostano con alta frequenza e facilità, e appartengono a culture diverse, la loro stessa identità risulta fluida e transnazionale.

Dalla Valle d'Aosta, dunque, si emigra ancora e a farlo sono soprattutto giovani-adulti nel pieno dell'età lavorativa. Si parte, ma non sempre si ritorna, i rientri si attestano, infatti, su percentuali ancora molto basse. Se da un lato l'esperienza di formazione e di lavoro in contesti cosmopoliti è necessaria in un mondo globalizzato, dall'altro una forma migratoria sana prevede che le uscite siano compensate dalle entrate, in una migrazione circolare virtuosa.

Questo non si verifica in Valle d'Aosta (e in Italia in generale) che così perde per ben tre volte: perde in termini di capitale umano, fatto di persone, di competenze e conoscenze, e perde in termini di capitale economico, in milioni di euro implicitamente versati nelle casse di altri Stati sotto forma di competenze e formazione di chi parte.

Ma perde anche a livello sociale e demografico: la Valle d'Aosta risulta oggi la regione più vecchia a livello nazionale con un'età media che supera i 46 anni (World Migration Report, 2019). In questo pericoloso mix fatto di partenze in crescita di giovani qualificati, di una drastica riduzione della natalità, della diminuzione della popolazione in età lavorativa (che oggi conta 78mila persone, il 63% della popolazione attuale, rispetto alle 82 mila di un decennio fa), non vi è ad oggi alcun cenno di inversione di tendenza. Anche l'unico fattore di aumento demografico, l'immigrazione, sta rallentando. I flussi migratori in ingresso non sono più sufficienti per compensare la diminuzione di popolazione e il suo progressivo invecchiamento.

La sfida oggi è quella di diventare una regione di attrazione e inclusione, che favorisca la *brain circulation*, che sostenga l'emigrazione come fattore di sviluppo e progresso e l'immigrazione come fattore complementare di arricchimento e di sostegno al declino demografico del nostro paese.

3. Attività in classe

In seno al progetto regionale “Mémoire de l’émigration”, ho partecipato all’organizzazione di un ciclo di 8 incontri online (per motivi di sicurezza dovuti alla pandemia da Covid-19), da febbraio a maggio 2021, con giovani valdostani emigrati all’estero e testimoni della nuova emigrazione valdostana, dal titolo “Valdostani nel mondo – Incontri con i nuovi emigrati dalla Valle d’Aosta”.

Gli incontri, suddivisi per tematica e settore professionale dove operano i numerosi valdostani all’estero intervistati, hanno visto come protagonisti giovani partiti principalmente per motivi lavorativi. I testimoni hanno raccontato, in lingua italiana e in lingua francese, la loro esperienza di expats in tutto il mondo, le motivazioni che li hanno spinti a migrare e la loro carriera all’estero.

Il primo incontro è stato dedicato a chi opera nella ricerca biomedica.

Il secondo a chi lavora nel settore cinema, teatro e spettacolo.

Il terzo al mondo della sostenibilità, ecologia e circolarità.

Il quarto a chi lavora nell’arte, nel restauro e nei musei.

Il quinto a chi lavora negli alberghi, in cucina e nella ristorazione.

Il sesto ai musicisti.

Il settimo a medici e veterinari.

L’ottavo a chi opera negli aiuti e organizzazioni internazionali.

Le interviste sono fruibili sul sito della Fondation E. Chanoux, nella sezione Actualité – Valdostani nel mondo, (www.fondchanoux.org).

L’attività proposta, a partire da queste interviste, coinvolge le discipline di geografia, lingua francese, statistica ed educazione civica. I destinatari sono gli alunni del biennio di scuola secondaria di secondo grado.

Obiettivi di Apprendimento

Sono necessari, quali prerequisiti la capacità: di esprimersi all’orale e allo scritto; di ascoltare e comprendere un documento in francese di livello B1; di interpretare dati numerici; di costruire grafici.

Al termine dell’attività, gli alunni conosceranno il fenomeno della nuova migrazione valdostana sia a livello teorico sia a livello più pratico, a partire dalle dirette testimonianze degli attuali expats nel mondo, e saranno in grado di esporre dati relativi ai nuovi flussi migratori, collocare nello spazio gli expats emigrati ed esporre, facendo i dovuti parallelismi e traendo le dovute conclusioni, le esperienze dei nuovi migranti all’estero, interrogarsi sulle motivazioni delle migrazioni. Sapranno esprimersi in lingua francese sulle tematiche migratorie.

Sapranno collocare sulla mappa del mondo i paesi coinvolti nella nuova emigrazione valdostana, comparare le storie di vita raccolte e prendere consapevolezza dei concetti di frontiera, mobilità e identità a partire da esperienze vissute.

Obiettivi formativi

Gli alunni imparano ad ascoltare ed estrapolare da interviste autentiche le informazioni essenziali, a rispettare i turni di parola, ad intervenire secondo le regole, ad elaborare in modo critico le loro idee sulla nuova migrazione.

Contenuti

La nuova migrazione valdostana: lessico, concetti e dati legati al fenomeno.

Materiali e strumenti

Carte geografiche del Mondo. PC dove poter ascoltare e vedere le diverse interviste agli expats valdostani all'estero. Sito ufficiale della Fondation Chanoux (www.fondchanoux.org). Cartelloni.

Metodologia di insegnamento

Brainstorming, lezione frontale, ascolto e visione dei documenti su PC in piccoli gruppi (di due o tre studenti) e condivisione con la classe (think/pair/share).

Attività divisa in Fasi (tempi e spazi)

Fase 1 (1 modulo orario): brainstorming – cosa sappiamo della nuova emigrazione valdostana? Chi conosce o ha in famiglia degli expats? Chi è un expat e che differenza c'è con altri tipi di migranti?

Fase 2 (1 modulo orario): lezione frontale – presentazione teorica della nuova e attuale migrazione valdostana all'estero. Presentazione dei documenti online e del lavoro di ascolto e analisi richiesto agli studenti.

Fase 3 (2 moduli orari + lavoro domestico): compito di realtà in piccoli gruppi (l'uso di documenti autentici avvicina il più possibile gli studenti a contesti reali e attuali) – Ad ogni gruppo viene attribuita una serie di interviste organizzate e raggruppate dal punto di vista tematico e professionale. Gruppo 1 - gli expats che lavorano nella ricerca biomedica; gruppo 2 - gli expats del settore cinema, teatro e spettacolo; gruppo 3 : gli expats che lavorano nel campo della sostenibilità, ecologia e circolarità; gruppo 4 - gli expats che lavorano nel campo dell'arte, del restauro e dei musei; gruppo 5 - gli expats che lavorano nella ristorazione; gruppo 6: gli expats che lavorano nel mondo della musica; gruppo 7: gli expats che lavorano come medici, infermieri e veterinari; gruppo 8: gli expats che lavorano negli aiuti e organizzazioni internazionali.

Ogni gruppo ascolta le interviste assegnate in parte ai PC a scuola e, se necessario, in parte a casa.

Fase 4 (1 modulo orario): ogni gruppo espone alla classe quanto ascoltato e scoperto dalle interviste autentiche in lingua italiana e in lingua francese, nel caso di expats in paesi francofoni.

Fase 5 (1 modulo orario): ad ogni gruppo viene fornito un foglio su cui scrivere le cause che spingono i giovani o giovani-adulti valdostani a partire all'estero.

I gruppi si confrontano sulle risposte scritte nella griglia ed espongono le proprie opinioni al riguardo.

Valutazione

In questa fase la valutazione è formativa. In sede di interrogazione, una domanda verterà sugli esempi tratti dalle interviste e sulla teoria della nuova migrazione valdostana.

Seguono le fasi successive.

Fase 6 (2 moduli orari): l'insegnante chiede ad ogni gruppo in quale paese vivono e lavorano gli expats dell'intervista che hanno analizzato.

Carta geografica del mondo su un cartellone condiviso: ogni gruppo colloca sulla Carta gli expats che gli sono stati attribuiti.

Usando poi Google Earth (l'uso delle nuove tecnologie risulta più motivante e coinvolge più facilmente tutti gli studenti, soprattutto quelli che presentano difficoltà), si chiede ai gruppi di creare un percorso che, partendo dalla Valle d'Aosta, tocchi i principali paesi di accoglienza della nuova emigrazione.

Fase 7 (1 modulo orario): ogni gruppo costruisce un grafico (a propria scelta) sulla distribuzione geografica di tutti gli expats delle diverse interviste.

Fase 8 (1 modulo orario): ogni gruppo crea un grafico sulle professioni o settori lavorativi di tutti gli expats delle diverse interviste.

I grafici sulle mete geografiche e quello sulle professioni vengono condivisi, analizzati insieme e messi su un cartellone in classe e condivisi come prodotto comune su supporto digitale, che può essere classroom o altre app.

Fase 9 (1 modulo orario): restituzione – Gli alunni preparano il prodotto finale. Le storie di vita dei giovani italiani che migrano diventano materiale di studio interessante per saper fare comparazioni con il passato (le migrazioni storiche affrontate in storia e letteratura) e previsioni per il (proprio) futuro. Questo percorso didattico permetterà inoltre di soffermarsi sul con-

cetto di diritto alla mobilità e di frontiera, sul concetto di inclusione e integrazione e di globalizzazione. A tal fine si chiede dunque ad ogni studente il seguente compito di realtà in lingua francese, una breve produzione scritta su un possibile progetto migratorio personale futuro: “Je pars dans le monde: tu vas raconter et présenter ton projet d’émigration où tu vas expliciter les motivations à la base de ton départ, ta destination à l’étranger, ton niveau d’étude et la profession que tu vas exercer dans le nouveau contexte. Finalement, tu vas dresser des comparaisons et présenter tes réflexions personnelles sur les différents types de flux migratoires actuels”.

Riferimenti bibliografici

- Brusa C. (2002), “Processi di globalizzazione dell’economia e mobilità geografica”, in *Memorie della Società Geografica Italiana*, LXVII Roma, Società Geografica Italiana, 2002.
- Ceccarelli M. (2018), *Emigrés 2.0. Valdostani nel mondo. Ediz. italiana e francese*, Musumeci Editore, Aosta.
- Centro Studi e Ricerche IDOS (2020), *Dossier statistico immigrazione 2020*, IDOS, Roma.
- De Vecchis G., Pasquinelli D’Allegra D., Pesaresi C. (2020), *Didattica della geografia*, UTET Università, Novara.
- Fondazione ISMU (2021), *Ventiseiesimo Rapporto sulle migrazioni 2020*, FrancoAngeli, Milano.
- Fondazione Leone Moressa (2020), *Rapporto annuale sull’economia dell’immigrazione 2020*, il Mulino, Bologna.
- Fondazione Migrantes della CEI (2020) (a cura di Delfina Licata), *Rapporto italiani nel mondo 2020*, TAU Editrice, Todi.
- International Organization of Migration (2019), *World Migration Report 2020*, IOM and Jawaharlal Nehru University, Geneva.

Sitografia

www.fondchanoux.org (ultima consultazione 6 novembre 2021).

L'educazione civica passa per la géographie. Percorsi fra Italia e Francia per la secondaria di primo grado

di *Elena Meynet*

1. Insegnare educazione civica in due lingue: il progetto Émile in Valle d'Aosta

La geografia letta come disciplina trasversale offre molti punti di contatto con altre discipline. In particolare, l'inserimento nei programmi della scuola italiana dell'educazione civica quale materia a sé stante ha stimolato nuovi modi di lavorare. L'educazione civica esiste da molto tempo, ma in genere veniva associata prevalentemente all'insegnamento della storia, per lo studio delle tipologie di governo, le leggi che limitano o permettono il diritto di parola, di pensiero, di religione, di stampa, e infine per l'approccio alla Costituzione, specificando le caratteristiche del buon cittadino. Gli argomenti universali, come la libertà e i diritti, si sono prestati per molto tempo all'insegnamento bilingue, che in Valle d'Aosta, regione autonoma e francofona, prende il nome di “adaptations”, vale a dire “adattamenti”, indicando con questo termine l'adeguamento allo Statuto di autonomia delle indicazioni di insegnamento da parte del Ministero italiano dell'istruzione. La possibilità, a volte sentita come obbligo, di utilizzare la lingua francese ha aperto diversi capitoli di discussione, che hanno coinvolto la suddivisione dei programmi, richiamato l'approccio Clil (in questo caso Émile), sottolineato l'assenza o la difficile reperibilità di libri di testo adeguati e sollevato discussioni nei collegi docenti anche sulla formazione degli insegnanti. Tra le soluzioni trovate, in scuole di ordine diverso, ci sono il contatto con il territorio, nella forma di studio delle sue caratteristiche e di uscite didattiche, ma anche – e se ne trovano qui alcuni esempi – l'ispirazione ad approcci didattici francesi, grazie anche alla disponibilità online di contenuti didattici. Il fatto che l'approvazione del nuovo insegnamento dell'educazione civica in Italia sia arrivato a ridosso dell'inizio dell'anno scolastico 2019-2020, fuori tempo per l'adozione delle nuove misure, ha permesso di ricavarne un anno di prova per testare alcune strategie didattiche.

1.1 L'educazione civica in Italia e in Valle d'Aosta

L'educazione civica nei programmi italiani, dalla primaria alla secondaria di secondo grado, è stata per molto tempo associata all'insegnamento della storia: un po' per passaparola tra gli insegnanti, un po' anche a causa dell'impostazione dei libri scolastici, si è ridotta sempre più, restando a discrezione del docente, fino a quando non è tornata sotto altre forme, nella "educazione alla cittadinanza" e nella consegna, al termine del primo biennio della secondaria di secondo grado (assolvimento dell'obbligo scolastico), della "certificazione delle competenze di cittadinanza". Le competenze chiave europee (dette anche competenze chiave di cittadinanza), sviluppate dall'Unione Europea fra il 2006 e il 2018, sono declinate in 8 punti: 1. competenza alfabetica funzionale; 2. competenza multilinguistica; 3. competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie; 4. competenza digitale; 5. competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare; 6. competenza sociale e civica in materia di cittadinanza; 7. competenza imprenditoriale; 8. competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

La Valle d'Aosta, in virtù degli adattamenti, precisa ulteriormente le competenze bilingui e plurilingui: comunicazione nella lingua italiana; comunicazione nella lingua francese; comunicazione nelle lingue straniere; ed infine la competenza plurilingue per allargare l'orizzonte dalla capacità di parlare e scrivere all'apertura verso la diversità linguistica e culturale. Al termine del primo ciclo di istruzione, viene chiesta agli studenti la conoscenza della cultura regionale e dello spazio francofono:

- conoscere le caratteristiche del territorio in cui vive dal punto di vista geografico, storico, linguistico, culturale e socio-economico;
- comprendere l'influenza dell'azione umana sul territorio;
- comparare i fenomeni culturali della Valle d'Aosta con quelli di altre regioni e paesi d'Europa e del mondo;
- comprendere il legame tra macro-storia e micro-storia.

Nelle Linee guida regionali per un curriculum di Educazione Civica (settembre 2020), la Sovrintendenza agli studi della Regione autonoma Valle d'Aosta precisa la "Dimensione metodologica del curriculum", suggerendo strategie che trovano supporto nel catalogo dell'offerta educativa, con percorsi integrativi specifici:

Con riferimento alla dimensione metodologica, la costruzione di competenze di cittadinanza rimanda: all'allestimento di ambienti di apprendimento significativi, schiettamente inclusivi, attivi e partecipativi; all'utilizzo sistematico di strategie didattiche collaborative, riflessive, laboratoriali, dialogiche e conversazionali; alla valorizzazione del contesto attraverso l'alleanza educativa con le famiglie, con il territorio e con il mondo del lavoro (Linee guida regionali 2020, p. 11, "4.3 Dimensione metodologica del curriculum").

In particolare, le Linee guida nazionali “costituiscono un punto di partenza per disegnare percorsi verticali coerenti di educazione civica secondo un approccio plurilingue e interdisciplinare” (Linee guida regionali 2020, p. 13).

Alcuni argomenti trasversali, che toccano sia storia che geografia, si sono prestati ad una trattazione congiunta, soprattutto là dove si è optato per la trattazione della geostoria e dove, nelle scuole valdostane, il collegio Docenti, nella sua autonomia, abbia assegnato parte delle ore annuali di insegnamento in lingua francese alle materie storia e geografia, vale a dire nella secondaria di primo grado e nel primo biennio della secondaria di secondo grado (MIUR, 2017).

Sono soprattutto i temi legati alla Costituzione, all’Unione europea, all’educazione ambientale e al rispetto per l’ambiente di vita a trovare una ricca corrispondenza nei testi usati nella scuola francese per i ragazzi del “collège”: è ad essi che si sono ispirate le attività bilingui realizzate in una seconda e terza media valdostane, nell’anno scolastico 2019-2020, di transizione in attesa delle linee guida nazionali e regionali per l’educazione civica.

1.2 L’educazione civica in Francia

È del 2015 il rinnovamento della scuola (“Refondation de l’École”) in Francia, con l’introduzione dell’insegnamento morale e civico (“Enseignement Moral et Civique” - EMC) che, a partire dall’anno scolastico 2015-2016, sostituisce la semplice educazione civica. La nuova disciplina viene insegnata a partire dal secondo ciclo (dai 6 ai 9 anni “cycle 2, des apprentissages fondamentaux”), prosegue nel terzo (dai 9 ai 12 anni “cycle 3, de consolidation”) e si completa nel quarto (dai 12 ai 15 anni “cycle 4, des approfondissements”).

Le competenze sono divise per ambiti: 1. educazione alla sensibilità (“Culture de la sensibilité”), in cui si impara ad accettare le differenze, rispettare l’opinione degli altri, a cooperare e sentirsi parte di una collettività; 2. educazione alle regole e al diritto (“Culture de la règle et du droit”), dove gli alunni sono invitati a rispettare le regole comuni, a capirne le motivazioni e il rapporto con i valori della Repubblica francese e delle società democratiche; 3. educazione al giudizio (“Culture du jugement”), in cui i bambini e i ragazzi sono educati al discernimento, alla riflessione critica, alla discussione argomentate, all’informazione attenta e non superficiale; 3. educazione all’impegno (“Culture de l’engagement”), dove si introduce il senso di responsabilità, anche reciproca, a partire dal mondo della scuola, per arrivare a sviluppare una coscienza civica.

La corrispondenza che si può trovare fra le classi francesi e quelle italiane, fermo restando che i programmi hanno punti in comune ma non identica cadenza, è fra la prima e seconda classe del “collège” (“cycle 4”, 5ème o CM1 e 4ème o CM2) e il secondo e terzo anno della secondaria di primo grado.

Inoltre, molti degli argomenti e degli approcci proposti agli alunni francesi sono utili agli studenti italiani per imparare a gestire in modo trasversale quanto studiato e poi esporlo nella prova orale dell'esame conclusivo del primo ciclo, che nelle scuole valdostane prevede l'utilizzo delle tre lingue: l'italiano, il francese lingua paritaria e l'inglese lingua straniera (eccetto nelle zone in cui sia previsto anche il tedesco).

1.3 Il francese come lingua ponte, la geografia come disciplina trasversale

La piccola sperimentazione fra educazione civica ed “éducation civique” è nata all'interno degli adattamenti, attraverso l'applicazione della lingua francese, benché paritaria in Valle d'Aosta, quale lingua straniera, o lingua seconda, applicata ad una disciplina non linguistica. I momenti dedicati all'Émile si sono quindi diffusi, oltre il limite di un modulo (50 minuti) di lezione settimanale in compresenza con l'insegnante di francese, all'approccio di geo-storia. In seconda media, dalla riflessione sui mutamenti in Europa e sulla nascita degli stati nazionali, si è quindi allargato l'orizzonte alla lettura di documenti contemporanei, di grafici e statistiche sulla realtà degli stati europei, approfondendo la nascita dell'Unione europea e i suoi capisaldi, leggendo nelle ore di francese o in compresenza documenti sul rispetto della diversità. In terza, anche in previsione dell'esame, la globalizzazione è stato anche argomento di letture, comprese nel programma di francese, si sono approfonditi temi sul rispetto dell'ambiente e sull'approccio ecosostenibile, si è completato il discorso dal locale al globale, iniziato il primo anno.

La geografia in particolare, soprattutto nel suo punto di congiunzione con i luoghi della storia dal Novecento ad oggi, si è prestata alla discussione su tematiche attuali, suggerite anche dal libro di testo e approfondite su fonti locali, a partire dal tema dell'emigrazione-immigrazione, caro alle due classi della sperimentazione per la presenza di compagni provenienti da altri Paesi del Mediterraneo.

Molti dei temi che l'anno precedente erano “trasversali”, dal 2020-2021 sono confluiti nella nuova disciplina “educazione civica”.

1.4 Educazione civica e geografia: suggerimenti dal Museo di geografia di Padova

Un interessante parallelismo tra geografia ed educazione civica è stato offerto dai percorsi proposti da Giovanni Donadelli, direttore del Museo di

geografia dell'Università di Padova, in una formazione proposta da AIIG (seminario Web di giovedì 23 luglio 2021: “Organizzazione dei saperi nel nuovo insegnamento dell'educazione civica. L'esperienza dei docenti di geografia”). La “Carta Internazionale sull'Educazione Geografica” del 2016 aggiorna quella del 1992, prodotta dal 27° Congresso di Washington, l'assemblea generale dell'Unione Geografica Internazionale (UGI): la localizzazione è vista come un fattore chiave nella vita; apprezzare l'unicità dei contesti e delle circostanze, in un mondo interconnesso, consente di aumentare la nostra comprensione della diversità umana; lo studio delle interazioni fra sistemi umani e sistemi ambientali, nel contesto di specifici luoghi e aree geografiche, attraverso problemi che hanno una forte dimensione geografica come i rischi naturali, il cambiamento climatico, l'approvvigionamento energetico, le migrazioni, l'uso del suolo, le migrazioni, l'urbanizzazione, la povertà e l'identità sono elementi che ora tornano nell'educazione civica. Dice ancora la Convenzione: “La geografia aiuta le persone a sviluppare il pensiero critico su come abitare il pianeta a scala locale e globale in modo sostenibile e su come agire di conseguenza. La geografia è molto di più del semplice apprendimento di una mole di informazioni e concetti. Il suo obiettivo è quello di individuare i modelli e i processi che aiutano a comprendere i continui cambiamenti in atto sul pianeta”. La strategia, suggerisce Donadelli, è quella del compito autentico (o compito di realtà): si parte da una situazione (problema) di ampio respiro (complesso), si utilizzano tecniche e soluzioni non definite (aperte), con una modalità di lavoro collettiva e collaborativa. I fondamenti pedagogici sono quelli dell'apprendimento autentico, in un ambiente di tipo CSSC, cioè costruttivo (constructive), autoregolato (self-regulated), situato (situated) e collaborativo (collaborative) (Castoldi, 2012), e con un apprendimento significativo, che mette cioè in relazione ciclica la nostra struttura concettuale e la percezione della realtà materiale. I luoghi in cui imparare sono la scuola, casa propria, ovunque, secondo il concetto di “ubiquitous learning” (Hwang et al., 2008).

Il compito di realtà su “Costituzione, diritto, legalità, solidarietà”, per esempio, può coinvolgere gli alunni in molte attività: immaginare le regole da rispettare per vivere in uno spazio; creare, dare un nome, organizzare uno Stato; e per fare tutto questo, prendere spunto dagli Stati esistenti nel mondo, con le loro regole, gli inni e le bandiere. Oppure si possono seguire le “Rotte di migranti” ascoltando storie vere, testimonianze di prossimità, e cercare i percorsi in siti istituzionali come quello dell'UNHCR (www.unhcr.org). Molti esempi di attività realizzate nelle scuole sono raccolti nella sezione www.aiig.it/risorse/ e altri spunti si trovano nelle “Missioni geografiche” (www.missionigeografiche.it/), progetto del Museo di Geografia dell'Università di Padova e dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia.

2. Strumenti per lavorare insieme: “Tetra’aide” e “placemat”

Accanto alla “cassetta degli attrezzi” del geografo in erba, ben fornita di carte e mappe, aggiungiamo alcuni strumenti utili per acquisire competenze di cittadinanza, o meglio attinenti all’educazione civica, con l’obiettivo di aiutare le relazioni tra alunni durante il lavoro cooperativo. Sono oggetti presi dalla didattica francese, soprattutto per la scuola primaria: lo scopo è quello di ridurre i distrattori, prima di tutto quelli legati alla relazione e all’emotività, per aiutare gli alunni a concentrarsi meglio sulle attività.

Il primo “outil” (che in francese significa “strumento”, ma richiama anche il nostro “utensile” e ne sottolinea l’utilità) è costituito da una piramide che gli alunni stessi possono colorare e costruire seguendo le istruzioni. Il “Tetraèdre ou Tétra’aide” viene definito dalla Académie de Dijon “un outil pour gérer le travail en groupe, réguler la parole, animer une séquence”, cioè uno strumento per gestire il lavoro di gruppo, regolare i turni di parola, animare una sequenza didattica. In altre parole, lo strumento media la richiesta di attenzione e permette all’alunno di concentrarsi sul contenuto della domanda, anziché sull’ansia di essere considerati dall’insegnante. Una volta incollati i lembi, ognuna delle quattro punte costituirà un messaggio per l’insegnante, con i colori del semaforo, più uno: verde significa “tout va bien”, cioè “me la cavo da solo” e anche “non ho bisogno dell’intervento dell’insegnante”; giallo vuol dire “question non urgente”, in altri termini “ho un dubbio, ma posso aspettare”; rosso è il colore dell’emergenza “à l’aide!”, cioè “aiuto, non ce la faccio da solo”. Il quarto colore è il blu, che indica la collaborazione con un compagno: “j’aide ou je suis aidé par quelqu’un”, in altri termini “non stiamo chiacchierando, ma lavoriamo insieme al progetto”. A volte, la punta rossa diventa gialla in pochi minuti, segno che l’emotività ha preso il sopravvento ma la paura è stata ridimensionata; il giallo può trasformarsi in verde perché, passata l’ansia della domanda urgente, l’alunno ha scoperto di avere la risposta a portata di mano; oppure diventa blu, perché la domanda è stata dirottata dall’insegnante ad un compagno: “tutto sommato era più semplice del previsto”. A volte, il colore blu indica che l’alunno si è reso conto di potersi appoggiare alle abilità di un compagno, per esempio nel disegno o nella formulazione di una frase. Utilizzato in classe, durante lo studio o lo svolgimento di esercizi, aiuta l’insegnante a non essere troppo assillante e invita l’alunno a risolvere i problemi con le proprie forze, o con l’aiuto di un compagno, dando il giusto peso ad ogni passaggio.

Il secondo strumento viene dalla didattica cooperativa francofona, tra Canada e Francia: si chiama “placemat”, cioè “tovaglietta”, e serve a distribuire i compiti in un lavoro di gruppo, da due a cinque alunni. La tovaglietta, un foglio A4 che riporta i ruoli, viene posto fra i componenti del piccolo gruppo e assegna così i ruoli: nel gruppo di 4, si hanno in genere il portavoce (che parlerà a nome del gruppo), il gestore del tempo (tiene sotto controllo l’oro-

logio per consegnare alla scadenza), il gestore della calma (ricorda ai compagni, e a se stesso, di non alzare la voce), il responsabile dei turni di parola (vigila che tutti possano intervenire). Al centro del foglio, in uno spazio unico o due colonne, si scrive il contenuto concordato oppure le due posizioni sull'argomento dato. In questo modo il lavoro di gruppo si autoregolamenta e la relazione fra compagni è più tranquilla, anche quando si discute.

A fianco di questi due “organizzatori” del lavoro, si possono aggiungere schede riassuntive, schemi per prendere appunti in modo organico, strutture prestampate su cui l'alunno prepara il proprio intervento.

Le tétra'aide

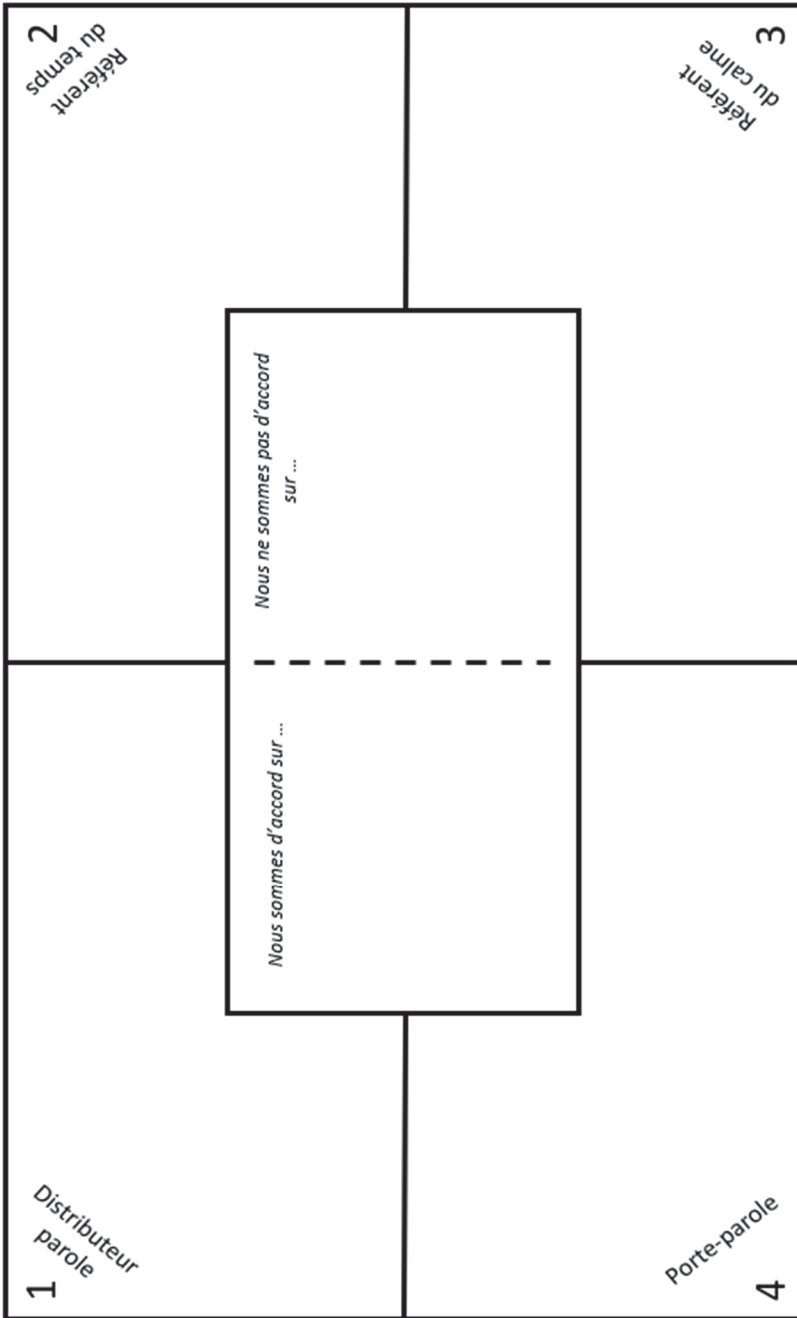
un tétraèdre régulier pour gagner du temps en classe

1. Découpe la surface extérieure de ce patron.
2. Colorie chaque face d'après le codage ci-dessous. La zone « Ce tétraèdre appartient à : » est à colorier en vert.
3. Inscris ton prénom au bon endroit.
4. En t'aidant de l'illustration, marque les 6 plis nécessaires.
5. Encolle les 3 parties indiquées (pour cela, de la colle "en bâton" est plus pratique...)
6. Réalise le collage des languettes, et donc le montage de ton tétraèdre.
7. Tu peux, si tu le désires, renforcer chaque arête avec du ruban adhésif.
8. Utilise ton "Tétra'aide" pour faire savoir à ton enseignant(e) si tu as besoin d'aide ou non...

La face supérieure indique l'état de mon travail.

Codage

- vert Tout va bien...
- bleu J'aide ou je suis aidé(e) par quelqu'un.
- jaune J'ai une question non urgente.
- rouge À l'aide !!! Au secours !!! Je me noie !!! Blurrpppp !!!



3. Identità e rispetto del diverso

Una prima proposta di attività attinge a pieno titolo sia dalla geografia che dall'educazione civica: parliamo di una classe del secondo anno della secondaria di primo grado e di una classe del terzo anno, con un livello di conoscenza del francese tra A2 e B1 e un lessico, anche in italiano, ancora povero di termini tecnici. Una scarsa cultura generale e, per i ragazzi figli di immigrati, la presenza, ancora, di alcune incertezze linguistiche, richiedono spesso di fermarsi per un rapido “feedback”, per verificare che nessuno sia lasciato indietro.

3.1 In seconda media: l'idea d'Europa

Un argomento importante nello studio della geografia, in seconda media, è l'introduzione ai molti temi rappresentati dall'Unione Europea: i suoi simboli, il funzionamento del Parlamento europeo e del Consiglio dell'UE, i trattati aprono la strada a riflessioni sui diritti, incontrati in parte anche nello studio della storia. Dal momento che l'Italia fa parte dell'UE, sono gli esempi pratici, le esperienze raccolte in famiglia o tra amici a permettere il passaggio dallo studio mnemonico alla consapevolezza.

“La geografia, si legge nelle Indicazioni 2012, rappresenta una ‘cerniera’ tra le discipline umanistiche e quelle scientifiche” (Indicazioni nazionali e nuovi scenari, 2018, p. 11): vengono quindi proposte riflessioni a partire dai dati sui Paesi UE (risorse economiche, gerarchie regionali, confini aperti o chiusi, scolarizzazione...) per trovare le motivazioni che hanno ispirato gli articoli della “Convenzione europea dei diritti dell'uomo”.

3.1.1 Scheda didattica 1: “Noi e i nostri diritti, nell'Unione Europea”

Presentazione del progetto didattico

Il primo percorso coinvolge le discipline di geografia, storia, statistica (da matematica o tecnologia), francese e la nuova materia “educazione civica”. I destinatari sono gli alunni di una seconda media di Aosta, con un PEI e un DSA con difficoltà in ambito matematico e linguistico.

L'attività è proposta nella prima parte dell'anno scolastico, nel modulo introduttivo allo studio degli stati dell'Unione europea (ottobre-dicembre).

La finalità è quella di utilizzare le competenze matematiche e linguistiche (francese) per leggere i documenti contenenti gli argomenti di studio.

Obiettivi di Apprendimento

Sono necessari, quali prerequisiti, la capacità di leggere e comprendere un documento in francese di livello A1; la capacità di interpretare dati numerici, grafici, infografiche; la capacità di leggere una carta geografica, fisica, politica o tematica; la conoscenza dei rapporti storici fra i principali Paesi europei in relazione con l'Italia (Francia, Spagna, Germania, Regno Unito).

Al termine dell'attività, gli alunni conosceranno le strutture e gli organismi dell'UE e saranno in grado di leggere ed esporre i dati ad essi riconducibili.

Obiettivi formativi

Richiamando le Linee guida regionali 2020 per l'educazione civica (p. 11), "utilizzo sistematico di strategie didattiche collaborative, riflessive, laboratoriali, dialogiche e conversazionali", e le "Culture de la règle et du droit" e "Culture du jugement" dell'EMC francese, gli alunni imparano a rispettare i turni di parola, ad intervenire secondo le regole, ad elaborare in modo critico posizioni ed idee differenti.

Contenuti

Simboli dell'UE, suoi principi fondanti, sintesi della "Convenzione europea dei diritti dell'uomo", somiglianze e differenze nei territori degli Stati membri.

Materiali e strumenti

Carte geografiche dell'Europa: fisica, politica, tematica. Sito ufficiale dell'UE, "Convenzione europea dei diritti dell'uomo". Libri di testo di storia e di geografia, testi per ragazzi in francese. Tetra'aide.

Metodologia di insegnamento

Brainstorming, lezione frontale, lettura individuale e a coppie dei documenti e condivisione con la classe (think/pair/share) con Tetra'aide.

Attività divisa in Fasi (tempi e spazi)

Fase 1 (1 modulo orario): brainstorming – cosa sappiamo dell'UE? Qual è la differenza tra UE ed Europa?

Fase 2 (1 modulo orario): lezione frontale + modeling – presentazione dei documenti, in italiano e in francese, ed esemplificazione del lavoro.

Fase 3 (2 moduli orari + lavoro domestico): compito di realtà in piccoli gruppi (di 2 o 3) – Lettura di un articolo della "Convenzione europea dei diritti dell'uomo" e ricerca di esempi da illustrare alla classe, cercando anche sui libri di testo di storia e di geografia, in un confronto fra passato e presente. Si usa il Tetra'aide.

Fase 4 (2 moduli orari): ogni gruppo espone alla classe, che contribuisce con altri esempi. Chi espone, rispetta tempi e temi, come avviene per gli interventi al Parlamento europeo.

Valutazione

In questa fase la valutazione è formativa. In sede di interrogazione, una domanda verterà sugli esempi riportati in classe e sulla loro spiegazione.

3.2 In terza media: dall'Europa all'ONU

Gli argomenti di storia e di geografia per la terza media si inseguono e si intersecano, suggerendo continui rimandi dall'uno all'altro testo. Nell'anno scolastico 2019-2020, l'improvviso passaggio dalla didattica in presenza a quella a distanza, a causa del "lockdown" dovuto alla pandemia da Covid-19, ha accelerato l'unione delle due discipline in un percorso di geostoria, nel quale ha trovato ampio spazio la riflessione dell'educazione civica. In questo sono venuti in aiuto i testi della scuola francese, con esercizi pratici, riflessioni, mappe e realizzazioni grafiche: soprattutto l'aspetto visivo, che ha reso comprensibili anche i ragionamenti più complessi, ha aiutato gli studenti ad arrivare alla fine dell'anno scolastico, e all'esame conclusivo del primo ciclo, ricchi di stimoli se non di entusiasmo per lo studio.

Nella didattica a distanza, che ha sottolineato la necessità di libri di testo in forma mista, non solo per quanto riguarda gli approfondimenti ma anche per la versione digitale del volume cartaceo, le risorse che gli editori francesi hanno reso gratuite e disponibili sono diventate un felice complemento alle lezioni. Nel caso in oggetto si è utilizzato il sito www.levivrescolaire.fr: è stato infatti importante che anche gli alunni potessero accedere liberamente al materiale utilizzato a lezione, senza dover aspettare il collegamento in video conferenza.

I momenti storici, dalla Prima alla Seconda guerra mondiale, che hanno condotto alla nascita dell'ONU e all'intromissione degli Stati Uniti nelle questioni europee, sono letti alla luce della "geografia strategica" (Lacoste, 1976). Nella prima metà del XX secolo, l'intento del Presidente Roosevelt di creare un organismo internazionale per salvaguardare la pace fa riflettere su quanti tipi di pace e quanti di guerra possano esistere, e ce ne siano stati nei decenni successivi. Del resto, l'avvio del "Piano Marshall" e il successivo gravitare di parte dell'Europa nell'area di influenza degli Stati Uniti porta a ragionare sulla globalizzazione, sui diritti delle piccole comunità e sul controllo geopolitico dell'area atlantica. Dalla geostoria si è già passati all'educazione civica: nella scuola francese si parla di "Culture de la sensibilité", rispettando gli altri e sentendosi parte di una collettività, e di "Culture du jugement", l'educazione

al discernimento e all'informazione attenta, tra social e pubblicità. Nella scuola italiana si sottolinea la necessità comprendere il legame tra macro-storia e micro-storia: il termine “globalizzazione” acquisisce così un significato più ricco e l'attività proposta permette di fare il giro del mondo seguendo le fasi di produzione della maglietta indossata dallo studente.

“Le scale spaziali alle quali ogni cittadino e ogni comunità umana devono sviluppare la loro comprensione e la loro capacità di azione sono cambiate e tutte le sfide ambientali, economiche, politiche, sociali e culturali comportano aspetti locali e globali che possono essere colti solo attraverso un'adeguata capacità di pensare geograficamente” (De Vecchis, Giorda, 2018; vedi anche Rocca, 2011, p. 49).

3.2.1 Scheda didattica 2: “Geostoria di una t-shirt: la globalizzazione”

Presentazione del progetto didattico

Il percorso coinvolge le discipline di geografia, storia, francese ed “educazione civica”.

I destinatari sono gli alunni di una terza media di Aosta, la classe comprende due PEI e tre DSA con difficoltà in ambito linguistico.

L'attività è proposta nella seconda parte dell'anno scolastico, nel modulo introduttivo allo studio della storia della Seconda guerra mondiale e degli Stati attuali dell'area atlantica (marzo-aprile). La finalità è quella di utilizzare le competenze di educazione civica e linguistiche (francese) per leggere i documenti contenenti gli argomenti di studio.

Obiettivi di Apprendimento

Sono necessari, quali prerequisiti: la capacità di leggere e comprendere un documento in francese di livello A1; la capacità di interpretare dati numerici, grafici, infografiche; la capacità di leggere una carta geografica, fisica, politica o tematica; la conoscenza dei rapporti storici con gli Stati Uniti dei Paesi Europei, in particolare l'Italia, e anche di quelli asiatici sull'Oceano Atlantico.

Al termine dell'attività, gli alunni saranno in grado di leggere ed esporre dati relativi alla globalizzazione e sapranno contestualizzare interessi economici e politici, anche lontani dall'area europea.

Obiettivi formativi

Richiamando le Linee guida regionali 2020 per l'educazione civica (p. 11), “utilizzo sistematico di strategie didattiche collaborative, riflessive, laboratoriali, dialogiche e conversazionali”, e le “Culture de la sensibilité” e “Culture du jugement” dell'EMC francese, gli alunni imparano a ragionare sulla (loro) micro-storia alla luce della globalizzazione.

Contenuti

La lezione si inserisce fra lo studio della Seconda guerra mondiale (gli attacchi di Giappone e Stati Uniti, le bombe atomiche su Hiroshima e Nagasaki) e l'odierna economia dei due Paesi. Per spiegare il concetto di globalizzazione e l'impatto sulle economie locali, viene proposta l'attività in francese "Itinéraire d'un tee-shirt", dal testo online *Histoire-Géographie - EMC 4e* (www.levivrescolaire.fr).

Materiali e strumenti

Carte geografiche del mondo, fisica, politica, tematica, e carta azimutale. Libri di testo di storia e di geografia, in italiano e in francese.

Metodologia di insegnamento

Brainstorming, lezione frontale e partecipata, modeling.

Attività divisa in Fasi (tempi e spazi)

Fase 1 (1 modulo orario): brainstorming – Dove è stata fabbricata la maglietta che indosso? Il marchio è dello stesso Paese in cui è stata realizzata? Perché?

Fase 2 (1 modulo orario): lezione frontale e partecipata – Esame dell'attività "Itinéraire d'une tee-shirt" sul libro online (vedi immagine). Svolgiamo insieme l'esercizio (studio di caso). Domande supplementari: posso riprodurre l'itinerario su un'altra carta del mondo? Cosa noto? Perché dalla raccolta del cotone alla vendita della maglietta ci sono tanti spostamenti? Quali sono i Paesi coinvolti? Il costo del lavoro cambia da un Paese all'altro? I diritti umani sono sempre rispettati? Cerco sul libro di testo in adozione le informazioni che possono aiutarmi a rispondere.

Fase 3 (1 modulo orario + lavoro domestico): lezione partecipata + compito di realtà – Esame della scheda "Un monde maritimisé". Il controllo delle acque: canali, stretti, mari. Geostoria: gli interessi di Giappone e USA alla fine della Seconda guerra mondiale. Oggi, gli interessi degli Stati asiatici e degli USA: scambi e contrasti. Conosci altri esempi di contrasti per il controllo commerciale delle acque? Secondo te la globalizzazione ha un legame con il "controllo" della comunicazione?

Fase 4 (1 modulo orario): riflessioni finali sull'attività. Proviamo ad utilizzare lo stesso percorso-ragionamento per costruire un esempio di argomentazione per l'elaborato (tesina) d'esame.

Valutazione

In questa fase la valutazione è formativa. La capacità di costruire un ragionamento, utilizzando le conoscenze acquisite in ambiti e discipline diversi, servirà a comporre l'elaborato per l'esame finale orale.

4. Ambiente, ecosostenibilità, rispetto del diverso

Altre attività per il secondo e il terzo anno della secondaria di primo grado possono toccare ulteriori argomenti trasversali, approfonditi in altri capitoli della presente pubblicazione:

- partendo dalla lettura di testimonianze, dirette o indirette, seguire gli spostamenti di migranti, dalla Valle d'Aosta verso altri Paesi, o viceversa;
- dalle testimonianze, estrapolare i concetti relativi all'accettazione o al rifiuto dello "straniero" e valutarne l'impatto sociale;
- dalla lettura dei documenti sulla nascita delle città e delle megalopoli su www.lelivrescolaire.fr, individuare sulla carta (o con programmi come Google Earth) le città maggiori e ragionare sul loro rapporto con il territorio;
- antropizzazione e desertificazione: le buone pratiche per l'ecosostenibilità.

Doc. 3 Croquis de l'itinéraire d'un tee-shirt dans la mondialisation



Fig. 1

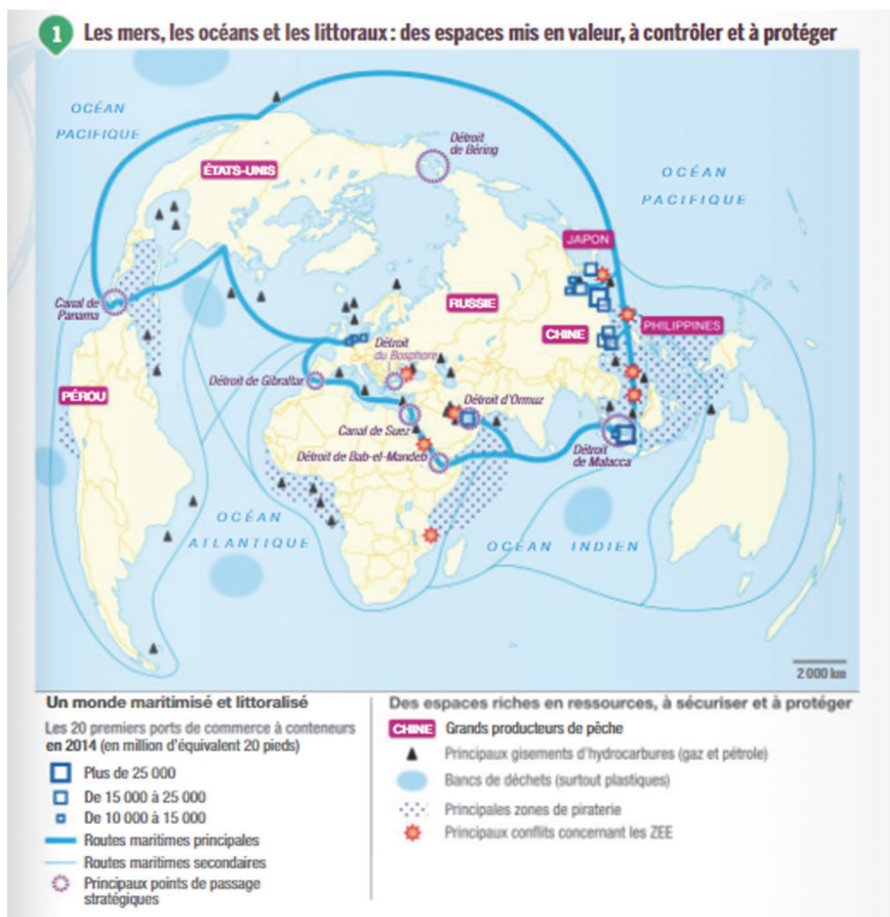


Fig. 2

5. Conclusioni

La geografia letta in modo trasversale offre molti punti di contatto con altre discipline. In particolare, l'inserimento nei programmi della scuola italiana dell'educazione civica quale materia a sé stante ha stimolato collegamenti ed attività che hanno portato a risultati interdisciplinari e metacognitivi, i cui effetti si sono visti in più casi nelle prove in cui gli studenti erano invitati a realizzare prodotti originali e creativi, esprimendo anche un buon senso critico, ad esempio in occasione della presentazione dell'elaborato finale al termine del primo ciclo d'istruzione.

Riferimenti bibliografici e sitografici (siti verificati in data 30/07/2021)

- AA.VV. (2020), *Histoire-Géographie-EMC 4e*, www.levivrescolaire.fr
- AIIG (2020), *Geografia per la cittadinanza*, 24° Corso nazionale di Formazione e Sperimentazione didattica, Officine Geografiche 2020, 13 e 14 novembre (online).
- AIIG (2020), *Organizzazione dei saperi nel nuovo insegnamento dell'educazione civica. L'esperienza dei docenti di geografia* (webinar), 23 luglio 2020.
- Bonaiuto G. (2014), *Le strategie didattiche*, Carocci, Roma.
- Bulletin officiel de l'éducation nationale, *Bulletin officiel*, n° 30 du 26-7-2018, www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/en-sel170_annexe_985734.pdf.
- Castoldi M. (2012), “Costruire l'apprendimento: metodologie didattiche a confronto”, in De Rossi M., Petrucco C. (a cura di), *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*, Carocci, Roma.
- Connac S. (2020), *La coopération, ça s'apprend: Mon compagnon quotidien pour former les élèves en classe coopérative*, ESF Sciences humaines, Paris.
- Danquin R. (a cura di) (2015), *52 méthodes. Pratiques pour enseigner*, Schöningh Verlag, Réseau Canopé, Poitiers.
- De Vecchis G, Giorda C. (2018), *La carta Internazionale sull'Educazione Geografica*, Carocci, Roma.
- De Vecchis G., Morri R. (2010-2017), *Disegnare il mondo. Il linguaggio cartografico nella scuola primaria*, Carocci Faber, Roma.
- Goudet S. (2021), *Tetraèdre ou tétra'aide: un outil pour gérer le travail en groupe, réguler la parole, animer une séquence*, <http://cpe.ac-dijon.fr/spip.php?article737>.
- Hwang G.-J., Tsai C.-C., Yang, S. J. H. (2008), “Criteria, Strategies and Research Issues of Context-Aware Ubiquitous Learning”, *Educational Technology & Society*, 11 (2), 81-91.
- Lacoste Y. (1976), *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*, Maspero, Paris.
- MIUR (2007), D.M. 139/2007 – All. 2 e Documento tecnico sulle competenze di cittadinanza.
- MIUR (2010), D.M. 9/2010 e All. 2.
- MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il primo ciclo*.
- MIUR (2017), *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*.
- MIUR (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari.pdf.
- Puttilli M., Giorda C. (2011), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma.
- RAVA, *Adattamenti delle indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, <https://scuole.vda.it/images/adattamenti/inf-primo.pdf>.
- RAVA, *Linee guida regionali per un curricolo di Educazione Civica*, <https://scuole.vda.it/images/circolari/2020-2021/13891.PDF>.
- Rocca G. (2011), *Il sapere geografico tra ricerca e didattica*, Pàtron, Bologna.

Attività trasversali di geografia per la scuola secondaria di primo grado

di *Michela Ceccarelli, Elena Meynet e Ornella Musella*¹

1. Tematiche trasversali che coinvolgono la geografia (E. Meynet)

La proposta valdostana di un approccio bilingue durante le lezioni di discipline non linguistiche (DNL) ha facilitato lo scambio di idee tra colleghi, soprattutto tra docenti di francese e di materie letterarie, storia e geografia. Il materiale disponibile, i documenti e le proposte di confronto sono spesso proposti in francese, diventa quindi “comodo” poterli inserire in discorsi più ampi, nei quali si torna spesso alla geografia umana, alla geografia delle migrazioni, alla geografia letteraria e, argomento ancora più attuale, alla geografia per l’educazione civica.

Nella scuola secondaria di primo grado, in Valle d’Aosta, gli “adattamenti” delle Indicazioni nazionali al particolarismo e al bilinguismo facilitano il lavoro interdisciplinare, dal momento che sono previste lezioni in compresenza con l’insegnante di lingue. Qualora poi i docenti abbiano a propria volta competenze ed interessi trasversali, diventa ancora più facile creare approcci nuovi agli argomenti di studio e spesso al metodo Emile (DNL in francese) si affiancano le competenze acquisite nel CLIL (DNL in inglese).

1.1 Alcune indicazioni operative: i prerequisiti

L’approccio bi-plurilingue favorisce dunque l’acquisizione di strategie d’apprendimento e di competenze trasversali (Cummins, 2002, 2005) che inducono non solo l’apprendimento disciplinare ma anche quello linguistico. Il lavoro su documenti in diverse lingue (italiano, francese e inglese) e di tipologie diverse, continui e non continui (dati statistici, grafici o infografiche) contribuisce al potenziamento delle competenze in lettura e scrittura e plurilingui. Infine, è fondamentale la capacità di leggere una carta geografica, fisica, politica o tematica, per poterne estrapolare le informazioni da rielaborare.

¹ Insegnante di francese nella scuola secondaria di primo grado. Ambasciatrice e referente pedagogico eTwinning Valle d’Aosta.

1.2 Strumenti per la valutazione

I lavori cooperativi e collaborativi possono essere valutati singolarmente oppure essere inseriti in percorsi più lunghi, a volte anche distribuiti nel corso del quadrimestre se non dell'intero anno scolastico. Alle valutazioni sommative, che portano ai voti scritti sul registro per calcolare la media del rendimento nelle materie, sono quindi utilizzate anche valutazioni formative, basate sull'osservazione e, spesso, su parametri diversi dall'associazione di un punteggio, cui si affiancano momenti di co-valutazione e auto-valutazione degli studenti. Si apre a questo punto lo scenario della valutazione per competenze, che non è ancora stato assimilato appieno nella scuola italiana, e ancor più in quella valdostana: la capacità di relazionarsi con i compagni, poter trovare più interpretazioni ad un solo problema, riflettere sulle proprie strategie e giudicarle più o meno adatte al raggiungimento dell'obiettivo (Gillard, Zanolin, De Lucia, 2017) sono tutti aspetti che rientrano di fatto nel lavoro in gruppo e che concorrono alla costruzione condivisa della conoscenza (Trincherò, edurete.org). La geografia, proprio per la sua natura di disciplina trasversale, si presta in particolare a far emergere competenze all'interno non solo di compiti di realtà, ma di ogni tipo di attività cooperativa o collaborativa. In particolare, può aiutare l'attivazione cognitiva (Trincherò, 2018) e una motivazione maggiore da parte degli alunni.

Alcuni esempi di valutazione formativa e per competenze sono riportati in fondo all'articolo.

2. Le migrazioni

Nei programmi di storia e di geografia si parla spesso di migranti: le persone lasciano la propria terra d'origine a causa di guerre, discriminazioni o disastri ambientali. La loro testimonianza si trova nei libri, di storia, di geografia, di francese, ma anche su giornali e articoli, cartacei o digitali. Ecco alcune attività, che sono state realizzate in classi di scuole della Valle d'Aosta, su ispirazione autonoma oppure all'interno di progetti internazionali.

2.1 Valdostani nel mondo: i nostri nonni e i nostri giovani (M. Ceccarelli, E. Meynet)

Presentazione del progetto didattico

Il percorso è composto di due attività e coinvolge le discipline di geografia, storia, statistica (da matematica o da tecnologia), francese e la nuova materia

“educazione civica”. I destinatari sono gli alunni di una terza media di Aosta, la classe comprende due PEI e un DSA.

L’attività generale, una prima lettura dei dati relativi alle migrazioni dalla Valle d’Aosta, è proposta all’inizio del secondo quadrimestre (febbraio-aprile 2020) e approfondita nella seconda attività con l’esame di alcune testimonianze dall’800 ad oggi: a causa del lockdown dovuto alla pandemia da Covid-19, il percorso è stato completato durante la didattica a distanza.

La finalità è quella di utilizzare le competenze matematiche e linguistiche (francese) per leggere i documenti contenenti gli argomenti di studio.

Obiettivi di Apprendimento

Al termine delle due attività, gli alunni saranno in grado di leggere ed esporre i dati relativi alle migrazioni dalla fine dell’800 ad oggi.

Obiettivi formativi

Richiamando le Linee guida regionali 2020 per l’educazione civica (p. 11), “utilizzo sistematico di strategie didattiche collaborative, riflessive, laboratoriali, dialogiche e conversazionali”, e le “Culture de la règle et du droit” e “Culture du jugement” dell’EMC francese, gli alunni imparano a rispettare i turni di parola, ad intervenire secondo le regole, ad elaborare in modo critico posizioni ed idee differenti.

Contenuti

Le testimonianze relative alle prime migrazioni valdostane di fine ’800 sono state raccolte dall’insegnante Ceccarelli e pubblicate nel volume in lingua francese “Émigrés” (2015, Testolin, Aosta), mentre quelle relative alla contemporaneità sono nel volume della stessa autrice “Emigrés 2.0 Valdostani nel mondo” (2018, Musumeci, Aosta). Agli alunni sono fornite copie delle testimonianze di 5 famiglie di migranti dell’800 e di 5 migranti dei giorni nostri, oltre a raccolte di dati, lettere e testimonianze fornite dagli archivi del “Fondo valdostano” della Biblioteca regionale Salvadori di Aosta.

Materiali e strumenti

I documenti selezionati dalle insegnanti, libri di testo di storia e di geografia, la suite Google Workspace, utilizzata anche per i lavori di gruppo a distanza.

Metodologia di insegnamento

Brainstorming, lezione frontale, lettura individuale e a coppie dei documenti (in classe e con Google Meet e Google Documenti) e condivisione con la classe (think/pair/share) con Google Meet.

Le attività sono svolte prevalentemente durante le lezioni di storia in compresenza con francese (vedi le parti sugli adattamenti in questo volume, in Vernetto e in Meynet).

Attività divisa in Fasi (tempi e spazi)

Fase 1 (1 modulo orario): presentazione della situazione migratoria e disegno dei grafici sui comuni valdostani da cui sono partite più persone, ove possibile si specifica anche la destinazione. Assegnazione dei documenti da esaminare. Ogni gruppo è composto di 4 elementi: ciascuno riceve sia un compito organizzativo che uno volto al progetto e riceve l'assegnazione dei documenti relativi ad una famiglia migrante dell'800 e un giovane migrante di oggi. La lettura inizia in classe e si completa a casa.

Fase 2 (1 modulo orario): lezione frontale + modeling – presentazione dei documenti, in italiano e in francese, ed esemplificazione del lavoro.

Fase 3 (2 moduli orari + lavoro domestico): i gruppi lavorano a distanza (periodo del lockdown) e utilizzano Google Meet e Google Documenti. In una cartella di lavoro condivisa, ricevono il format da seguire per l'analisi dei documenti. È richiesta una considerazione finale sulla qualità dei documenti e la completezza delle informazioni in essi contenute.

Fase 4 (2 moduli orari): ogni gruppo espone alla classe le proprie schede, il materiale iconografico selezionato e le proprie considerazioni.

Valutazione

Le esposizioni sono valutate in modo formativo. Segue un test sommativo sufficientemente generico (Google Moduli) cui gli alunni possono rispondere consultando tutti i documenti trattati in gruppo, vale a dire le 5 famiglie e i 5 giovani. Sono richieste anche considerazioni personali sulla parte emotiva dei racconti e delle testimonianze.

2.2 Un migrante di passaggio – compito di realtà (O. Musella)

All'interno della sperimentazione sulla didattica cooperativa, nel progetto Erasmus+ Dico+ - Dispositifs Inclusifs de COopération (2019-2021), una classe terza ha letto e commentato il libro che racconta la difficile storia di Mamadou Sow, reso disabile dalla poliomielite, che è partito dalla Guinea per raggiungere l'Europa. La sua storia è raccontata in francese nel libro *La route à bout des bras (La strada a portata di mano)*. Il libretto si presenta come un abbecedario che porta a viaggiare avanti e indietro lungo il percorso del protagonista e, più in generale, a seguire le situazioni di tutti i migranti che vogliono lasciare il loro Paese d'origine. Carta geografica alla mano, assieme ad altri documenti e ad Internet, gli studenti hanno lavorato a gruppi,

realizzando ricerche sulle dinamiche positive che hanno condotto il protagonista a raggiungere il suo obiettivo e sulle forze negative che hanno rappresentato gli ostacoli da superare.

Presentazione del progetto didattico

Il percorso “La route à bout de bras - Analyse d’un cas de résilience” coinvolge le discipline di francese (quale lingua veicolare), geografia, storia, educazione civica. I destinatari sono gli alunni di una terza media di Verrès, polo industriale della bassa Valle d’Aosta.

L’attività è proposta nella seconda parte dell’anno scolastico, nel modulo dedicato all’ascolto e alla scrittura di un racconto (gennaio-marzo).

La finalità è quella di utilizzare le competenze linguistiche (francese) per leggere i documenti, valutarne l’affidabilità e verificarne i dati attraverso carte geografiche o tematiche e tabelle.

Obiettivi di Apprendimento

Sono necessari, quali prerequisiti: la capacità di leggere e comprendere un documento in francese di livello A1; la capacità di interpretare dati numerici, grafici, infografiche; la capacità di leggere una carta geografica, fisica, politica o tematica; la capacità di trovare le informazioni per verificare l’attendibilità dell’informazione. Al termine dell’attività, gli alunni saranno in grado di informarsi correttamente sull’attualità, di trovare le informazioni utili alla condivisione con il proprio gruppo di lavoro, e vedranno diversamente i migranti.

Obiettivi formativi

Richiamando le Linee guida regionali 2020 per l’educazione civica (p. 11), “utilizzo sistematico di strategie didattiche collaborative, riflessive, laboratoriali, dialogiche e conversazionali”, e le “Culture de la règle et du droit” e “Culture du jugement” dell’EMC francese, gli alunni imparano a rispettare i turni di parola, ad intervenire secondo le regole, ad elaborare in modo critico posizioni ed idee differenti, sanno cosa significa “resilienza”. Inoltre, riflettono sui diritti umani e i limiti della loro applicazione in Paesi diversi. Al termine dell’attività, scrivono un articolo sulla storia di resilienza del protagonista.

Contenuti

Sintesi della “Convenzione europea dei diritti dell’uomo”, somiglianze e differenze fra il proprio Paese e altri Paesi extraeuropei.

Materiali e strumenti

Carte geografiche dell’Europa: fisica, politica, tematica. Sito ufficiale dell’UE, “Convenzione europea dei diritti dell’uomo”. Il libro di Mamadou Sow.

Metodologia di insegnamento

Brainstorming, lezione frontale, lettura individuale e a coppie dei documenti, jigsaw. L'attività è monitorata su un cartellone su cui è raffigurata una casa, all'interno della quale i gruppi sono rappresentati come tavoli e post-it rotondi rappresentano gli alunni.

Attività divisa in Fasi (tempi e spazi)

Fase 1 (4 moduli orari): brainstorming – Gli alunni hanno letto il libro durante le vacanze invernali. Il docente divide in gruppi di tre, in cui ciascuno ha un ruolo: portavoce – analizza l'aspetto positivo del tema dato; responsabile del tempo – analizza l'aspetto negativo; responsabile del silenzio – analizza i sentimenti del protagonista. Il gruppo utilizza un foglio diviso in tre parti, una per le riflessioni di ogni alunno, e con un cerchio al centro, in cui il gruppo riassume i punti chiave della storia.

Fase 2 (20 minuti): analisi e jigsaw – Ogni alunno riceve un foglio con aspetti positivi e negativi, tratti da capitoli del libro. Ogni gruppo condivide i risultati: il primo parla degli ostacoli materiali e immateriali, anche illegali, che oggi impediscono ai migranti di lasciare il proprio Paese; il secondo degli aiuti che possono migliorare le condizioni di vita dei migranti; il terzo illustra quali sentimenti hanno spinto il protagonista a lasciare la sua terra natale, le emozioni o delusioni rispetto alla volontà di raggiungere l'Europa, che in apparenza garantisce il rispetto dei diritti dell'uomo e lo spirito di solidarietà. Poi gli alunni tornano nei gruppi di tre originari e condividono i risultati con i compagni.

Fase 3 (3 moduli orari): restituzione – Gli alunni preparano il prodotto finale. Partendo dalle informazioni condivise, ogni gruppo realizza un testo di cronaca, riportando aspetti positivi e negativi che sono emersi dalla storia di Mamadou. Il risultato collaborativo sarà un solo articolo, ben strutturato, sulla storia di resilienza del protagonista.

Gli articoli vengono raccolti in un giornale digitale, che contiene l'articolo di cronaca e le interviste ai protagonisti.

Valutazione

Gli alunni si auto-valutano utilizzando una scheda fornita dal docente.

3. Stare nel mondo e fare in modo che esista ancora a lungo

Tra gli argomenti scelti dal programma di geostoria per la trattazione bilingue o in francese ci sono anche tematiche legate al rispetto dell'ambiente. Dall'anno scolastico 2020-2021, questa parte rientra anche nella programmazione trasversale di educazione civica, ma nell'anno precedente è stata proposta in una classe terza della secondaria di primo grado, attingendo a testi in uso nelle scuole francesi.

3.1 La città e i gesti ecosostenibili (M. Ceccarelli, E. Meynet)

Presentazione del progetto didattico

L'attività coinvolge le discipline di geografia, francese e la nuova materia "educazione civica". I destinatari sono gli alunni di una terza media di Aosta, la classe comprende due PEI e un DSA. L'attività è proposta all'inizio del secondo quadrimestre (febbraio-aprile 2019). La finalità è quella di sensibilizzare ad un uso consapevole delle risorse del pianeta.

Obiettivi di Apprendimento

Al termine, gli alunni saranno in grado di leggere ed esporre i dati relativi all'ecosostenibilità.

Obiettivi formativi

Richiamando le Linee guida regionali 2020 per l'educazione civica (p. 11), "utilizzo sistematico di strategie didattiche collaborative, riflessive, laboratoriali, dialogiche e conversazionali", e le "Culture de la règle et du droit" e "Culture du jugement" dell'EMC francese, gli alunni imparano a rispettare i turni di parola, ad intervenire secondo le regole, ad elaborare in modo critico posizioni ed idee differenti.

Contenuti

Analisi dei gesti ecosostenibili.

Materiali e strumenti

I documenti selezionati dalle insegnanti, prevalentemente in francese, libri di testo di geografia, LIM, Google Classroom e Google Documenti, carta e colori per i documenti creati in classe e appesi alle pareti.

Metodologia di insegnamento

Brainstorming, lezione frontale, lettura condivisa e discussione, compiti di realtà. Le attività sono svolte prevalentemente durante le lezioni di geografia in compresenza con francese (vedi le parti sugli adattamenti in questo volume, in Vernetto e in Meynet).

Attività divisa in Fasi (tempi e spazi)

Fase 1 (1 modulo orario): definizione di "ecosostenibile", lettura ed esercizi dal testo in francese.

Fase 2 (1 modulo orario): discussione su quali siano i gesti ecosostenibili, con turni di parola.

Fase 3 (1 modulo orario): ogni alunno è invitato a rispondere su un foglio ad alcune domande su quali siano i 5 gesti che rispettano il pianeta, cosa significhi “ecosostenibile”, quali siano le zone climatiche più adatte alla vita, quale sia un suggerimento per prolungare la vita sulla Terra.

Fase 4 (1 modulo orario): ogni alunno appende alla parete le proprie considerazioni, che vengono lette da un compagno e discusse con la classe.

Valutazione

Le esposizioni sono valutate in modo formativo.

3.2 Geografia umana: testimonianze da luoghi diversi del pianeta (M. Ceccarelli, E. Meynet)

Presentazione del progetto didattico

L’attività coinvolge le discipline di geografia, francese e la nuova materia “educazione civica”. I destinatari sono gli alunni di una seconda media di Aosta, la classe comprende due PEI e un DSA.

L’attività è proposta alla fine del secondo quadrimestre (maggio 2019).

La finalità è quella di stimolare lo spirito di osservazione e il senso critico degli alunni e di fornire loro spunti di riflessione sui diversi modi di vivere.

Obiettivi di Apprendimento

Al termine, gli alunni saranno in grado di estrapolare da un video i dati richiesti dalle insegnanti

Obiettivi formativi

Richiamando le Linee guida regionali 2020 per l’educazione civica (p. 11), “utilizzo sistematico di strategie didattiche collaborative, riflessive, laboratoriali, dialogiche e conversazionali”, e le “Culture de la règle et du droit” e “Culture du jugement” dell’EMC francese, gli alunni imparano a rispettare i turni di parola, ad intervenire secondo le regole, ad elaborare in modo critico posizioni ed idee differenti.

Contenuti

Analisi delle testimonianze video raccolte da Yann Arthus-Bertrand nel film “Human” (2015). Vengono utilizzate in parte le selezioni e i suggerimenti didattici realizzati all’interno del progetto pedagogico della Fondation GoodPlanet, iniziativa sostenuta dalla Fondation Bettencourt Schueller, e pubblicato sul sito per la didattica www.reseau-canope.fr/human-le-projet-pedagogique.html.

Il materiale utilizzato in classe è estrapolato dal dossier sull’agricoltura.

Materiali e strumenti

I video selezionati dalle insegnanti, prevalentemente in francese, libri di testo di geografia, LIM, carta e colori per prendere appunti.

Metodologia di insegnamento

Assegnazione di osservazioni tematiche a gruppi di studenti, che lavorano in autonomia e al termine condividono le riflessioni in un brainstorming-discussione finale. Le attività sono svolte prevalentemente durante le lezioni di geografia in compresenza con francese (vedi le parti sugli adattamenti in questo volume, in Vernetto e in Meynet).

Attività divisa in Fasi (tempi e spazi)

Fase 1 (1 modulo orario): proiezione di alcune testimonianze tratte da “Human”. Gli alunni ricevono ciascuno uno dei quattro compiti: osservare le espressioni dei testimoni, ascoltare il tono di voce (emozioni), esaminare le parole (lessico), trovare sulla carta geografica e sul libro di geografia i Paesi di provenienza e le loro caratteristiche.

Fase 2 (1 modulo orario): condivisione degli aspetti rilevati e discussione.

Valutazione

Le attività sono valutate in modo formativo, tramite schede di osservazione.

4. Valutare e osservare (E. Meynet)

Partendo dalle Indicazioni nazionali, sono molti i libri di testo scolastici che propongono anche griglie o schede di valutazione. Se però l'attività è originale, e lo è in tutti i casi in cui si tiene conto delle esigenze individuali dello studente (come del resto prevede la didattica individualizzata), allora è utile che il docente sappia costruire in autonomia i criteri di valutazione.

4.1 L'osservazione

La didattica cooperativa e l'approccio inclusivo, per alunni Bes o con disabilità, aiutano il docente ad avere un approccio meno didascalico e più attento all'alunno. Se il lavoro di gruppo prevede momenti di ascolto e di partecipazione, nella griglia di osservazione compariranno voci come: ha ascoltato; ha preso appunti; è intervenuto senza interrompere; ha permesso ai compagni di replicare. Quando il gruppo è guidato da un docente, strategie come il “giro di tavolo” o la “discussione con token”, vale a dire gettoni di parte-

cipazione spendibili intervenendo, è l'adulto a segnare su un foglio la correttezza dei comportamenti. Quando invece il gruppo è piccolo, uno degli alunni può avere il compito di monitorare la discussione, sempre su una griglia con affermazioni da convalidare, oppure al termine del lavoro ogni alunno può auto valutarsi sul proprio foglio.

Il carattere più evidente della valutazione formativa è quello di considerare se il percorso didattico si sta svolgendo come il docente si attende, oppure se si richiedono interventi didattici o metodologici per migliorare il risultato finale. “La valutazione formativa coadiuva il processo di apprendimento in itinere, fornendo informazioni sui livelli di apprendimento in modo da poter adattare gli interventi alle singole situazioni didattiche e attivare tempestivamente eventuali strategie correttive” (Invalsiopen, 2021).

4.2. La valutazione

L'attività complessa svolta nel medio periodo, settimane o mesi, si conclude alla fine del trimestre o quadrimestre (Invalsiopen, 2021): le singole prove, ad esempio la verifica dell'acquisizione delle conoscenze, dei dati, delle formule, delle definizioni, hanno una valutazione parziale che confluisce in quella finale. Resta da considerare come valutare l'uscita didattica, il lavoro di gruppo, il dibattito e altre forme di trasmissione della conoscenza che non si possono ricondurre ad un test sulle conoscenze. Anche l'uscita didattica, per esempio, fa parte del percorso e non è solo un diversivo alla lezione in classe (Gilardi, Molinari, 2012): al momento della partenza, gli alunni ricevono una scheda da compilare. Vi sono suggerimenti di osservazione, spazi per disegnare una carta mentale, domande cui rispondere con l'osservazione del paesaggio. Tutti questi sono elementi valutabili, in base alla coerenza e completezza delle risposte, senza richiedere un'ulteriore verifica sommativa una volta rientrati in classe.

Riferimenti bibliografici e sitografici (siti verificati in data 6/11/2021)

AiIG (2020), *Geografia per la cittadinanza*, 24° Corso nazionale di Formazione e Sperimentazione didattica, Officine Geografiche 2020, 13 e 14 novembre (online).

Bonaiuti G. (2014), *Le strategie didattiche*, Carocci, Roma.

Bulletin officiel de l'éducation nationale, *Bulletin officiel*, n° 30 du 26-7-2018, www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/ensel170_annexe_985734.pdf.

Castoldi M. (2012), “Costruire l'apprendimento: metodologie didattiche a confronto”, in De Rossi M., Petrucco C. (a cura di), *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*, Carocci, Roma.

- Connac S. (2020), *La coopération, ça s'apprend: Mon compagnon quotidien pour former les élèves en classe coopérative*, ESF Sciences humaines, Paris.
- Cummins J. (2001), "Instructional Conditions for Trilingual Development", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 4, No. 1.
- Cummins J. (2005), *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls*. Bogazici University, Istanbul.
- Danquin R. (a cura di) (2015), *52 méthodes. Pratiques pour enseigner*, Schönningh Verlag, Réseau Canopé, Poitiers.
- De Vecchis G, Giorda C. (2018), *La carta Internazionale sull'Educazione Geografica*. Carocci, Roma.
- Gilardi T., Molinari P. (2012), *L'uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo*, EDUCatt Università Cattolica, Milano.
- MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il primo ciclo*.
- MIUR (2017), *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*.
- MIUR (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari.pdf.
- Puttilli M., Giorda C. (2011), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma.
- RAVA, *Adattamenti delle indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, <https://scuole.vda.it/images/adattamenti/inf-primo.pdf>.
- RAVA, *Linee guida regionali per un curricolo di Educazione Civica*, <https://scuole.vda.it/images/circolari/2020-2021/13891.PDF>.
- Rocca G. (2011), *Il sapere geografico tra ricerca e didattica*, Pàtron, Bologna.
- Trincherò R. (2017), *L'attivazione cognitiva come principio chiave per l'istruzione e l'apprendimento*, www.edurete.org/doc/edurete_2017.pdf.
- Trincherò R. (2018), "Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe", *Italian Journal of Educational Technology*, 26 (3), pagg. 40-55.
- Zanolin G., Gilardi T., De Lucia R. (2017), *Geo-didattiche per il futuro. La geografia alla prova delle competenze*, FrancoAngeli, Milano.

Griglie di osservazione

www.comprendivomandes.edu.it/images/GRIGLIA_OSSERVAZIONE_SU_BASE_ICF-CY.pdf.

Invalsiopen (2021), "La valutazione per l'apprendimento: caratteristiche e finalità", www.invalsiopen.it/valutazione-per-apprendimento-caratteristiche-finalita/.
www.gessetticolorati.it/appcoop/wp-content/uploads/2014/08/quadri_di_gruppo.pdf.

Spazio, vissuto educativo e disabilità

di *Daniele Di Tommaso e Paola Florio*¹

1. Introduzione

Il presente saggio intende esaminare, mediante uno studio di caso tratto dalla realtà scolastica valdostana e riflessioni di carattere geografico ed antropologico, il tema della disabilità nel contesto della scuola primaria, in relazione alla questione dello spazio e della sua gestione. Esso consta di due contributi, il primo di stampo teoretico, il secondo prevalentemente incentrato sulla pratica della ricerca-azione.

Il nostro discorso prende le mosse da un corso di Antropologia dell'educazione, tenuto dalla professoressa Paola Florio presso l'Università della Valle d'Aosta, e rivolto alla formazione degli insegnanti di sostegno della scuola primaria e mira ad individuare, oltre che i risultati del percorso didattico e di ricerca antropologica, analogie e differenze tra la prospettiva antropologica e geografica in merito alla questione, già presente nel titolo, del rapporto tra spazio e disabilità, tema affrontabile secondo una visione sia geografica sia antropologica.

Se la questione della disabilità è saldamente inserita nell'ambito delle scienze umane, solamente dopo gli anni Settanta si è iniziato a parlare di tale tematica in ambito geografico, esulando per la prima volta dalle mere esigenze di carattere statistico della distribuzione per aree territoriali di una certa condizione invalidante.

Si è infatti affermato un concetto di disabilità come fenomeno socio-spaziale, e non come prodotto della natura, in forte connessione con la centralità dello spazio proprio della geografia postmoderna. Alcuni studiosi, in particolare, si sono occupati di inserire la disabilità nell'ambito della geografia sociale, spingendosi ad esaminare la dimensione socio-spaziale della disabilità, sostenendo che fine della geografia dei disabili è analizzare il ruolo dello spazio nella creazione di relazioni sociali, identità, disuguaglianze e oppressione, studiando la natura dello spazio in cui interagiscono le persone con disabilità.

¹ Docente di filosofia e scienze umane nel liceo delle scienze umane, pedagoga.

Il rapporto della geografia con la disabilità da allora non è più dunque stato solo dettato da necessità statistiche, ma si sono fatti strada altri approcci: innanzitutto l'analisi del comportamento delle persone e le rappresentazioni cognitive umane e spaziali. La geografia del comportamento o della percezione si occupa infatti delle costruzioni di mappe mentali, della capacità di orientamento e di come lo spazio possa risultare distorto, cercando nuovi strumenti di navigazione e dispositivi tecnici per consentire alle persone con menomazioni di muoversi tranquillamente nei loro ambienti (Golledge, 1993).

Analogamente agisce la geografia della salute mentale, che studia le patologie psichiche e la dislocazione delle strutture sanitarie mentali, analizzando i legami tra i problemi psichici e il contesto socio-spaziale, che determina spesso l'esclusione di persone con disturbi mentali, considerati come *devianti* (Giggs, 1973).

Un ulteriore approccio si basa su prospettive socio-politiche, studiando le condizioni storiche e materiali della vita delle persone con disabilità, mostrando come la società classifichi, condizioni e controlli le loro vite causando un'oppressione sociale (Irmie, 1996; Gleeson, 1999)

Infine, un approccio più recente è quello che supera i modelli medico e sociale della disabilità, cercando interrelazioni tra corpo, cultura e interazioni socio-economiche e politiche (Butler, Bowlby, 1997). Tutte queste visioni geografiche indicano come spazi, luoghi e menomazioni siano strettamente collegati e riconoscono che i processi spaziali sono potenzialmente invalidanti, soprattutto per quanto riguarda la mobilità e l'accessibilità (Johnston et al., 2010; Lettieri, 2013).

2. Disabilità e concezione soggettiva dello spazio

Riferendoci in modo più diretto al tema del presente contributo, è opportuno fare riferimento alle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo e, in particolare, ad alcuni dei traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento per la classe terza della scuola primaria in esse contenuti in relazione alla geografia, disciplina *di cerniera* per eccellenza fra e con le scienze sociali e naturali, *attenta al presente* e naturalmente aperta all'interdisciplinarietà (www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf).

Il primo incontro con la disciplina avviene attraverso un approccio attivo all'ambiente circostante, attraverso un'esplorazione diretta.

L'alunno si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza.

Muoversi consapevolmente nello spazio circostante, orientandosi attraverso punti di riferimento, utilizzando (...) e le mappe di spazi noti che si formano nella mente (carte mentali).

Conoscenze e competenze disciplinari specifiche devono dunque essere perseguite, ma con ampiezza di vedute; non è possibile non sapere ad esempio nulla del territorio italiano, delle sue regioni e poi pretendere che l'alunno sappia realizzare schizzi di percorsi di territori dell'Italia e riflettere sull'azione dell'uomo che ne ha provocato i cambiamenti. Pertanto, la lezione che offre contenuti e conoscenze, dialogica e non frontale pura, deve sempre essere presente, poiché gli studenti hanno bisogno di buoni libri da cui trarre le loro fonti, ma seguita da opportuni istanti di riflessione critica. La geografia, infatti, forma persone "autonome e critiche...con un consapevole sguardo al futuro". Tale modalità didattica deve però essere alternata ad altre strategie didattiche, come il *cooperative learning*, l'uso di video alla LIM, articoli di giornali su temi ambientali, dibattiti, uso di carte geografiche...

Per i bambini diversamente abili, tuttavia, sovente gli obiettivi proposti devono essere ricalibrati e individualizzati, nel Piano Educativo Individualizzato, in base alle capacità individuali conseguite nel momento in cui si realizza l'attività didattica nella disciplina geografia.

Coloro che si dedicano allo studio della didattica geografica, ad esempio, devono prestare attenzione alle dinamiche che includono, o escludono, i bambini e le bambine dalla piena fruizione dei luoghi. Si fa qui riferimento sia ad ostacoli di natura materiale, sia corporea, normativa, economica o culturale. Soffermarsi sulle geografie del quotidiano, ovvero sulle pratiche, le rappresentazioni e i modi di vivere e pensare gli spazi domestici, scolastici e, più in generale, prossimali, è un *modus operandi* molto utile per smascherare tali limiti e per individuare, nella vita dei bambini e delle bambine, ogni possibilità per facilitare l'inclusività valorizzando, allo stesso tempo, le differenze (Gallinelli, Malatesta, 2018).

3. Geografia e antropologia

Quale utilità possono rivestire i *temi antropologici* in relazione all'insegnamento della geografia per l'insegnante di sostegno nella scuola primaria?

La risposta si evince innanzitutto dal concetto di *liminalità* (Murphy, 2017) ovvero il momento esistenziale in cui la persona disabile si trova in

una zona di confine tra “normalità” ed estraneità al mondo, un concetto etimologicamente vicino all’ambito geografico, ma più propriamente attinente all’ambito antropologico. Che cosa s’intende per Estraneità al Mondo per una persona diversamente abile? Essa richiama in molti passaggi la descrizione del concetto di *depersonalizzazione* cioè, come ben espresso nella Enciclopedia Treccani,

la condizione psicopatologica, più o meno marcata e persistente, in cui il soggetto vive, quasi sempre penosamente, l’esperienza di sentirsi distaccato dal mondo delle percezioni, privato di ogni possibilità di comunicazione simpatetica e disancorato anche da sé stesso. Alla depersonalizzazione si accompagna spesso la derealizzazione, cioè il senso di estraneità del mondo esterno, che appare privato del carattere di realtà. Nella depersonalizzazione il soggetto osserva come un estraneo o uno spettatore i propri processi mentali, le proprie azioni, il proprio corpo, gli altri, al punto che il proprio fare gli sembra privato del carattere di ‘Io’. C’è in tali casi sia il predominio del senso di automatismo, sia la perdita (temporanea) del senso di spontaneità; persino i sentimenti possono essere vissuti come non spontanei, cioè appaiono non investiti da quella proprietà essenziale che li fa avvertire come propri. Nella sua analisi, tutt’oggi insuperata, E. Störring (1933) sottolinea la tendenza marcata all’auto-osservazione, la scissione tra Io-soggetto e Io-oggetto, e un senso atmosferico di ‘ottundimento sognante’, per cui le cose vengono viste (oppure percepite) come in una nebbia, pervase da un carattere di irrealtà, con l’impressione di agire come in un sogno. Questo stato può investire gli oggetti, anche i più abituali, con la caduta della ‘qualità dell’esser-noto’: un esempio tipico è la sensazione di estraneità provata nel vedere una fotografia. Notevole è anche la perdita della familiarità con sé stesso, il guardarsi allo specchio come se l’immagine riflessa fosse di un’altra persona o, comunque, diversa, con relativo senso di sorpresa, di inquietudine, di timore e di trepidazione angosciata o impaurita, solo raramente indifferente o piacevole. È importante notare che tale impressione di estraneità viene sempre resa da parte del soggetto con l’espressione ‘come se’ (www.treccani.it/enciclopedia/depersonalizzazione_%28Universo-del-Corpo%29/).

Lo studente diversamente abile si potrebbe sentire talvolta, quindi, se si avvicina a questo stato di depersonalizzazione, inadeguato alla sua scuola, alla sua classe, agli insegnanti, all’ambiente fisico e sociale, rischiando così di perdere o deformare il suo equilibrio identitario, infatti l’identità equilibrata è proprio, in estrema sintesi, il sentirsi adeguato all’*habitat*.

La stessa geografia comportamentale, cui si è fatto cenno in precedenza, anche in relazione a condizioni personali non invalidanti, afferma come non esista un ambiente “oggettivo esterno”, ma tanti “ambienti di comportamento” quanti sono i gruppi o le categorie di persone che agiscono; non è importante l’ambiente sociale o quello fisico, ma ciò che conta è l’immagine che di essi si fa l’individuo o il gruppo (Bianchi, 1987, in Lando, 2016).

A partire dalla definizione di spazio come “una delle dimensioni della società, corrispondente a un insieme di relazioni” (Levy, Lussault, 2003, p. 325), ci rendiamo conto di come esso non sia una mera base a partire dalla quale ha luogo la vita umana, né un riflesso incondizionato delle dinamiche sociali, ma di come abbia, al contrario, un peso dirimente nelle costruzioni sociali (Lettieri, 2013).

Tale discorso, naturalmente, conta, a maggior ragione, per chi viva una situazione di menomazione fisica o psichica.

Che cosa vuol dire sentirsi adeguato all’habitat, avere una normalità identitaria? Si potrebbe rispondere riprendendo la raffigurazione della curva, elaborata da Gauss nel 1809, in cui si definiscono come normali i fenomeni con frequenze più elevate nei valori centrali e con frequenze progressivamente minori verso gli estremi della variabile. Se quindi ci si avvicina a comportamenti, stili di vita più vicini alle frequenze dei valori centrali, quelle più diffuse, allora sono maggiormente adeguato all’habitat.

Il rischio che si corre è però quello di tendere all’omologazione culturale, inseguendo i comportamenti e gli stili di vita più diffusi, invece la scelta esistenziale da compiere, nel caso di disabilità, è proprio contraria: la valorizzazione delle differenze positivamente inclusive e la loro tutela tramite l’applicazione della normativa, perché anche la differenza consente una ricchezza infinita di punti di vista, di possibilità, di bellezza. Ecco quindi che, mediante la valorizzazione delle differenze, troviamo una nuova definizione dell’educazione interculturale come la zona di confine per tutte le diversità, come chance, come punto di incontro tra mondi diversi che reciprocamente si scambiano informazioni, saperi, competenze, oggetti, arricchendosi vicendevolmente. La zona di confine della curva gaussiana della disabilità diventa chance, in quanto possibilità di crescita per l’intera comunità.

4. Disabilità e interculturalità

L’odierna società della globalizzazione è caratterizzata da meccanismi di ibridazione culturale, portato dei sempre più numerosi incontri tra persone inserite in realtà etnico-linguistiche e culturali diverse. La geografia si premura di evidenziare la rilevanza delle relazioni interculturali ma, nell’arduo compito epistemologico di rapportarsi con la sempre maggiore complessità delle dinamiche socio-territoriali, talora trascura l’importanza della disabilità come elemento di grande rilevanza in tale diversità. Ciò accade parimenti nell’ambito della didattica geografica, in cui si ha la tendenza a non tenere nella debita importanza le potenzialità di una riflessione mirante a scoprire

ciò che può fornire il proprio linguaggio disciplinare, come mezzo per favorire l'inclusione di studenti disabili, non solamente nel contesto scolastico, ma anche nella società. Dovrebbero invece essere proprie della didattica geografica le spinte all'inclusione, per via della sua natura pratica, portata alla dimensione laboratoriale, interdisciplinare e dal rilevante impatto motivazionale (Caruso, Medina, Zanolin, 2018)

Se l'educazione interculturale si connota nella prassi quotidiana con strategie operative caratterizzate da elementi fondamentali come

- la selezione di tematiche interculturali nell'insegnamento disciplinare;
- lo svolgimento di interventi integrativi alle attività curricolari;
- l'attenzione ad un clima di apertura e di dialogo, nonché a una riflessione sullo stile di insegnamento;
- l'adozione di strategie mirate, in presenza di alunni stranieri con particolari necessità (Catarci, Fiorucci, 2015).

è ormai appurato che essa non è una materia in più, ma un taglio professionale che il docente deve dare alle sue lezioni. Ciò, dunque, implica un lavoro di sensibilizzazione che va applicato in tutte le materie, per tutte le diversità e per tutte le differenze.

La geografia, come prevedono le già menzionate Indicazioni Ministeriali, offre la straordinaria occasione formativa di educare a esaminare la realtà secondo punti di vista plurimi, che permettono di considerare e rispettare visioni differenti, in un approccio interculturale dal vicino al lontano. Anche le scienze umane, la filosofia e l'educazione civica, tuttavia, sono parimenti indirizzate verso tale scopo, perché fortemente intrise di apertura mentale e spirito critico.

Tra le scienze umane l'antropologia, sicuramente più delle altre, consente di lavorare sull'apertura mentale necessaria a comprendere il confine come chance di crescita e non come barriera tra i popoli e le persone. In particolare lo Strutturalismo di Claude Lévi-Strauss, tra il 1940 ed il 1950, ha affermato con forza che nessun oggetto di studio ha valore, se non è inserito in relazioni strutturali. Per *Struttura*, come è noto, si intende l'insieme dei rapporti organizzati dentro cui è inserita la persona, i quali decidono il suo essere ed il suo destino, perché gli conferiscono stabilità e funzionalità. È pertanto la logica interna che regola l'interdipendenza delle componenti di un sistema e, se questa logica interna cambia, cambia anche l'intero sistema.

Le strutture, per Lévi-Strauss, anche se invisibili, si possono rappresentare attraverso schemi, raccogliendo dati per l'individuazione del sistema e delle sue leggi. Pertanto, all'interno del laboratorio si è suggerito di raccogliere dati e di tradurli poi in schemi, tabelle riassuntive per la comprensione

del fenomeno. L'obiettivo dell'antropologia in generale, e anche dell'antropologia dell'educazione, è l'individuazione, appunto, di Modelli che consentano di meglio comprendere la realtà.

Pertanto, possiamo affermare che l'antropologia di Lévi-Strauss (Fortaleza, 2008) non può più essere vissuta oggi, perché il mondo dei nativi è oramai tristemente scomparso, ma può continuare a vivere nella ricerca di soluzioni a problemi della quotidianità. Lo Strutturalismo è infatti la base, la radice, la struttura che sostiene la cultura, come la forma che ha la ragnatela del ragno per il ragno, perché anche lo spazio fisico ha una logica interna che regola l'interdipendenza delle componenti di un sistema.

5. La geografia, le scienze umane e il cultural turn

È risaputo come anche nell'ambito geografico lo strutturalismo abbia segnato in particolare la corrente del Funzionalismo geografico. Partendo dall'opera di Walter Christaller e mediante gli studi di Hartshorne, il Funzionalismo eserciterà la sua influenza sino agli anni Settanta del Novecento e anche oltre, in considerazione, ad esempio del successo contemporaneo dei modelli geografici computerizzati, ai Sistemi Informativi Territoriali (SIT), alla cartografia digitale, alla tendenza a rappresentare soprattutto gli elementi materiali e visibili di un territorio, suscettibili di conoscenza oggettiva, e non le manifestazioni spirituali, non espresse in forme tangibili sul territorio stesso. Il Funzionalismo ha proposto leggi, modelli, teorie e principi generali, impegnandosi a misurare e quantificare i fenomeni socio-economici e politici (Gavinelli, 2020).

Tuttavia, ai fini del nostro discorso, da un punto di vista geografico, lo strutturalismo, per sua natura, non ha portato allo sviluppo di una riflessione soddisfacente in merito al tema del rapporto tra disabilità e gestione dello spazio.

Sarà, invece, un'altra prospettiva teorica, sempre nata nell'alveo delle scienze umane, che porterà la geografia ad una nuova apertura e ad una considerazione non solo di quanto sia oggettivabile, ma anche del vissuto spaziale soggettivo.

In particolare, ci riferiamo alla psicologia della forma, la *GestaltPsychologie*. Proprio uno dei fondatori della Gestalt, Kurt Koffka, si interessò anche, in un certo senso, di geografia, introducendo la distinzione tra ambiente geografico e ambiente comportamentale, attribuendo, però, al primo, una valenza oggettiva, di realtà data, al secondo una soggettività e un'apertura alla possibilità, pur nei limiti tracciati dalla geografia e (anche) dal nostro organismo (Koffka, 1970). Possiamo dunque dire che non si discostò, da un punto di vista geografico, da una prospettiva strutturalista e di mera considerazione oggettiva dello spazio geografico.

Fu invece William Kirk a dare vita alla cosiddetta geografia della percezione o del comportamento, evidenziando come siano i fatti propri dell'ambiente fenomenico che determinano le azioni e i comportamenti spaziali che il soggetto agente o la società compiono nell'ambiente geografico; e che sia compito della geografia della percezione esaminare quei fatti e quelle azioni o comportamenti, tenendo conto che l'ambiente comportamentale è un campo psico-fisico nel quale i fatti fenomenici sono disposti entro configurazioni o strutture (*gestalten*). È l'ambiente nel quale inizia il comportamento razionale umano e si prendono le decisioni, ma queste ultime possono o non possono essere convertite in effettive azioni nell'ambiente fenomenico. In poche parole, il comportamento si sviluppa sulla base dell'immagine che il soggetto si è fatto del mondo reale (Kirk, 1963).

Tale immagine è la mappa mentale, basata sul vissuto e sulle informazioni di cui ciascuno dispone, ed è possibile considerarla come la rappresentazione di un territorio che è organizzata, complessa, selettiva, personale, astratta, influenzata da età, cultura ed esperienze che riflette il territorio come le persone credono esso sia.

Di queste mappe mentali si studiano i caratteri e le deviazioni rispetto alla realtà oggettiva, nel tentativo di scoprire e ricostruire l'azione del filtro percettivo che è alla base del nostro comportamento spaziale. Per ciascun uomo e gruppo umano, lo schermo selettivo dei dati sensoriali lascia passare solo certe notizie escludendone altre; in questo modo, l'esperienza di ciascun uomo o gruppo – percepita attraverso una serie di filtri sensoriali, disposti secondo i condizionamenti culturali (linguistici, religiosi e politici) – è diversa dall'esperienza percepita da altri uomini o gruppi umani. L'uomo apprende l'ambiente mentre lo vede e quello che ha appreso influenzerà poi ciò che vede: questo favorisce la sua capacità di adattarsi alle circostanze, consentendogli di sfruttare le esperienze passate (Lando, 2016).

Sulla scorta di tale patrimonio teorico, a partire dagli anni Ottanta del Novecento, con il cosiddetto post-strutturalismo e la geografia post-moderna, nasce un'inedita visione del mondo e della cultura nel suo insieme, la quale non viene più concepita come un'unità salda, ma come un movimento dinamico segnato da differenze e incompletezza, che ci consente di comprendere come le persone rappresentino se stessi e le interazioni socio-politiche (Bonazzi, 2011).

Questo *cultural turn* riguarda anche la geografia umana, in particolare quella anglo-sassone, la quale trasferisce il suo focus dai paesaggi alle identità culturali.

La *New Cultural Geography* si serve di differenti punti di vista e nuovi approcci per esaminare e analizzare l'intera società, con lo scopo di spiegare come i rapporti politici, economici e culturali interagiscano tra di loro, si strutturino a vicenda e siano artefici della messa in atto dei nostri spazi e paesaggi.

La geografia si accosta alla società in cui si esplica, ai fatti che vi hanno luogo, e ciò genera un allontanamento dai temi tradizionali per dischiudersi a nuove questioni che implicano lo spazio e la realtà come frutto di costruzione sociale. L'analisi, nella comprensione della vita sociale contemporanea, s'incentra su un approccio sia spaziale che temporale, prendendo in considerazione degli oggetti che non toccano direttamente lo spazio, ma aiutano comunque a inverarlo. Si cercano modalità esplicative analizzando il rapporto tra i fenomeni e la loro diffusione sulla Terra, ricercando i luoghi in cui si realizzano le relazioni tra l'uomo e l'ambiente, studiando la ripartizione dei fenomeni nel mondo e l'identificazione dei diversi tipi di distribuzione. Ci si concentra sulle aree metropolitane, sulla rappresentazione dei corpi, sulla questione della differenza, sul colonialismo, sul femminismo, sulle pratiche di trasgressione e di resistenza. Ci si occupa di soggetti finora ignorati: disabili, bambini, donne, anziani ed emarginati, a dimostrazione del fatto che l'esclusione spaziale conduce all'esclusione sociale (Bonazzi, 2011).

Si genera, così, una geografia umana che si batte per l'emancipazione degli oppressi e degli emarginati; viene superata la paternalistica voce dell'esperto che parla al posto di coloro che non hanno possibilità di esprimersi, per diffondere le parole di quelle minoranze che non hanno un ruolo di potere (Elissalde, 2004). Si costruisce un'immagine del mondo dinamica e in continua evoluzione, priva di una guida stabile, ma prodotta da una visione più articolata, polifonica e plurale (Giovannini, Torresani, 2004, p. 154).

Tali trasformazioni portano allo sviluppo di nuove correnti geografiche, quali la geografia femminista, quella post-coloniale, medica, del corpo, dei disabili (Lettieri, 2013).

Con la nascita del Post-Strutturalismo, negli anni Ottanta, con Gilles Deleuze, Michel Foucault, Jacques Derrida, si è concepita dunque, in senso più ampio, una *Renaissance*, intesa come radicalizzazione ma anche superamento dello strutturalismo, segnatamente attraverso l'opera nietzschiana. Anche la Struttura deve essere superata, tramite la demistificazione dei valori di bene e bello universalmente concepiti, per arrivare alla gioia, al godimento, alla leggerezza, alla danza... nell'ottica dell'Eterno Ritorno del Superuomo. Esso, tramite lo smascheramento dei valori della Volontà di Potenza e il disvelamento pratico della Differenza, arriva alla rinascita del fanciullo che crea, con un colpo di spugna, il proprio orizzonte valoriale.

L'eterno ritorno «non è affatto un pensiero dell'identico ma, al contrario, è un pensiero sintetico, un pensiero dell'assolutamente differente che rivendica, al di fuori della scienza, un nuovo principio: il principio della riproduzione del diverso come tale, il principio della ripetizione della differenza» (Deleuze, 1968, p. 75).

Comprendiamo quindi che, nell'ottica deleuziana, al di fuori della scienza gaussiana, la ripetizione della differenza è la norma, è la frequenza maggiore, perché siamo tutti unici e pertanto diversi e questa ripetizione della differenza non deve spaventarci, perché la frammentazione dell'Io collettivo, dell'identità omologante, è ricomposta da un pensiero nomade individuale che, arricchendosi grazie alle menti degli altri, artisti, scienziati, intellettuali, insegnanti..., ci completa quotidianamente.

Gli Altri artisti, scienziati, intellettuali, insegnanti (se qualificati) diversi da noi, ci consentono di aprirci al caos del Mondo senza sprofondarvi dentro, grazie anche ad accampamenti, di volta in volta, vissuti come possibilità di proseguire il proprio cammino esistenziale con un soddisfacente equilibrio identitario. Questi accampamenti esistenziali per il mantenimento dell'equilibrio identitario sono fondamentali per le persone affette da disabilità.

La disabilità compromette infatti l'identità delle persone, generando un senso di estraneità al Mondo, una riduzione della libertà, relazioni difficili con gli altri e l'altro sesso, il sentimento di essere di peso, la sensazione di essere stati castigati dal Destino, e ancora il senso di colpa, la vergogna di presentarsi menomato e limitato, l'introversione, il disequilibrio tra sé auto-percepito, sé voluto e sé attribuito dagli altri... e tutto questo avviene quotidianamente.

6. Conclusioni

È eticamente doveroso, quindi, dare adeguata risposta alla compromissione dell'identità dei minori disabili, anche grazie alla didattica dell'area antropologica e geografica, facendo comprendere ai docenti di sostegno come devono sviluppare le competenze di ogni singolo studente diversamente abile al massimo, partendo dal presupposto che gli esseri umani non sono biologicamente legati ad un solo tipo di standard educativo, ma vi è un importante universale educativo così definibile: fare ciò che è bello, buono e giusto per il singolo, seguendo anche però le costanti culturali della comunità in cui si vive.

Ecco quindi come deve agire didatticamente il docente di sostegno, recuperando un ideale pedagogico di tipo platonico: fare ciò che è bello, buono e giusto per lo studente diversamente abile.

L'utilità di tale approccio didattico è riscontrabile anche nella diversità dalle vie normative di sviluppo per l'alunno diversamente abile, nel contrasto dell'etnocentrismo di chi non è affetto da patologie fisiche o cognitive, nell'evidenziare quanto, che cosa e come il docente impara dai propri alunni.

Tale approccio nella formazione dei docenti di sostegno serve a conoscere l'identità dell'alunno evitando ogni etichettamento; conoscere l'etnografia

scolastica per orientare gli allievi; conoscere e analizzare la dispersione scolastica; conoscere i processi migratori promuovendo l'integrazione e l'interculturalità; combattere il razzismo e aumentare la coesione sociale; in base agli obiettivi del Decreto legislativo 13 aprile 2017 n.59 (Dei, 2018, pp. 5-6).

I concetti sopra esposti confermano infine che l'occhio del geografo oggi non basta più, da solo, a cogliere la complessità e l'articolazione delle forme del mondo. La rapidità e persino l'urgenza con cui si ridisegnano oggi i rapporti tra individui, geografie locali e globali e tra saperi, richiedono l'interazione con altre competenze e implicano l'apporto di altre discipline: le scienze umane, quelle sociali e della terra, l'università, gli insegnanti di ogni ordine e grado che sono portatori di esperienze pluriennali in ambito scolastico, le associazioni che operano sui vari territori e gli enti che promuovono percorsi sperimentali per avviare nuove forme di cittadinanza, convivenza o conservazione di beni e valori umani. Tutti questi attori sono coinvolti e chiamati a portare un loro contributo (...) La costruzione dei saperi, della ricerca e della didattica oggi non implica più una semplice aggregazione e centralizzazione in un gruppo culturale omogeneo quanto piuttosto la ricerca di connessioni e contaminazioni tra le diversità e le discipline. Per perseguire una corretta didattica disciplinare e per creare nuove coesioni nella nuova civiltà delle comunicazioni non è più sufficiente parlare lo stesso linguaggio, riprodurre gli stessi saperi o perseguire gli stessi canoni estetici. Il docente di geografia deve oggi saper tradurre linguaggi, narrazioni e realtà spaziali differenti, trovare nelle loro complessità punti aperti di unione e imparare a intrecciarli secondo una visione interculturale e dialogica (Gavinelli, 2020).

Riferimenti bibliografici e sitografici (siti verificati in data 3/5/2021)

- Bianchi E. (1987), "Da Lowenthal a Downs a Frémont: Aspetti della geografia della percezione", *Rivista Geografica Italiana*, 87, pp. 75-87.
- Bonazzi A. (2011), *Manuale di geografia culturale*, Laterza, Roma-Bari
- Butler R., Bowlby S. (1997), *Bodies and spaces: an exploration of disabled people's experiences of public space*, Sage, California.
- Caruso A., Medina N., Zanolin G. (2018), "Verso una geografia per l'inclusione. Proposte didattiche tra teorie, pratiche e sperimentazioni", in Gallinelli D., Malatesta S. (a cura di), *Corpi strumenti, narrazioni. Officine didattiche per una geografia inclusiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Catarci M., Fiorucci M. (a cura di) (2015), *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale: Studi interculturali*, Armando, Roma.
- Deleuze G. (1968), *Différence et répétition*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Elissalde B. (2004), "Postmodernisme. Fondements épistémologiques", retrieved on 31 July, 2013 from www.hypergeo.eu
- Fortaleza Flores M. (2008), "Après de l'Amazonie: le parcours de Claude Lévi-Strauss", in Bringuier J.-C., Fortaleza Flores M., *Le siècle de Claude Lévi-Strauss*, Video DVD, Edition Montparnasse, Paris.

- Gavinelli D. (2020), “Geografie di oggi: dimensioni multi e interculturali, rivisitazione degli studi regionali e nuovi percorsi didattici”, in Pioletti A.M. (a cura di), *Gli strumenti per leggere il mondo. La geografia dalla scuola dell’infanzia alla scuola secondaria di secondo grado*, FrancoAngeli, Milano.
- Gallinelli D., Malatesta S. (a cura di) (2013), *Corpi strumenti, narrazioni. Officine didattiche per una geografia inclusiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Giggs J.A. (1973), “The distribution of schizophrenics in Nottingham”, *Transactions of the Institute of British Geographers*, n. 59, pp. 55-76.
- Giovannini C., Torresani S. (2004), *Geografie*, Bruno Mondadori, Milano.
- Gleeson B. (1999), *Geographies of disability*, Routledge, New York.
- Goldman R., Barrow R.P.B., Derry S.J., (2009), *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*, Raffaello Cortina, Milano.
- Golledge R. (1993), “Geography and the disabled: a survey with special reference to vision impaired and blind populations”, *Transactions of the Institute of British Geographers*, n. 18, pp. 63-85.
- Irmie R. (1996), *Disability and city: International Perspectives*, Paul Chapman Publishing, London.
- Johnston R.J. et al. (2010), *The dictionary of human geography*, Blackwell, Oxford.
- Kirk W. (1963), “Problems of geography”, *Geography*, 48, pp. 357-371.
- Koffka K. (1970), *Principi di psicologia della forma*, Boringhieri, Torino (ed. orig., *Principles of Gestalt Psychology*, Harcourt, New York, 1935).
- Lando F. (2016), “La geografia della percezione. Origini e fondamenti epistemologici”, *Rivista Geografica Italiana*, 123, pp. 141-162.
- Lettieri T. (2013), “Geografia e Disability Studies: spazio, accessibilità e diritti umani”, *Italian Journal Disability Studies*, vol. 1, n. 1, settembre.
- Levine R., New R.S. (2009), *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*, Raffaello Cortina, Milano.
- Levy J., Lussault M. (2003), *Dictionnaire de la géographie et de l’espace des sociétés*, Belin, Paris.
- Murphy R.F. (2017), *Il silenzio del corpo: uno sguardo antropologico sulla disabilità*, Erickson, Trento.
- Tobin J.J., Wu D.Y.H., Davidson D.H. (2000), *Infanzia in tre culture. Giappone, Cina e Stati Uniti*, Raffaello Cortina, Milano.
- www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primociclo.pdf
- www.treccani.it/enciclopedia/depersonalizzazione_%28Universo-del-Corpo%29/

Studio di caso: cambio di posto di C.

di *Daniele Di Tommaso, Paola Florio e Nathalie Vuillermin*¹

1. Introduzione

È opportuno premettere che la geografia non ha sempre considerato la dimensione affettiva che lega le persone allo spazio geografico come qualcosa da includere nell'ambito didattico, nel quale la Terra è invece solitamente presentata come uno spazio emozionalmente arido, organizzato secondo principi logici e procedimenti razionali.

L'inclusione di aspetti emozionali nella didattica ha per lo più riguardato sporadiche incursioni negli ambiti della letteratura e delle rappresentazioni artistiche, vale a dire nei linguaggi legati alla meraviglia, alla prospettiva estetica, alla suggestione della visione o dell'esperienza odeporea.

È più deficitaria, invece, la considerazione dell'emozione intesa come mezzo di conoscenza legato all'identità, al genere, al benessere, all'azione politica, alle scelte di vita, alla partecipazione, all'inclusione sociale; gli aspetti emotivi al contrario esercitano un ruolo fondamentale nei comportamenti, nelle progettualità e nelle azioni che segnano la vita degli individui e delle comunità umane, nelle loro scelte e nel loro modo di gestire il territorio, trasformare l'ambiente e modellare il paesaggio.

Innanzitutto, la geografia può far comprendere che le emozioni sono situate da un punto di vista spaziale, che ci permettono di relazionarci coi luoghi e gli ambienti, che sono il mezzo con cui entriamo in contatto con le loro declinazioni simboliche e valoriali, alimentando relazioni con la natura, la società e la cultura.

La sfera emozionale è cruciale per mettere gli esseri umani in rapporto con l'Altro e nello stesso tempo consente di portare questa alterità nel proprio spazio soggettivo, rendendola partecipe della nostra identità e della nostra interiorità. Chi non impara a gestire le emozioni è portato ad evitarle, scelta che può comportare molte conseguenze negative.

¹ Insegnante di sostegno nella scuola primaria.

La più importante tra queste, per la formazione geografica, è il mancato raggiungimento dei traguardi della conoscenza, della comprensione e dell'abitare lo spazio geografico. Con il prevalere della paura, le emozioni possono rappresentare una linea di demarcazione invalicabile fra Noi e il Mondo. I luoghi, infatti, possono spaventare e rassicurare, infondere gioia e tristezza, attrarre e allontanare. Possono addirittura fare ammalare, o, comunque, generare fobie e comportamenti violenti o distruttivi, così come, al contrario, possono procurare stabilità, sicurezza, qualità della vita (Giorda, 2018).

Possiamo ora analizzare lo studio di caso già menzionato, premettendo che la ricerca sull'infanzia ha ancora molta strada da percorrere; si pensi che fino ad ora ha riguardato non più del 10% dei bambini del mondo, concentrati in Europa e in Nord America (LeVine, New, 2009, p. 1.)

Si ritiene quindi auspicabile una raccolta di studi di caso anche in Valle d'Aosta, e su tutto il territorio nazionale e internazionale, per migliorare l'inclusione nelle scuole e combattere tutte le forme di bullismo e razzismo verso i disabili.

Non dimentichiamo, peraltro, come le già citate Indicazioni Nazionali parlino dell'irrinunciabile opportunità educativa proposta dalla geografia di abituare a esaminare la realtà da punti di vista diversi, che consentono di considerare e rispettare visioni plurime, in un approccio interculturale dal vicino al lontano: abbiamo illustrato nel precedente contributo teorico il legame tra interculturalità e rispetto e valorizzazione delle differenze, non solo in ambito culturale.

2. Videoricerca nei contesti di apprendimento e spazio

Per le osservazioni partecipanti è opportuno utilizzare la videoricerca; infatti, filmare le interazioni tra studenti e insegnanti è utile per comprendere meglio gli spazi, le pratiche del fare scuola, per guardare la scuola al microscopio, per portare in primo piano gli eventi speciali e per aumentarne la consapevolezza (Dei, 2018, pp. 24-27). L'obiettivo di ogni docente è infatti di aiutare tutti gli studenti a crescere come soggetti liberi, con spirito critico tale da diventare protagonisti di un mutamento sociale migliorativo del proprio ambiente di vita.

La videoricerca nei contesti di apprendimento è una pratica che intreccia diverse prospettive teoriche e metodologiche.

Il video, infatti, costruisce "ponti" tra il ricercatore e gli studiosi intenti a comprendere un fenomeno, mettendo in parole e immagini scelte le esperienze.

Le potenzialità di tale strumento sono numerose, poiché esso aumenta la capacità collettiva di analisi dei dati, allarga la capacità di interpretazione dei

fenomeni, crea dialogo tra punti di osservazione differenti, utilizza le immagini come *scaffolding*, come guide per percorsi di elaborazioni cognitive complesse. Inoltre, non bisogna dimenticare il piacere e l'estetica della rappresentazione iconica, la valorizzazione della grande capacità di apprendimento multidimensionale e non-lineare dei giovani oggi, la forza del video come *empowerment* per la giustizia sociale. Il docente ed il ricercatore riescono così ad arrivare ad una teoria, nel senso platonico del termine *teoria*, come detto in *Repubblica*: «contemplazione [θεωρία] della totalità del tempo e dell'essere». La teoria, quindi, riesce a divenire l'espressione della totalità dell'*essenza del significato dell'essere studente* (www.treccani.it/enciclopedia/teoria_%28Dizionario-di-filosofia%29/).

Non si può però tralasciare di mettere in guardia i docenti dai limiti che i video posseggono intrinsecamente, come ad esempio il rimanere centrati sul problema e la domanda della ricerca, la difficoltà di superare la sfida della complessità del reale con un'inquadratura video limitata, la parcellizzazione eccessiva dei dati, il tempo molto lungo di analisi dei filmati, il procurarsi il consenso informato sull'uso dei dati visuali, il dover costantemente tenere presente i limiti etici dell'uso dei video, il rischio che il video abbia il controllo assoluto sulle nostre menti, perché catalizza fortemente la nostra memoria visiva ed emozionale ed infine il calpestare il diritto alla privacy del singolo.

Tochon (2009, pp. 83-92) propone in particolare due importanti elementi di ricerca: la *Situated research*, ovvero la ricerca situata per comprendere l'esperienza vissuta, e la *Stimulated recall*, che consiste nel rivedere video di azioni passate per una riflessione interattiva insegnante-allievo, la quale serve per intervistare i protagonisti in un secondo momento perché non è possibile farlo mentre sono impegnati nell'attività. In ogni caso, la regola è il coinvolgimento dei partecipanti alla ricerca (alunni, docenti tirocinanti o colleghi) allo scopo di trovare insieme la soluzione del problema del caso preso in analisi. Il video deve essere concepito come lo specchio complesso che accresce la consapevolezza dell'azione per migliorarla in futuro.

La videoricerca è molto utile negli studi relativi all'uso dello spazio, ed in particolare, nel percorso di laboratorio, si è cercato di comprendere come si concretizza l'educazione, nella condizione di disabilità e nello spazio fisico scolastico.

La struttura architettonica scolastica poi risulta importantissima, poiché l'insieme dei rapporti spaziali organizzati dentro l'edificio in cui è inserita la persona diversamente abile decide sia come il suo essere stia in movimento sia il suo destino, perché se lo spazio è correttamente strutturato può conferire alla persona autonomia e funzionalità nel quotidiano.

Il messaggio fondamentale, quindi, che lo studio di caso individuato deve riuscire a far interiorizzare all'alunno, è che bisogna imparare a reagire alla

sofferenza sfruttando le opportunità che il territorio fisico e l'ambiente sociale offrono. Ma come fare, concretamente, a reagire alla sofferenza?

Questa e moltissime altre domande sono ancora, sul nostro territorio, purtroppo senza risposta, ad esempio: quale cura ed educazione è migliore nei primi anni di vita del bambino diversamente abile? Quale tipologia di attaccamento ai *caregivers* sarebbe auspicabile? Qual è la giusta misura nella relazione di cura? Quale cura bisogna applicare nei confronti del bambino diversamente abile, oggi, a scuola, in Valle d'Aosta?

E ancora: quale punto di vista adottare nell'analisi delle situazioni? Quali certezze fondare per avviare buone pratiche? Quali valori e regole comuni, tra bambini diversi, condividere? Quali scelte educative intenzionali si incoraggiare? Quali "lenti culturali" e *carte mentali* indossare per leggere un sistema educativo?

Questa serie di quesiti fa comprendere quanto sia importante conoscere la geografia fisica e antropica del proprio territorio e di come sia fondamentale «essere là...» (Geertz, 1988), poiché essere sul campo dà autorità scientifica alla scrittura etnografica, alla descrizione di un popolo o di un gruppo sociale con osservazioni, interviste, per raccogliere dati su spazio, riti, rituali, cerimonie, norme, valori, credenze, comportamenti, artefatti...

Tuan, noto geografo umanista, affermava, a tal proposito, come i geografi amano non solo scoprire dove certe cose o luoghi sono localizzati, ma anche come ci si sente in particolari circostanze (Tuan, 1989).

Pertanto, dal punto di vista del geografo, non è l'*unicità* delle "strutture concettuali", concepite come relazione società/territorio, uomo/luogo, cultura/paesaggio, ad essere analizzata e discussa, ma la loro *specificità*, cioè la loro *unicità*, definita nel contesto di un sistema di riferimento generale (Lando, 2012).

Concludiamo questa parte introduttiva ricordando il motto dei docenti di Kyoto della scuola giapponese buddista per l'infanzia Komatsudani: "Risolvere ogni situazione analizzando caso per caso" (Tobin, Hsue, Karasawa, 2000, p. 64).

Yoshizawa-Sensei, direttrice di Komatsudani, ricorda quanto sia importante far crescere in tutti gli altri bambini spirito critico e capacità di essere persone migliori, dedicandosi a chi ha svantaggi di vario tipo. La direttrice, più che preoccuparsi di Hiroki, un bambino senza la mamma, che, non avendo ricevuto abbastanza cure e attenzioni, non sa come riceverle (Tobin, Hsue, Karasawa, 2000, p. 36), e conseguentemente ha sviluppato comportamenti problematici di iperattività e infrazione delle regole sociali, afferma di essere più preoccupata per alcuni degli altri bambini che non si comportano mai male. Hiroki, infatti, imparerà a stare al mondo. È più facile insegnare a un bambino *birichino* come comportarsi, che insegnare a un bambino troppo

bravo a essere disobbediente (Tobin, Hsue, Karasawa, 2000, p. 41). Un bambino *troppo bravo* è un esecutore che resta imbrigliato in un sistema di regole, senza magari comprenderne il significato e senza capire, quindi, quando le regole devono diventare eccezioni all'interno della complessità del reale.

La valorizzazione dello studio dello spazio nei vissuti educativi porta, pertanto, la mente in crescita dei minori, attraverso lo studio dello spazio fisico (la morfologia, l'idrografia e il clima), antropico, urbano oltre che lo spazio economico e delle risorse. L'approccio spaziale porta a comprendere molteplici e diversificati punti di vista, anche quelli di coloro che vivono una situazione di svantaggio o di disabilità. Ciò renderà la classe accogliente, migliore, perché ogni singolo studente sarà attivato nella sua capacità di realizzare comportamenti solidali con chi è in svantaggio fisico, psicologico, di salute o sociale.

3. Lo studio di caso

Nello studio di caso "Cambio di posto di C.", a seguito illustrato, la docente Vuillermin ha lavorato per il consolidamento di un obiettivo riferibile alle prime classi della scuola primaria:

sviluppare un approccio attivo all'ambiente circostante, attraverso un'esplorazione diretta... per consolidare il rapporto del corpo con lo spazio.

Si è operata una meta-riflessione riferibile ad un obiettivo specifico dell'apprendimento nell'orientamento spaziale, da raggiungere al termine della classe terza:

Muoversi consapevolmente nello spazio circostante, orientandosi attraverso punti di riferimento, utilizzando gli indicatori topologici e le mappe di spazi noti che si formano nella mente (carte mentali).

Tali obiettivi dei primi tre anni della scuola primaria sono fondamentali non solo per gli alunni diversamente abili, ma anche per tutti gli altri studenti lungo tutto l'arco dei cinque anni della scuola primaria; infatti, lo spazio vissuto a livello fisico e lo spazio interiorizzato a livello mentale, di *carta mentale*, influiscono profondamente sull'evoluzione identitaria del minore determinando anche il suo comportamento (www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primario-ciclo.pdf, pp.49-50).

Lo spazio ha infatti un'importanza vitale nel vissuto educativo del minore disabile perché con le sue potenzialità ed i suoi limiti può determinare non solo le capacità di apprendimento, ma anche la costruzione

di relazioni con gli altri, per la forte influenza che tale percezione mentale e corporea ha sullo sviluppo dell'autostima individuale. Se si domina il proprio corpo, nello spazio fisico vissuto in aula, allora il senso di auto-efficacia e sicurezza auto-percepita aumentano.

Per giungere a questa importante conclusione di conferma dell'ipotesi iniziale del percorso di ricerca-azione si è passati attraverso sentieri fino ad ora inesplorati.

Il laboratorio in questione ha l'ambizione di aprire una riflessione su *spazio, vissuto educativo e disabilità*, mettendo in luce il ruolo cruciale giocato dalla geografia all'interno dei contesti educativi, poiché, studiando i processi di inculturazione e l'influenza che le culture hanno sulle *carte mentali* dei discenti, ha offerto strumenti e metodi per comprendere la complessità del nostro tempo.

Nell'ottica di definire un universale educativo, per individuare l'azione didattica da svolgere da parte del docente di sostegno, Vuillermin ha analizzato il Bello, il Buono e il Giusto per C.:

- Ciò che è bello per C.: fantasticare ed essere ascoltato, riconoscersi capace di fare e di imparare.
- Ciò che di bello vorrei per C.: riconoscimento equilibrato delle sue attitudini linguistiche e artistiche, un consenso naturale, non forzato.
- Ciò che è buono per C.: ascoltare la maestra, essere ascoltato.
- Ciò che di buono vorrei per C.: un confronto equilibrato, la capacità di rispondere adeguatamente al contesto e alle emozioni proprie e altrui.
- Ciò che è giusto per C.: avere l'attenzione su di sé e potersi isolare quando lo straniamento è il bisogno emergente.
- Ciò che di giusto vorrei per C.: ricevere le cure e l'affetto di cui ha bisogno, aiutarlo a tessere relazioni significative.

4. Descrizione dell'alunno

Il ragazzo ha 11 anni. Frequenta la classe V della scuola primaria. È stato un bambino molto difficile nei primi anni di scuola, perché metteva in atto diversi comportamenti problematici: era iperattivo, aggressivo e incapace di superare anche le più piccole frustrazioni. Risultava inconsolabile e questa caratteristica lo portava ad estraniarsi dal contesto. Dopo una classe prima senza sostegno faticosa per lui, per gli insegnanti curricolari e per i compagni, si è deciso di affiancargli un insegnante di sostegno. Le attenzioni speciali hanno, fin da subito, migliorato la sua condizione e ad oggi l'alunno ha trovato una sua dimensione nel gruppo classe.

Egli si definisce con estrema consapevolezza un ragazzo strano, con interessi bizzarri e ripetitivi, che ama viaggiare con la mente, inventare storie e fantasticare. Questa sua caratteristica lo porta spesso lontano dal gruppo e dal lavoro didattico che si svolge in classe, quindi l'insegnante di sostegno ha la funzione di creare un ancoraggio al contesto. Talvolta è necessario mediare tra l'alunno e il gruppo dei pari, in quanto il bambino propone atteggiamenti talvolta compiacenti, talvolta espulsivi a fronte di incomprensioni e conflitti.

È un bambino molto sensibile e, pur sapendo riconoscere le emozioni altrui, fatica a dimostrare una certa empatia. In generale, le sue esigenze emotive prendono spesso il sopravvento e nella relazione rischia di sembrare distaccato e disinteressato all'altro.

5. Descrizione della classe

Il gruppo è composto da 19 alunni. Sono ragazzi vivaci e rumorosi, ma in generale collaborativi; attribuiscono importanza al loro percorso educativo e didattico e sono riusciti negli anni a consolidare un rapporto di amicizia allargato ed equilibrato. Nel tempo hanno imparato a condividere le fatiche di C. e ad oggi lo coinvolgono nei giochi e nelle attività didattiche, gli riconoscono delle abilità e delle competenze. Il gruppo si è adeguato ad alcune rigidità di C. e spesso lo asseconda per facilitare lo scambio relazionale.

5.1 Un micro obiettivo verso il bello, il buono e il giusto per C.: il contesto

La scuola che frequenta C. è una realtà scolastica di un paese della Valle d'Aosta, di medie dimensioni. Le aule dello stabile storico sono ampie, con i soffitti altissimi e con molte finestre che rendono l'ambiente luminoso. I banchi sono disposti in ordine sparso in tutto lo spazio a disposizione, con l'obiettivo di garantire il distanziamento necessario.

5.2 Le strutture interpersonali e intra-personali

Il bambino sceglie spesso l'isolamento spaziale, talvolta perché rappresenta un'esigenza psicologica.

In altre occasioni, invece, è una scelta sofferta, dettata da una forte consapevolezza di essere un bambino diverso dai suoi compagni e di non poter essere facilmente compreso e accettato. Quando C. si apre ad uno scambio

relazionale, sa mostrarsi socievole: si rapporta agli altri con modi educati e sa esternare comportamenti espansivi, ricchi di slanci affettivi fisici e verbali, utilizzando un linguaggio maturo per la sua età. Con gli adulti è molto rispettoso e diligente, ma spesso cerca di conquistarli con atteggiamenti benevoli, cercando la loro approvazione e tentando anche di dirigere la relazione verso i suoi interessi specifici.

5.3 La condizione di partenza: uno spazio comfort-zone

C. ha a disposizione due banchi in fondo all'aula, in un angolo accogliente. Utilizza questo spazio con il personale di sostegno che si avvicina nel corso delle ore di scuola. Appeso alla parete c'è un grande calendario, sul quale C. ogni mattina colora e depenna il giorno in corso. Uno scaffale in prossimità del banco facilita l'utilizzo di materiale didattico. In questo spazio l'alunno ha la possibilità di alzarsi e di passeggiare quando ne sente la necessità.

Punti di forza:

- Questa organizzazione è senza dubbio funzionale a C. sul piano emotivo, perché in questa posizione può isolarsi all'occorrenza senza dare troppo nell'occhio e destabilizzare l'attenzione dei compagni.
- Il personale di sostegno in questa posizione può interagire più liberamente con l'alunno, soprattutto quando C. svolge un lavoro individualizzato.

Punti di debolezza:

- Gli alunni della classe ogni due settimane cambiano tutti posto, eccetto C., che conserva il suo spazio ben organizzato. Pur riconoscendo la funzionalità di quell'angolo di lavoro, il momento dello spostamento che non lo coinvolge sottolinea la sua diversità.
- C. segue il programma didattico della classe; sono necessari alcuni aggiustamenti per alcune discipline per lui più faticose, ma di regola svolge le attività del gruppo e la sua posizione appartata a volte sembra suggerirgli estraniamento e stereotipie.

5.4 Il problema principale: comfort zone estraniante

C. spesso non fa parte in modo effettivo della realtà contestuale. È un problema parzialmente risolvibile, perché l'alunno ha bisogno di evadere e di estraniarsi, ma ci si interroga su quanto sia opportuno assecondare questa tendenza a rifugiarsi nella zona di comfort. Chiedendo al bambino di cambiare banco come fanno i compagni, si invia all'alunno il messaggio che è

parte della classe. Così si può comprendere se, immerso nel gruppo, il ragazzo attiva nuovi agganci con la realtà circostante e usa, in modo più contenuto, l'apporto di mediazione, e di protezione verso l'esterno, da parte dell'insegnante di sostegno.

Questioni aperte:

- È possibile che in una posizione meno protetta migliori anche la sua partecipazione al compito e provi a contenere alcuni comportamenti stereotipati?
- Uscire da questa zona di comfort può essere utile a C. per sperimentare, in un ambiente noto, nuove prospettive del lavoro in classe?
- Gli insegnanti riusciranno con questa nuova organizzazione dello spazio a mettere in atto una didattica adatta alle sue esigenze?
- Non si corre il rischio di fomentare in C. disagio, malessere e frustrazione?

L'obiettivo condiviso con C. e con la sua famiglia: "Io e i miei compagni cambiamo posto una volta al mese".

Percorso previsto:

- Si condivide anticipatamente l'obiettivo con C. e si raccoglie il suo pensiero.
- I ragazzi cambiano posto.
- Tra un cambio e l'altro C. sarà intervistato per capire come si sente e quali emozioni lo attraversano.
- Gli insegnanti raccolgono osservazioni *in itinere* relative alla tranquillità emotiva e fisica dell'alunno, alla qualità della sua partecipazione e della socializzazione e infine al livello di autonomia nella didattica.

6. Metodi, strumenti e risorse dello studio di caso

Il metodo che è stato utilizzato è quello dell'auto-riflessione, che offre all'alunno la possibilità di distaccarsi dalle certezze e mettere in discussione i pensieri rigidi. Tale approccio mette in evidenza la libertà e l'autonomia dell'individuo a fronte di decisioni da prendere e consente di sviluppare quella che Bandura definisce *auto-efficacia*: la percezione che una persona ha della propria capacità di agire sull'ambiente e di influenzare gli eventi (Miller, 2016, p. 279). Anche il team docenti ha messo in atto un processo di efficacia collettiva, in quanto ha sviluppato la convinzione condivisa che questo microprogetto potesse produrre effetti apprezzabili per l'alunno e per il gruppo classe. L'osservazione diretta e partecipata, il confronto e il dialogo sono stati gli strumenti principali attraverso i quali si è introdotto il microprogetto. I compagni hanno rappresentato una risorsa importante: sono stati coinvolti come parte attiva e il loro incoraggiamento è stato indispensabile per C. nell'affrontare questo cambiamento.

6.1 Le tappe di distruzione della comfort zone, documentate con foto e video

Tab. 1 - 26 marzo 2021, valutazione iniziale del team docenti per definire la situazione di partenza della comfort zone

	0 (Molto bassa)	1 (bassa)	2 (discreta)	3 (buona)	4 (ottima)
Tranquillità emotiva					
Tranquillità fisica					
Partecipazione al compito					
Socializzazione nel gruppo classe					
Autonomia nella didattica					
raramente	occasionalmente	abbastanza spesso	di frequente	costantemente	

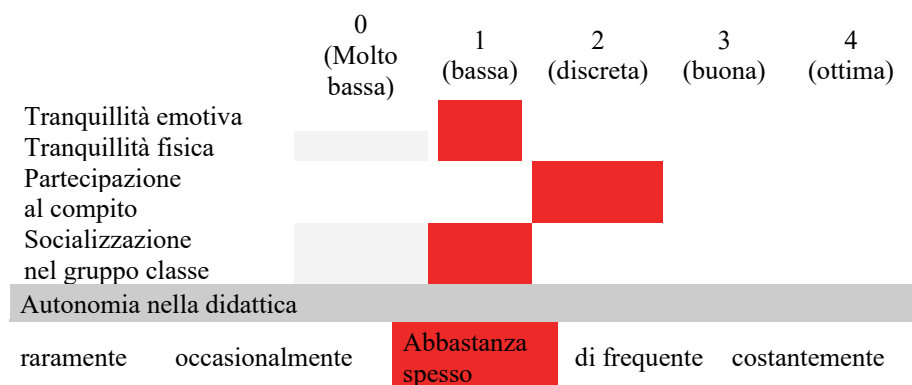
... 29 marzo: condivisione dell'obiettivo con C. e primo cambio di posti.

L'insegnante di sostegno propone a C. di cambiare banco, come fanno normalmente i compagni una volta al mese. Inizialmente l'alunno non sembra ben disposto. Ha paura che questo cambiamento provochi in lui nervosismo e teme di non avere accanto l'insegnante di sostegno.

Nel pomeriggio del 29 marzo i ragazzi cambiano banco e anche C. viene incoraggiato dai compagni a spostarsi. L'alunno dapprima è titubante, poi accoglie l'invito della classe che lo applaude. Dopo lo spostamento, C. prova orgoglio per essere riuscito a superare le sue resistenze e riporta di essere commosso dal coinvolgimento e dall'interesse che i compagni hanno dimostrato per lui.

8 aprile: rimando dell'alunno che riporta di essere contento della sua nuova postazione. Si è reso conto di interagire di più con i compagni e di partecipare più attivamente alle lezioni. Per lui è essenziale avere accanto le figure di sostegno, perché necessita di guida e contenimento emotivo ed esprime questo bisogno mostrandosi seduttivo. C. vede a distanza il suo vecchio banco in fondo all'aula e ogni tanto vorrebbe essere ancora seduto in quell'angolo tranquillo, ma in realtà non ne ha mai fatto richiesta.

Tab. 2 - 26 aprile 2021, seconda valutazione del team docenti dopo l'abbandono del vecchio banco in fondo all'aula



Dalla valutazione *in itinere* emerge che lo spostamento del bambino in un altro banco ne ha diminuito la tranquillità fisica ed emotiva, a favore però di una maggiore partecipazione al compito. L'alunno è sicuramente più coinvolto nel lavoro della classe e di conseguenza assume un atteggiamento più autonomo nell'esecuzione dei compiti ed è necessario ricorrere meno frequentemente ad una didattica individualizzata.

Le occasioni di socializzazione dalla nuova postazione sono più frequenti e inevitabilmente hanno reso necessari più interventi di monitoraggio e mediazione da parte degli insegnanti; in ogni caso si ritiene opportuno che il bambino possa sperimentare quotidianamente il confronto con i coetanei, per imparare a gestire le relazioni in modo sempre più autonomo e spontaneo e superare sempre più agilmente i conflitti e le incomprensioni.

31 maggio: secondo cambio di posto, lo spazio diventa una sfida. C. è molto più disinvolto nell'affrontare il secondo cambio di banco. Non mostra nessuna esitazione e questa volta è lui ad incoraggiare i compagni.

6.2 Quali scelte educative intenzionali?

L'intenzionalità è la fonte generativa che connota l'atto dell'educare e orienta la progettualità che deve governare ogni aspetto della pratica educativa. L'attitudine del pensiero ad avere sempre un contenuto e ad essere sempre rivolto ad un oggetto in ambito pedagogico permette di interpretare, di leggere la realtà e di attribuire ad essa un significato e una direzione di senso.

La continua riflessione sulla meta pedagogica che si intende raggiungere permette di far fronte alla duplice funzione dell'educazione: quella additiva essenziale per fornire nutrimento, sostegno e cura e quella estrinsecante del trarre fuori. Intenzionalità e progettualità devono fare i conti con la complessità della dinamica formativa, descritta in modo efficace da Massa come:

condurre in disparte, portare altrove, in un altro luogo, porre di fronte al nuovo, all'inaudito, all'imprevisto, all'insolito, al raro, al diverso, al mostruoso, adombrare e illuminare, nascondere e svelare, rapire e salvare, sottrarre e proteggere, fuggire e sostare, ma anche disorientare, spaesare, distogliere, spostare, decentrare, dislocare (Massa, 1997, p. 26).

Da queste parole emerge irrimediabilmente la debolezza del sapere pedagogico, destinato a concettualizzare ipotesi di azione e a disegnare orizzonti interpretativi (Mortari, 2015, p. 10). L'educatore ha quindi il difficile compito di confrontarsi con intenzionalità alle complesse e dinamiche questioni esistenziali, attraverso una pratica di cura che coltiva nel soggetto il desiderio di aver cura di sé (Mortari, 2015, pp. 13-14).

Si sottolinea, al termine dell'analisi dello studio di caso, l'importanza del significato che C. dà al suo essere studente incluso, proprio come sottolineava il pensiero antropologico di Clifford Geertz, che affermava come l'accesso ad un'altra cultura debba passare attraverso la comprensione del sistema di significati che i nativi attribuiscono alla propria vita sociale.

La cultura consiste in una ragnatela di significati e Geertz sottolinea come l'analisi della cultura, cioè l'antropologia, non sia una scienza sperimentale in cerca di leggi, ma una scienza interpretativa in cerca di significati. L'antropologia, quindi, costruisce interpretazioni di interpretazioni, nel tentativo di imporre un ordine. E allo stesso modo la pedagogia interpreta la realtà educativa attraverso il lavoro scientifico sul campo, fondato sull'osservazione diretta e partecipata, alla ricerca di significati e di percorsi educativi coerenti e costruttivi. Le differenze di spazio esercitano un'influenza non solo sull'evoluzione mentale dell'uomo, ma anche sul suo vissuto educativo.

Se vogliamo scoprire in che cosa consiste l'uomo, possiamo trovarlo solo in ciò che sono gli uomini. Essi sono innanzitutto differenti (Geertz, 1973).

Probabilmente, quindi, gli uomini sono così differenti tra loro, poiché rispecchiano, nel loro profondo, la diversità biologica e spaziale consustanziale al pianeta Terra.

ogni immagine e idea del mondo è composta da esperienze personali, apprendimento, immaginazione, e memoria. (...) Siamo tutti artisti e architetti paesaggisti nel creare

l'ordine e nell'organizzare lo spazio, il tempo, la causalità in accordo con le nostre percezioni e preferenze. La geografia del mondo è unificata solo dalla logica ed ottica umana, dalla luce dal colore dell'artificio, dalla sistemazione decorativa e dalle idee del bene, del vero, e del bello (Lowenthal, 1961, p. 260).

Ogni conoscenza geografica del singolo e della società è sempre fondata su geografie personali fatte di esperienze diverse, ricordi, circostanze presenti e progetti futuri (Lando, 2012).

Per concludere, è opportuno ritornare alle radici del concetto di *spazio vissuto*, termine coniato dal geografo francese Armand Frémont, e di non facile definizione. Egli risolve la questione, come è noto, legandola al rapporto tra geografia ed arte. Esso, in fondo, è il paesaggio individuale, quello che ognuno di noi potrebbe dipingere sulla tela o scolpire nel marmo: non dunque la realtà oggettiva, ma più semplicemente quella che noi percepiamo e rappresenterebbero simbolicamente. Lo spazio vissuto è diverso per ciascuno di noi, ma comunicabile nell'espressione artistica, perché il nostro spazio possiede elementi universalmente condivisibili.

Esso è perciò soggettivo, legato all'immaginario personale, un confine psicologico che noi stessi ci costruiamo a difesa del nostro mondo, la nostra comfort zone.

Frémont ha evidenziato inoltre come le variazioni dello spazio vissuto sono, in un'ottica generale, influenzate da quattro fattori principali: età, sesso, classe sociale, cultura (Frémont, 2005).

Lo studio di caso da noi riportato evidenzia però un altro fattore non contemplato dal noto studioso francese, ovvero la condizione di sofferenza per le eventuali menomazioni psico-fisiche che caratterizzano il soggetto. Si sottolinea quindi l'urgenza dell'adeguata risposta che la scuola, in questo caso, e la società, più in generale, devono fornire dando la possibilità di migliorare il proprio vissuto spaziale soggettivo, soprattutto ai minori.

Riferimenti bibliografici e sitografici (siti verificati in data 3/5/2021)

- Dei F. (a cura di) (2018), *Cultura, scuola, educazione: la prospettiva antropologica*, Pacini, Pisa.
- Frémont A. (2005), *Aimez-vous la géographie?*, Flammarion, Paris.
- Geertz C. (1973), *The interpretation of cultures*, Basic books, New York.
- Geertz C. (1988), *Antropologia interpretativa*, il Mulino, Bologna.
- Giorda C. (2018), "Includere le emozioni nella didattica della geografia. Esperienze empiriche e prospettive educative", in Gallinelli D., Malatesta S. (a cura di), *Corpi strumenti, narrazioni. Officine didattiche per una geografia inclusiva*, FrancoAngeli, Milano.

- Goldman R. (2009), “Le rappresentazioni video e la cornice teorica del prospettivismo”, in Goldman R., Pea B., Barron B., Derry S. J. (a cura di), *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*, Raffaello Cortina, Milano.
- Lando F. (2012), “La geografia umanista: un’interpretazione”, *Rivista Geografica Italiana*, vol. 119, pp. 259-289.
- LeVine A.R., New S.R. (a cura di) (2009), *Antropologia e infanzia, Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*, Raffaello Cortina, Milano, p. 1.
- Lowenthal D. (1961), “Geography, experience and imagination: towards a geographical epistemology”, *Annals of the Association of American Geographers*, 51, 1961, n. 3, pp. 241-260.
- Massa R. (1997), *Cambiare la scuola. Educare o istruire*, Laterza, Roma.
- Miller P.H. (2016), *Teorie dello sviluppo psicologico*, il Mulino, Bologna.
- Mortari L. (2015), *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma.
- Tobin J.J., Hsueh Y., Karasawa M. (a cura di) (2000), *Infanzia in tre culture*, Raffaello Cortina, Milano.
- Tochon F.V. (2009), “Dai video-casi alla video-pedagogia. Una cornice teorica per i videofeedback e la riflessione con i video nella pratica di ricerca pedagogica”, in Goldman R., Pea R., Barron B., Derry S.J. (a cura di), *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*, Raffaello Cortina, Milano, pp. 83-102.
- Tuan Y. (1989), “Surface phenomena and aesthetic experience”, *Annals of the Association of American Geographers*, vol. 79, 1989, n. 2, pp. 233-241.
- www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf
- www.treccani.it/enciclopedia/teoria_%28Dizionario-di-filosofia%29/
- www.youtube.com/watch?v=1ZCapXa-fYM
- www.youtube.com/watch?v=36_UFucACIg



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Il volume raccoglie gli interventi di approfondimento teorico-metodologico e le attività applicative realizzate dai docenti di vario grado, risultato del corso di aggiornamento e formazione organizzato dall'A.I.I.G. Valle d'Aosta, in collaborazione con l'Assessorat de l'Éducation, de l'Université, de la Recherche et des Politiques de la jeunesse - Assessorato all'Istruzione, Università, Ricerca e Politiche giovanili della Regione Autonoma Valle d'Aosta, dal titolo *La geografia per progettare: proposte laboratoriali interdisciplinari per leggere il mondo*.

Il testo si compone dunque di interventi proposti da ricercatori universitari affiancati da esperienze didattiche operate nella scuola valdostana in linea con gli articoli 39 e 40 dello Statuto speciale della Regione Autonoma Valle d'Aosta, per i quali all'insegnamento della lingua francese devono essere dedicate le stesse ore di insegnamento della lingua italiana e l'insegnamento di alcune discipline può essere svolto in lingua francese, permettendo agli studenti di acquisire una migliore padronanza di tale lingua.

Accanto alla didattica in presenza, l'esperienza della didattica a distanza ha fornito opportunità e spunti per una costruzione ragionata e guidata del sapere basata sull'interazione tra docenti e alunni e studenti. In tale ottica il volume intende fornire un contributo e un supporto didattico che fornisce elementi di riflessione per una didattica interdisciplinare e multidisciplinare applicabile anche in situazioni in cui sono presenti alunni diversamente abili.

Anna Maria Pioletti, professore associato di geografia economico-politica presso l'Università della Valle d'Aosta.

Daniele Di Tommaso, dottore di ricerca in Geopolitica e geoeconomia, docente al liceo classico, artistico e musicale di lettere, storia e geografia, Presidente A.I.I.G. Valle d'Aosta.

Elena Meynet, insegnante di lettere, storia e geografia nella scuola secondaria di primo grado e giornalista.