



Liguria geografia

Anno XVI°, num. 12
(Supplemento on line)

Direttore editoriale Giuseppe Garibaldi

Dicembre 2014

57° Convegno nazionale AIIG Sanremo, 25-28 settembre 2014

Contributi alle Sessioni didattiche

Come a suo tempo promesso, pubblichiamo i testi dei vari contributi alle sessioni didattiche, tenutesi a Sanremo domenica 28 settembre 2014.

Qui sotto i lettori troveranno l'elenco dei contributi, suddivisi per sessioni didattiche (che erano tre), in ordine alfabetico. I testi, pervenutici dai vari coordinatori, e in particolare da Graziella Galliano che a sua volta co-

ordinava tutti i coordinatori, solo poche volte erano stati inviati con le caratteristiche richieste (per formattazione, caratteri e corpo di stampa) e (a volte con non poca fatica) sono stati uniformati (per quanto possibile) dalla Redazione del notiziario.

Il direttore editoriale
Giuseppe Garibaldi

A. SESSIONE DIDATTICA “Il fenomeno turistico. Percorsi didattici” Coordinatori FLORA PAGETTI e GIUSEPPE ROCCA.

Interventi di:

1. **Loredana BALDO**, *I segni medievali impressi nel territorio savonese: ipotesi di sviluppo per un turismo storico-culturale di tipo tematico*
2. **Paolo BATTISTINI**, *La cinta muraria di Lucca: percorso turistico-culturale*
3. **Alessandro BONZANO**, *Il turismo eco-sostenibile sugli altipiani in Italia*
4. **Alessandro CARASSALE**, *Il turismo eno-gastronomico nei Paesi dell'Unione Europea*
5. **Ana Maria CICCIO**, *L'emigrazione italiana nell'indirizzo turistico: cause e conseguenze geografiche di ieri e di oggi*
6. **Stefano COSSO**, *I parchi a tema in Italia*
7. **Susanna GRILLO**, *“La via dei Parchi”: promuovere il turismo nelle aree protette*
8. **Maria Cristina POGGI**, *Viaggio virtuale lungo la Via della Seta*

B. SESSIONE DIDATTICA “Le realtà costiere e dell'entroterra. Percorsi didattici” Coordinatori RENATA ALLEGRI e CARLO PONGETTI.

Interventi di:

1. **Renata ALLEGRI (1)**, **Osvaldo GARBARINO (2)**, *Osservazione analisi e lettura del territorio di Ver-*

nazza: 1. come uno studio di geografia storica può indicare un metodo. 2. approccio archeologico allo studio delle trasformazioni

2. Elisa BERTONE, *Pornassio: le esplorazioni geografiche del territorio. Un progetto didattico per la Scuola dell'Infanzia*

3. Davide COSTA, *La ricostruzione storica della viabilità ligure*

4. Letizia COSTA, *L'analisi dell'immigrazione a scuola. Un progetto per l'Istituto "A. Ansaldo" di Genova*

5. Francesca GOGLINO, *A tutto campo nella valle Argentina*

6. Federica MASSABÒ, *C'era una volta....la Phoenix Canariensis e il punteruolo rosso*

7. Marzia MATTEOLI, *Le bonifiche sulla costa e l'entroterra tiberino*

8. Annarita NATALI, *Le torri costiere e le masserie fortificate salentine (sistema di difesa delle coste e dell'entroterra salentino)*

9. Elena PETENZI, *L'idrografia ligure, tra morfologia, geostoria e dissesto idrogeologico: il caso del Chiaravagna di Sestri Ponente*

10. Emanuele POLI, *Ambiente, degrado e turismo nel territorio terrazzato ligure: il caso delle Cinque Terre*

11. Paola SCOCCIA, Umberto SALEMI, *Confine-Confini (+ con o + fine?): il caso del confine franco-ligure e del rapporto costa-entroterra. Un'U.d.A. per la classe III^a della scuola secondaria di primo grado*

C. SESSIONE DIDATTICA "La formazione degli insegnanti"
Coordinatori MARGHERITA AZZARI e LAURA CASSI.

Interventi di:

1. Renata ALLEGRI, *Viaggio della geografia nelle otto competenze chiave*

2. Beatrice DEI, *A proposito dei libri di testo*

3. Angela CARUSO, *La geografia e gli obiettivi europei. Istruzione e formazione*

4. Salvatore COLAZZO, Stefano DE RUBERTIS, Fabio POLLICE, Marilena LA BIANCA, Salvatore PATERA, *Un laboratorio di educazione alla partecipazione: una sperimentazione tra pedagogia e geografia*

5. Margherita CREATORE, *Geo-lettura delle Indicazioni Nazionali*

6. Guido LUCARNO, *La formazione del personale docente di una scuola secondaria di 1° grado attraverso un'esperienza di laboratorio sperimentale*

7. Nunziata MESSINA, *La formazione dei docenti*

8. Manuela SURACE, *La Geografia nelle scuole*

9. Benedetto ZANABONI, *Geo-videogames: videogioco, studio della geografia e Scuola Primaria.*

I segni medievali impressi nel territorio savonese: ipotesi di sviluppo per un turismo storico-culturale di tipo tematico¹

Loredana Baldo (sezione Liguria)

La presente U.D. si inserisce in conclusione dell'anno scolastico di una classe terza. Ha come obiettivo principale la declinazione di due competenze chiave nell'ambito della disciplina svolta: spirito d'iniziativa e imprenditorialità. Dopo le necessarie premesse teoriche (2 lezioni frontali) e una esercitazione sul campo (percorso progettato in maniera autonoma), gli studenti sono invitati a realizzare "pacchetti w-end" per promuovere la Liguria medioevale (il medio evo è oggetto di studio nel terzo anno) e in particolare le risorse storico-culturali della provincia di Savona. Per dare contenuto anche all'aspetto "imprenditoriale" del progetto, è necessario conoscere l'offerta ricettiva presente sul territorio savonese. Vengono perciò coinvolti anche operatori del settore, e viene programmata una lezione in codocenza con l'insegnante di economia aziendale. Grazie alle relazioni che si sono consolidate nel tempo con le esperienze di stage, è possibile individuare professionisti con una forte valenza formativa che possano affiancare i ragazzi con suggerimenti, consigli, narrazioni e condivisione di esperienze vissute. La progettazione del pacchetto w-end viene realizzata in gruppi: il risultato deve essere valutato anche dai professionisti che ne considereranno l'originalità e la fattibilità. Se i lavori fossero particolarmente validi, si potrebbe pensare ad una loro promozione presso agenzie turistiche locali.

PREREQUISITI

- Conoscere le basi teoriche della geografia del turismo sviluppate nel primo quadrimestre
- Superare il test iniziale dei prerequisiti
- Conoscere le modalità di lettura delle carte geografiche
- Conoscere il lessico specifico
- Conoscere le modalità di lettura ed elaborazione dei dati statistici, sapendo consultare le fonti appropriate
- Conoscere le diverse tipologie di turismo
- Conoscere le caratteristiche fisico-ambientali, socio-culturali, economiche e geopolitiche dell'Italia

OBIETTIVI SPECIFICI

Abilità cognitive

¹ **Unità didattica** ipotizzata per una classe 3^a di Istituto Tecnico Commerciale a indirizzo turistico. Periodo scolastico: aprile – maggio. Tempo previsto: 15 ore. Codocenze : economia aziendale

- Conoscere il concetto di “bene culturale” nell’accezione più ampia
- Conoscere la classificazione dei beni culturali
- Conoscere lo sviluppo che ha avuto la tipologia di turismo storico-culturale
- Conoscere e ubicare le principali aree di turismo culturale nel nostro Paese
- Riconoscere i principali fattori di attrazione di tali aree (archeologico, artistico, storico, legato al ricordo di personaggi illustri del mondo della cultura, della scienza ...)
- Conoscere il mercato del turismo culturale (domanda, offerta, operatori del sistema istituzionali e non)
- Conoscere le modalità di comunicazione e promozione degli eventi culturali

Abilità operative

- Saper individuare concetti chiave e saper costruire mappe mentali
- Saper cogliere e interpretare le relazioni orizzontali originate dal turismo culturale
- Saper selezionare, interpretare dati statistici per creare tabelle e grafici sul fenomeno studiato
- Utilizzare con sufficiente padronanza un linguaggio appropriato
- Progettare e costruire itinerari in relazione alla tipologia della domanda (tipo di clientela, età, budget...)

Abilità minime

- Conoscere e saper ubicare su carta muta le risorse più significative del turismo storico-culturale
- Conoscere la terminologia di base legata al turismo storico-culturale
- Conoscere le modalità di lettura di dati statistici semplici e complessi
- Conoscere i caratteri essenziali del mercato del turismo culturale (domanda, offerta, operatori del sistema, istituzionali e non)
- Saper utilizzare semplici atlanti turistici e sapersi orientare nella lettura di carte geografiche e piante turistiche
- Saper progettare e costruire semplici itinerari turistici in relazione alla tipologia della domanda

PERCORSO DIDATTICO

Verifica prerequisiti: orale, domande a campione volte a verificare le conoscenze pregresse (30^m)

- | | | |
|---------------------------|---|------|
| 1^a fase | “Lo sviluppo del turismo storico culturale” , lezione frontale | (1h) |
| 2^a fase | “I principali centri del turismo storico culturale in Liguria, precisando i fattori di attrazione (storico, artistico, legato a biografie di personaggi letterari, storici ...)” , lezione frontale | (1h) |
| 3^a fase | lezione in codocenza con l’insegnante di discipline economiche aziendali per conoscere l’offerta ricettiva ligure e in particolare della provincia savonese | (1h) |
| 4^a fase | testimonianza/intervista a due operatori del settore | (1h) |
| | Verifica in itinere | (1h) |
| 5^a fase | Uscita sul territorio per visitare il borgo medioevale di Albenga | (5h) |
| 6^a fase | Consegna della verifica e suddivisione della classe in 4 gruppi a cui assegnare la creazione di un pacchetto vacanze per promuovere il turismo storico culturale | (2h) |
| 7^a fase | Esposizione dei lavori | (2h) |

METODOLOGIE

Verifica dei prerequisiti: domande a campione per conoscere il livello di partenza delle abilità cognitive e operative acquisite. Seguono poi le diverse fasi:

1ª fase (1h) l'impostazione delle fasi di apprendimento avviene secondo il metodo deduttivo, dal generale al particolare. Per gli alunni con D.S.A. e B.E.S. è previsto l'impiego di materiale didattico idoneo.

Lo scopo della lezione è quello di conoscere e definire il turismo culturale sondando le esigenze che spingono a questa forma di turismo. Vengono introdotti e spiegati alcuni termini chiave che agevoleranno la comprensione del materiale fornito. Fra questi: il concetto di bene culturale (con riferimento al quadro legislativo della l.84/1990), paesaggio - come bene complesso e atipico -, antropoma e litoma.

Verranno poi definite le caratteristiche del turismo storico culturale (destagionalizzazione, indifferenza al fattore climatico, alta mobilità...) e verranno dettagliate le modalità di fruizione del patrimonio storico artistico nazionale. Saranno citate iniziative ed eventi significativi per la loro creatività e ricaduta sul territorio (recupero dell'identità, crescita culturale in senso globale).

L'evoluzione del turismo culturale: dai viaggi di formazione al turismo culturale di massa. Verranno poi affrontate le problematiche relative all'offerta culturale, la sua riqualificazione e la valorizzazione del sistema dei beni culturali in Italia.

2ª fase (1h) sempre seguendo il metodo deduttivo, in questa lezione verranno analizzati i centri di maggior richiamo storico culturale in Liguria. Attraverso slides, foto e video opportunamente scelti e commentati, sarà illustrata una parte significativa del patrimonio architettonico, monumentale, archeologico. E' previsto l'utilizzo del proiettore o possibilmente della LIM, Lavagna Interattiva Multimediale.

Verifica in itinere (1h) prova scritta per il controllo dei saperi appresi durante le prime due lezioni. Scopo della verifica è fornire allo studente uno strumento di metariflessione per renderlo consapevole dei propri processi di apprendimento. Trattasi quindi di valutazione formativa ², come è opportuno applicare in itinere.

3ª fase: elaborazione di dati e statistiche relative all'offerta ricettiva ligure

4ª fase: analisi delle informazioni e delle esperienze fornite dagli operatori del settore

5ª fase (5h) Uscita sul territorio, visita del borgo medioevale di Albenga.

L'uscita sul territorio viene realizzata perché favorisce l'acquisizione delle competenze tecniche e trasversali che sono obiettivo della progettazione didattica. L'interazione con il territorio circostante permette di radicare i contenuti, attiva la curiosità perché il confronto con la realtà è sfidante. E' un'occasione per crescere in autonomia, sapendo calibrare i propri bisogni con le esigenze degli altri. Necessita di un'organizzazione previa: è opportuno indicare gli estremi dell'uscita già durante il primo collegio docenti perché venga inserita nel programma. Le famiglie degli alunni vengono avvisate in tempo utile tramite comunicazione sul diario scolastico. La fase organizzativa comprende anche la preparazione del materiale didattico da consegnare agli alunni: mappa dei

² D. Parmigiani, *L'aula scolastica. Come si insegna, come si impara*, Franco Angeli editore, Milano, 2014, p. 113

luoghi e una scheda di osservazioni da compilare durante il tragitto, magari arricchita da foto per facilitarne poi la condivisione con altre classi.

6ª fase (2h) Lavoro di gruppo (*cooperative learning*). La richiesta del docente si pone l'obiettivo di mobilitare risorse per supportare gli studenti a risolvere un "problema" (apprendimento per problemi)³ che si presenterà ad un futuro operatore del turismo culturale, cioè la progettazione e commercializzazione di un pacchetto turistico. Il docente adotta una modalità di conduzione dell'aula a bassa *guidance*, in una dimensione di apprendimento cooperativo. Il suo ruolo in questo caso si affianca a quello degli operatori del settore, quindi realizzerà una supervisione durante la fase di realizzazione fino al prodotto finale, costituito dalla proposta "Un week end nella Liguria medioevale" contenente: percorso turistico, dettagli di trasporti, vitto e alloggio, orari e costi, modalità di adesione, eventuali proposte alternative in caso di maltempo, ecc.

Per la fase della commercializzazione, sarebbe opportuno individuare una potenziale clientela a cui proporre l'offerta. L'esperto di marketing potrebbe proporre diverse soluzioni (associazioni culturali, circoli ricreativi, Università della terza età, associazioni sportive ecc.) ipotizzando anche convenzioni o altre modalità di fidelizzazione del cliente.

7ª fase (2h) Esposizione degli elaborati mediante utilizzo della LIM. Al termine, sarebbe opportuno che un rappresentante di ogni gruppo provvedesse a fornire gli altri gruppi dell'elaborato prodotto (sotto forma di PPT o Prezi), in vista della futura valutazione finale.

Verifica finale (1h) si tratta in questo caso di una valutazione certificativa⁴ finale, che "misura" il livello di apprendimento (*assessment of learning*). Gli alunni svolgeranno una prova in cui verranno valutate le conoscenze acquisite durante l'uscita didattica e quelle relative ai lavori di gruppo.

STRUMENTI

1ª fase:

- libro di testo: S.Bianchi, R.Köhler, S.Moroni, C.Vigolini, *Nuovo passaporto per l'Italia*, volume 1, De Agostini Scuola editore, Novara, 2012
- slides con le immagini dei centri di principali, guide turistiche del Touring Club
- sitografia:

www.beniculturali.it

www.enit.it

www.istat.it

www.culturaincifre.istat.it

<http://www.culturaitalia.it/>

www.sitiunesco.it

<http://imuseiitaliani.beniculturali.it/sii/>

www.turismoculturale.org

<http://www.statistica.beniculturali.it/Index.htm>

www.touringclub.it

www.culturaitalia.it

www.parchiletterari.com

www.turismocultura.altervista.org

www.bandierearancioni.it

³ Ibidem, p. 68

⁴ Ibidem, p. 112

2° fase Il docente predispone slides, foto, e video, attinge al materiale fornito dai siti.

www.fondoambiente.it

<http://www.media.rai.it/>

www.borghitalia.it

www.itinerariitaliani.com

<http://www.pabaac.beniculturali.it/opencms/opencms/BASAE/sito-BASAE/ma/patrimonio-architettonico/index.html>

<http://www.benitutelati.it/>

<http://www.regione.liguria.it>

www.italiamedievale.org

oltre che dai testi :

- G. ROCCA, *Dal prototurismo al turismo globale*. Momenti, percorsi di ricerca, casi di studio, Torino, G. Giappichelli editore, 2013.

- ID., *Il sapere geografico tra ricerca e didattica*, Bologna, Pàtron, 2011

- ID., *Turismo, Territorio e Sviluppo Sostenibile*, Genova, ECIG, 2000.

3° fase: lezione in codocenza con l'insegnante di economia aziendale. Utilizzo di fonti statistiche: ENIT, Regione Liguria, Istat.

4° fase; testimonianza/intervista a due operatori del settore. Potrebbe trattarsi di albergatori, gestori di agenzie turistiche e strutture ricettive, esperti di marketing del turismo.

5° fase: Escursione didattica. Il docente provvede che i ragazzi possiedano: una mappa dei luoghi, fotocamera, tablet o altro supporto in grado di scattare immagini o realizzare brevi video. Agli studenti viene richiesto un vestiario consono.

6° fase: Per questa fase il docente deve predisporre il materiale bibliografico e sitografico. È opportuno che dettagli in una scheda quanto richiesto e come verrà valutato.

7° fase: Esposizione con LIM o videoproiettore.

VERIFICHE

Una verifica in itinere, scritta con domande chiuse (1h)

Una verifica finale, scritta, con domande aperte e graduata nei livelli di difficoltà (1h)

TEMPI

15 ore, inclusa l'uscita didattica.

VALUTAZIONE

La valutazione a fine percorso serve a guidare e motivare ciascun allievo e fornisce indicazioni al docente per rimodulare la progettazione, prevedendo se necessario, un approccio diverso per l'argomento o per attivare attività di recupero personalizzate. La valutazione avviene in base a parametri il più possibile oggettivi, e tiene conto dei livelli di partenza, dell'impegno, delle reali capacità degli alunni, e dei progressi registrati.

Il raggiungimento degli obiettivi didattici è valutato dai docenti e dagli esperti di settore coinvolti utilizzando sei livelli (ottimo, distinto, buono, sufficiente, non sufficiente e gravemente insufficiente):

OTTIMO (9 - 10) = obiettivo pienamente raggiunto (abilità evidenziate e/o progressi conseguiti in base agli obiettivi stabiliti anche in situazioni nuove);

DISTINTO (8) = obiettivo raggiunto in modo soddisfacente (abilità evidenziate e/o progressi conseguiti in base agli obiettivi stabiliti in situazioni analoghe a quelle d'apprendimento);

BUONO (7) = obiettivo sostanzialmente raggiunto (abilità evidenziate e/o progressi conseguiti in base agli obiettivi stabiliti in situazioni guidate e/o analoghe a quelle d'apprendimento);

SUFFICIENTE (6) = obiettivo raggiunto solo in parte ma almeno nelle sue linee essenziali (abilità e competenze conseguite solo in linea generale o non completamente in base agli obiettivi stabiliti in situazioni guidate o analoghe a quelle d'apprendimento);

NON SUFFICIENTE (5) = obiettivo non raggiunto (situazioni distanti dalla soglia di accettabilità);

GRAVEMENTE INSUFFICIENTE (< 5) = obiettivo non raggiunto (situazioni molto distanti dalla soglia di accettabilità, mancanza di contenuti).

Le mura dalla A alla Zeta: miniguia per il turismo scolastico

Paolo Battistini (sezione Toscana)

Realizzazione di un prodotto multimediale per la valorizzazione delle risorse turistiche del territorio progettato per il turismo scolastico, da utilizzare nell'ambito delle attività di erogazione di servizi di accompagnamento turistico e scambio di esperienze didattiche con altri istituti ad indirizzo turistico.

DESCRIZIONE PROGETTO/FINALITA'

Produzione di un elaborato multimediale originale denominato "Le mura dalla A alla ZETA: miniguia per il turismo scolastico" riguardante gli aspetti storico-architettonici delle mura rinascimentali da inserire nel sito www.muraditutti.it e utilizzabile da gruppi del turismo scolastico in visita alla città.

Il sito è parte del progetto culturale realizzato da un gruppo di studiosi appartenenti ad ambiti disciplinari diversi ed interessati storia urbana denominato "History in the making". Il gruppo di lavoro – composto da esponenti del mondo universitario e della ricerca (grafici e media-producer) è guidato dalle professoresse Carla Sodini e Carla Romby dell'Università di Firenze .

Articolazione del progetto: due incontri con il dott. Solari sulla storia delle mura e sulla struttura dei siti web. Realizzazione dell'elaborato multimediale. Distribuzione della miniguia a gruppi scolastici che avevano contattato l'ITT Pertini per effettuare un visita a Lucca .

L'elaborato è visionabile nel sito www.muraditutti.it, all'interno del link "Spazio adulti" .

OBIETTIVI FORMATIVI, SOCIO AFFETTIVI E COMPORTAMENTALI

- arricchire le conoscenze, le esperienze didattiche e le competenze professionalizzanti degli studenti
- Contribuire ad una maggiore conoscenza del proprio territorio, attraverso la valorizzazione del suo patrimonio turistico culturale mediante le modalità di un turismo scolastico responsabile;
- favorire lo sviluppo di rapporti interpersonali basati su fiducia, cooperazione e valorizzazione reciproca;
- imparare a relazionarsi in modo professionale;
- sviluppare i **valori** di cittadinanza e di appartenenza alla comunità lucchese.

COMPETENZE

- rinsaldare negli alunni la conoscenza della storia della città
- Progettare itinerari di visita anche tematici in funzione della tipologia della scuola partner ;
- Progettare modalità di comunicazione turistica innovativa in funzione della tipologia del gruppo ospite
- Progettare itinerari secondo le pratiche del turismo sostenibile e responsabile

NUMERO DEGLI STUDENTI COINVOLTI

Classe 2^a BITT 24 alunni

METODOLOGIA

Prima fase (Documentazione)

Tre incontri di formazione e preparazione con il dott. Solari (media producer) sulla struttura dei siti web e con la dott.ssa Gioela Massagli sulla storia delle mura.

Realizzazione di un elaborato multimediale “ le mura dalla A alla Zeta” progettato per i gruppi di turismo scolastico in visita a Lucca. L’elaborato è visionabile all’interno del sito www.muraditutti.it al link “Spazio adulti”.

Modulo dell’insegnante di geografia sulla sostenibilità turista e sulle modalità di visita del turismo reponsabile.

Seconda fase (fase di preparazione:azioni formative)

Realizzazione di un elaborato multimediale “ le mura dalla A alla Zeta” progettato per i gruppi di turismo scolastico in visita a Lucca. L’elaborato è visionabile all’interno del sito www.muraditutti.it al link “Spazio adulti”.

La guida multimediale è stata realizzata attraverso lavoro in cooperazione, ricerca, nuove tecnologie, uscite di ricognizione realizzazione di foto, video, per approfondire la conoscenza del monumento e individuare i contenuti della guida.

Terza fase (fase operativa preliminare)

Come scuola ospitante contatti con altri ITT della regione. Pianificazione dei servizi di ospitalità e progettazione di un itinerario di visita.

Invio alla scuola ospite (ITT Vespucci di Livorno) della copia della miniguia delle Mura in modo da essere utilizzata dagli studenti fruitori durante il momento della visita.

Quarta fase (fase operativa):momento dell’ accoglienza. Esperienza operativa professionalizzante Erogazione dei servizi dei servizi di accoglienza, di accompagnamento e di guida alla classe ospite nel giorno programmato. Gli studenti ospiti utilizzano la miniguia delle mura come supporto all’ascolto agli interventi delle nostre guide.

Esiti formativi dell’attività

- ricaduta in termini di formazione professionale degli studenti
- confronto tra diverse metodologie didattiche, offerta formativa e organizzazione scolastica
- socializzazione e scambio culturale e professionale tra pari
- certificazione finale (libretto formativo personale)

MODALITA’ DI VALUTAZIONE

Scheda di valutazione dell’esperienza consegnata ai docenti responsabili del progetto contenente una serie di indicatori di performance. La valutazione viene fatta attraverso schede di osservazione dei docenti accompagnatori (anche dei docenti ospiti)

Rilevazione delle competenze

valutazione attraverso schede di osservazione dei docenti accompagnatori (vedi allegato) .

Redazione da parte degli studenti coinvolti di una relazione di servizio sull’esperienza professionale svolta

Attestazione

Certificazione delle attività svolte nel libretto formativo personale dello studente.

Immagini



Baluardo la Libertà o Cairoli

Il baluardo la Libertà o Cairoli è collocato nell'angolo sud occidentale delle mura. Ha una forma a orecchione con fianchi rotondi e facce di lunghezza diversa. Il baluardo venne ultimato nel 1606. Si trova tra porta Elisa e porta San Pietro.



Baluardo San Colombano

Il baluardo San Colombano si trova nel settore meridionale delle mura . Venne completato nel 1603, ha una forma a orecchione e si trova tra porta Elisa e porta San Pietro.



Baluardo San Donato nuovo

Il baluardo San Donato sorge al centro del lato occidentale delle mura edificato nel 1642. Ha una forma a cuore con fianchi rotondi e facce di eguale lunghezza . Si trova tra la porta Sant'Anna e porta San Donato



Piattaforma San Frediano

La piattaforma San Frediano è la piattaforma più antica, la sua costruzione risale al 1557. La sua forma è appunto del tipo a “piattaforma”, poco sporgente ed è collocata nelle porte nord della cerchia.



Baluardo San Paolino

Il baluardo San Paolino si trova all'estremità sud occidentale delle mura. Ha una forma a musone con fianchi rotondi e lati di diversa misura. E' stato completato nel 1642. La sua posizione è collocata tra la porta San Pietro e porta Sant'Anna .



Baluardo Santa Maria

Il baluardo Santa Maria risale a l 1565; è l'unico esempio di forma a musone cioè con fianchi squadrati nella cinta lucchese. Si trova nel lato sud delle mura tra porta San Pietro e porta Sant'Anna



Baluardo Santa Croce

Il baluardo Santa Croce si trova nell'angolo nord occidentale delle mura tra porta Sant'Anna e porta San Donato. Presenta i fianchi rotondi e facce di diversa misura. I lavori di costruzione terminano nel 1642



Baluardo San Martino

Il baluardo San Martino è posto nel settore nord-orientale delle mura. La sua costruzione fu ultimata nel 1595. Il baluardo prevede una forma a orecchione cioè con fianchi rotondi. Si trova tra porta Santa Maria e porta San Jacopo.



Baluardo San Pietro

Il baluardo San Pietro sorge sull'angolo nord orientale delle mura . La sua costruzione venne terminata nel 1612. La sua forma è a cuore , si trova tra la porta San Jacopo e porta Elisa.



Baluardo San Salvatore

Il baluardo San Salvatore risale al 1592 e si trova sul lato est delle mura. La sua forma è a orecchione con fianchi rotondi. Il baluardo si trova tra la porta San Jacopo e porta Elisa.

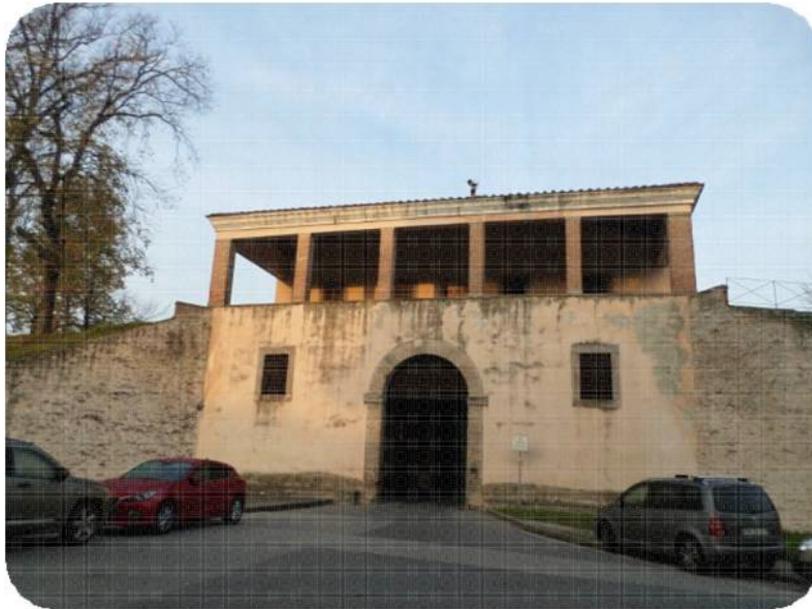


Baluardo San Regolo

Il baluardo San Regolo si trova sul lato meridionale delle mura. Fu terminato nel 1605. La sua forma presenta fianchi rotondi e facce simmetriche. Una piccola scala a chiocciola ancora visibile al suo centro mette in comunicazione i sotterranei con la parte superiore del baluardo .



Porta San Donato

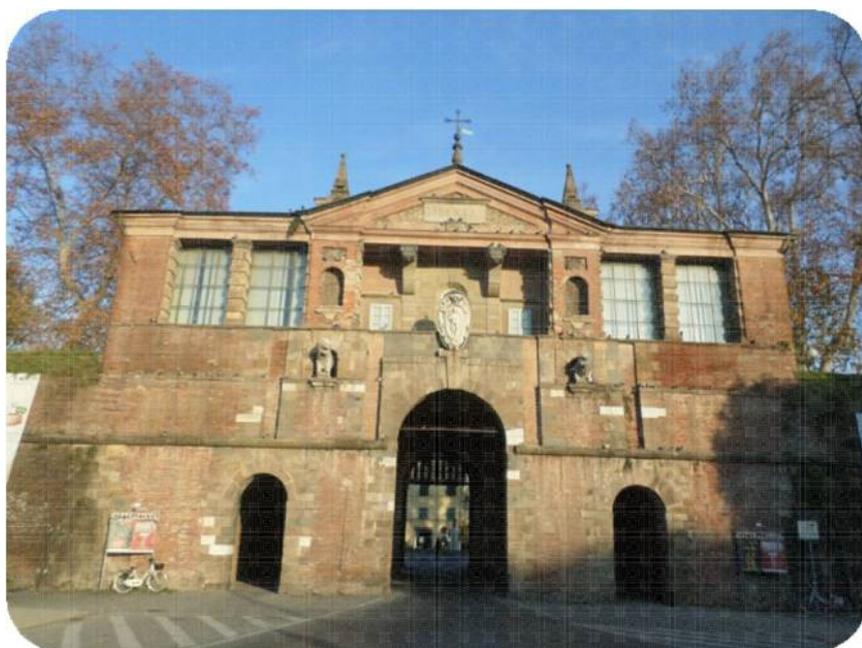


Porta San Donato

Porta San Donato si trova sul lato ovest della cinta tra il baluardo Santa Croce e il baluardo San Donato. Venne terminata nel 1629.



Porta San Pietro



Porta San Pietro

Porta San Pietro è collocata nel lato sud delle mura tra i baluardi Santa Maria e San Colombano. Venne costruita tra il 1565 e il 1566



Porta Santa Maria



Porta Santa Maria

Porta Santa Maria è posta sul lato della cinta tra il baluardo SanMartino e la piattaforma San Frediano. Venne costruita tra il 1592 e il 1594

Analisi di un percorso didattico su Il turismo eco-sostenibile sugli altopiani in Italia

Alessandro Bonzano (sezione Liguria)

PRESENTAZIONE

L'altopiano in Italia rappresenta talvolta una frontiera, uno spazio geografico le cui dimensioni consentono un contatto ancora forte con la Natura e ad un tempo con un tessuto antropico ricco di storia e di carattere, in alcuni casi nettamente distinto dai flussi fittamente umanizzati e omologati che caratterizzano un territorio ormai angusto e abusato.

Difformi per orogenesi, estensione e paesaggio, gli altopiani italiani accolgono oggi popolazioni anch'esse diverse per storia e tratti culturali, in cui ritroviamo quel patrimonio non dismesso di minoranze linguistiche che ha accompagnato l'unificazione del nostro Paese, in uno sforzo dal quale le istituzioni nazionali non devono o non possono prescindere.

In particolare, notevole è la simbiosi tra attività economiche e gestione del territorio, dalle quali può trarre spunto e caratterizzarsi una forma di turismo virtuoso, realmente connaturato al territorio e fautore del rilancio di mestieri antichi ma auspicabilmente ancora attuali, verso i quali i giovani in misura crescente orientano le loro prospettive, complice la prolungata crisi economica o semplicemente per ritrovare il gusto e le risposte di una vita semplice, non ancora dimenticata perché propria di progenitori non troppo distanti.

Nel momento in cui le istituzioni sono impegnate, spesso a titolo occasionale o demagogico, nel reperimento di risorse ingenti per contrastare il degrado idrogeologico, viene fatto spontaneo chiedersi se una qualunque prospettiva di sviluppo, anche turistico, non andrebbe coniugata con quelle forme in cui la cura del territorio non rappresenta un'operazione di manutenzione straordinaria ma una parte integrante dell'attività lavorativa stessa.

Dal punto di vista didattico, sembra interessante proporre agli studenti elementi utili a inquadrare la realtà dell'altopiano a tutto tondo, dagli aspetti geomorfologici e ubicativi, alle risorse e alle potenzialità turistiche, fino alle ragioni di un turismo moderato e felice, realmente ecosostenibile e consapevole del patrimonio naturale e antropico su cui esso insiste, del quale essere ad un tempo custode responsabile e convinto animatore.

UNITA' DIDATTICA DI APPRENDIMENTO

TITOLO	PRE-REQUISITI	OBIETTIVI			PERCORSO DIDATTICO	METODOLOGIE E STRUMENTI	H.
		abilità cognitive	abilità operative	abilità minime			
Il turismo eco-sostenibile sugli altopiani in Italia	elementi di geografia generale e morfologia dell'Italia - elementi di climatologia	conoscenza delle caratteristiche geomorfologiche dell'altopiano in Italia; forme e manifestazioni significative	sapere individuare e riconoscere sulle carte geografiche le aree con i caratteri morfologici dell'altopiano in Italia.	conoscenza e ubicazione degli altopiani più importanti nello spazio geografico italiano	a) elementi morfoclimatici, territoriali e paesaggistici dell'altopiano in Italia	lezioni frontali per a) b) c)	2
	cenni di cartografia e utilizzo della carta tematica	analisi del fenomeno economico-turistico sull'altopiano con riferimento a :	sapere cogliere e interpretare attraverso l'uso di carte tematiche, fonti e strumenti statistici i fenomeni naturali e antropici osservabili sugli altopiani. In particolare:	localizzazione e descrizione dei fatti naturali e antropici più significativi legati alla presenza dell'altopiano, con l'uso di carte, tabelle e grafici	b) le risorse degli altopiani e le fasi del loro sviluppo turistico : modello di Miossec	carte geografiche con atlanti, tavole e carte tematiche a corredo	1
	metodo induttivo e deduttivo - relazioni orizzontali e verticali nell'analisi spaziale dei fenomeni	- vocazione e sviluppo turistico degli altopiani in Italia - eco-sostenibilità in rapporto alle risorse e all'ambiente - esempi e forme sul territorio	modalità di lettura dello sviluppo turistico eco-sostenibile all'altopiano: modello di Miossec e destinazione d'uso del territorio	conoscenza della situazione attuale e linee guida per lo sviluppo del turismo eco -	c) turismo eco-sostenibile: principi, linee guida, idee e riflessioni nel rapporto fra domanda e offerta turistica per gli altopiani in Italia	----- -- modalità semi-strutturata -----	-----1 ----- 2 h

			sapere identificare una linea di sviluppo turistico eco-sostenibile in rapporto alle tendenze in atto per le aree con le caratteristiche dell'altopiano in Italia	sostenibile sugli altopiani in Italia	----- --	--	+ 2 g
					un caso di studio : l'Altopiano dei Sette Comuni	monografia in aula e viaggio di istruzione con visite guidate	---- 5
					----- -- Team teaching : 4 gruppi per 4 aree di riferimento	----- -- bibliografia, carte geografiche e tematiche, tavole di riferimento	-- -- 2
					nord : Alpe di Siusi - Villandro - centro : altopiani abruzzesi sud : Sila isole : Barbagie e Supramonte	----- -- esposizione con <i>brainstorming</i> e dibattito in aula	---- -- 2 ----
					----- -- verifica finale	----- --	----- -- modalità aperta
					----- --	----- --	----- --

ANALISI DI UN PERCORSO DIDATTICO su :

**IL TURISMO ECO-SOSTENIBILE
SUGLI ALTOPIANI IN ITALIA**

CLASSE	Scuola Secondaria di 2° grado - 1° anno del Triennio Istituti Tecnici ad indirizzo Turistico – secondo quadrimestre
LEZIONI FRONTALI	<p>Nella trattazione in esame costituiscono il supporto principale di cui si deve avvalere la didattica. E' previsto un ampio utilizzo di carte geografiche e tematiche, per inquadrare anche visivamente i fenomeni descritti, e l'ausilio della carta muta per esemplificare, da parte del docente, quanto successivamente dovranno realizzare gli allievi nella fase del <i>Team Teaching</i>. Tra i pre-requisiti dell'unità didattica figurano la conoscenza dei metodi induttivo e deduttivo nell'analisi spaziale dei fenomeni e la capacità di saper cogliere le relazioni orizzontali e verticali che si originano sul territorio per effetto del rapporto uomo-ambiente. Essendo l'unità rivolta a studenti del primo anno del triennio turistico, si presuppone che questi concetti siano stati illustrati in unità didattiche precedenti.</p> <p>Una prima lezione a carattere geografico prende in esame in concetto di altopiano e una serie di definizioni utili a inquadrarne la realtà all'interno dello spazio geografico, in una sintesi geologica, morfologica, climatica e paesaggistica. Verrà offerta anche una panoramica descrittiva di alcuni altopiani in Italia, oggetto della successiva fase di lavoro in gruppo, dalla quale gli studenti potranno ricavare i primi elementi utili a impostare l'analisi delle rispettive aree.</p> <p>Nella successiva lezione si parlerà delle risorse tipiche dell'altopiano, con riferimento alle attività economiche e turistiche sul territorio. Verrà proposto un metodo per analizzare e descrivere gli stadi dello sviluppo turistico di un territorio attraverso l'applicazione del modello di Miossec.</p> <p>Nella terza lezione si affrontano i temi e le problematiche del turismo sostenibile, offrendo materiale di riflessione tramite le iniziative più attuali in materia, i principi e le linee guida che caratterizzano il rispetto dell'ambiente, i modelli di sviluppo, la corretta gestione delle fonti di energia e delle biomasse, con riferimento alle tecnologie implementate o in fase di studio. L'obiettivo è fornire agli studenti gli elementi per un corretto approccio al turismo sull'altopiano e nel contempo favorire lo sviluppo di una coscienza critica e rispettosa dell'ambiente.</p> <p>Da ultimo segue una monografia sull'Altopiano dei Sette Comuni, nella quale si applicheranno i contenuti e le linee metodologiche proposte per un turismo eco- sostenibile sugli altipiani; l'obiettivo è presentare un caso di studio sull'argomento e un esempio del lavoro che gli studenti dovranno realizzare nel <i>team teaching</i>. A seguire, si proporrà alla classe un viaggio di studio ad Asiago ed un ventaglio di possibilità per un itinerario di visite guidate.</p> <p>Viene proposta una suddivisione della classe in quattro gruppi, per quattro rispettive aree di riferimento, delle quali il docente offrirà una panoramica descrittiva durante le lezioni frontali.</p> <p>Nord : Alpe di Siusi e di Villandro - Bosco del Cansiglio Centro : Altopiani abruzzesi Sud : Sila Isole : Barbagie e Supramonte</p>

CRITERI VALUTATIVI	<p><u>GIUDIZI FORMATIVI</u> In occasione della verifica finale potrà essere espresso, da parte dell'insegnante, un giudizio articolato sul livello della prova e sul grado di consapevolezza dimostrati, per attribuire alla valutazione anche contenuti formativi. Nella didattica modulare, infatti, appare opportuno ed efficace un criterio di valutazione basato sulle valenze formative, dal momento che le unità di sapere travalicano ora i limiti dell'anno scolastico, diversamente dal tradizionale 'programma', e necessitano di quelle cerniere di raccordo nelle quali assumono maggiore importanza momenti di valutazione regolativa e critica.</p> <p><u>PARAMETRI DELLA VALUTAZIONE</u> Tra gli obiettivi didattici rientra evidentemente ciò che costituisce oggetto di valutazione, ovvero "<u>che cosa si valuta</u>". Tra l'altro, appaiono significativi :</p> <ul style="list-style-type: none"> • aderenza alla consegna • qualità dei contenuti • grado di completezza • capacità di collegamento e di sintesi • applicazione del metodo scientifico • terminologia geografica • ricchezza di riferimenti geografici • struttura, lessico e forma <p>Dal punto di vista misurativo, ossia circa il "<u>come si valuta</u>" nelle valutazioni verranno adottati parametri il più possibile oggettivi, senza dimenticare i livelli di partenza, l'impegno, le reali capacità degli allievi, i progressi intermedi registrati e gli obiettivi raggiunti. Il raggiungimento degli obiettivi didattici verrà valutato in base a sei livelli (eccellente, ottimo, buono, sufficiente, insufficiente e gravemente insufficiente) così interpretabili :</p> <p>ECCELLENTE (9 – 10) : obiettivo raggiunto pienamente e con distinzione (abilità cognitive e operative in grande evidenza, con notevoli progressi rispetto agli obiettivi stabiliti, emersi anche in contesti inediti, con elementi di sicurezza e di consapevolezza rispetto ai temi affrontati)</p> <p>OTTIMO (8) : obiettivo raggiunto con merito (abilità cognitive e operative in evidenza, con notevoli progressi rispetto alla situazione iniziale e rispetto agli obiettivi prefissati)</p> <p>BUONO (7) : obiettivo raggiunto (abilità cognitive e operative soddisfacenti, e/o progressi apprezzabili rispetto agli obiettivi stabiliti in partenza)</p> <p>SUFFICIENTE (6) : obiettivo raggiunto almeno nelle sue linee essenziali (abilità cognitive e operative conseguite solo in generale o non completamente rispetto agli obiettivi stabiliti, ma con abilità minime pienamente dimostrate)</p> <p>INSUFFICIENTE (5) : obiettivo non raggiunto (situazioni distanti dalla soglia di accettabilità, nel metodo e nel merito)</p> <p>GRAVEMENTE INSUFFICIENTE (< 5) : obiettivo non raggiunto (situazioni molto distanti dalla soglia di accettabilità, mancanza di contenuti e di metodo)</p> <p>Per esigenze sommative potrà utilizzarsi la tabella seguente con un peso specifico assegnato ai singoli quesiti, dove 100 è il totale delle risposte esatte</p>				
GRAVEMENTE INSUFFICIENTE (< 5) 0 – 45 punti	INSUFFICIENTE (5) 46 – 59 punti	SUFFICIENTE (6) 60 – 69 punti	BUONO (7) 70 – 79 punti	OTTIMO (8) 80 – 89 punti	ECCELLENTE (9 – 10) 90 – 100 punti

<p>TEAM TE- ACHING</p>	<p>Il <u>lavoro di gruppo</u> consiste nell'analisi da parte di ogni gruppo di ogni singola area. Si tratterà anzitutto di esaminare e di rappresentare sulla carta muta gli elementi geo- morfologici, climatico-ambientali e paesaggistici di ogni area, incluse le vie di comunicazione, i poli urbani di maggiore attrazione, i luoghi di riferimento più significativi, per trasferire su un supporto visivo gli elementi fondanti e caratterizzanti di ogni area. Ogni gruppo potrà liberamente presentare più carte tematiche specifiche per chiarezza espositiva. Al materiale cartografico verrà affiancata una parte descrittiva di presentazione e spiegazione, con opportuni riferimenti e didascalie. Il lavoro sarà anche corredato di materiale statistico, dove funzionale, con utilizzo di tabelle e grafici. In particolare, per ogni area verrà esaminata l'evoluzione dello sviluppo turistico, dove opportuno con una stadiazione del fenomeno tramite il Modello di Miossec, e fornito un quadro per l'analisi delle potenzialità eco-turistiche del territorio, comprese le realizzazioni e i progetti ecosostenibili eventualmente già avviati o proposti.</p> <p><u>Organizzazione del lavoro di gruppo</u>: per massimizzare la resa del tempo a disposizione (5 + 2 ore, naturalmente in più giorni) si procede a una divisione della classe in 4 gruppi di 5 elementi ciascuno (idealmente una classe di 20 allievi), assegnando ad ogni gruppo un'area di riferimento, dove per ogni area è prevista l'analisi di uno o più altopiani. Nell'occasione si assegnerà pure un ruolo ai singoli componenti; la scelta è effettuata di comune accordo fra docente e studenti, tenuto conto degli interessi dei singoli. Indicativamente, per i singoli aspetti disciplinari si prevedono :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 team leader, coordinatore e supervisore del gruppo - 1 elemento per competenze geo-morfologiche, climatiche, ambientali e paesaggistiche - 1 elemento per competenze attinenti agli aspetti urbani, edilizi, infrastrutturali e di mobilità turistica sul territorio - 1 elemento per le competenze a sfondo eco-turistico, circa la sostenibilità ambientale delle iniziative, le fonti di energia rinnovabile e la gestione delle risorse - 1 elemento per competenze tecnico-statistiche, elaboratore di dati, tabelle, carte geo-tematiche di output <p>Nell'articolazione del lavoro in gruppo è prevista una prima fase di condivisione del materiale disponibile, in parte fornito dal docente oppure pre-elaborato dai singoli successivamente alle lezioni frontali e di progettazione del lavoro (1 ora), una seconda fase di elaborazione dei singoli (1 ora), una terza fase di elaborazione in gruppo, con il coordinamento e la fissazione degli apporti individuali nell'elaborato comune (3 ore) e una fase finale in plenaria, eventualmente differita nel tempo, per la presentazione in aula dei lavori svolti (2 ore – indicativamente mezz'ora per ogni gruppo). Nella presentazione si deve attivare un confronto fra tutti i lavori, con l'obiettivo di una ricomposizione critica dei singoli elaborati per ritornare a una visione globale, facendo leva sulla complementarità delle competenze. Si attivano le funzioni e le sinergie tipiche del <i>debriefing</i>, con un coordinamento attivo da parte del docente, favorendo il confronto e la partecipazione, ottimizzando i contenuti, dando modo ai singoli di riflettere, orientarsi e crescere nelle competenze e consapevolezze acquisite.</p>
<p>STRUMENTI</p>	<p>Nella fase preparatoria dell'UDA e durante il suo svolgimento si farà uso di libri di testo. Le fonti bibliografiche di riferimento vengono riportate più sotto. Con l'occasione potranno proporsi mappe per richiamare insieme concettuali e parole chiave per facilitare la comprensione e la memorizzazione dei termini o dei concetti più significativi. Si predisporrà un apparato cartografico adeguato, funzionale all'esposizione dei contenuti proposti; dati statistici e materiale fotografico ricavato da libri di testo e/o da riviste e pubblicazioni specialistiche. Obiettivo è favorire nello studente la capacità di osservazione, di collegamento e di sintesi critica.</p>

	<p><u>BIBLIOGRAFIA</u></p> <p>O. BALDACCI, <i>Geografia Generale</i>, Torino, UTET, 1972</p> <p>G.B. CASTIGLIONI, <i>Geomorfologia</i>, Torino, UTET, 1986</p> <p>G. ROCCA, <i>Turismo, territorio e sviluppo sostenibile</i>, Genova, ECIG, 2000</p> <p>G. ROCCA, <i>Introduzione alla Geografia Umana</i>, Genova, ECIG, 2008</p> <p>G. ROCCA, <i>Dal Prototurismo al Turismo Globale</i>, Torino, Giappichelli, 2013</p> <p>N. A. DE CARLO, <i>Linee di sviluppo socio-economico dell'Altopiano dei Sette Comuni</i>, Padova, Liviana, 1979</p> <p>“TUTTITALIA”, collana di monografie regionali, Milano, SADEA S.p.A. [G.C. Sansoni, Firenze – Istituto Geografico De Agostini, Novara], 1962-65</p> <p>AA.VV., <i>Il Paesaggio italiano – Idee Contributi Immagini</i>, Milano, Touring Club Italiano, 2000</p> <p><i>Veneto, Trentino Alto Adige, Abruzzo, Calabria, Sardegna</i>, Collana “Guida d’Italia”, Milano, Touring Club Italiano, 1996⁶</p> <p><u>SUPPORTI MULTIMEDIALI</u> - diapositive, video, audiovisivi, siti internet; carte tematiche, grafici e tabelle forniti dal docente ed elaborati dagli studenti. Per le monografie descrittive :</p> <ul style="list-style-type: none"> • “<i>Gli Altopiani d’Italia</i>” - estratto da : Wikipedia <p><u>CARTOGRAFIA</u> - Atlanti, carte geografiche fisiche e tematiche dell’Italia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “<i>Atlante Stradale d’Italia</i>” - 1 : 200.000 - T.C.I. • “<i>Kompass Wanderkarte</i>” - 1 : 50.000 – fogli 53-54
<p>VERIFICHE</p>	<p>Sono previste una verifica semi-strutturate <i>in itinere</i>. e una verifica finale non strutturata, in modalità aperta, su tematiche di eco-sostenibilità turistica, per verificare il grado di consapevolezza acquisita e la capacità critica degli studenti.</p> <p>Verifica <i>in itinere</i> : <u>in modalità semi strutturata, con domande a risposta aperta e quesiti a risposta multipla</u>. La verifica <i>in itinere</i> interviene dopo le lezioni frontali svolte sui contenuti oggetto della trattazione. Destinando un’ora al suo svolgimento appare come la soluzione più confacente allo scopo, ossia testare con buon grado di approssimazione e in maniera agile quanto appena appreso, anche in termini di capacità di sintesi, nella prospettiva imminente del lavoro di gruppo.</p> <p>Verifica finale : <u>argomenti da sviluppare, con commenti personali, in modalità aperta</u>. La verifica segue la fase del team teaching e la condivisione del lavoro, con <i>brainstorming</i> e dibattito in aula, avente come fine una maggiore consapevolezza sui temi trattati. La richiesta di un commento personale da parte degli allievi va in questa direzione e vuole suscitare prese di posizione in rapporto ai temi, nello spirito di quelle valenze educative proprie della disciplina.</p>
<p>TEMPI</p>	<p>17 ore (oltre al viaggio di istruzione di 2 giorni sull’Altopiano di Asiago)</p>

PERCORSO DIDATTICO DETTAGLIATO

1ª LEZIONE - La prima lezione, di carattere essenzialmente geografico, ha il compito di definire gli aspetti geomorfologici, climatici e paesaggistici tipici dell'altopiano in generale e in particolare in Italia, fino a delinearne i caratteri territoriali, intesi come il risultato prodotto sullo spazio geografico dall'azione antropica. A una serie di definizioni legate al concetto di altopiano, per qualificare le differenti forme e manifestazioni in un quadro sintetico sull'orogenesi e sulla natura del suolo, segue un breve esame delle condizioni climatiche e del manto vegetale che ricopre il territorio. Si deve necessariamente partire da una definizione di altopiano.

Altopiano - caratteri geomorfologici - possiamo definire l'altopiano come una porzione di spazio geografico variamente estesa e prevalentemente pianeggiante, sopraelevata rispetto alle zone limitrofe, situata ad un'altitudine sul livello del mare superiore ai 300-500 metri, circondata solitamente da creste o catene montuose. Nel seguito della nostra trattazione, orientata al turismo ecosostenibile, considereremo altipiani situati ad un'altezza media non inferiore agli 800 metri, restringendo quindi l'analisi a territori con caratteristiche fisiche e climatiche più decisamente montane. Simile alla definizione di altopiano è quella di *tavolato*, per quanto si possa intendere con questa un altopiano con caratteristiche più specifiche.

Vi sono diverse varianti del concetto di altopiano, a seconda della loro ubicazione, delle diverse storie geologiche e dei differenti suoli che si possono osservare. A seconda della **posizione relativa** possiamo distinguere altipiani intermontani, situati in corrispondenza di regioni montuose dove ricorrono i caratteri visti nella definizione, a prescindere dalla dimensione; altipiani continentali, ove si tratti di tavolati molto estesi in rapporto alla superficie del continente in cui sono ubicati; altipiani pedemontani, talvolta denominati *tavolieri*, di solito poco incisi e rilevati, situati al piede di catene montuose e debolmente inclinati verso il mare o la pianura (es. Il Tavoliere di Puglia, che declina impercettibilmente fino al mare dall'Appennino, interrotto dal Gargano e delimitato dai bacini del Fortore e dell'Ofanto e l'altopiano del Cuneese, che digrada lentamente verso la pianura procedendo da una linea che collega pressappoco Busca e Caraglio con Villanova Mondovì). Come per il concetto di bassopiano, anche per l'altopiano possono coesistere più connotazioni associate; così l'altopiano peruviano (la *puna*) o il Tibet, date le grandi estensioni associano i caratteri intermontani e continentali e il bassopiano sarmatico nella sua sezione subartica ha caratteristiche sia continentali che pedemontane.

Circa il **tipo di orogenesi** la distinzione può comprendere diverse varianti. Possiamo osservare altipiani stratificati, a volte detti piattaforme o altipiani vulcanici, dove è evidente l'associazione con imponenti apparati vulcanici e sistemi di attività eruttive sovrapposti nel tempo, originati da grandi movimenti tettonici (così sempre in Perù, e in modo ancora più evidente nel Cile settentrionale, dove il piano di subduzione della placca di Nazca, più densa rispetto a quella sudamericana, provoca i frequenti terremoti in quella zona e nel tempo ha prodotto il grandioso scenario degli stratovulcani andini, abbastanza poco prominenti rispetto al sottostante altopiano ma non distanti in altitudine dalle massime quote rilevabili sulla Cordigliera; altipiani o tavolati basaltici sono osservabili dove colate basaltiche di apparati ora spenti hanno protetto dall'erosione rocce sottostanti più tenere (come nel caso del Deccan o delle Giare di Gèsturi e di Serri presenti in Sardegna tra la Marmilla e il Sarcidano); abbiamo altipiani tettonici, detti anche tavolati tettonici, dove più evidente è lo spostamento, lo sprofondamento o il sollevamento della crosta terrestre (non diversamente da quanto avviene nella Rift Valley, con i grandi laghi tettonici africani); altipiani residuali, solitamente a orogenesi antichissima, dove rocce a struttura più tenera (ad es. arenarie) che poggiavano su pre-esistenti formazioni più dure (es. graniti) sono state lentamente erose dal tempo, residuando grandi massicci isolati e suggestivi a cima spesso piatta, come nel caso dei *tepuis* delle regioni sud-orientali del Venezuela (es. Roraima). Il relativo isolamento da catene montuose adiacenti in questi casi è spesso causa di caratteri endemici presenti nella flora e nella fauna, conferendo all'ambiente i caratteri di un'isola ecologica. Simili ai *tepuis* ma di minore estensione sono le *mesas*, per le quali ricorre la componente della diversa consistenza della roccia associata al movimento tettonico, in quanto un nucleo più resistente viene a trovarsi in posizione sopraelevata rispetto al territorio circostante (erosione differenziale o selettiva). Sono tipiche le *mesas* messicane o le celebri formazioni della Monument Valley in Arizona.

Forme in parte specifiche sono pure gli acrocori, termine la cui stessa etimologia richiama i caratteri dell'altopiano. Possiamo definirlo come un altopiano intermontano a versanti scoscesi nel quale sono ubicate, sul perimetro o anche all'interno, montagne o catene montuose. Più precisamente si parla di acrocoro da altopiano in presenza di una struttura tendenzialmente piatta e uniforme, senza rilievi emergenti

all'interno (ne è un esempio tipico l'altopiano etiopico), e di acrocoro da corrugamento quando all'interno si trovano catene montuose di altezza anche notevole (esempi di questo tipo sono il Pamir, l'altopiano dell'Armenia e, in Italia, l'Altopiano di Asiago).

Un discorso a parte nel nostro caso merita la Sardegna, costituendo essa un tratto del corrugamento ercinico in Italia, ma con alcune zone che presentano i segni dei precedenti processi caledoniani e addirittura precambriani (Iglesiente). Una storia geologica antichissima, quindi, i cui caratteri favoriscono nel paesaggio sardo lineamenti orizzontali e la presenza di altipiani. I vulcanesimi esplosivi dell'Oligocene e del Miocene, e le colate di lave basaltiche del tardo Cenozoico possono spingersi talvolta al litorale, come nell'Anglona, ma è all'interno che prevalgono le grandi forme spianate, come gli altipiani presenti nel Gennargentu, nel Gerrei e le Giare cui si è accennato. Non ultimi i famosi *tacchi* delle Barbagie e dell'Ogliastra, a erosione differenziale. Le linee morfogenetiche orizzontali proseguono nei bassopiani a sprofondamento tettonico di cui il Campidano rappresenta l'esempio più significativo, colmato successivamente dalle alluvioni quaternarie fino al paesaggio attuale, ma suoli sottili con mancanza di copertura ad alto fusto predominano un po' ovunque, punteggiati dalla tipica macchia mediterranea.

Dal punto di vista del **suolo**, il risultato osservabile dipende dalla storia geologica, dai grandi modellamenti intervenuti (per es. ad opera delle glaciazioni o dei processi di sedimentazione), dai fattori climatici prevalenti e dagli agenti chimici che operano nel suolo stesso. Senza la pretesa di una trattazione specifica, limitandosi l'obiettivo dell'analisi ad alcuni altipiani italiani in rapporto alle loro potenzialità turistiche ecosostenibili, riportiamo qui alcuni brevi cenni sulla natura del terreno e un riferimento specifico al suolo carsico, osservabile in molti altipiani qui esaminati. Molto in breve, possono identificarsi diversi tipi di suolo in base al contenuto delle diverse sostanze presenti in esso.

- **suolo sabbioso** : la quantità di sabbia è superiore al 65%.
- **suolo argilloso** : la quantità di argilla è superiore al 30%.
- **suolo calcareo** : la quantità di calcare è superiore al 20%.
- **suolo umifero** : la quantità di humus è superiore al 15%.

Sono ovviamente possibili molte combinazioni e varianti nella natura chimica di un terreno e ognuno di questi tipi di suolo, a seconda delle proprietà chimico-fisiche delle sostanze prevalenti in esso, presenterà caratteristiche diverse quanto a **permeabilità** e **fertilità**

- Un **suolo sabbioso**, molto permeabile, è generalmente povero di nutrienti e quindi poco fertile; vi crescono piante dotate di radici lunghe capaci di assorbire acqua in profondità.
- Un **suolo argilloso**, poco permeabile, trattiene l'acqua e per questo è abbastanza fertile, molto compatto e vi crescono piante con radici brevi e sottili.
- Un **suolo calcareo** è discretamente permeabile e generalmente fertile, trattenendo il calcio, elemento indispensabile alla vita delle piante. E' particolarmente adatto alla coltivazione delle leguminose, dell'ulivo e della vite.
- Un **suolo umifero** è generalmente umido, perché l'*humus* assorbe e trattiene l'acqua; di solito è molto fertile e adatto a qualsiasi tipo di coltivazione.

Un **suolo carsico** è il risultato di un fenomeno erosivo in cui le precipitazioni, per effetto dell'anidride carbonica disciolta nell'acqua, erodono rilievi calcarei creando un paesaggio ricco di forme particolari; ciò si verifica in quanto il calcare, data la sua natura di roccia sedimentaria, è variabile nella sua struttura a seconda delle condizioni di formazione. L'acqua si infila nel suolo carsico e vi agisce sia per corrosione chimica che per erosione meccanica. Perché il processo progredisca nello spazio e nel tempo occorre che la roccia sia fessurata, in modo che le acque possano penetrare in profondità, con la conseguente formazione di cavità e la possibilità di riaffiorare attraverso sorgenti.

In Italia i terreni calcarei prevalgono nelle Prealpi Lombarde, nelle Prealpi e Alpi Venete e Giulie, nell'Appennino Centrale, nei massicci dell'Appennino Campano e Lucano, in alcune zone della Puglia (Gargano, Murge) e della Sicilia (Monti Iblei e rilievi occidentali). Il carsismo che qui interessa (carsismo epigeo) riguarda le rocce solubili affioranti in superficie e origina formazioni tipicamente osservabili in alcuni altipiani : le doline, le uvala, i polje, i campi solcati o carreggiati

Una **dolina** è una conca chiusa, depressa rispetto al piano di campagna, a profilo ellittico, subcircolare o lobato, talvolta provvista di un inghiottitoio, che raccoglie le acque meteoriche e le convoglia in cavità sotterranee. Di solito il fondo di una dolina può essere riempito da terra rossa, residuo dei processi chimici e costituita da argille e piccole quantità di ossidi di ferro. A seconda del grado di permeabilità di questa, sul fondo della dolina può comparire un piccolo lago o una palude. Le dimensioni di una dolina possono variare da un diametro di pochi metri fino ad oltre un chilometro; la profondità oscilla di solito da 1-2 fino a 200 metri. Le **uvala** sono depressioni abbastanza grandi, dal contorno lobato e del diametro sovente superiore ai 1000 metri, derivate presumibilmente dalla fusione di doline contigue, ciascuna in allargamento per erosione progressiva delle pareti. I **polje** sono depressioni di dimensioni molto grandi, con un fondo pianeggiante a pendenza molto debole, raccordato con un angolo brusco a pareti relativamente ripide. I **campi solcati** sono zone calcaree che presentano numerosi solchi, più o meno paralleli e con profondità variabile da pochi centimetri a qualche metro, separati da creste variamente arrotondate; si originano per scorrimento e dissoluzione operata dalle acque meteoriche sulla superficie di rocce calcaree.

Clima - Microclimi di montagna - Dal punto di vista climatico le condizioni su un altopiano possono essere molteplici, essendo influenzate dalla continentalità, dalla latitudine e dall'altitudine, oltre che dalle risultanti esposizioni ai venti e alle figure bariche locali, con differenti valori di temperatura e umidità. Sugli altopiani italiani, ad un'altitudine media superiore agli 800 metri, le condizioni climatiche complessive rientrano nel clima alpino, (si farà qui riferimento a elementi della classificazione di Koppen). Non si osserva una vera stagione secca e le precipitazioni, variabili in entità e in rapporto alle zone ma mediamente abbondanti, sono distribuite durante tutto l'anno anche se con una maggiore incidenza nell'estate. Peraltro, neppure esiste una netta linea di demarcazione con il clima temperato umido, di cui alla nostra latitudine il clima dell'altopiano costituisce spesso la continuazione ad altitudini superiori e in zone a più forte continentalità. Nel nostro emisfero occorre inoltre considerare la maggiore insolazione dei versanti a mezzogiorno, con vegetazione e condizioni climatiche anche molto differenti rispetto ai versanti non assolati. Comune in montagna è l'effetto favonico del vento, che dopo la salita e il conseguente rilascio dell'umidità sui versanti sopravvento scende e si riscalda per compressione adiabatica e per il soleggiamento. Spesso la temperatura raggiunta dall'aria che invade l'altopiano in queste condizioni supera quella rilevabile a quote inferiori in pianura. Sempre nell'ambiente montano si osserva l'incanalamento e il riscaldamento dell'aria per compressione di venti caldi di provenienza meridionale, fenomeno consueto in Trentino-Alto Adige e in Valle d'Aosta. Per rendersi conto di ciò è sufficiente un breve esame della termometria media massima nell'estate a Bolzano (m 264 s.l.m.) e anche ad Aosta (m 583 s.l.m.), dove sono frequenti punte diurne superiori ai 30°C.

Vegetazione - Sugli altipiani, alle quote considerate e a seconda delle condizioni climatiche, la copertura vegetale prevalente è costituita da foreste di latifoglie decidue capaci di sopportare temperature medio-basse, dove faggi, aceri e betulle possono costituire una manifestazione tipica. Nelle aree a clima meno rigido si possono incontrare querce, castagni o anche pioppi, ma nelle zone più fredde compare la foresta di conifere. La foresta è parte integrante e fondamentale dell'ecosistema montano, fornisce ossigeno alla vita e cibo per gli erbivori, nonché rifugio per buona parte della fauna selvatica. Costituisce inoltre un'importante risorsa economica per l'altopiano, come vedremo, grazie al legname e ai suoi derivati.

Una foresta si sviluppa generalmente su suoli mediamente umidi e permeabili. Dove le condizioni sono più aride la vegetazione transita verso le forme osservabili nel clima steppico, con radi arbusti e graminacee. Oltre il limite altimetrico della foresta, variabile a seconda delle condizioni e delle zone, si entra nella zona dell'alpeggio e compare il pascolo, molto frequente sugli altopiani antropizzati anche alle quote inferiori per effetto del disboscamento.

2ª LEZIONE - Risorse dell'altopiano e fasi dello sviluppo turistico (il modello di Miossec)

E' opportuno un breve quadro riassuntivo delle **risorse dell'altopiano** per come esso è stato presentato, come base di partenza per analizzare il tipo di sviluppo economico-turistico che mediamente si verifica e per porre in evidenza gli elementi che potranno caratterizzare l'approccio eco-sostenibile nella successiva analisi.

Tra le risorse che mediamente un altopiano offre possiamo ricordare :

Risorse naturali e paesaggistiche - innanzitutto il **pascolo**, con lo sviluppo conseguente dell'allevamento e dei prodotti zootecnici (foraggio, carni, produzione casearie). Su tutti gli altipiani considerati è una forma di attività presente in misura variabile a seconda delle zone ma comunque sensibile. Mandrie e greggi sono diffuse in Trentino-Alto Adige, Abruzzo e sud Italia in genere, in Calabria l'allevamento bovino negli ambienti collinari e montani rappresenta tuttora un'attività in grado di favorirvi la permanenza dell'uomo, contribuendo in maniera decisiva al mantenimento dell'assetto idro-geologico e paesaggistico del territorio. In Sardegna predominano gli ovini, come noto, ma anche i bovini sono ben rappresentati. La **foresta** (o il **bosco** inteso come la replica del medesimo paesaggio su scala dimensionale minore), è certamente una risorsa importante, essendo quasi sempre immediatamente accessibile dall'altopiano quando non coincidente (come nel caso del Bosco del Cansiglio) con il territorio stesso. Legname e derivati rappresentano una fonte di approvvigionamento per usi domestici e industriali, per la presenza di segherie e industrie di trasformazione del legno, anche se prioritaria sull'altopiano è la funzione del legno come combustibile e fonte di riscaldamento. Il legno alimenta inoltre un artigianato locale quasi sempre presente sull'altopiano. Funghi e frutti di bosco sono alla base di una nicchia locale dell'industria conserviera sull'altopiano e, in misura minore, anche la selvaggina può considerarsi una risorsa del territorio. Il **sottosuolo** costituisce talvolta anch'esso una risorsa disponibile, variamente sfruttata a seconda della natura del terreno (cave di marmo).

Risorse antropiche, storiche e culturali - in virtù degli insediamenti e delle vicende etniche e storiche, spesso peculiari, l'altopiano dispone di una risorsa importante per lo sviluppo del turismo. Usi e consuetudini rientrano quasi sempre nelle iniziative locali e nei programmi museali, spesso inquadrati nel più ampio contesto della montagna, con rassegne fotografiche, letterali e culturali in genere, senza dimenticare l'arte e il folklore locali.

Risorse ludiche e sportive - è questo un campo in cui l'altopiano ha ottime risorse per alimentare lo sviluppo del turismo locale, direttamente connesso alle caratteristiche del territorio. Gli sport montani invernali (sciovie, anelli per lo sci di fondo, slitta) sono attività per le quali la posizione e la conformazione degli altipiani rappresentano una scelta d'elezione, ed anche alcuni sport come l'hockey o il pattinaggio sul ghiaccio sono ben inseriti nel contesto. Gli sport legati alla montagna nella stagione estiva nella loro forma classica (escursionismo, alpinismo) oppure derivata (vie ferrate, palestre di roccia) accolgono sull'altopiano sempre numerosi appassionati. Dagli anni recenti molto sviluppato è anche il cicloturismo, per la naturale vocazione del territorio. Molte di queste attività sono oggi da ripensare e interpretare in chiave eco-sostenibile e l'altopiano come vedremo offre buone opportunità in questa direzione.

Nell'approccio turistico al territorio è certamente opportuno qualche riferimento metodologico, per non mancare di considerare variabili importanti in gioco, orientare l'analisi e rendere confrontabili territori con caratteristiche differenti. Quasi sempre nell'analisi occorre considerare il tempo, specie se occorre inquadrare il fenomeno nella sua dinamica evolutiva. Anche nel nostro caso, l'analisi delle potenzialità eco-turistiche dell'altopiano può considerarsi un punto di arrivo o un vero e proprio obiettivo da raggiungere nel coniugare turismo e valori ambientali; dovremo quindi utilizzare strumenti che consentano una rappresentazione diacronica del fenomeno turistico in un determinato luogo.

Modello di Jean Marie Miossec - Definibile anche 'del dinamismo dello spazio turistico', il modello di Miossec riguarda appunto la dinamica cronospaziale del processo di regionalizzazione turistica, e coniuga nella sua architettura **due variabili oggettive**, legate a un'impostazione tradizionale e neopositivista con **due variabili soggettive** e quindi percettive, secondo un'ispirazione progressista propria della Geografia della percezione.

variabili oggettive - luoghi turistici (o stazioni) e vie di comunicazione (o mezzi di trasporto)

variabili soggettive - comportamento dei turisti e comportamenti della popolazione locale

Utilizzando il **corema** come rappresentazione simbolica del centro turistico e le quattro variabili di cui sopra unite all'ulteriore variabile tempo, il modello mostra l'evoluzione del processo turistico in un dato luogo attraverso 5 fasi successive :

- Fase preturistica : il luogo non è conosciuto dalle persone esterne, potenziali turisti, perché è visto al più come un transito (tra l'altro non agevole perché non esistono infrastrutture), quindi non è interessato dal turismo. I locali, in rapporto al luogo, considerano il turismo un miraggio o un rifiuto (si può pensare al film "Stromboli" di R. Rossellini, del genere neorealista)
- Fase pioniera : nel territorio si installano le prime infrastrutture di base, funzionali tra l'altro allo sviluppo turistico (distributori di carburante, bar, negozi, pensioni); transitano i primi curiosi o gli avanguardisti del genere, attirati dalle peculiarità locali nel centro più importante della stazione. Le offerte turistiche sono spesso legate ad iniziative locali connesse con l'attività dei residenti (es. Linosa nei primi anni '70 era agli esordi della sua esperienza turistica, nonostante la bellezza dei fondali marini, gli alloggi erano nelle case dei pescatori e la prima forma di offerta turistica - quando non il corrispettivo per l'alloggio - era l'esperienza della notte in mare con i pescatori, offrendo loro un piccolo aiuto)
- Fase della moltiplicazione : parte intenzionalmente il turismo. Per imitazione della fase pioniera si moltiplicano i luoghi e si sviluppano le vie di comunicazione, collegando i luoghi stessi. Il processo di trasformazione fisica del luogo in senso turistico è avviato.
- Fase della specializzazione - gerarchizzazione : i luoghi si specializzano, individuando la loro vocazione turistica (così in Liguria : la spiaggia sabbiosa per il turismo familiare e quella rocciosa per il turismo sportivo, subacqueo) ed emerge la gerarchia spaziale delle stazioni nei rispettivi confronti, a seconda dei servizi offerti. Crescono i trasporti e decolla quindi il turismo di massa, creandosi i primi fenomeni di segregazione spaziale (un'area dedicata stile villaggio turistico). Iniziano ad emergere in maniera evidente le opinioni della popolazione locale, divisa tra pro e contro-segregazione.
- Fase della saturazione : si assiste ad un ulteriore sviluppo del processo precedente, emergendo tra l'altro fenomeni di massificazione e di degrado (speculazione edilizia, deturpazione del paesaggio, connivenze con la malavita), accompagnati al tentativo di un soddisfacimento di bisogni sempre più indotti ed effimeri, spesso con un utilizzo distorto del marketing turistico. In questa fase può o deve esservi un intervento da parte della *governance* locale, per tentare un aggiustamento del tiro o proporre un nuovo modello di sviluppo in vista di un rilancio. In assenza di questo e senza opportuni correttivi si giunge al declino turistico del luogo.

Nel lavoro in *Team teaching*, analizzando la rispettiva area turistica, ogni gruppo potrà trarre informazioni utili da una stadiazione dello sviluppo turistico del luogo (con la rappresentazione grafica attraverso un'apposita tabella, qui illustrata dal docente), per capirne le effettive peculiarità e potenzialità in rapporto al tempo ed al tema della eco-sostenibilità del turismo stesso.

3^a LEZIONE – Turismo ecosostenibile: principi, linee guida, idee e riflessioni nel rapporto domanda - offerta turistica per gli altopiani in Italia

Si tratta ora di definire l'ambito specifico della nostra analisi, ossia i caratteri che devono assumere le forme di turismo attuabili sugli altopiani, perché se è vero che molte possono essere le forme, è da un denominatore comune di principi e di linee guida che occorre partire.

In generale, il **turismo ecosostenibile** pone molta attenzione al rapporto che esiste tra turismo e natura, e al tessuto storico-antropico che su quella natura insiste. Nelle strategie progettuali e operative si deve tendere ad ottimizzare quel rapporto in un equilibrio armonico e rispettoso, nel quale assuma da subito rilevanza il bilancio tra consumi e rigenerazione delle risorse consumate.

Da un punto di vista storico e normativo, anche le istituzioni si muovono. Nel 1995 viene promulgata dall'OMT la **Carta del Turismo Sostenibile** per codificare i principi di uno sviluppo turistico che preservi l'*habitat* naturale, dove il termine '**sostenibile**' indica il limite entro il quale l'ambiente è in grado di assorbire e riparare gli impatti prodotti dal turismo sull'ambiente nel medio-lungo periodo, rigenerando le risorse coinvolte. E' in questi anni che grazie all'impegno di associazioni ambientaliste si parla per la prima volta di eco-turismo in riferimento al mercato, con offerte e proposte conseguenti da parte degli operatori.

Sempre l'OMT proclama il **2002 anno internazionale dell'ecoturismo**, e organizza a Quebec il **Summit Mondiale dell'Ecoturismo**.

Del concetto di ecoturismo si può parlare in modo radicale o moderato, ma tra i requisiti minimi è comunque presente una qualche forma di educazione al rispetto e alla protezione dell'ambiente, applicata e vissuta nelle località in cui si crea offerta e domanda turistica, fino a limitare fortemente ogni azione turistica che impatti a vario titolo sull'ecosistema e sulla sensibilità locale. Si elencano qui alcuni tra i fattori dell'ecoturismo entro i quali deve trovare spazio e forma l'azione turistica :

- conoscenza e coscienza del valore del paesaggio
- conoscenza, rispetto e valorizzazione delle tradizioni e culture locali
- recupero e valorizzazione del patrimonio edilizio locale a valenza storica
- limitazione alla cementificazione sul territorio
- gestione moderata e sostenibile delle risorse naturali ed energetiche
- gestione del ciclo dei rifiuti (educazione al riuso, al riciclo e raccolta differenziata)
- controllo dell'inquinamento in genere (atmosferico, idrico, visivo ed acustico)
- mezzi di trasporto alternativi e a basso impatto ambientale
- filiere produttive corte nell'offerta di beni locali
- preferenza per nutrienti naturali nelle colture e nella zootecnia
- inserimento armonico delle strutture turistiche nel paesaggio
- azioni di marketing turistico educativo
- incentivi economici alla ecosostenibilità dell'azione turistica
- prevenzione idrogeologica e cura del territorio

Nel turismo ecosostenibile la prima fra tutte le risorse è l'ambiente in sé come fonte di offerta turistica e questo presuppone un'interiorizzazione dei valori connessi, ossia non un ambiente inteso come 'un bel posto' o 'un sito ideale dove praticare il turismo', ma un ambiente che rappresenta l'oggetto stesso del turismo, l'interesse primario per cui si fa turismo. Come si vede c'è un salto di qualità nell'approccio, evidenziando il quale risultano logici e coerenti le linee guida e i fattori che si sono ricordati. Il **turismo naturalistico** è la prima e fisiologica forma di turismo ecosostenibile, perché fa della Natura l'oggetto del turismo applicandovi i principi di cui sopra, una Natura da vivere certo non con gli occhi e la competenza dello studioso naturalista ma comunque con una sensibilità del tutto nuova, in buona parte opposta al modello culturale e consumistico che ha caratterizzato l'approccio al turismo di massa, che anzi si cerca di contrastare, nella certezza che le risorse del pianeta non soltanto meritano di essere ammirate e rispettate ma soprattutto non sono infinite e indefinitamente disponibili. Una coscienza ambientale che prende finalmente atto dei danni provocati dalla rottura di equilibri ecologici, dal consumo indiscriminato di risorse con la conseguente e crescente produzione di rifiuti, dalla cementificazione che soffoca lo spazio naturale e non ultimo dalla perdita di biodiversità.

Nello specifico, l'oggetto del turismo naturalistico allo stato puro è il paesaggio, inteso come 'l'abito esteriore che può assumere lo spazio geografico' con i *caratteri climatici*, la *flora* e la *fauna* a definirne **biomi** ed **ecosistemi**, ivi comprese le *acque continentali e oceaniche* (sorgenti, cascate, bacini fluviali e lacustri, mari e oceani), le *forme costiere* (lidi, golfi, sistemi deltizi fluviali), le *forme orografiche* in genere e le *forme erosive* osservabili nello spazio geografico. Esiste ovviamente un turismo naturalistico applicato, dove l'oggetto e in parte l'attenzione si spostano dall'ambiente in sé all'attività praticata nell'ambiente e nel quale si prevedono mezzi di trasporto e di ricovero ecosostenibili (biciclette, canoe, cavalli, sci, racchette da neve, attrezzatura da campeggio) per svolgere detta attività.

Un altro concetto assume importanza per evitare equivoci : turismo ecosostenibile non è ciò che si può o si deve attuare e praticare in aree riservate o protette, quasi a legittimare un altro tipo di turismo al di fuori di queste, ma una filosofia di approccio ormai auspicabile ovunque vi possa essere mercato turistico, la parte integrante di ogni domanda-offerta che si affacci al mercato stesso, essendo mondiali e certo non confinabili

gli effetti negativi di uno sviluppo - anche turistico - fuori controllo. E' peraltro vero che la cultura dell'ambiente favorisce il sorgere di aree protette a livello nazionale e locale (Parchi Nazionali e Regionali, Riserve Naturali) e che il decollo di queste istituzioni, raggiunta una certa massa critica, stimola una nuova domanda di turismo.

Agriturismo, Turismo rurale e Turismo verde sono altrettante declinazioni del turismo ecosostenibile nel frattempo intervenute, che meritano un cenno in quanto possibili forme applicabili - come vedremo - anche sull'altopiano. L'**Agriturismo** si afferma come una particolare forma di turismo di campagna, nel tentativo di recuperare zone - specialmente montane e collinari - e produzioni altrimenti declinanti, stante il progresso spopolamento delle relative aree. I prodotti locali ritornano ad essere riconosciuti e apprezzati nel loro valore e gli stessi fabbricati abbandonati vengono riattati e riconvertiti all'attività ricettiva. Un fenomeno non nuovo in assoluto (meno di un secolo fa i cittadini più abbienti potevano concedersi un soggiorno *in villa*, o più comunemente si soggiornava e si soggiorna ancora oggi presso parenti in campagna), ma per lungo tempo e segnatamente dalla fine degli anni '60 del Novecento oscurato dal decollo e dallo sviluppo del turismo di massa.

Ai sensi della **Legge Quadro n. 730 del 1985**, l'Agriturismo è ciò che si pratica oggi in aziende agrarie, le quali dietro l'offerta di alloggio e ristorazione promuovono il recupero e il nuovo sviluppo in senso turistico delle campagne, preservandone il patrimonio naturale ed edilizio e la permanenza stessa delle attività agricole sul territorio, tutelando produzioni e tradizioni locali.

Il **Turismo rurale** si identifica come una forma di turismo di ritorno e non a caso coincide con una fase abbastanza precisa dello sviluppo industriale, in cui quanti abbandonavano la campagna per lavorare nelle industrie in città (transitando quindi dal settore primario al secondario) tornavano durante le ferie estive al borgo di provenienza, vivendo e riscoprendo le attività a contatto con la campagna. Nell'accezione comune odierna, il **Turismo verde** è in parte sovrapponibile al Turismo rurale, in quanto identifica l'insieme delle attività turistiche svolte nell'ambiente rurale, dove in evidenza è soprattutto la riscoperta dell'ambiente di montagna, di collina o anche di pianura se e quando a vocazione turistica.

Molte forme di **Turismo sportivo** reclamerebbero, spesso a buon diritto, la dignità di turismo ecosostenibile. Certamente i grandi eventi sportivi - se di questo si vuole o si deve parlare - richiamano flussi di turisti e ritorni economici quantitativamente importanti, con impatti notevoli sull'indotto turistico, dove operatori offrono pacchetti *all-included* spesso fortemente reclamizzati e sponsorizzati. Questo tipo di turismo non sempre può dirsi ecosostenibile nelle forme e nelle conseguenze, ma attraverso una gestione attenta può almeno in parte essere ricondotto entro canoni accettabili per la cultura ambientale. Diverso è quando per turismo sportivo si intenda la pratica di attività sportive al di fuori della località di residenza; l'ambiente naturale rappresenta spesso un ottimo pre-requisito per questo, e molti tra gli sport praticabili non sono contrari in sé al rispetto dell'ambiente. In questi casi sono opportuni il rispetto della vocazione turistica del luogo in rapporto allo sport, per inserire armonicamente l'attività nel contesto, l'utilizzo ottimizzato di fonti di energia rinnovabile (solare, fotovoltaico) quando necessaria agli impianti sportivi e il rispetto dell'equilibrio nel rapporto tra attività sportiva e altre attività antropiche locali.

E' spontaneo riflettere sul rapporto tra turismo ecosostenibile e globalizzazione turistica. Se questa porta naturalmente con sé l'esaltazione della domanda/offerta turistica per generare reddito, va detto che questo processo può collidere anche fortemente con le istanze ecosostenibili. L'assenza di limiti spaziali-temporali e la ricerca di economie di scala sempre maggiori, per operatori che vogliano inserirsi nel contesto competitivo globale, tende a giustificare fenomeni di massa già in sé contrari alla cultura ambientalista ma potenzialmente devastanti nelle forme e nelle conseguenze. Inoltre la velocità richiesta dalle scelte aziendali è spesso cruciale nelle decisioni di investimento e di allestimento dei cantieri, salvo invertire la rotta in corso d'opera quando suggerito dal mercato. In questi casi è grande il rischio ambientale, con deturpazioni del paesaggio anche notevoli, alti costi e tempi lunghi per il recupero, tra l'altro senza il beneficio di una ricaduta positiva sul contesto locale in termini di ricchezza prodotta.

Dobbiamo ora chiederci come si pone l'altopiano nei confronti di tutto questo. A una breve riflessione, esso sembra riunire in sé molti dei requisiti territoriali, culturali, spesso anche normativi, richiesti dal turismo ecosostenibile per interpretare in modo virtuoso le tendenze in atto.

Meglio di altri ambienti, per il *mix* combinato di elementi e di fattori presenti in esso, l'altopiano può sviluppare e proporre quelle forme di eco-turismo dove si riscoprono usi, consuetudini e mestieri antichi, i quali in una prima fase interpretano e veicolano gli aspetti ludici del turismo uniti alla conoscenza della cultura locale, ma in una fase successiva essi possono preludere ad iniziative imprenditoriali a sfondo non necessariamente o unicamente turistico, con il recupero di territorio utile ad attività economiche e a modelli di sviluppo conseguenti. Come abbiamo visto, le risorse dell'altopiano offrono possibilità in questa direzione (vedi lezione 2^a), incentivate da leggi regionali ora più attente al recupero del territorio. Il punto di forza e la valenza peculiare di questa tendenza sta ancora una volta nell'ambiente e nella cura del territorio; mentre assistiamo preoccupati al moltiplicarsi di eventi a forte impatto idrogeologico su suoli impoveriti e fragili, non troviamo risorse in misura adeguata e nei tempi necessari per prevenire o contrastare i fenomeni. Perché allora non veicolare con quelle forme di turismo una sensibilità diversa, una rinnovata cultura realmente consapevole ed ecosostenibile, che impronti gli stessi modelli di sviluppo economico verso i valori ambientali ? Perché sottrarre ad altro risorse, peraltro mai sufficienti, per operazioni di manutenzione straordinaria del suolo, quando per quelle forme turistiche la cura del territorio è attività ordinaria o pre-requisito in quanto funzionale ?

D'altronde, altri ambienti in Italia forse più accessibili e più storicamente interessati dal turismo hanno già in parte sviluppato in modo virtuoso questa tendenza (pensiamo ai terrazzamenti delle Cinque Terre, agli agrumeti in Sicilia, o ai paesaggi vitivinicoli delle Langhe), trainando il contesto verso la ripresa di attività lavorative pre-esistenti in cui eco-sostenibilità e biodiversità sono parti essenziali perché strumentali alla qualità richiesta. Anche l'altopiano sembra potersi proporre e inserire a pieno titolo in questa tendenza.

Nella sua veste agrituristica il turismo sull'altopiano in Italia non può che trovare terreno fertile, coniugabile tra l'altro con le migliori forme di turismo naturalistico. Anche dal punto di vista della praticabilità economica e finanziaria, progetti e costi sembrano essere più accessibili specie in considerazione dell'attuale fase recessiva della nostra economia. Non sarà un caso se alcuni dati statistici ancora provvisori per l'anno 2014 individuano per le iniziative agrituristiche, soprattutto dal lato della domanda, chiari segnali in controtendenza rispetto al resto del settore.

Nei confronti del turismo sportivo l'altopiano sembra disporre dei requisiti ottimali in rapporto alle attività da praticarvi. L'ambiente fisico e le condizioni anche climatiche sono spesso funzionali e adatte agli sportivi, (conformazione del paesaggio, qualità dell'aria, tipo di alimentazione, possibilità di esercizio fisico, valori prevalenti) senza escludere le fasce anagrafiche più giovani che vengono iniziate ad uno sport in un ambiente ideale, fisicamente meno impegnativo o segregato rispetto ad altre stazioni turistiche e in condizioni di assistenza e accoglienza spesso più adatte per eventuali anziani al loro seguito.

Per concludere, le forme di turismo considerate sembrano convergere in maniera fisiologica verso l'altopiano come luogo di insediamento per le loro attività, per le caratteristiche naturali che esso possiede, per gli elementi storici e antropici che meglio sono integrabili con l'offerta turistica rispetto ad altri ambienti, talvolta anche per i minori investimenti necessari all'allestimento delle strutture turistiche; l'altopiano può quindi identificarsi come possibile terra di elezione per un fenomeno sicuramente avvertito e in crescita nelle aspettative del mercato, così come nelle istanze culturali, con possibilità di sviluppo e valenze ben superiori rispetto al turismo tradizionalmente inteso.

4^a LEZIONE – Un caso di studio : l'Altopiano dei Sette Comuni

Prima di proporre agli studenti il lavoro in *Team Teaching*, viene fornita una panoramica sul territorio dell'Altopiano dei Sette comuni il quale, per i caratteri e le specificità che presenta può essere considerato una possibile scelta per insediamenti turistici a contenuto ecosostenibile. Rimandando alla scheda descrittiva (disponibile a richiesta) ogni dettaglio sulle caratteristiche fisiche e sulle attrattive turistiche e culturali del luogo, si faranno qui alcune considerazioni circa lo sviluppo del turismo sull'Altopiano, partito forse in ritardo rispetto a stazioni più rinomate ma non per questo più dotate o più sensibili ai problemi ambientali.

Delle risorse locali quali fattori turistici per l'altopiano in genere si è detto. Va qui aggiunto che nel settore caseario si avrebbero oggi eccellenze maggiori se nell'epoca fascista non si fosse optato per una politica autarchica nelle produzioni. Nei secoli l'allevamento locale aveva selezionato le razze migliori in rapporto al territorio e ai tipi di prodotto, al punto da essere state esportate all'estero nel corso delle migrazioni; un esempio è dato da una tipologia di capi utilizzati oggi in Illinois, dove si è insediata nel tempo una folta comunità veneta, con ottimi risultati. Ad Asiago si tenta ancora oggi di recuperare quanto perduto in termini

di qualità con le politiche del ventennio; in ogni caso sussistono problemi di razionalizzazione degli impianti per elevare il livello della qualità nel rispetto dei valori ambientali. I caseifici sono pochi e poco diversificati, e da soli assorbono la quasi totalità della produzione compresa quella stagionale ottenuta durante l'alpeggio, che più direttamente sarebbe gestibile secondo le modalità ecosostenibili richieste oggi dal mercato.

Circa il bosco, per lungo tempo ed almeno fino ad un secolo fa esso è stato gestito come fonte di risorse da barattare con le produzioni alimentari della pianura (frumento e mais), ed è forse tardata una cultura e una sensibilità per un suo utilizzo più razionale, aspetto che si ritrova nelle attività di falciatura e fienagione, non di rado affidate nel tempo alle donne e ai ragazzi, specie negli anni a forte emigrazione, come pure la gestione dell'alpeggio. Oggi sono ancora poche le aziende operanti sul territorio con dimensioni tali da consentire ammortamenti e redditi adeguati, con risorse destinabili ad innovazione e investimenti; in particolare la foresta è molto frammentata nella porzione di proprietà privata consentita dalle normative locali (vedi oltre al § 'amministrazione del territorio'), mentre occorrerebbero pezzature di almeno 100 ha. per procedere a pianificazioni efficaci agli effetti di gestione e reddito. Dove il bosco è di proprietà collettiva non c'è sfruttamento intenso, ma manca in ogni caso una gestione più oculata, un miglioramento anche qualitativo della vegetazione e forse maggiori interventi da parte della Comunità Montana, attraverso gli studi e le competenze anche idrogeologiche del caso. Di più e meglio si potrebbe fare per razionalizzare il suolo, ottenendo migliori risultati nella fertilità e nelle produzioni zootecniche, tenuto anche conto della natura carsica del terreno.

Per inquadrare nel tempo il fenomeno turistico sull'Altopiano con particolare riguardo alle strutture ricettive occorre comunque qualche dato. Negli anni '60 del Novecento si passa dal 28% del 1961 al 39% del 1971 come percentuale degli addetti al turismo sul territorio in rapporto alla popolazione residente, pur essendo ancora poco efficienti i trasporti e mancando fattori di aggregazione e di integrazione verticale nei servizi. Ci si affida spesso a contributi a fondo perduto e per cultura mancano incentivazione delle attività legate al tempo libero e ingegnerizzazione dei servizi, necessarie anche queste per preparare l'approccio ecosostenibile che verrà. C'è immobilismo da parte dei Comuni nel concedere spazi alle attività turistiche e a quelle iniziative che creerebbero con anticipo una cultura ambientale (artigianato locale o itinerari in quota per fare conoscere il territorio), ma il problema centrale è forse la mancanza di condizioni di preferenzialità per le zone dell'Altopiano rispetto alle altre zone della provincia di Vicenza.

<u>Strutture turistiche</u> (Altopiano di Asiago)	<u>1970</u>	<u>1975</u>	<u>1977</u>
Esercizi	120	130	129
Camere	1.823	1.941	1.965
Letti	3.380	3.541	3.535
Bagni	796	1.037	1.108
<u>Indice percentuale di utilizzo</u>	(tasso medio annuo di utilizzo delle strutture)		
lordo (sull'intero anno)	11,57	12,08	12,86
netto (sulla stagione)	23	25	26
cfr. dato nazionale - netto	36,40	35,50	34,60

La tabella illustra i dati negli anni del decollo turistico (dal 1970 al 1977). Si osserva che i flussi turistici sull'Altopiano sono bassi e ci si avvicina al pieno regime degli esercizi solo nel periodo 1-20/8, senza peraltro raggiungerlo. Anche questo fattore ritarda l'avvento della cultura ecosostenibile, non saturandosi l'offerta, con *performances* ben inferiori rispetto al dato nazionale. Negli anni che seguono mancheranno investimenti mirati e marketing turistico per stimolare la domanda. La mancanza di promozione sembra dunque il primo fattore responsabile di un decollo turistico non vivace, anche perché il territorio può già contare alle soglie degli anni '80 su un'offerta turistico-sportiva più che rispettabile : 4 stadi del ghiaccio, 13

campi da calcio, 8 campi da tennis, 4 trampolini da sci, palestre, poligono di tiro, diversi campi da basket e da volley, 1 campo da golf, 1 cabinovia, 3 seggiovie, 41 sciovie, oltre 300 km. di piste da fondo. Tra l'altro, possibilità per il volo a vela, attività perfettamente inserita nel contesto dato il paesaggio. Ma non solo, perché già alla fine del 1977 si contano circa 40 strutture equiparabili agli odierni agriturismo, e diverse aree attrezzate per il campeggio ben integrate nel territorio dell'Altopiano.

Ancora attualmente, volendosi individuare una direzione per uno sviluppo più marcato del settore e delle potenzialità ecoturistiche sul territorio, si potrebbe fare leva su una maggior attenzione a forme e agenzie promozionali, gestite di concerto da Enti pubblici e privati secondo criteri di efficienza e di profitto, in grado di restituire l'immagine effettiva di un luogo per molti versi sorprendente e forse sottovalutato rispetto ad altre stazioni in apparenza più dotate. E' appena il caso di sottolineare che una gestione ottimizzata del mercato ecoturistico comporterebbe riflessi immediati e positivi anche sul settore primario, rivalutato oggi dalla crisi economica e tradizionale ambito di attività per il contesto locale.

Molti sono i soggetti coinvolti a vario titolo nel tentativo di colmare una serie di lacune nell'attività turistica dell'Altopiano. Il **Comune di Asiago**, insieme al distaccato **Consorzio Turistico** è impegnato in varie iniziative per migliorare la qualità dei servizi e la visibilità dell'offerta ecoambientale; qui ne ricordiamo alcune :

- itinerari cicloturistici documentati, per diffondere i valori ambientali e sensibilizzare i comportamenti dell'utenza, in special modo rivolgendosi alle fasce più giovani
- interventi sugli stadi del ghiaccio, per aumentare la quota parte di fabbisogno energetico generato attraverso tecnologia fotovoltaica; inoltre, mentre per l'hockey c'è gestione ottimizzata degli impianti per il tramite della Comunità Montana, margini di efficienza sono recuperabili per il pattinaggio, attualmente gestito da più soggetti in condizioni conflittuali
- proposte per itinerari di trekking in zone poco frequentate dell'Altopiano ('Asiago Trekking')
- rinnovamento nella gestione di un itinerario delle malghe d'altopiano, valorizzando i siti ed i percorsi gastronomici legati a questo tipo di attività

La Comunità Montana, oggi '**Unione Montana - Spettabile Reggenza dei Sette Comuni**', è il punto di riferimento principale per ogni attività turistica ed ecoturistica. Tra le altre cose veicola, con iniziative di diffusione al pubblico, gli studi sulla sostenibilità ambientale realizzati nelle Università degli Studi, in particolare di Padova e Vicenza, con bibliografia consultabile in sito. Con riferimento a ciò, sono stati recentemente premiati alcuni lavori rivolti alla tutela dell'ambiente sulla tecnologia dei telescopi, per una moltiplicazione dell'efficienza nell'utilizzo di energia solare e sul riciclo di rifiuti speciali pericolosi nell'edilizia residenziale e turistica.

Etra S.p.A. - Energia Territorio Risorse Ambientali - è una azienda *multiutility* e multicomunale, per un totale di 75 Comuni nelle province di VI, PD e TV, a totale proprietà pubblica, che opera nel territorio che si estende lungo il bacino del fiume Brenta, comprendendo l'Altopiano di Asiago, il Bassanese, l'Alta padovana, la cintura urbana di Padova e la provincia di Padova fino ai Colli Euganei. E' nata dall'unione di tre aziende - *Altopiano Servizi* (Asiago), *Brenta Servizi* (Bassano) e *Seta* (Vigonza) - già attive nell'Ambito Territoriale Ottimale del Brenta, con uffici e punti aperti al pubblico sul territorio. La missione dell'azienda, attivamente impegnata a valorizzare in special modo le risorse idriche ed energetiche con il coinvolgimento del settore turistico, è gestire i servizi territoriali garantendo la tutela delle risorse ambientali ed assicurando agli utenti elevati standard qualitativi. In particolare :

- la gestione del servizio idrico integrato
- la gestione del servizio di igiene ambientale e la raccolta dei rifiuti per conto dei Comuni.

L'azienda svolge inoltre:

- trattamento negli impianti aziendali di rifiuti provenienti dalla raccolta differenziata
- consulenza per le aziende sulla gestione dei rifiuti speciali

- produzione di energia elettrica da fonti rinnovabili
- gestione dell'energia, dell'illuminazione pubblica, del patrimonio comunale (edifici, strade e segnaletica, verde pubblico), progetti per telecomunicazioni, aggiornamento della cartografia, disinfezione e derattizzazione, consulenza per interventi di bonifica ambientale per i Comuni soci. [fonte : "E ... tra l'altro" - territorio, ambiente, sostenibilità - n° 2/2014]

L'erogazione dei servizi da parte di Etra SpA è accompagnata e sostenuta da un forte impegno nella comunicazione a tutti gli interlocutori delle modalità di svolgimento dei servizi e dei risultati ottenuti.

Di un'attività più specifica a contenuto ambientale ecosostenibile (centrali di teleriscaldamento) presente sul territorio e potenzialmente sfruttabile per le strutture turistiche si parlerà brevemente più avanti.

Sul territorio dell'Altopiano sono presenti inoltre **Biblioteche** e **Librerie**, occasionali sedi di iniziative culturali a contenuto turistico e ambientale (Biblioteca Civica di Asiago - Punto informativo e Biblioteca del Comune di Gallio). Si occupano tra l'altro della divulgazione di proposte editoriali di interesse locale. Alcune aziende private, come la **Rigoni di Asiago**, nello svolgimento della loro attività sono attivamente impegnate nella valorizzazione agroalimentare e biologica delle produzioni dell'Altopiano.

Nel settore della **Formazione** sono state assunte recentemente iniziative in grado di ricollocare l'offerta turistica locale su ambiti più confacenti alla logica dello sviluppo turistico ecosostenibile.

Nel gennaio 2014 è partito il progetto "Strategie di marketing e comunicazione per uno sviluppo turistico responsabile nell'Altopiano di Asiago", interamente finanziato dal Fondo Sociale Europeo, nell'ambito del bando "Rilanciare l'impresa veneta", con il tramite della Regione Veneto. Beneficiarie dell'iniziativa sono in primo luogo 13 aziende di accoglienza e di ristorazione operanti ad Asiago, coinvolte in un percorso di formazione continua dei loro titolari, dipendenti e collaboratori. Ma, in generale, sarà l'intero comparto turistico locale a godere degli esiti positivi del progetto, in quanto l'iniziativa mira soprattutto a consolidare un *brand* comune di promozione del "prodotto turistico dell'Altopiano di Asiago". Promotrice del progetto è stata Esac S.p.a., azienda leader nella formazione per il terziario di mercato operante in ambito Concommercio Vicenza, con il contributo dell'Istituto Superiore Turistico di Asiago. Esac S.p.a. opera sul territorio per individuare i reali bisogni formativi delle aziende locali, in un'ottica di collaborazione fra operatori turistici, nonché per introdurre nuove metodologie e strumenti di gestione innovativi nelle strutture alberghiere e della ristorazione.

"In un momento strettamente influenzato dalla crisi economica in atto, che ha portato criticità anche al settore dell'accoglienza turistica e della ristorazione – ha spiegato Ernesto Boschiero, direttore di Concommercio Vicenza e amministratore delegato di Esac Spa – per gli operatori economici locali è fondamentale puntare ad acquisire maggiore competitività e ripensare ad un diverso posizionamento del loro prodotto turistico. Considerato poi che tutto l'Altopiano è di per sé un contesto territoriale dalle grandi opportunità di sviluppo, soprattutto in una logica di turismo sostenibile e responsabile, ci è sembrato imprescindibile l'obiettivo di formare gli operatori locali, offrendo loro gli strumenti per gestire strategicamente il rinnovamento aziendale e per sviluppare una rete comune per la valorizzazione del marchio di promozione del "prodotto turistico dell'Altopiano di Asiago". Obiettivo e progetto che hanno trovato d'accordo anche la Regione del Veneto che, attraverso il Fondo Sociale Europeo, ne ha permesso il finanziamento, mettendoci nella condizione di attivare direttamente sul territorio locale un'azione formativa altamente qualificata e strutturata, che crediamo potrà esprimere per il futuro turistico risultati apprezzabili". [fonte : "Vicenza Report" – gennaio 2014]

Oltre alle lezioni teoriche e pratiche, la logica del progetto è portare i partecipanti direttamente a conoscere e a toccare con mano le buone pratiche turistiche già adottate in Alto Adige. In particolare, nell'arco di cinque giornate dedicate ad uscite sul territorio, è prevista per i partecipanti la visita ai più rinomati comprensori turistici altoatesini, per un'analisi delle idee e delle soluzioni adottate ed un confronto con *testimonials* e operatori pubblici e privati del settore turistico locale.

Prova semi-strutturata di Geografia (fino a un max. di 10 righe per ogni quesito a risposta aperta)

- 1a) **Descrivi le principali forme di altopiano osservabili sullo spazio geografico a seconda della loro ubicazione relativa (max. 25 punti)**
- 2a) **Parla dei caratteri e delle forme osservabili in un suolo carsico (max. 25 punti)**
- 3a) **Chiarisci le differenze tra i concetti di ‘agriturismo’, ‘turismo rurale’ e ‘turismo verde’ (max. 25 punti)**
- 1b) **Quale ambiente naturale troviamo in prevalenza su un altopiano italiano a 2.200 metri di quota ? (5 punti)**
 e un bosco di castagni e la macchia mediterranea
 e coltivazioni ortive a pieno campo e un alpeggio
- 2b) **Su un suolo carsico osservi una conca ovale depressa alcuni metri rispetto al piano di campagna e con un diametro di venti metri circa. Siamo in presenza di : (7 punti)**
 e una uvala e un campo solcato
 e una dolina e una foiba
- 3b) **L’Altopiano delle Cinquemiglia è ubicato : (5 punti)**
 e in Calabria e in Veneto
 e in Trentino- Alto Adige e in Abruzzo
- 4b) **Quale tra questi fattori riterresti di escludere per una politica turistica eco-sostenibile sul territorio ? (8 punti)**
 e la raccolta differenziata dei rifiuti e l'utilizzo di energie rinnovabili
 e una filiera lunga nelle produzioni locali e l'uso del marketing territoriale

Prova non strutturata di Geografia Turistica

Scegli un argomento fra quelli riportati e in base alle conoscenze acquisite proponi un quadro logico di considerazioni. Esprimi quindi il tuo personale punto di vista alla luce delle informazioni possedute.

- L’offerta ecoturistica sugli altipiani in Italia : tipologie, esempi ed esperienze significative
- Il fenomeno agriturismo in Italia : origini, caratteristiche e potenzialità
- Il turismo sportivo nell’ambiente naturale dell’altopiano : tipologie, caratteristiche, tendenze in atto ed elementi di criticità
- Dissesto idrogeologico e cura del territorio : quali considerazioni in rapporto al turismo sugli altipiani in Italia ?

Analisi di un percorso didattico: il turismo enogastronomico nei Paesi dell'Unione Europea

Alessandro Carassale (sezione Liguria)

UNITÀ DIDATTICA: IL TURISMO ENOGASTRONOMICO NEI PAESI DELL'UNIONE EUROPEA (cfr. tavola di programmazione allegata)

Classe: 2° anno del secondo biennio della Scuola Secondaria di Secondo Grado,
Istituto Tecnico, indirizzo Turistico.

Periodo scolastico: secondo quadrimestre (aprile-maggio).

Prerequisiti:

- Conoscenza delle caratteristiche del settore primario nei Paesi dell'Unione Europea.
- Conoscenza delle caratteristiche climatiche e microclimatiche dei Paesi dell'Unione Europea.
- Conoscenza dei caratteri della domanda e dell'offerta turistica nell'UE.
- Conoscenza delle categorie di beni culturali, in particolare dei fenomeni "atipici" (paesaggio, manifestazioni e sagre enogastronomiche, eventi fieristici relativi a produzioni agroalimentari ecc.).
- Conoscenza della modalità di lettura delle fonti (bibliografiche, statistiche ecc; cartografia di base e tematica) utili all'analisi del fenomeno a diversa scala dimensionale.

Abilità cognitive:

- Conoscenza delle identità enogastronomiche nazionali, regionali e subregionali nella loro formazione e peculiarità geostorica.
- Conoscenza delle principali differenze gastronomiche (e di ingredienti di base) tra Paesi mediterranei, atlantici e continentali.
- Conoscenza delle principali zone di produzione vinicola (e delle singole specificità) nei Paesi dell'Unione Europea.
- Conoscenza di alcune forme di valorizzazione dell'enogastronomia nazionale e regionale (fiere e mostre tematiche) in grado di generare flussi turistici stagionali.

Abilità operative:

- Saper utilizzare guide, manuali e atlanti turistici, nonché carte stradali relativamente all'area considerata allo scopo di tracciarne un itinerario enogastronomico.
- Saper tracciare un quadro diacronico del prototurismo e turismo enogastronomico utilizzando esempi di letteratura odepórica.
- Saper analizzare le caratteristiche fisico-ambientali e storico-culturali di singole aree in cui si sviluppa tale forma di turismo.

- Saper comprendere il significato dei marchi DOP, IGT e SGT, assegnati ai prodotti dell'UE.

Abilità minime:

- Saper riconoscere peculiari regioni enogastronomiche sulla base delle notizie ricavate da guide e manuali turistici.
- Conoscenza delle principali regioni dell'Unione Europea in cui si è sviluppata tale forma di turismo.
- Saper tracciare un itinerario enogastronomico in una regione di un Paese dell'UE di particolare interesse.

Percorso didattico:

- Prima lezione (3 ore): elementi e caratteristiche dei prodotti tipici e dell'enogastronomia nei Paesi dell'UE e manifestazioni del fenomeno turistico collegato alle singole realtà.
- Seconda lezione (16 ore): viaggio di istruzione di un giorno nella bassa valle del Rodano (F).
- Terza lezione (1 ora): verifica in itinere.
- Quarta lezione (2 ore): suddivisione della classe in gruppi di lavoro.
- Quinta lezione (2 ore): esposizione dei lavori di ogni gruppo.
- Sesta lezione (2 ore): verifica conclusiva.

Metodologie: metodo deduttivo (dal generale al particolare: dalla rappresentazione delle caratteristiche dell'enogastronomia europea, all'individuazione dei casi regionali o subregionali, in grado di generare specifici flussi turistici).

- Nelle prime tre ore di lezione (frontali) il docente evidenzierà le numerose possibilità di scelta per un turismo enogastronomico nei Paesi dell'Unione Europea, soffermandosi sulla presenza di tipicità vitivinicole e agroalimentari, sulla loro sedimentazione storica, sulla loro tutela e valorizzazione.
- La lezione successiva sarà dedicata al viaggio di istruzione di un giorno nella bassa valle del Rodano alla scoperta del centro storico di Avignone e dei suoi mercatini provenzali, nonché delle tipicità enogastronomiche della regione.
- Nelle due ore di lezione successive alla verifica in itinere si dedicherà il tempo alla consegna della verifica stessa, al ripasso degli argomenti delle lezioni precedenti e alla suddivisione (organizzazione) della classe in gruppi di lavoro. Ciascun gruppo (4 per una classe di 20-22 elementi) realizzerà un itinerario turistico della durata non superiore ai cinque giorni in un'area di grande importanza vitivinicola, gastronomica e storico-culturale di Paesi dell'Unione Europea. Su proposta del docente si individuano le seguenti zone o regioni: Minho e Douro (Portogallo), Rioja e Ribera del Duero (Spagna), Rheingau e Mosella (Germania), terre di Eger e Tokaj (Ungheria). Gli studenti attingeranno informazioni da vario materiale bibliografico o sitografico, e realizzeranno l'itinerario con l'ausilio di p. point illustrativi, che contengano riferimenti ai siti di interesse artistico-architettonico, alle peculiarità vinicole, alimentari e paesaggistiche, inframmezzati da carte del territorio preso in considerazione.
- Nelle due ore di lezione precedenti la verifica conclusiva, di tipo frontale e partecipato, attraverso l'esposizione dei lavori dei singoli gruppi, il docente condurrà e stimolerà la discussione sui vari interventi.

Strumenti:

- Prima lezione: libro di testo, dispense fornite dall'insegnante, atlanti, utilizzo di power point illustrativi e annuari statistici: si proporrà, in particolare, la consultazione del *Calendario Atlante De Agostini*. Di grande utilità (sia per il docente, sia per il lavoro di ricerca dei

gruppi) l'esame e l'indicazione di siti internet sul tema (numerosi quelli dedicati all'enogastronomia delle singole nazioni), di guide (in questo caso la scelta ricade sulle *Guide Verdi d'Europa* del Touring Club Italiano, con riferimento – anche per il viaggio d'istruzione – ai volumi su “Provenza e Costa Azzurra”, “Portogallo”, “Spagna Nord”, “Germania Sud”, “Ungheria”), di manuali universitari o volumi per indicazioni di carattere generale o esempi significativi di casi regionali (tra i molti: E. Croce, G. Perri, *Il turismo enogastronomico*, Milano, Franco Angeli, 2008; L. Bagnoli, *Manuale di geografia del turismo. Dal Grand Tour ai sistemi turistici*, Torino, UTET, 2010, pp. 84-88; G. Rocca, *Dal prototurismo al turismo globale. Momenti, percorsi di ricerca, casi di studio*, Torino, Giapichelli, 2013, pp. 429-466. Sull'argomento vitivinicolo e degli “itinerari del gusto” con valenza storico-culturale, si consiglia: T. Stevenson, *Grande Enciclopedia Illustrata. Vini del Mondo*, Novara, De Agostini, 2001; O. D'Alessio, M. Santini, *Le più belle strade del vino. Itinerari in Europa tra filari e vigneti*, Novara, De Agostini, 2005), di atlanti turistici (ad esempio l'*Atlante Turistico d'Europa*, del TCI), di carte stradali, di esempi di storia della gastronomia europea e della sua complessa costruzione (opere fondamentali, da cui attingere notizie, sono: M. Montanari (a cura di), *Il mondo in cucina. Storia, identità, scambi*, Roma-Bari, Laterza, 2002; M. Montanari, J. L. Flandrin, *Storia dell'alimentazione*, Roma-Bari, Laterza, 2003; G. Reborà, *La civiltà della forchetta. Storie di cibi e di cucina*, Roma-Bari, Laterza, 2009) o, infine, di letteratura di viaggio (brani scelti di autori del passato e contemporanei su specificità agroalimentari).

- Seconda lezione: interamente dedicata al viaggio di istruzione ad Avignone e nella bassa valle del Rodano, presentato attraverso dispense illustrative fornite agli studenti.
- Terza lezione: prova strutturata “a risposta chiusa” (V/F) e a “scelta multipla”; per lo svolgimento della prova in itinere, atta a verificare la comprensione degli argomenti di base, gli studenti avranno a disposizione circa 30-45 minuti per una batteria di 20 domande.
- Quarta lezione: predisposizione del lavoro da far svolgere ai diversi gruppi (selezionati dal docente). Questi ultimi saranno esaminati, in corso d'opera (anche per fornire suggerimenti) dal docente. Si predisporrà, a tale scopo, una cartella condivisa su Dropbox, sulla quale gli allievi dovranno caricare i lavori; tale cartella costituirà poi un archivio per contributi futuri.
- Quinta lezione: relazioni, discussione, interventi sui lavori di gruppo, con possibilità di correzione di errori concettuali e integrazioni dei dati raccolti attraverso la app Dropbox.
- Sesta lezione: prova scritta semistrutturata; sotto forma di domande a risposta aperta e prove pratiche, sarà quindi più ampia e articolata della precedente. In tale caso lo stimolo è chiuso ma la risposta è aperta, in modo che l'alunno affronti l'argomento proposto facendo ricorso alle conoscenze e alle abilità che possiede. Ciò permette al docente di verificare aspetti specifici della disciplina e dell'apprendimento all'interno di un contesto variabile, stimolante e problematizzante.

Tempi: 26 ore complessive (unità didattica inserita all'interno di un modulo sulle forme del turismo in Europa).

Verifiche:

- In itinere (si veda allegato 1): prova strutturata “a risposta chiusa” (V/F) e a “scelta multipla” (30-45 minuti).
- Prova scritta conclusiva (si veda allegato 2): domande a risposta aperta e prove pratiche (2 ore).

Criteri di valutazione:

- Per quanto riguarda la verifica in itinere, la tipologia a risposta chiusa (V/F) o a “scelta multipla” deve prevedere una batteria di domande non superiore alle 20 (2 minuti circa di “riflessione” per ogni singola domanda, in 45 minuti complessivi di tempo) con i seguenti

punteggi: 0-4 risposte corrette (voto :: 2); 5-8 risposte corrette (voto :: 4); 9-12 risposte corrette (voto :: 6); 13-16 risposte corrette (voto :: 8); 17-20 risposte corrette (voto :: 10).

- Per quanto riguarda la verifica conclusiva, la tipologia semistrutturata prevede che si tenga conto, al momento della valutazione, oltre che di parametri oggettivi, anche dei livelli di partenza, dell'impegno, delle capacità e dei progressi registrati dagli alunni. Gli obiettivi didattici verranno quindi valutati secondo sei livelli (ottimo, distinto, buono, sufficiente, non sufficiente, gravemente insufficiente), così interpretabili sotto l'aspetto numerico e dei risultati raggiunti:
 - a. Ottimo (voto: 9-10): obiettivi pienamente raggiunti in termini di conoscenze, utilizzo di un linguaggio specifico, degli strumenti e delle fonti, abilità e competenze.
 - b. Distinto (voto: 8): obiettivi raggiunti in modo più che soddisfacente in termini di conoscenze, utilizzo di un linguaggio specifico, degli strumenti e delle fonti, abilità e competenze.
 - c. Buono (voto: 7): obiettivi raggiunti in modo soddisfacente in termini di conoscenze, utilizzo di un linguaggio specifico, degli strumenti e delle fonti, abilità operative e competenze.
 - d. Sufficiente (voto: 6): obiettivi raggiunti solo in parte con conoscenze, utilizzo di un linguaggio specifico, degli strumenti e delle fonti, abilità e competenze acquisiti non completamente, ma in modo accettabile.
 - e. Non sufficiente (voto: 5): obiettivi non raggiunti (conoscenze scarse; abilità e competenze acquisite in modo non accettabile).
 - f. Gravemente insufficiente (voto: :: 5): obiettivi non raggiunti (conoscenze assai scarse; abilità e competenze sono molto distanti dalla soglia di accettabilità o non risultano acquisite).

UNITA' DIDATTICA DI APPRENDIMENTO: *Il turismo enogastronomico nei Paesi dell'Unione Europea*

TITOLO	PREREQUISITI	OBIETTIVI			PERCORSO DIDATTICO	METODOLOGIE E STRUMENTI	H.
		abilità cognitive	abilità operative	abilità minime			
Il turismo enogastronomico nei Paesi dell'Unione Europea	Conoscenza delle caratteristiche del settore primario nei Paesi dell'Unione Europea	Conoscenza delle identità enogastronomiche nazionali, regionali e subregionali nella loro formazione e peculiarità geostorica	Saper utilizzare guide, manuali e atlanti turistici, nonché carte stradali relativamente all'area considerata allo scopo di tracciarne un itinerario enogastronomico	Saper riconoscere peculiari regioni enogastronomiche sulla base delle notizie ricavate da guide e manuali turistici	a) Elementi e caratteristiche dei prodotti tipici e dell'enogastronomia nei Paesi dell'UE e manifestazioni del fenomeno turistico collegato alle singole realtà	Più lezioni frontali (di 45'-50') con utilizzo di p. point illustrativi	3
	Conoscenza delle caratteristiche climatiche e microclimatiche dei Paesi dell'Unione Europea	Conoscenza delle principali differenze gastronomiche (e di ingredienti di base) tra Paesi mediterranei, atlantici e continentali	Saper tracciare un quadro diacronico del prototurismo e turismo enogastronomico utilizzando esempi di letteratura odepórica	Conoscenza delle principali regioni dell'Unione Europea in cui si è sviluppata tale forma di turismo		b) Viaggio di istruzione di un giorno nella bassa valle del Rodano (F)	
	Conoscenza dei caratteri della domanda e dell'offerta turistica nell'UE	Conoscenza delle principali zone di produzione vinicola (e delle singole specificità) nei Paesi dell'Unione Europea	Saper analizzare le caratteristiche fisico-ambientali e storico-culturali di singole aree in cui si sviluppa tale forma di turismo	Saper tracciare un itinerario enogastronomico in una regione di un Paese dell'UE di particolare interesse	Verifica in itinere	Visita guidata del centro storico di Avignone e di una azienda vinicola	16
	Conoscenza delle categorie di beni culturali, in particolare dei fenomeni "atipici" (paesaggio, manifestazioni e sagre enogastronomiche, eventi fieristici relativi a produzioni agroalimentari ecc.)	Conoscenza di alcune forme di valorizzazione dell'enogastronomia nazionale e regionale (fiere e mostre tematiche) in grado di generare flussi turistici stagionali	Saper comprendere il significato dei marchi DOP, IGT e SGT, assegnati ai prodotti dell'UE		Consegna della verifica e suddivisione della classe in quattro gruppi di lavoro; ogni gruppo svilupperà un itinerario enogastronomico di più giorni in una regione dell'UE	Prova strutturata "a risposta chiusa" (V/F) e a "scelta multipla"	1
	Conoscenza della modalità di lettura delle fonti (bibliografiche, statistiche ecc; cartografia di base e tematica) utili all'analisi del fenomeno a diversa scala dimensionale				Esposizione dei risultati dei singoli gruppi	Controllo del lavoro svolto dai diversi gruppi di lavoro	2
					Verifica conclusiva	Relazioni, discussione, interventi	2
					Prova scritta semistrutturata	2	

PERCORSO DIDATTICO DETTAGLIATO

- a) *Lezione frontale introduttiva: aspetti delle identità enogastronomiche nazionali, regionali e locali* (tempi: tre ore)

In questa lezione introduttiva, sviluppata in tre ore scolastiche successive, si evidenzieranno gli aspetti relativi all'enogastronomia nell'ambito dell'Unione Europea, con particolare attenzione alla sua evoluzione storica, alle sue differenze locali, alla sua valorizzazione per scopi economici e turistici.

PRIMA LEZIONE (prima ora)

- Riassumere nel contenuto di tre lezioni la ricca *offerta enogastronomica dei Paesi dell'Unione Europea* è praticamente impossibile. Ciò a causa delle molte sfumature di prodotti e di tradizioni che si sono formate nel corso dei secoli, per esigenze locali o per influssi esterni. Con riferimento ai secoli passati, si pensi solo al lascito islamico alla cucina cristiana in termini di prodotti (zucchero, zafferano e spezie varie, riso, agrumi, melanzana, spinacio ecc.) e di preparazioni (dolci, minestre, pasticci, zuppe, condimenti ecc.) o a quello susseguente alla scoperta dell'America (pomodoro, peperone, patata, zucca, mais, fagioli ecc.): tutto ciò si innestò sull'identità culinaria di numerosi popoli che vivevano tra il Mediterraneo e il Nord Europa, stimolandone la fantasia in cucina e mutandone per sempre i gusti. Dalle testimonianze di età moderna è possibile ricavare "immagini" dello sfarzo di nobili tavole imbandite, sulle quali tali mescolanze sono già evidenti: ad esempio, durante l'incoronazione di Carlo V a Bologna nel 1530 furono serviti salsicce, frittelle, carni arrostate, lessate e fritte «con intingoli», vivande ripiene, cibi piccanti, «impastati» e «vini generosissimi» (E.C. Agrippa, *De duplice coronatione Caroli V Caesaris apud Bononiam*, Bologna 1530, p. 110). Un cronista di fine Cinquecento, tra le molte cose, cita «i cibi di pasta, come polente, gnocchi, macheroni, lasagne, tagliatelle, vermicelli, sfogliate di più sorti, mantegate, tortelli, ravioli senza spoglia e con la spoglia», varie specie di minestre, sapori vari e diversi («mostarda, limonea, salsa reale o bastarda, peverata, agliata, agresto») e infiniti tipi di torte (T. Garzoni, *La piazza universale di tutte le professioni del mondo*, Venezia 1585, p. XCIII). A motivo di questa grande varietà, più che di cucina europea è lecito parlare di cucine nazionali o regionali strutturate nel tempo; è possibile però individuare almeno *tre grandi raggruppamenti gastronomici*, all'interno dei quali si rilevano analoga matrice e somiglianze agro-alimentari:
- *Dieta mediterranea*: proclamata nel 2010 dall'UNESCO patrimonio culturale immateriale dell'Umanità, si basa su pane, frutta, verdura, erbe aromatiche, cereali, **olio di oliva**, pesce e vino (in quantità moderate). Tipica dei Paesi europei e africani che si affacciano sul Mediterraneo, essa rappresenta sia uno stile di vita radicato nel tempo grazie all'abituale utilizzo (e alla trasformazione) delle risorse e dei prodotti tipici di questa zona (o di consolidata importazione), sia un riferimento importante per l'educazione alimentare delle persone: tale modello nutrizionale si sta infatti sempre più imponendo a livello globale dopo la scoperta delle straordinarie proprietà terapeutiche dei suoi elementi fondanti e soprattutto di alcuni componenti dell'olio d'oliva (antiossidanti e acidi grassi monoinsaturi hanno effetti benefici durevoli sulla salute dell'individuo). Ogni anno a Imperia il "Forum Dieta Mediterranea" riunisce i Paesi delle tre sponde del grande mare che intendono promuovere e tutelare il patrimonio identitario della regione.
- *Gastronomia nordica e continentale*: frutto di incontro di culture culinarie anche molto diverse, è spesso molto **robusta** e ricca di calorie, adatta quindi a combattere l'intenso freddo invernale. Dominano le carni di manzo o vitello, maiale o selvaggina (stufate, bollite o arrosto), e gli insaccati (würstel, salsicce, salumi), le patate, le barbabietole e i crauti (preparazioni a base di cavolo). Non manca il pesce, da quello di acqua dolce alle aringhe del Baltico. Tra i condimenti prevale il burro. Ottime sono le minestre (molto ricche e spesso piccanti sono quelle ungheresi, nelle quali a volte domina il rosso vivo della paprika) e le saporite zuppe (di varietà sorprendente, specie in Polonia, dove, nelle molte proposte, si trovano in associazione salsiccia o trippa, cetrioli o erba cipollina, ravanelli o barbabietole rosse e molto altro). Ricca la pasticceria: come non ricordare la composta di frutti rossi (della Selva Nera o della Baviera) con la crema o il tradizionale strudel a base di mele, pinoli, uvetta e cannella. Il tutto accompagnato a un consumo elevato di birra,

prodotta in migliaia di tipi, o (più moderato) di vino, presente maggiormente sulle tavole magiare e tedesche.

- *Gastronomia dei Paesi atlantici*: in quasi tutte le cucine delle regioni europee che si affacciano sull'Atlantico vanno per la maggiore il **pesce** (merluzzo soprattutto), i crostacei e i molluschi, e non potrebbe essere diversamente. Nella Spagna settentrionale merluzzo, nasello o calamari, arricchiti di sapore da fantasiose salse, si accompagnano sovente ai legumi in molte preparazioni. In Normandia sgombri, aringhe e cozze (su cui si usa spruzzare sidro di mele, tipico della zona) sono al centro di molti piatti. La Bretagna (dove il turista può apprezzare ovunque le “galette” salate di grano saraceno) è il regno del pesce, dei crostacei e molluschi: notissime sono le “coquilles St-Jacques” della baia di St-Brieuc e di Brest. Valle della Loira e Anjou aggiungono a questa ricca offerta il salmone. Pur non mancando nelle ricette della costa atlantica spagnola o francese, la carne (maiale, agnello, manzo o montone) è onnipresente sulle tavole degli irlandesi, per i quali la birra è parte integrante della cultura. Nella semplice cucina scozzese si alternano pesce (come il salmone) e carni (specialmente pollami e selvaggina), accompagnati da molte verdure. Differentemente, in Inghilterra le preparazioni di pesce e carne (manzo, maiale o agnello) sono da sempre più complesse: occorre però tenere presente che tutta la gastronomia tradizionale (in particolare nella metropoli globale di Londra) risente ormai di molti influssi internazionali, derivanti in primo luogo da passati, consistenti flussi migratori verso le isole britanniche da ogni parte del mondo.

PRIMA LEZIONE (seconda ora)

- Nei Paesi dell'Unione Europea in cui le condizioni climatiche risultano ad essa favorevoli, la **coltura della vite** si è notevolmente sviluppata in funzione prima delle esigenze di approvvigionamento locale, poi di esportazione del prodotto vino verso i mercati lontani. È questo il caso di molte regioni di Portogallo, Spagna, Francia, Italia (di cui non parleremo) e Grecia (ma anche delle più continentali Austria, Germania e Ungheria), dove lo sviluppo dell'ampelotecnica vanta radici antiche. Ogni caso merita un singolo approfondimento, anche perché sovente il paesaggio viticolo è diventato un patrimonio da preservare dal punto di vista ambientale e culturale, capace inoltre di attirare consapevoli flussi di turisti attratti dalla bellezza peculiare di un territorio trasformato dall'uomo, nel quale sovente si sommano attrattive naturali e artistiche.
- *Portogallo*: la produzione vitivinicola è onnipresente dal sud al nord del Paese e nell'isola di Madeira. Procedendo in verticale dalle regioni meridionali, di buona qualità sono i vini dell'**Algarve**, dell'**Alentejo**, delle aree intorno ai fiumi Tago (con alcune eccellenze come il dolce Moscatel de Setúbal prodotto nella penisola sotto la capitale Lisbona), Mondego e Dão (il distretto da vino rosso più grande del Portogallo). Nell'estremo nord-ovest, nel **Minho** si fabbrica il famoso Vinho Verde (dal nome della costa), sia bianco che rosso. Nella valle interna del **Douro**, sui terreni di ardesia (considerati i migliori) in un clima particolarmente piovoso influenzato dalla vicinanza dell'oceano, prosperano le uve nere (soprattutto le pregiate varietà Touriga Nacional e Touriga Francesa) per il Porto, concentrato e liquoroso nettare il cui successo si fa risalire all'interesse che dal Seicento gli Inglesi gli manifestarono, favorendone lo sviluppo delle tecniche produttive. Qui è d'obbligo una visita alle cantine (le “bodegas”) di Vila Nova de Gaia, dove i vini vengono affinati in grandi botti di legno e fortificati con aggiunta di alcol puro: tutto ciò contribuisce alla loro longevità. Nel clima umido e subtropicale di **Madeira**, su un substrato di rocce vulcaniche, dal XV secolo i Portoghesi realizzano un altro celebre vino liquoroso, sottoposto a un processo di riscaldamento a circa 45-50° con forni (“estufas”) che gli conferiscono il caratteristico sapore di caramello bruciato.
- *Spagna*: la viticoltura è diffusa un po' dappertutto con la sola eccezione delle zone aride e siccitose. Per un quadro enologico della Spagna si può procedere in senso orario partendo da nord-est. Ai lati del fiume Ebro, prossima ai Pirenei, si estende la regione della **Rioja**, il

cui nome deriva da un tributario del corso d'acqua principale, il Rio Oja. Qui alligna da secoli il vitigno Tempranillo, che su terreni calcarei è in grado di conferire ai vini grande forza e vigore, laddove l'invecchiamento in grandi botti di rovere aggiunge loro sentori speziati e di frutta. Nei pressi di Barcellona (**Penedés**) è cresciuta l'industria di Cava (un termine che identifica lo spumante spagnolo, che fermenta in bottiglia, come il più celebre Champagne francese); tra la Castilla-la-Mancha, Valencia e Murcia nascono invece rossi robusti e fruttati. L'eccellenza spagnola si manifesta soprattutto nell'estremo sud, nell'areale di **Jerez de la Frontera**, dove i venti caldi di levante quasi cuociono le uve durante la fase di maturazione, mentre i più umidi venti atlantici favoriscono lo sviluppo sulla buccia di un lievito che produrrà un indispensabile strato protettivo, il cosiddetto "flor", sul vino in maturazione. Queste caratteristiche ambientali uniche, alla foce del Guadalquivir, hanno incuriosito i mercanti inglesi fin dal tardo Medioevo e reso celebre il vino fortificato con alcol di Jerez: lo Sherry. I vitigni Palomino e Pedro Ximénex sono la base principale da cui nasce questo nettare, che matura nelle cantine ("bodegas") con un metodo singolare, detto "solera": le botti sono disposte su file (ciascuna chiamata "criadera") fino a comporre una piramide anche di venti piani; il vino giovane viene spillato (per circa un terzo) ogni anno dai recipienti più vicini al pavimento e trasferito alla fila soprastante (poi, di stagione in stagione, alla successiva, e così via) con un processo di continui travasi che dura almeno un decennio, al termine del quale la bevanda, ormai pronta all'imbottigliamento, avrà raggiunto il vertice della pila. Il viaggio nell'enologia spagnola si conclude a nord-ovest, nella **valle del Duero**, dove il clima continentale (ancora temperato però dalle correnti atlantiche) influisce positivamente sulla qualità dei vini rossi.

- *Francia*: è il maggior produttore di vini al mondo insieme all'Italia, con la quale rivaleggia (ciò in virtù del forte sviluppo imprenditoriale che ha caratterizzato la seconda negli ultimi decenni) in termini di qualità. Procedendo in senso orario da nord-est, sono molte le regioni viticole che vantano un'antichissima tradizione e fama indiscussa. La **Champagne** è forse la prima in tal senso: qui, in un clima fresco e umido, su una terra coltivabile che poggia su uno strato di gesso in grado prima di assorbire acqua e poi di rilasciarla alle uve al momento opportuno, nascono celeberrimi spumanti da uve Pinot Nero, Pinot Meunier e Chardonnay. Nelle cantine di Reims ed Epernay, in gallerie chilometriche scavate nel gesso, i vini maturano finalmente in bottiglia (metodo "champenoise") riposando inclinate su supporti detti "pupitres", i quali consentono, ogni giorno, a un "remueur" di smuovere i depositi ruotando manualmente il recipiente. La visita a questi luoghi rappresenta un'esperienza unica, tra storia e modernità delle tecniche. L'**Alsazia**, a ovest del Reno, offre alla viticoltura una lunga e stretta striscia di terreni collinari e un microclima adatto, protetto dai venti freddi atlantici e settentrionali dalle catene montuose dei Vosgi e della Foresta Nera. Vitigni come il Riesling e il Gewürztraminer danno vini bianchi con profumi eleganti e aromatici. Lungo il fiume Saona (tributario di destra del Rodano) si estende la **Borgogna**. Si tratta di una regione la cui tradizione e fama viticola risale al tempo dell'Impero Romano e proprio per tale ragione nel corso dei secoli ha visto radicarsi una produzione di qualità orientata all'esportazione, pur nell'ambito di realtà subregionali anche molto diverse. All'estremo nord dell'area, tra Digione e Parigi, il distretto di Chablis è terra d'elezione di bianchi ricavati dal vitigno Chardonnay; nel cuore della Borgogna, le varietà Chardonnay e soprattutto Pinot Nero raggiungono il massimo delle loro potenzialità sui terreni calcarei collinari ricchi di minerali della cosiddetta Côte d'Or, a sua volta suddivisa in Côte de Nuits e Côte de Beaune; all'estremo sud del corso della Saona, infine, nel Beaujolais, si producono i più famosi vini novelli del mondo. Il tratto centro-meridionale del **Rodano** è invece accompagnato da vigneti di matrice diversa: in essi dominano vitigni come il Syrah (che da grandiosi risultati nella Côte Rôtie), il Viogner e il Grenache, quest'ultimo solo in prossimità di Avignone. Non mancano poi realtà interessanti in tutta la Francia meridionale (Corsica, Provenza, Linguadoca-Rossiglione, Armagnac), immerse in paesaggi prossimi alla costa di grande bellezza. L'altra regione storica per i vini francesi è il **Bordolese**, o, meglio, il dipartimento della Gironda, suddiviso in molti distretti viticoli: Médoc, Graves (in italiano la breccia, che identifica suoli ciottolosi e sabbiosi), Pomerol, St. Emilion, Entre-Deux-Mers i più famosi. Impossibile riassumere la complessità delle sfumature dei prodotti di questa

zona, i cui filari sono inframmezzati dai numerosi Châteaux, che danno il nome a celeberrimi vini rossi, tra i più ricercati in assoluto. Dominano i vitigni Cabernet Sauvignon, Cabernet Franc e Merlot: i primi due regalano vini colorati, potenti, profumati e longevi; il terzo vini morbidi e generosi. Un discorso a parte merita la denominazione Sauternes, che riguarda vini bianchi ottenuti da uve attaccate dalla muffa nobile (“botrytis cinerea”), responsabile di succhi concentrati e zuccherini. L’ultima grande regione del vino francese è la **valle della Loira**, dove in un percorso intervallato dai visitatissimi castelli predominano uve bianche come il Chenin Blanc e il Sauvignon Blanc, da cui si ricavano prodotti freschi, eleganti, aromatici e minerali.

- **Grecia:** la storia del vino greco è curiosa, poiché la sua antica fama (è un po’ la patria dell’*enologia* europea) non basta oggi a garantire il successo del comparto viticolo locale, che solo di recente ha registrato significativi progressi nelle tecniche di produzione e conservazione. Ad ogni modo, sono presenti vitigni interessanti, alcuni dei quali esportati nei secoli in altre regioni del Mediterraneo occidentale: si pensi solo alla Malvasia o alla Robola, parente della Ribolla Gialla friulana. I distretti vitivinicoli più estesi si trovano in Macedonia, Attica, Tracia, Peloponneso e nelle isole, in particolare a Creta e a Samos, con Lemnos famosa per i Moscati. Il vino più conosciuto, comunque, resta ancora il tradizionale e curioso Retsina, semplice bianco o rosato così chiamato perché aromatizzato mediante l’aggiunta al mosto di resina di pino d’Aleppo.
- **Europa centrale e centro-orientale:** tra le nazioni di questa vasta zona geografica, nelle quali la vite è in grado di raggiungere ottimi risultati, va sicuramente ricordata la **Germania**. Le valli del Reno e della Mosella (undici distretti viticoli), tra alternarsi di castelli medievali e suggestive abbazie, in un clima fresco e su pendii solatii, sono il regno principalmente del Riesling, vitigno a bacca bianca da cui si ottengono vini eleganti, fruttati, con note caratteristiche di petrolio dopo una lunga maturazione. Di buon livello l’industria vinicola di **Svizzera** (concentrata in prossimità dei laghi alpini), **Austria** (intorno e a sud di Vienna) e **Slovenia**; in continua crescita le realtà di **Bulgaria** e **Romania**. Da ultimo l’**Ungheria**, che si segnala al mondo per la produzione del Tokaj, un raffinato, concentrato e ricercatissimo vino dolce, di fama indiscussa.

PRIMA LEZIONE (terza ora)

- Alcuni prodotti alimentari, di cui sia riconosciuta la tipicità, sono protetti da specifica **normativa dell’Unione Europea**, ciò allo scopo di mantenerne alta la qualità (nel rispetto di specifici e rigorosi disciplinari) e di tutelare il produttore nei confronti di eventuali imitazioni e di concorrenza sleale. Due sono i livelli di riconoscimento, che comprendono anche vini (identificabili altresì con altre menzioni specifiche, diverse da nazione a nazione) e oli di oliva:
 - **DOP:** Denominazione di Origine Protetta. È un marchio, si legge nella normativa, che “designa un prodotto originario di una regione o di un paese le cui qualità e caratteristiche siano essenzialmente, o esclusivamente, dovute all’ambiente geografico (termine che comprende i fattori naturali e umani). Tutta la produzione, la trasformazione e l’elaborazione del prodotto devono avvenire nell’area delimitata”.
 - **IGP:** Indicazione Geografica Protetta. Identifica “un prodotto originario di una regione e di un paese le cui qualità, reputazione e caratteristiche si possono ricondurre all’origine geografica, e di cui almeno una fase della produzione, trasformazione ed elaborazione avvenga nell’area delimitata”.

A questi va aggiunto, ai sensi del Reg. CE 2082/92, il marchio **STG** (Specialità Tradizionale Garantita), cioè il riconoscimento “del carattere di specificità di un prodotto agro-alimentare, inteso come elemento od insieme di elementi che, per le loro caratteristiche qualitative e di tradizionalità, distinguono nettamente un prodotto da altri simili. Ci si riferisce, quindi, a prodotti ottenuti secondo un metodo di produzione tipico tradizionale di una particolare zona geografica, al fine di tutelarne la specificità. Sono esclusi da questa disciplina i prodotti il cui carattere

peculiare sia legato alla provenienza o origine geografica; questo aspetto distingue le STG dalle DOP e dalle IGP”.

Pur non parlando in questa sede del “caso” Italia (dove i prodotti DOP, IGP e STG, all’8/8/2014, sono ben 264, in una lista che per di più non comprende i vini), molti sono gli **esempi** che si possono proporre per l’Europa riguardanti prodotti tutelati con marchio di origine protetta. In un veloce elenco, limitato alle DOP, che ha solo la funzione di orientare la ricerca nel ricco panorama continentale si possono inserire: per il Portogallo oli, vini, formaggi e carni; per la Spagna prosciutto (“jamón”) di qualità (il cosiddetto “patanegra”), vini, oli e formaggi (si può ricordare il Cabrales, formaggio a latte misto di capra/pecora/vacca, a pasta molle, tipico delle Asturie); per la Francia vini, varietà di frutta (ciliegie, pesche, noci ecc.) e una cinquantina di prodotti lattiero-caseari, fra formaggi (Roquefort, Camembert di Normandia, Abondance dell’Alta Savoia, Comté del Giura, Banon di Alta Provenza, Brocciu di Corsica ecc.), burri e creme; per la Gran Bretagna alcune birre, sidro, carni, formaggi (come il famoso Stilton, a pasta dura ed erborinata) o pesce (si pensi al salmone scozzese); per la Grecia oli e olive da tavola, formaggi (soprattutto la Feta di latte di pecora o capra), mieli e prodotti ortofrutticoli.

La **valorizzazione** di tali prodotti, così come della cucina tipica di ambito europeo, passa anche attraverso numerose **manifestazioni** o fiere tematiche, che richiamano visitatori o esperti di settore, dando vita a specifici flussi turistici a cadenza annuale o biennale verso alcune località. Per quanto riguarda l’Italia si pensi solo al *Salone del Gusto* di Torino, ideato e organizzato da Slow Food (associazione nata nel 1986, allo scopo di salvaguardare le produzioni tipiche di qualità e l’identità enogastronomica di ogni regione del pianeta nel rispetto dell’ambiente e dei suoi protagonisti, attraverso l’istituzione di specifici “Presidi” e dell’Università di Scienze Gastronomiche di Pollenzo, luogo di incontro e di diffusione della cultura del cibo) o al *Vinitaly* di Verona, salone internazionale dei vini e dei distillati in continua crescita e sempre aperto a nuovi mercati. In Europa esempi simili si possono proporre per la Francia (il *Salone del vino e della gastronomia* di Parigi in primavera), il Belgio (il *Salone Internazionale della gastronomia e del turismo* di Bruges), la Spagna (il biennale *Salone Internazionale dell’alimentazione e delle bevande* di Barcellona) e la Germania (la *Mostra Internazionale della gastronomia, della ristorazione collettiva e del commercio dei generi alimentari* di Düsseldorf).

In paesi come la Francia la pianificazione del turismo enogastronomico passa anche attraverso la valorizzazione del singolo **cru**, **terroir** o **milieu**, termini di accezione geografica che si utilizzano per distinguere da altre alcune peculiari porzioni di territorio. Nel caso della parola **cru** (analoga nella legislazione vitinicola italiana, non a caso, a “menzione geografica”), se inizialmente serviva per identificare un vigneto di particolare pregio, oggi è sempre più spesso associata a un territorio viticolo o olivicolo che si estende intorno a un borgo o villaggio. Anche il concetto di **terroir** (di cui il cru costituisce una specie di sottoinsieme) ha subito un’evoluzione simile, tanto è vero che per l’ “Organisation internationale de la vigne et du vin” quello viticolo «si riferisce a un’area nella quale la conoscenza collettiva delle interazioni tra caratteri fisici e biologici dell’ambiente permette la sua evoluzione attraverso l’applicazione di pratiche culturali. Questa interazione crea caratteristiche distintive per i prodotti che hanno origine in quest’area. Il Terroir comprende una specificità di suolo, di topografia, di clima, di paesaggio e di biodiversità» Dopo aver ulteriormente esteso il suo significato ad altre realtà agronomiche, esso è poi giunto a comprendere le risorse, tradizioni, tipicità ecc., quindi il patrimonio culturale di una comunità che per profonde radici storiche si distingue da quelle confinanti. Il **milieu** va inteso semplicemente come ambiente, cioè l’insieme dei fattori (cause) di diversa natura (fisico-climatici, religiosi, culturali, giuridici, economici ecc.) in grado di esercitare la loro influenza sul rapporto, sulla distribuzione e sull’organizzazione spaziale dei fatti umani, contribuendo infine al formarsi di identità locali in continua evoluzione.

Altre forme di **promozione** dell’identità enogastronomica dei singoli territori (e del turismo ad essa collegato) sono costituite dalle cosiddette “strade del vino” (e in certi casi anche “dell’olio” e “dei sapori”). Diffuse soprattutto in Italia, ottime esperienze di percorsi tematici del gusto (da presentare e offrire come alternativa a viaggiatori consapevoli) si sono comunque verificate abbastanza presto in Germania (si pensi solo alla *Deutsche Weinstrasse* nelle valli del Reno e della Mosella) e Francia, nelle zone di forte incidenza della viticoltura, come Champagne, Alsazia, Borgogna, Beaujolais e Bordolese. Lo spostarsi lungo questi itinerari, tra vigneti e

castelli, cantine e borghi, permette da un lato al visitatore di scoprire ed apprezzare vini, cucina, cultura ed emergenze architettoniche di un territorio unico nel suo genere, dall'altro agli abitanti di promuovere e valorizzare le proprie tipicità mantenendo su livelli di eccellenza il comparto agricolo e i suoi prodotti, di sviluppare l'industria turistica puntando sulla qualità dell'offerta, di preservare un paesaggio stratificatosi nel corso del tempo.

b) Seconda lezione : viaggio di istruzione di un giorno nella bassa valle del Rodano
(tempi: 16 ore).

SECONDA LEZIONE

- L'intera giornata è dedicata ad un **viaggio** di approfondimento culturale ed enogastronomico nel cuore della Provenza occidentale, ad Avignone e dintorni. Tale esperienza abbina alla visita del centro storico del capoluogo della Vaucluse, incluso nel patrimonio dell'Umanità dell'UNESCO, la possibilità di conoscere le tipicità della cucina e di degustare (per i minorenni, è necessario il permesso scritto dei genitori) i vini della regione, visitando un'azienda viticola.
- La partenza, in pullman, dalla località sede della scuola (nel caso specifico, una della Provincia di Imperia) avviene la mattina, intorno alle 6. L'arrivo ad Avignone è previsto verso le 9. La **prima parte della giornata** è dedicata alla visita del Palazzo dei Papi, splendido "ricordo" dei 62 anni (1316-1377) della "cattività" dei pontefici in Provenza e tappa obbligatoria per qualsiasi visitatore. Dal complesso si può ammirare la cerchia bastionata che cinge il centro storico e il medievale Pont St-Bénézet, in parte distrutto dalle piene del Rodano. La piazza antistante il Palazzo è il punto di partenza di un percorso di visita che si snoda tra viali e viuzze, le quali consentono di apprezzare la vivacità culturale della città, nonché la sua profonda anima provenzale, con botteghe di ceramiche e artigianato tipico (lavorazione di legno d'ulivo soprattutto), di essenze e profumi (basti pensare alla lavanda, coltivata un po' dovunque nella regione), vini e specialità gastronomiche (si notano subito i dolci, come i "Berlingots" o caramelle alla frutta di Carpentras e i "Calissons" di Aix, a base di pasta di mandorle). La sosta per il pranzo è in una brasserie, dove ci si può sbizzarrire in un menu alla carta: insalate (nella tradizionale "niçoise" si trovano in genere uova sode, pomodori, acciughe sotto sale, peperoni, carciofi, olive, il tutto condito con abbondante olio d'oliva, sale e pepe) o pesce (le zuppe sono famose e fra tutte eccelle la "bouillabaisse", preparata con ben dodici varietà), peperonata (la "ratatouille", arricchita con zucchine, patate e melanzane) o carne (ottimo è l'agnello alla provenzale); sul pane (comune è il "bastone" o "baguette") o su alcuni piatti è d'obbligo provare l' "aioli", maionese a base d'aglio, diffusa anche nella Liguria alpina occidentale.
- La **seconda parte della giornata** prevede il trasferimento nella vicina località di Châteauneuf-du-Pape (il nome deriva dal castello, che costituiva la residenza estiva dei pontefici durante la "cattività" avignonese), celebre per i vigneti che si dispongono sulle sue colline. Qui è possibile visitare il "Musée des Outils de vigneron", per un'immersione nella realtà contadina, tra attrezzi e documenti di un passato antico e recente, e degustare i vini rossi (a base principalmente dei vitigni Grenache, Syrah e Mourvèdre) e bianchi in un'azienda, sotto la guida di un sommelier (una lezione in lingua francese, quindi, utile per arricchire il linguaggio tecnico degli allievi), in abbinamento ad assaggi della gastronomia del luogo. Al termine della degustazione, una visita ai vigneti consentirà di "provare" il particolare terreno pietroso su cui attecchiscono, il quale di notte rimanda il calore immagazzinato durante il giorno. Conclusa la visita, partenza per il rientro: arrivo previsto in Provincia di Imperia intorno alla 22.

ALLEGATO 1 (verifica in itinere)

1. L'arrivo in Europa della melanzana è attribuibile a:
 - a) Normanni
 - b) Arabi
 - c) Slavi
 - d) Germani

2. L'arrivo in Europa del pomodoro è databile circa al:
 - a) XVIII secolo
 - b) XIX secolo
 - c) XVII secolo
 - d) XVI secolo

3. Il condimento vegetale principale nella Dieta Mediterranea è:
 - a) Olio di semi di girasole
 - b) Olio di colza
 - c) Olio di oliva
 - d) Olio di soia

4. A Vila Nova de Gaia si trovano celebri cantine per la produzione di:
 - a) Sherry
 - b) Madeira
 - c) Moscato liquoroso
 - d) Porto

5. Il Tempranillo è il vitigno principale con cui si producono i vini spagnoli della:
 - a) Rioja
 - b) Andalusia
 - c) Catalogna
 - d) Galizia

6. La terra coltivabile della Champagne poggia su uno strato di:
 - a) Argilla
 - b) Marmo
 - c) Gesso
 - d) Rocca

7. Il Gewürztraminer è un vitigno tipico di:
 - a) Alsazia
 - b) Borgogna
 - c) Linguadoca
 - d) Provenza

8. La cosiddetta Côte d'Or è un'area viticola di:
 - a) Provenza
 - b) Borgogna
 - c) Alsazia
 - d) Champagne

9. Il vino più conosciuto della Grecia è il:
 - a) Retsina
 - b) Cabernet
 - c) Chardonnay
 - d) Greco

10. Il vitigno Riesling dà i migliori risultati in:
 - a) Slovenia
 - b) Austria

- c) Germania
 - d) Francia
11. Il Tokaj ungherese è:
- a) Un vino secco bianco
 - b) Un vino secco rosso
 - c) Un vino dolce
 - d) Un vino frizzante
12. Il marchio DOP significa:
- a) Denominazione di Origine Particolare
 - b) Disciplinare di Origine Particolare
 - c) Denominazione di Origine Protetta
 - d) Disciplinare di Origine del Prodotto
13. Il marchio IGP significa:
- a) Indicazione Geografica del Prodotto
 - b) Indicazione di Garanzia del Prodotto
 - c) Indicazione Geografica Protetta
 - d) Indicazione di Garanzia Peculiare
14. Il “patanegra” è un prosciutto di qualità tipico della:
- a) Francia
 - b) Spagna
 - c) Grecia
 - d) Gran Bretagna
15. La Feta è un formaggio:
- a) Ungherese
 - b) Spagnolo
 - c) Portoghese
 - d) Greco
16. Il “Salone del Gusto” di Torino è organizzato da:
- a) Coldiretti
 - b) Confederazione Italiana Agricoltori
 - c) Slow Food
 - d) Organizzazione Internazionale della Vite e del Vino
17. La parola “cru”, nella legislazione viticola italiana, è analoga a:
- a) Zona classica di produzione
 - b) Menzione geografica
 - c) Denominazione di origine
 - d) Microclima
18. Le cosiddette “Strade del vino” sono diffuse soprattutto in:
- a) Spagna
 - b) Portogallo
 - c) Italia
 - d) Francia
19. Il vino liquoroso prodotto sull’isola di Madeira subisce un processo di riscaldamento pilotato dal vignaiolo

V O

F O

20. Nel metodo “solera” le botti sono disposte su file fino a comporre una piramide anche di venti piani

V o

F o

ALLEGATO 2 (verifica finale)

1. Quali sono le principali differenze che si possono individuare nella gastronomia europea delle tre macro-aree individuate nel corso dell’unità didattica, cioè zona mediterranea, continentale e atlantica (*il candidato risponda in non più di 40 righe*)? **(25 punti)**
2. Sulla base dell’esperienza fatta durante il viaggio di istruzione, quali sono le principali caratteristiche della produzione agricola e dell’enogastronomia provenzale (*il candidato risponda in non più di 30 righe*)? **(15 punti)**
3. Sulla base delle conoscenze personali (e del lavoro sul tema svolto in classe nell’anno scolastico precedente), sono individuabili delle somiglianze tra l’enogastronomia provenzale e quella tradizionale ligure (*il candidato risponda in non più di 20 righe*)? **(10 punti)**
4. Sulla base di una carta stradale dell’area geografica, della relativa *Guida Verde* del TCI e di una scheda fornita dal docente il candidato tracci (semplicemente utilizzando un evidenziatore sulla carta) un possibile itinerario turistico di più giorni che tocchi le località di maggiore interesse enogastronomico della Spagna settentrionale. **(15 punti)**
5. Sulla base dei dati forniti (il docente allega una scheda) il candidato realizzi (su carta millimetrata) un diagramma cartesiano della produzione vinicola dal 1980 ad oggi dei seguenti Paesi: Portogallo, Spagna, Francia e Italia. A margine evidenzi con un breve scritto i cambiamenti rilevabili nell’arco dei tre decenni nelle singole produzioni, mettendone in evidenza picchi o forti cali **(20 punti)**
6. Il candidato indichi (su carta muta dell’area europea) la posizione delle principali zone vinicole dei Paesi dell’Unione. **(15 punti)**

GRIGLIA DI VALUTAZIONE VERIFICA FINALE

GRAVEMENTE INSUFFICIENTE	NON SUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	DISTINTO	OTTIMO
<5	5	6	7	8	9-10
0-40 punti	41-59 punti	60-69 punti	70-79 punti	80-89 punti	90-100 punti

“L’emigrazione italiana nell’Indirizzo Turistico: cause e conseguenze geografiche di ieri e di oggi”

Ana María del Valle Cicco (sezione Liguria)

Con questo intervento mi sono proposta di illustrare un’esperienza didattica svolta nell’anno scolastico 2012/2013, in una supplenza annuale nella cattedra di “Geografia Turistica” nelle ultime due Classi dell’Istituto Professionale di Stato per i Servizi Turistici, Alberghieri e della Ristorazione “Nino Bergese” di Genova Sestri Ponente, nell’Indirizzo Turistico. In ogni classe, IV^a e V^a Tur, erano previste due ore di lezione alla settimana, distribuite in due giornate diverse ma coincidenti per entrambe le classi. Tra gli obiettivi principali di questo Istituto, nell’Indirizzo Turistico, si distingue quello “destinato ad accogliere e ad assistere gli ospiti di un albergo con una varia ed articolata preparazione; alla naturale propensione alle relazioni pubbliche si unisce la padronanza delle moderne tecnologie informatiche, la capacità di esprimersi in varie lingue e l’abilità nel tenersi al corrente sulle offerte e le potenzialità turistiche locali” (www.istitutobergese.it).

Per le due classi si è svolto circa il 90% della Programmazione Didattica elaborata in funzione di una educazione interculturale nell’era della globalizzazione e del pluralismo. Il profilo di entrambe le classi aveva caratteristiche comuni, come quella di non essere numerose (circa 20 allievi ciascuna), di essere formate da gruppi misti, cioè composte da allievi italiani e da allievi stranieri. Questi ultimi provenienti dall’Est europeo, dal Nord Africa, ma soprattutto dai Paesi latinoamericani (Ecuador, Perù, Brasile e Repubblica Dominicana); con una buona componente di prime generazioni, cioè figli di matrimoni misti, per lo più di italiani e latinoamericani. L’eterogeneità dei luoghi di origine è stata un importante punto di partenza per spiegare i movimenti delle popolazioni. In entrambe le classi sono state tenute in considerazione le problematiche linguistiche inerenti alla componente straniera e sono stati utilizzati diversi libri della Biblioteca d’istituto. Gli studenti sono stati seguiti soprattutto nella fase di ricerca di dati e fonti bibliografiche, eseguita nella Sala d’Informatica della stessa Scuola.

Percorsi turistici virtuali

Questa esperienza didattica si è conclusa con una visita guidata dalla docente, con l’aiuto della professoressa di Psicologia delle stesse due classi (dott.sa Raffaella Buccino), al “Museo dell’Emigrazione-Immigrazione (MEM – Memoria e Migrazioni)” presso il “Museo del Mare (Mu.MA)” della città di Genova. L’idea centrale del MEM è quella della ricreazione di “un viaggio per mare alla scoperta del passato per comprendere il presente”; inteso come “un turismo ai luoghi della memoria” in quanto si rivolge fundamentalmente alle mete dell’emigrazione del passato.

Una delle più significative affermazioni per far capire come è strutturato il Museo è la seguente: “L’allestimento, attraverso quaranta postazioni multimediali e ricostruzioni d’ambiente, racconta l’emigrazione italiana via mare e la recente immigrazione straniera verso l’Italia. Un viaggio a tappe nelle diverse destinazioni degli italiani: dalla Boca, il coloratissimo quartiere di Buenos Aires inizialmente popolato dai genovesi, alle foreste del Brasile, per terminare in quella più nota, Ellis Island. L’ultima sezione, per la prima volta in una sede culturale istituzionale permanente, è dedicata all’immigrazione in Italia” (www.galatamuseodelmare.it).

Il porto di Genova ha un patrimonio culturale unico e vastissimo sulla partenza degli emigranti italiani e sulle condizioni dei lunghi viaggi, specialmente quelli transatlantici. Con l'obiettivo di far conoscere e di approfondire gli studi su questo prezioso bagaglio culturale, nel 2004 è stato costituito il "CISEI – Centro Internazionale di Studi sull'Emigrazione Italiana", con sede nella Commenda di Prè, in concomitanza con l'elezione di Genova a Capitale Europea della Cultura. Tramite la ricreazione interdisciplinare del fenomeno migratorio e l'elaborazione di un archivio nazionale informatizzato, con dati sulle partenze e sugli arrivi, il CISEI ha fornito un contributo determinante per la creazione del MEM nelle attuali dimensioni planetarie che i diversi flussi migratori hanno acquisito.

Il tema dell'emigrazione è stato trattato nell'ottica più recente del "turismo culturale", per cui sono stati costruiti con gli studenti percorsi turistici virtuali incentrati sulle principali tappe dell'emigrazione italiana, sui primi e più importanti insediamenti di interesse storico-geografico ben documentati dal Museo, con un'ottima ricreazione degli spazi nel contesto temporale di ogni periodo migratorio.

Tra i contributi della Professoressa di Psicologia è stata molto importante l'acquisizione del concetto di "resilienza", applicato ai migranti di ieri e di oggi, visibile anche nelle fotografie e nelle lettere esposte nel Museo, in cui gli allievi stranieri e anche i figli di uno dei due genitori stranieri sono stati in grado di illustrare con esempi concreti alcune fasi delle rispettive storie di vita di migranti. La "Geografia Turistica" è diventata così una Geografia vissuta dagli stessi allievi, per i quali la lettura delle immagini e soprattutto la percezione del paesaggio non include soltanto gli aspetti naturali, ma fondamentalmente quelli culturali.

L'argomento dell'emigrazione italiana per la Scuola Secondaria di 2° grado è stato strutturato dalla docente in tre parti, tutte con l'obiettivo didattico di far percepire il fenomeno migratorio nella sua complessità e nella sua doppia natura (di uscita e di entrata) e nella sua dimensione spazio-temporale:

Parte teorica:

- a) Introduzione su cause e conseguenze geografiche dell'emigrazione italiana. Reperimento fonti bibliografiche, materiale archivistico e statistico.
- b) La geografia delle migrazioni (con riferimento specifico all'Argentina).
- c) Le politiche di accoglienza e di inserimento scolastico.
- d) Il ruolo degli italiani nella società di inserimento, ieri e oggi.

Parte applicativa:

- a) Visita al "Museo del Mare" di Genova, settore Emigrazione-Immigrazione.
- b) Visione e relativo commento di audiovisivi sull'emigrazione passata e presente e sull'origine dell'associazionismo.

Attività di gruppo:

- a) Elaborazione e interpretazione di tabelle, grafici e cartogrammi.
- b) Esposizione e discussione dei lavori di gruppo.
- c) Costruzione di percorsi turistici virtuali.
- d) Verifica scritta.

Tra gli strumenti didattici, i libri di testo adottati nella scuola insieme agli aggiornamenti necessari via internet e alle carte geografiche, si sono rivelati molto utili ed efficaci come supporto per l'insegnamento della "Geografia Turistica".

Nelle lezioni successive alla visita al Museo, gli alunni hanno potuto esprimere il loro parere e hanno anche condiviso la loro esperienza e le loro fotografie con riferimenti interdisciplinari (Storia ed Economia). In tutti i casi, le attrezzature digitali della nuova modalità museale sono state al centro del loro interesse e hanno consentito loro di creare percorsi turistici virtuali a gruppi.

Quasi tutti gli allievi hanno lavorato molto bene e con profitto, in un buon clima di cordialità e di reciproca collaborazione, sviluppando le loro abilità cognitive e le loro abilità operative, tanto da guadagnarsi il rico-

noscimento della responsabile del Settore “Visite didattiche del Museo”, con la vincita per la Classe IV^a Tur di dieci lezioni gratuite per l’anno scolastico successivo da parte di specialisti del Museo.

L’attività didattica proposta è stata molto gradita ed apprezzata, tanto dagli allievi come dai colleghi, soprattutto per l’ottica interdisciplinare della stessa; progettata dai Servizi educativi del Mu.MA sui temi delle migrazioni per le Scuole Secondarie di 2° grado in collaborazione con l’*International Coalition Sites of Conscience* (www.sitesofconscience.org).

Gli allievi della stessa classe IV^a Tur hanno anche elaborato un DVD con l’orientamento della docente per il Concorso Nazionale “Classe Turistica. Festival del Turismo Scolastico”, indetto dal “Touring Club Italiano” con la collaborazione del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca; gli allievi hanno partecipato nella Sezione “Vieni da noi”, per promuovere la città di Genova presso i coetanei con filmati e fotografie fatti da loro stessi, dove hanno anche dimostrato interesse nelle attività creative.

In conclusione, l’argomento sull’emigrazione italiana è stato molto utile per integrare le diverse Unità di Apprendimento nella Programmazione Didattica della “Geografia Turistica”, tanto quella dell’Europa come quella dei Paesi extraeuropei. La costruzione dell’identità nazionale nei Paesi di arrivo ha avuto in molti casi una forte influenza italiana, soprattutto in Argentina. In questo processo di acculturazione, i fattori che contraddistinguono l’apporto specifico degli italiani sono costituiti dalla creatività nella ricerca delle soluzioni a problemi diversi, presenti nella società d’accoglienza, dalla voglia di spingere alla modernizzazione dei nuovi ambienti, a volte tanto diversi dai luoghi di origine, e dallo spirito di iniziativa e di intraprendenza. I processi migratori italiani rivisitati con l’ottica del giovane aspirante turista hanno contribuito senza dubbio ad una crescita culturale, premessa di una feconda integrazione tra popoli diversi.

Questa esperienza didattica avrebbe dovuto essere continuata l’anno successivo grazie ai contatti presi con l’insegnante bilingue Mirta E. Madies del Laboratorio di Lingua e Cultura Italiana “Fiori” a Carmen de Patagones (facebook: Laboratoriodetailiano Fiori), vicepresidente dell’Associazione Ligure nella Patagonia argentina, anche lei professoressa di Geografia e ricercatrice, con il patrocinio di “Gens Ligustica in Patagonia” per il materiale didattico e frequentato da ragazzi delle Scuole Superiori del posto per uno scambio di informazioni tra gli studenti genovesi e quelli argentini tramite skype, con l’invio di video o filmati eseguiti dagli stessi studenti per far conoscere ai giovani genovesi i luoghi di approdo e le aree di destinazione degli emigrati italiani, mentre gli studenti argentini avrebbero potuto conoscere quelli di origine o di partenza, realizzando uno scambio di conoscenze geografiche, fondamentale per un reciproco arricchimento culturale.

Finalmente, l’esperienza didattica avrebbe dovuto essere trasmessa nel programma socioculturale italoargentino “Chiamami”, condotto dalla Professoressa bilingue Perla Liliana Costa a Buenos Aires, della radio multimediale “Cadena” AM 1470 (www.cadenaam1470.com), e con la partecipazione dei ragazzi di Genova e della Patagonia argentina.

Bibliografia:

M. AMBROSINI, *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, Società editrice il Mulino, 2008.

A. M. CICCÒ, *Las migraciones en la Italia de ayer y de hoy*, Contribuciones Científicas GÆA – Sociedad Argentina de Estudios Geográficos, Volumen 21, 89-94, Buenos Aires, 2009.

A. M. CICCÒ, *I liguri nella pampa gringa argentina e l’identità dei loro discendenti*, Tesi di Dottorato, Università degli Studi di Genova, 2011.

A. M. CICCÒ, *Aspectos histórico-geográficos de la emigración italiana*, Contribuciones Científicas GÆA – Sociedad Argentina de Estudios Geográficos, Volumen 23, 61-67, Buenos Aires, 2011.

A. M. CICCÒ, *I nuovi emigrati italiani*, Actas Congreso Internacional de Geografía, 74^a Semana de Geografía (Trevelín), Boletín N° 132 Especial, 111-116, Buenos Aires, 2013.

ISTITUTO GEOGRAFICO DE AGOSTINI, *Le migrazioni. Radici storiche e problematiche attuali di un complesso fenomeno sociale*, Varese, La Tipografica Varese, 2006.

A. FLORIO, *Percorrere e conoscere l'Europa. Territorio – Turismo – Itinerari d'arte*, Milano, Ulrico Hoepli Editore, 2012.

A. FLORIO, *Percorrere e conoscere i Paesi extraeuropei. Territorio – Turismo – Itinerari d'arte*, Milano, Ulrico Hoepli Editore, 2012.

FONDAZIONE MIGRANTES, *Rapporto Italiani nel Mondo 2013*, Roma, Edizioni Idos, 2013.

L. GALLINARI e L. SPAGNOLI (a cura di), *L'emigrazione italiana in Argentina. Percezione e rappresentazione*, «Bollettino Società Geografica Italiana», 4, 2011, pp. 675-843.

G. GOZZINI, *Le migrazioni di ieri e di oggi. Una storia comparata*, MILANO, Bruno Mondadori, 2005.

M. LIVI BACCI, *In cammino. Breve storia delle migrazioni*, Bologna, Società editrice il Mulino, 2010.

MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI – Direzione Generale per gli Italiani all'Estero e le Politiche Migratorie, *Museo Nazionale Emigrazione Italiana (MEI)*, Roma, Gangemi Editore, 2009.

A. PORTERA, W. BÖHM, L. SECCO, *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa. Lineamenti introduttivi*, Torino, UTET Universitaria, 2007.

E. PUGLIESE, *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*, Bologna, Società editrice il Mulino, 2002.

G. ROCCA, *Il sapere geografico tra ricerca e didattica*, Bologna, Pàtron, 2011.

G. ROCCA, *Dal prototurismo al turismo globale. Momenti, percorsi di ricerca, casi di studio*, Torino, Giappichelli, 2013.



Figura 1: Allievi delle due classi, con la docente di Geografia Turistica (seduta in basso a destra) e con la docente di Psicologia (in piedi a destra), sul terrazzo del “MEM – Memoria e Migrazioni” di Genova.



Figura 2: Fotografia dell'ingresso del "MEM – Memoria e Migrazioni", ceduta per gentile concessione di Giovanna Rocchi (Responsabile del Settore "Visite didattiche del Museo").

Parchi a tema in Italia

Stefano Cosso (sezione Liguria)

L'unità didattica è indirizzata ad una classe del 3° anno di un I.T.C. (indirizzo turistico). Il tema sviluppa un argomento marginale, ma che presenta potenzialità didattiche sul piano relazionale ed emozionale orientandosi in un terreno esperienziale conosciuto dagli studenti.

I **prerequisiti** dell'U.D. sono relativi ai primi due anni del primo biennio, mentre gli obiettivi dei **saperi** sono: conoscere e ubicare i luoghi dei parchi tematici, le caratteristiche della specifica domanda e dell'offerta turistica in Italia, gli aspetti della forma del turismo studiato e i suoi flussi, la modalità di lettura dei dati statistici infine le regioni climatiche dell'area presa in esame. Le **abilità**, invece, sono: interpretare le carte geografiche, i dati statistici, saper riconoscere gli effetti ambientali delle attività turistiche, costruire e progettare itinerari, ottenere una padronanza del linguaggio geografico, individuare i rapporti di causa-effetto tra il turismo trattato e il territorio e sapere individuare concetti-chiave. I **saperi minimi** sono: localizzare su una carta muta i principali parchi analizzati, leggere atlanti turistici e le carte geografiche, progettare semplici itinerari, conoscere i caratteri essenziali della domanda e dell'offerta turistica presa in esame, leggere dati statistici semplici e complessi e conoscere la terminologia di base legata alla tipologia di turismo analizzato.

Il **percorso didattico** è composto da 12 ore complessive, divise in:

- (1 ora) Introduzione: descrizione dell'U.D. e verifica orientativa.
- (2 ore) Prima lezione: i parchi a tema, meccanici, acquatici con vari esempi all'estero e in Italia; il caso Gardaland.
- (2 ore) Seconda lezione: i parchi faunistici, marini, il caso dell'Acquario di Genova, i parchi didattici, avventura e sostenibili; il caso del P.E.S.E.A. Liguria.
- (1 ora) Terza lezione: verifica in itinere e discussione su potenziali argomenti di approfondimento.
- (2 ore) Quarta lezione: consegna della verifica e suddivisione della classe in gruppi di eccellenza (temi approfonditi) e in gruppi per il recupero dei saperi minimi.
- (2 ore) Quinta lezione: esposizione risultati dei gruppi di eccellenza.
- (2 ore) Sesta lezione: verifica finale e discussione sulle finalità delle U.D.

La **metodologia applicata** è il metodo deduttivo (dal generale al particolare).

Nelle prime due ore lezioni (frontali) si delineano brevemente la storia dei parchi e la loro classificazione. Analisi del fenomeno turistico e le ricadute socio-economiche ed ambientali focalizzando i punti chiave e la localizzazione territoriale. L'obiettivo è coinvolgere e motivare la partecipazione degli studenti in base alle proprie esperienze come fruitori del turismo esaminato. La seconda fase è dedicata allo studio del caso di Gardaland e degli impatti ambientali potenziali desunti dalle osservazioni indirette degli studenti; visione di alcuni video correlati e dibattito.

La seconda lezione (frontale) analizza i principali parchi faunistici, zoo, acquari e i science center mondiali, europei e italiani: il caso dell'*Acquario di Genova*. Analisi delle fattorie e dei parchi sostenibili: il caso del *Parco P.E.S.E.A. Liguria*.

Nella quarta lezione si suddivide la classe in gruppi di eccellenza (temi approfonditi) e per il recupero dei saperi minimi. Il docente distribuisce per ogni livello di gruppo una consegna adatta e performante. Si costituisce una cartella condivisa su Dropbox per l'archivio dei lavori degli alunni.

La quinta lezione si espongono i risultati dei gruppi di eccellenza con dibattito sui contenuti e sulle

scelte operative e metodologiche.

Gli **strumenti** utilizzati nelle lezioni frontali sono lucidi, *slides*, carte tematiche, mappe concettuali, atlante su CD Rom e i testi:

Libro di testo: Nicoletta SALVATORI, *Corso di geografia turistica, Volume 1*, Zanichelli Editore, Bologna, 2012.

Saggio per l'insegnante: Giuseppe ROCCA, *Il sapere geografico tra ricerca e didattica: basi concettuali, strumenti, e progettazione di percorsi didattici*, Pàtron, Bologna, 2011.

Stefano CALABRESE, *Nel paese delle meraviglie, cosa sono i parchi divertimento*, Edizione Carocci, Roma, 2009.

TOURING CLUB ITALIANO, *Parchi di divertimento per bambini*, Touring Editore, Milano, 2009.

Video: <http://www.youtube.com/watch?v=trNiKj3Foks> (Gardaland apertura storica 1975, 16 m.).

<http://www.youtube.com/watch?v=luRuM0ajFBc> (Gardaland promo stagione 2014, 6 m.).

Le verifiche:

Orientativa: (1h) valutazione dei prerequisiti con un test strutturato a batteria per conoscere il livello di partenza delle abilità e conoscenze.

In itinere: (2h) prova strutturata a risposta chiusa composta da 15 domande a scelta multipla per il controllo dei saperi e abilità apprese nelle prime due fasi dell'U.D.

Prova finale: (2h) prova semistrutturata con domande a risposta aperte e prove pratiche.

I criteri di valutazione:

Le due valutazioni (in itinere e finale) sono ritenute indispensabili per il controllo e la conferma finale ad ogni U.D. Il criterio applicato è basato sulla "prestazione normale" legato al rendimento medio della classe. Tutti gli obiettivi didattici vengono valutati secondo sei livelli (ottimo, distinto, buono, sufficiente, non sufficiente e gravemente insufficiente).

Percorso didattico dettagliato delle prime lezioni.

Prima lezione (prima ora):

I parchi si classificano in parchi a tema, meccanici, acquatici, di miniature, ambientali, di vita marina, didattici e avventura. Prima con i giochi olimpici in Grecia e poi nel periodo romano al Colosseo e al circo Massimo le attrazioni diventano delle riunioni di massa circoscritte in aree delimitate e controllabili; con il termine *panem et circenses* (pane e giochi) si intende un meccanismo di potere costituito per intrattenere e sedare le masse.

Il primo parco di attrazione storico nasce nel 1583 a Bakken (a Nord di Copenaghen).

Dall'Illuminismo l'intrattenimento e il gioco diventano un elemento educativo e pedagogico essenziale. Le esposizioni internazionali, nella seconda metà dell'Ottocento, favoriscono lo sviluppo dei luoghi di attrazione nelle principali città mondiali. A Londra nel 1851 si realizza la torre *Crystal Palace* e nel 1889 a Parigi la *Tour Eiffel*. Alla fine dell'Ottocento *Coney Island* (New Jersey) diventa una zona turistica dove nasce il primo parco meccanico il *Steeplechase Park* connesso a strutture alberghiere, mentre nel 1903 apre la seconda area il *Luna Park* e il terzo *Dreamland* che ospitava fino a 250.000 visitatori al giorno. L'esperienza di *Coney Island* attiva negli U.S.A. una forte richiesta dei parchi di divertimento; nel 1919 erano attivi tra i 1.500 e i 2.000.

Il parco tematico Disney rappresenta un luogo dove gli adulti e i bambini possono divertirsi insieme; Walt Disney prese spunto dal parco di *Tivoli* a Copenaghen. Il 17 luglio 1955 apre *Disneyland* a Anaheim (California) raggiungendo nella prima stagione circa 4 milioni di visitatori. A qualche anno di distanza nasce *Disneyland Hotel* per poter mantenere un continuo contatto

fantastico e leggendario con il visitatore. Il secondo parco *Disney World* è attivo dal 1971 a Orlando (Florida) assieme a tre strutture ricettive. Nel 1983 si inaugura il *Tokyo Disneyland* con tre strutture ricettive a tema, mentre nel 1992 il parco europeo a Parigi conta sette hotel.

I primi tre posti della classifica mondiale per visitatori nel 2012 sono *Magic Kingdom* di *Disney World* con 17,2 milioni di ingressi, *Disneyland (CA)* con 15,9 mil. e *Tokyo Disneyland* con 13,6, mentre in Europa il primo è *Disneyland Park* con 11, 2 mil. e segue *Walt Disney Studios Park* con 4,8 mil. entrambi a Parigi.

In Italia i parchi di divertimento ammontano circa a 200 strutture diffuse nelle regioni di Emilia Romagna, Veneto e Lombardia. Nelle classifiche europee *Gardaland* si attesta all'8° posto e *Mirabilandia* al 16° rispettivamente con 2,7 milioni e 1,6 milioni di visitatori (dati 2012).

Prima lezione (seconda ora):

In Italia il primo parco tematico è *Edenlandia* costruito nel 1964 a Napoli seguito da *Fiabilandia* del 1965 a Rimini. *Gardaland* (1975) è al primo posto per ingressi, segue *Mirabilandia* (RA) inaugurato nel 1992 che genera circa 621.000 pernottamenti all'anno con 300 hotels convenzionati. La terza struttura è *Rainbow Magic* situata a Valmontone (RM) costruita nel 2011 ed alimentata da un impianto fotovoltaico di 5 MW. *Gardaland* è ubicato a Castelnuovo del Garda (VR) e nell'anno 2013 registra un picco record di 4,5 milioni di visitatori (3° posto Europa), di cui il 70% stranieri e con un aumento della presenza dei russi del 300%. Il bacino turistico del Lago di Garda ospita 20 milioni di presenze l'anno in un contesto naturale già fragile. Discussione ed analisi di carte geografiche per anticipare gli impatti ambientali potenziali e le possibili soluzioni. Il parco crea inquinamento atmosferico da veicoli (dal casello di Peschiera in bassa stagione transitando circa 10.000 auto al giorno, contro i più di 15.000 di agosto), impatto visivo per circa 30 Km, consumo idrico di circa 2.000 m³ al giorno e inquinamento acustico. Visione e commento di due video, di taglio uno giornalistico storico e l'altro turistico promozionale.

Seconda lezione (prima ora):

I parchi faunistici si caratterizzano per l'educazione, la scoperta e l'intrattenimento attraverso la magia e la bellezza della natura. L'istituzione di queste aree protette si fondano con il concetto dello sviluppo sostenibile, che è una forma di crescita economica compatibile con la salvaguardia dell'ambiente e delle risorse naturali attuali per le generazioni future.

Dall'età medioevale risalgono i primi tentativi di protezione ambientale, ma solo nell'Ottocento vengono istituite aree protette dai nobili del Nord Europa. La Rivoluzione Industriale crea una forte pressione demografica e gli U.S.A. sono tra i primi che istituiscono un sistema diffuso di parchi. In Europa la Francia nel 1856 salva la foresta di *Fontainebleau* da uno sfruttamento speculativo. L'Italia contribuisce nel 1922 con il *Parco Nazionale del Gran Paradiso* in Valle d'Aosta.

Gli zoo, i parchi faunistici e gli acquari sono nati come esposizione di animali per scopi scientifici e didattici. Umberto Eco, noto semiologo piemontese, etichetta questi spazi non realistici come "falsi autentici". Nell'Europa del XVI secolo hanno origine i primi zoo privati realizzati dall'aristocrazia e solo nel 1765 si apre il primo spazio pubblico a Vienna nel Palazzo di *Schönbrunn*, seguito nel 1770 dal *Parco Reale di Madrid*. Il primo parco senza gabbie denominato zoo-safari risale al 1968 in Francia a Thoiry (Versailles). Lo *Zoo di Roma* inaugurato nel 1908 si è rinnovato in Bioparco nel 2000 con percorsi didattici e con attività di *edutainment* per sensibilizzare il pubblico sulla conservazione delle specie protette. Il primo zoo per ingressi è lo *Zoo di San Diego* con 4,4 milioni, mentre in Europa è lo *Zoo di Berlino* con 3 mil. di presenze.

I musei naturalistici aperti nell'Ottocento si trasformano negli anni Settanta in *Science Center* riscuotendo un grande successo da parte dei fruitori. Il primo esempio si registra nel 1969 a San Francisco con l'*Exploratorium* gestito da scienziati e divulgatori scientifici. Nel 2008 la *Nuova Accademia delle Scienze* della California nel *Golden Gate Park* è il primo progetto sostenibile con 55.000 celle fotovoltaiche. In Italia tra i più visitati musei di scienze naturali sono il *Planetario* di Torino e il *Muse* di Trento.

Il primo acquario si fonda dagli studi del naturalista Anton Dohrn nel 1874 presso Villa Comunale a Napoli. Il più grande acquario al mondo inaugurato nel 2005 nella città di Atlanta (GA) il *Georgia Aquarium* contiene circa 38.000 m³ d'acqua e ospita 100.000 animali. In Europa il più esteso è a Lisbona (*Oceanário de Lisboa*) con 8.000 m³ di acqua aperto nel 1998.

L'*Acquario di Genova* progettato dall'architetto Renzo Piano per l'Expo del 1992 contiene 70 vasche e ospita 800 specie ed è una delle principali attrazioni culturali italiane. La struttura è connessa ad un sistema integrato di offerta, nel 2012 i visitatori sono stati 1,6 mil. con un fatturato di 23 mil. di Euro. L'offerta culturale scolastica di sensibilizzazione ambientale ospita circa 100.000 studenti all'anno nei vari laboratori didattici, uscite in battello e visite guidate.

Seconda lezione (seconda ora):

Il parco didattico è un luogo adatto alla funzione educativa circoscritto in aree naturali o artificiali ed assieme ai musei tematici ammontano a circa 110 strutture nazionali. L'aumento della domanda di visite nelle fattorie didattiche si configura nella riscoperta di ambienti naturali e di tradizioni passate in chiave sostenibile. Quest'ultime offrono educazione alimentare e diffondono alle nuove generazioni tradizioni, usi e costumi della cultura contadina per valorizzare una manualità artigianale attraverso l'esperienza diretta nei laboratori. Questa filosofia nasce nel 1914 negli U.S.A. dal movimento giovanile Club H4, che promuove lo sviluppo armonico dell'individuo. Solo negli anni Novanta in Italia la O.N.G. *Alimos* (FC) intraprende i primi progetti per la tutela dell'ambiente e di una nuova cultura alimentare. La maggior parte delle fattorie didattiche nascono presso aziende agricole o agriturismi, dove sono offerti anche servizi di ristorazione con prodotti locali e pernottamento. L'aumento degli agriturismi in Italia da 9.700 del 1998 a 18.000 del 2008 favoriscono la diffusione di tali spazi educativi, oggi sono circa 2.500 (dati 2012) e il Veneto è primo con circa 250 strutture. La regione Liguria dispone di 17 fattorie didattiche nell'Imperiese, 26 nel Savonese, 26 nel Genovesato e 16 nello Spezzino.

I parchi avventura sono immersi nella natura dove si svolgono attività adrenaliniche attraverso percorsi acrobatici di corde tra cui ponti tirolesi e tibetani. Le strutture sorgono con lo scopo di addestrare i militari nel periodo dell'Antica Grecia, mentre dal 1960 prima negli U.S.A. e successivamente nel 1980 in Europa diventano un'attrazione pubblica. Oggi gli U.S.A. detengono circa 15.000 parchi, la Francia dispone di 500 aree con circa 10 milioni di visitatori annui, l'Italia offre 150 strutture e in Liguria sono presenti nove aree.

I parchi sostenibili o parchi educativi sulle fonti rinnovabili curano lo studio delle energie sostenibili alternative. Negli U.S.A. e in Europa questa didattica si svolge nelle stesse strutture scolastiche essendo dotate di installazioni sostenibili e di personale educativo adeguatamente formato. In Italia si sono sviluppati spazi privati didattici tra cui il *Parco Fenice* (2007) a Padova, il *P.E.R. (Parco Energia Rinnovabile)* nella Provincia di Terni, l'*A.N.T.E.R. Park, (Associazione Nazionale per la Tutela delle Energie Rinnovabili)* all'interno del Delta del Po nel Parco faunistico e botanico. Il parco *P.E.S.E.A. (Parco educativo sperimentale delle energie alternative)* ubicato nei pressi di Cesena è presente anche in Liguria a Borzoli (GE) in un'area di 14.000 mq dotata di generatori da biomasse, eolici e fotovoltaici. Il *P.E.S.E.A. Liguria* ricopre un'importanza nazionale essendo l'unico esempio in cui è presente anche un parco avventura il *Superheavy Acrobatic Park*. È prevista la costruzione di alcuni servizi per i clienti quali parcheggio, bar e un B&B composto da 2/4 camere. Le due strutture rappresentano uno spazio educativo sperimentale considerevole nell'ottica di un potenziale ecoturismo didattico.

In conclusione le **finalità** dell'U.D. ricerca una comparazione critica tra i parchi divertimento e didattici, dal "falso autentico" impattante ad un luogo istruttivo naturale e sostenibile partendo dal vissuto degli studenti. Si sottolinea la profonda differenza tra la passività fisica delle attrazioni tematiche e l'attivismo didattico e infine la contrapposizione tra un consumo indiscriminato del territorio e delle risorse ad una riattivazione sostenibile socioeconomica e di riappropriazione culturale di tradizioni, usi e costumi che rischiano l'estinzione.

“La via dei Parchi”: promuovere il turismo nelle aree protette

Susanna Grillo (sezione Liguria)

Il percorso didattico qui proposto tocca i temi del turismo e della sostenibilità, in particolare del turismo nelle aree protette. Si rivolge agli studenti del primo anno del triennio dell’Istituto Tecnico del settore economico a indirizzo “turismo”. Dal punto di vista del curriculum di studi, le discipline direttamente interessate sono Geografia turistica e Discipline turistiche e aziendali, quest’ultima in particolare per l’area dedicata al marketing turistico.

Inoltre i temi trattati si prestano molto bene a un approccio interdisciplinare. Come ben sappiamo, infatti, il paesaggio osservabile a occhio nudo è il risultato dinamico dell’interazione tra elementi naturali, scelte di insediamento umano, flussi di persone, merci, denaro, informazioni e “filtri” culturali dei fruitori del paesaggio medesimo. Queste forze agiscono nella creazione continua di paesaggio, e sedimentano in esso, conferendogli una profonda dimensione storica. I temi qui affrontati, quali paesaggio e ambiente, offrono quindi numerosi spunti interdisciplinari dal momento che racchiudono aspetti afferenti a discipline anche molto diverse tra loro, quali geografia, storia, biologia, sociologia, economia, storia dell’arte. Il fatto di lavorare su tali concetti attraverso i diversi punti di vista disciplinari permette di cogliere i fenomeni nella loro complessità.

Le discipline sono inoltre sperimentate a partire dall’esperienza diretta, base sulla quale si articolano gli interrogativi ai quali lo studio teorico vuole rispondere. In altre parole, è dall’esperienza sul campo che emergono nel gruppo di studenti gli interrogativi, ai quali solo in seguito si cercherà risposta in ambito teorico.

Per quello che riguarda la sostenibilità, si fa riferimento alle “Linee guida per l’educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile” emanate da MIUR e Ministero dell’ambiente nel 2009, che pongono l’accento sulla necessità di un “forte coinvolgimento del mondo della scuola, che stimoli la sensibilità dei ragazzi fino a renderli protagonisti di esperienze a contatto diretto con la natura”¹.

Questa indicazione, mirata al giusto obiettivo della sensibilizzazione degli studenti alle tematiche dell’ambiente e della sua tutela, può e deve essere sottoposta agli studenti con spirito critico, nell’intento di non omettere, bensì far emergere ed esplicitare i problemi concreti riscontrabili nella gestione delle aree protette. E’ certamente vero infatti che il tema della sostenibilità e quello correlato dell’ecoturismo sono ampiamente diffusi e sembrano avere un significato condiviso. Osservando un’area protetta dall’interno, si può tuttavia comprendere come i meccanismi preposti alla sua istituzione, manutenzione e gestione compongano un quadro di notevole complessità, sia dal punto di vista normativo, sia dal punto di vista gestionale. Si deve considerare, inoltre, che la presenza di aree protette può suscitare reazioni diverse nella popolazione locale, e addirittura dare adito ad un aumento della conflittualità sociale, soprattutto quando vengono gestite con modalità di tipo “top-down”.

Questi aspetti costituiscono un “dietro le quinte” che è molto importante saper padroneggiare per poter realizzare una corretta valorizzazione turistica del territorio.

¹ MIUR, Nota prot. AOODIPIT/3337, 14 dicembre 2009, “Linee guida per l’educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile”.

Spesso, inoltre, gli studenti, in particolare se di provenienza urbana, hanno da un lato un'immagine edulcorata della natura, e dall'altro l'aspettativa di un Parco Naturale improntato alla filosofia della "wilderness", modello lontano da quello europeo e in particolare da quello italiano, caratterizzato piuttosto da una forte presenza umana e da paesaggi prevalentemente di natura antropica (Zunino, 1980).

Il progetto didattico qui presentato permette ai ragazzi di esplicitare queste idee e di metterle a confronto con gli elementi teorici forniti in aula e con le loro osservazioni, fatte durante le visite sul campo.

I prerequisiti sono i seguenti:

- Padronanza dei concetti geografici di paesaggio e territorio
- Conoscenza minima del paesaggio e del territorio italiano e ligure
- Capacità di mettere in relazione tra loro elementi osservabili nel paesaggio
- Capacità di elaborare in modo autonomo le osservazioni sul campo con i dati tratti da altre fonti

Gli obiettivi di apprendimento sono i seguenti:

- apprendimento della capacità di osservare le caratteristiche che compongono il paesaggio
- riflessione sulla relazione tra paesaggio, natura, conservazione e aree protette
- riflessione sulle attrattive turistiche maggiori all'interno di un'area protetta e sull'analisi dei flussi turistici che ne derivano, sul loro impatto e la loro gestione.
- apprendimento della capacità di mettere in relazione l'analisi degli elementi del paesaggio e la loro valorizzazione turistica.

Si prevede di raggiungere tali obiettivi attraverso metodologie di didattica non frontale, visite sul campo, e alcuni momenti di didattica frontale. Il risultato finale consiste in un elaborato di taglio marketing, prodotto dagli studenti in piccoli gruppi, al fine di rielaborare le proprie idee in chiave di promozione turistica e di negoziare il proprio punto di vista con i compagni, con quello che ne consegue in termini di chiarimento dei contenuti, individuazione di un target e applicazione di un appropriato stile espositivo. Tale elaborato svolge altresì funzioni di verifica finale degli apprendimenti. Sono infine previsti momenti di verifica intermedi a seguito di ogni visita sul campo.

“Parco dell'Aveto” e “Parco delle Mura”: due aree protette molto diverse tra loro

La scelta di proporre la visita di due aree protette differenti vuole mettere gli studenti nelle condizioni di sperimentare modalità attuative diverse di un medesimo principio, quello di tutela e conservazione delle risorse naturali e culturali, alla base dell'istituzione delle aree protette italiane.

Il “Parco naturale regionale dell'Aveto” corrisponde maggiormente all'idea di un Parco dove la natura è “incontaminata” e la tutela è principalmente orientata alla “conservazione” di flora e fauna. L'area protetta ha una superficie di poco più di 3000 ettari, frammentati e suddivisi in ambiti sottoposti a diversi vincoli di protezione, e interessa cinque comuni in tre valli dell'Appennino Ligure: la Val d'Aveto, la Val Graveglia e la Valle Sturla. La vetta più alta, il Monte Penna, arriva a 1735 metri s.l.m., costituendo una delle cime più alte di questo tratto di Appennino.

La Val d'Aveto è caratterizzata da paesaggi di alta montagna, oltre a faggete e pascoli. La Val Graveglia è ricca di minerali e rocce rare, grazie alla sua storia geologica: qui infatti sono tuttora visibili cave e miniere, la più celebre delle quali è la Miniera di Gambatesa, che costituisce anche una delle maggiori attrazioni turistiche del Parco. La Valle Sturla presenta paesaggi molto variegati, comprendenti pascoli e castagneti, ma anche tratti di paesaggio mediterraneo a uliveto: nello spazio di pochi chilometri è così possibile osservare ambienti differenti, corrispondenti a terreni con

vocazioni agrarie diversificate. L'impronta antropica sul paesaggio è quindi fortemente presente e visibile sia nel paesaggio agrario, sia nei nuclei rurali e nelle architetture presenti sul territorio.

La grande varietà di ambienti si riflette nella grande ricchezza floristica e nella presenza di numerose specie endemiche. All'interno del Parco si possono incontrare tracce di animali di grossa taglia, tra cui il lupo, il cui ritorno in tempi recenti ha suscitato un grande interesse e polemiche, e la cui presenza attira un buon numero di visitatori.²

Da un punto di vista sociale e economico, qui gli studenti si confrontano con i nodi problematici delle realtà rurali e montane, e con una visione di Parco e di ecoturismo come possibili fattori di sviluppo in una prospettiva di sostenibilità.

L'Area naturale protetta di interesse locale Parco delle Mura" deve la sua iscrizione nell'elenco delle aree protette a motivazioni differenti rispetto al "Parco dell'Aveto": l'interesse si sposta decisamente verso la tutela e valorizzazione del patrimonio storico e architettonico.

L'Area Parco ha una superficie di poco più di 610 ettari e ricade completamente nel Comune di Genova, la cui amministrazione ha in carico la gestione del Parco. È situata a cavallo del crinale che separa le due valli principali della zona, la Val Polcevera e la Val Bisagno, e raggiunge circa i 600 metri s.l.m.³. Comprende buona parte del "Monte Righi", che domina la città e il porto raggiungendo circa 300 metri s.l.m. e si biforca in due crinali che scendono verso il mare cingendo il nucleo antico della città. Tale caratteristica naturale è stata sfruttata nel Seicento a scopi difensivi, con la costruzione di una cinta muraria che si conserva in buono stato e rappresenta un importante patrimonio storico (da cui il nome "Parco delle Mura"). Un sistema di fortificazioni più tardive, terminate sotto il Regno Sabauda nel 1815, punteggia il crinale fra le due valli principali: i cosiddetti "Forti" (Finauri, 2007). Inoltre, l'area presenta un acquedotto storico, alcuni complessi monastici e un fitto reticolo di percorsi (sentieri di crinale, di mezzacosta, mattonate di collegamento tra i monti e il mare) che costituiscono una permanenza storica di un paesaggio rimasto prevalentemente agrario fino a tempi recenti. Oggi il Parco si caratterizza per l'uso a scopi ricreativi: l'area del Monte Righi costituisce una meta tradizionale dell'escursionismo dei cittadini genovesi. Il territorio circostante è percorso da sentieri che collegano i Forti e l'Acquedotto storico, destinazione di un escursionismo praticato in particolare dai genovesi, e in misura minore da turisti. L'area ha quindi alcune delle caratteristiche proprie dei parchi periurbani, sia per tipo di fruizione che per elementi costitutivi del paesaggio, con problemi gestionali connessi a questi aspetti. Il ruolo del Parco è percepito dai residenti non tanto come un possibile motore di sviluppo, in questo caso urbano, quanto piuttosto come un'area verde tutelata a uso dei cittadini.

La realizzazione del progetto: le attività in aula e sul campo

La nostra ipotesi si sviluppa in tre moduli in aula e in due visite guidate ai Parchi.

Il primo modulo prevede, dopo la presentazione dell'intero progetto, un lavoro sull'immaginario degli studenti rispetto alle aree protette. Tale attività ha lo scopo di testare le preconoscenze degli studenti e di permettere loro di esplicitare le idee relative a concetti quali "natura", "paesaggio", "conservazione", "patrimonio", "sostenibilità", "ecoturismo", con la finalità di basare il processo di apprendimento su ciò che gli allievi conoscono e immaginano sul tema.

In un secondo momento si introducono alcuni principi relativi alla normativa sulle aree protette e sulla situazione italiana e ligure, in modo che gli studenti riflettano sulle differenze tra il loro immaginario e le applicazioni concrete dei principi di tutela dell'ambiente.

Il secondo modulo è dedicato inizialmente a una breve introduzione teorica sull'ecoturismo e sui suoi sviluppi recenti, con particolare riferimento alla profilatura dei turisti delle aree protette, per

² Ente Parco dell'Aveto, "Parco naturale regionale dell'Aveto", <http://www.parcoaveto.it> [ultima cons. 20 luglio 2014].

³ Comune di Genova, "Area naturale protetta di interesse locale Parco delle Mura", <http://www.parks.it/parco.mura/index.php> [ultima cons. 20 luglio 2014].

poi passare alla presentazione dei due Parchi, sia da un punto di vista geografico che turistico, al fine di fornire alcuni spunti utili alle osservazioni sul campo e di stimolare una prima riflessione sul rapporto tra aree protette e turismo.

Seguono poi le due visite guidate, svolte in collaborazione con il personale delle aree protette, con un itinerario scelto in base alle precompetenze, agli interessi della classe e a lavori eventualmente già svolti sull'argomento.

Obiettivo delle visite è che gli studenti sperimentino sul campo gli strumenti della disciplina geografica utili alla comprensione delle dinamiche che lo caratterizzano.

L'accento viene posto in generale sulle caratteristiche che compongono il paesaggio, ma soprattutto sull'osservazione di quali di esse costituiscono le attrattive turistiche maggiori dell'area protetta e sull'analisi dei flussi turistici che ne derivano, sul loro impatto e la loro gestione all'interno dell'area stessa. Questo passaggio è cruciale nella misura in cui gli studenti apprendono così la capacità di osservare il paesaggio non solo in termini assoluti, ma anche con la finalità di individuare da un lato le possibili risorse da valorizzare a scopo turistico, dall'altro gli influssi che il turismo ha sul paesaggio stesso: riteniamo che l'acquisizione di questa capacità sia un obiettivo importante della geografia turistica.

Le visite si concludono con attività di rielaborazione dell'esperienza, al fine di far emergere dal gruppo classe le idee più rilevanti e sviluppare nuove connessioni rispetto al lavoro svolto nel primo e secondo modulo. In tal modo, dopo essere entrati nel merito della materia con l'immediatezza di un'esperienza sul campo, si passa all'obiettivo più impegnativo di integrarla con elementi teorici afferenti le diverse discipline.

Il terzo modulo prevede la stesura di un elaborato finale. Gli studenti, utilizzando computer e accesso a Internet, si sperimentano nel compito di integrare in un elaborato originale le osservazioni da loro svolte durante le visite guidate, le fonti cartacee reperibili nei centri visita e le risorse disponibili in rete, come richiesto anche dagli indirizzi curricolari per quello che riguarda la Geografia turistica, che prevede di "utilizzare le reti e gli strumenti informatici nelle attività di studio, ricerca e approfondimento disciplinare"⁴.

La proposta di lavoro verte sulla realizzazione di due brochure turistiche, una per ogni Parco, pensate come due tasselli di un unico prodotto turistico, nell'ottica dell'integrazione delle risorse turistiche locali: una possibile "Via dei Parchi" che porti il turista a scoprire le diverse sfaccettature della Liguria. Si tratta di una proposta con puri scopi didattici, un vero e proprio "esercizio di stile", ideato con lo scopo di portare i ragazzi a sviluppare un loro senso critico nell'utilizzo originale di competenze scolastiche, osservazioni sul campo e fonti di informazione.

In effetti, è previsto che le indicazioni date agli studenti siano abbastanza precise nella richiesta, ma lascino una grande libertà nella formulazione della proposta turistica finale. Gli studenti sono così indotti a riflettere sugli aspetti propriamente legati al marketing, quali l'individuazione di un target, di uno stile, e degli elementi che possono costituire le aree di interesse principali dei territori considerati.

Questo tipo di lavoro favorisce il confronto punto per punto delle caratteristiche dei due Parchi, e da questa comparazione scaturisce una comprensione più accurata dei contenuti.

Notiamo infine che il percorso didattico si focalizza su due sole aree protette, entrambe liguri, ma a seconda delle possibilità della classe, esso si può facilmente estendere ad altre aree protette italiane e europee, in modo da offrire un quadro conoscitivo più completo.

⁴MIUR, All. "Area generale" per i settori "economico" e "tecnologico", indirizzo "turismo". Direttiva Ministeriale n° 4 del 16 gennaio 2012 in materia di "Linee guida per il secondo biennio e il quinto anno per i percorsi degli Istituti Tecnici a norma dell'articolo 8, comma 3, del d.P.R. 15 marzo 2010, n° 88.

BIBLIOGRAFIA

COMUNE DI GENOVA, “Area naturale protetta di interesse locale Parco delle Mura”, <http://www.parks.it/parco.mura/index.php> [ultima cons. 20 luglio 2014].

G. DEMATTEIS, C. GIORDA , *I valori del territorio e l'educazione geografica*, in *J-Reading*, 1, 2, Giugno, 2012, pp. 17-32.

G. DE VECCHIS, , *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, Torino, Utet Università, 2012. ENTE PARCO DELL'AVETO, “Parco naturale regionale dell'Aveto”, <http://www.parcoaveto.it> [ultima cons. 20 luglio 2014].

S. FINAURI, *Forti di Genova*, Bologna, Edizioni Servizi Editoriali, 2007.

A. GIRANI, N. VARANI, *Il parco regionale dell'Aveto problemi e prospettive. L'eco-turismo come fattore di sviluppo trainante*”, in “Riv. Geogr. Ital.”, 2001, n. 2, pp. 227-246.

MIUR, All. "Area generale" per i settori "economico" e "tecnologico", indirizzo “turismo”. Direttiva Ministeriale n° 4 del 16 gennaio 2012 in materia di “Linee guida per il secondo biennio e il quinto anno per i percorsi degli Istituti Tecnici, a norma dell'articolo 8, comma 3, del D.P.R. 15 marzo 2010, n° 88.

MIUR, Nota prot. AOODIPIT/3337, 14 dicembre 2009, *Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*.

A. MONTANARI, *Ecoturismo: principi, metodi e pratiche*, Milano, B. Mondadori, 2009.

M. POLITO, *Attivare le risorse del gruppo classe*, Trento, Erickson, 2000.

REGIONE LIGURIA, “Ambiente in Liguria”, <http://www.ambienteinliguria.it> [ultima cons. 20 luglio 2014].

G. ROCCA, *Il sapere geografico tra ricerca e didattica*, Bologna, Pàtron Editore, 2011.

F. ZUNINO, *Wilderness. Una nuova esigenza di conservazione delle aree naturali*, Roma, Ministero Agricoltura e Foreste, Collana Verde, 51, 1980.

Viaggio virtuale lungo la Via della Seta Progetto scolastico di didattica della Geografia in chiave multidisciplinare

Maria Cristina Poggi (sezione Liguria)

*La circolazione dell'oro, il passaggio delle idee,
sottile come quello del sangue nelle arterie, ri-
prende nel grande corpo del mondo: ricominciava a battere il polso della terra*

(M. Yourcenar, *Memorie di Adriano*, Einaudi, 1981, p. 94).

PREMESSA

La Geografia si presta a come materia interdisciplinare per gli stretti legami con la cultura, la storia, la politica, la religione e può essere arricchita dai più moderni mezzi di comunicazione quali l'informatica e la telematica che con documentari e notizie riportate in tempo reale aggiornano sulle vicende del mondo, coinvolgendo emotivamente gli studenti e stimolando una partecipazione attiva allo svolgimento delle lezioni. Immagini come quelle dello tsunami nel Sud-est asiatico, dell'eruzione esplosiva dell'Etna, delle inondazioni nelle Filippine, delle guerre in Siria ed in Afghanistan, della formazione di una slavina o di un inarrestabile movimento di frana, la documentazione di eventi epocali come il crollo delle torri gemelle a New York o del tragico esodo di popolazioni in fuga dalla guerra o da catastrofi naturali, se adeguatamente commentate, restano indelebilmente impresse nella memoria e nel cuore dei giovani.

Nonostante il fatto che il termine e il concetto di globalizzazione siano entrati prepotentemente, e a volte nebulosamente, nella vita quotidiana, tanto che le notizie del mondo sono riportate in tempo reale dai media, la Geografia, scienza che dovrebbe essere deputata a fornire una visione di insieme delle dinamiche spazio-temporali degli ambienti naturale e antropizzato e delle loro interazioni reciproche, è oggi in genere piuttosto trascurata dai programmi ministeriali e spesso anche dai docenti di Lettere delle scuole medie, incalzati dalle necessità di altre materie e ostacolati dalla mancanza di saperi pregressi da parte degli studenti; questi, peraltro, interpretano in genere la materia in funzione della mera descrizione e memorizzazione. Per questo, l'insegnante dovrebbe essere particolarmente preparato a far acquisire al discente soprattutto un'autonoma capacità di giudizio, di spirito critico e di autonomia di pensiero.

In questo breve saggio viene riportata l'esperienza didattica da me svolta nel corso dell'anno scolastico 2013/2014 in una classe di terza media dell'Istituto Comprensivo "Quezzi", plesso "Luca Cambiaso", di Genova, dove le lezioni di Geografia, partendo dalla lettura e dall'interpretazione delle carte storiche, fisiche, politiche e tematiche, passano ad illustrare le caratteristiche fisiche, umane ed economiche dei vari Paesi, sollecitando gli studenti ad esprimere gli argomenti di loro maggiore interesse ed a proporre quali desiderassero approfondire anche attraverso la realizzazione di un progetto che concretasse un loro viaggio ideale in uno dei continenti oggetto di studio.

I RAGAZZI DI OGGI DI FRONTE AI PROBLEMI DEL MONDO

Mai come oggi il sapere geografico ha saputo offrire ai giovani un'informazione di base adeguata per affrontare i cambiamenti epocali della società, comprenderli e collegarli in processi più vasti e in un'ottica globale. In tal senso gli studenti di ogni ordine e grado affrontano da protagonisti la realtà in continua evoluzione vivendo in prima persona la multiculturalità quotidiana, affrontando le discipline di stampo umanistico e scientifico, imparando a comprendere, oltre ai differenti rapporti con gli spazi, il *vicino* e il *lontano*, la velocità degli eventi e dei mutamenti, la percezione dei problemi mondiali legati all'ambiente e di quelli connessi alle logiche dell'economia globale che stanno alla base dei recenti flussi migratori.

D'altra parte oggi le distanze vengono superate con crescente velocità e le stesse culture si confrontano in tempo reale; i ragazzi, grazie alla facilità di spostarsi con da un luogo all'altro, per studio come per turismo, vivono e condividono l'immediatezza degli eventi e le trasformazioni a livello globale anche grazie ai *media* e alla spettacolarità dell'informazione. Conseguentemente il rapporto tra insegnante e discente è in continua evoluzione, in quanto l'allievo è artefice del proprio apprendimento, ponendosi come utente partecipe ed esigente nei confronti dell'insegnante a cui richiede competenze specifiche, approfondimenti interdisciplinari aggiornati e non esclusivamente scolastici o condizionati da una visione eurocentrica e l'acquisizione di capacità di giudizio, spirito critico e autonomia di pensiero.

La mia esperienza didattica negli anni e nelle diverse scuole in cui ho prestato servizio mi hanno confermato queste osservazioni, in quanto sono sempre stati molto più numerosi gli studenti che manifestavano curiosità ed interesse di fronte alla geografia dei problemi globali rispetto a quelli con un disinteresse precostituito, a condizione che li si sapesse indirizzare ad un approccio costruttivo ed attivo verso la materia, svincolato dalle preoccupazioni dei dover rendere conto della propria preparazione in sede di valutazione.

UN'ESPERIENZA DIDATTICA SVOLTA IN UNA SCUOLA DI GENOVA

La classe III^a A interessata da questa sperimentazione didattica ha intrapreso, da gennaio a maggio 2014, un percorso di studio multidisciplinare dell'Asia, ripercorrendo l'antico tracciato della *Via della Seta* nello spazio e nel tempo, seguendo i metodi della moderna didattica della geografia con l'ausilio di strumenti multimediali (video, CD-ROM e DVD). Verificato l'interesse degli allievi per un argomento di cui solo qualcuno aveva sentito parlare occasionalmente nel corso di qualche trasmissione televisiva, il progetto ha cominciato a dipanarsi ponendo la materia geografica al centro delle discipline coinvolte, pur con uno sguardo a possibili percorsi interdisciplinari che toccava gli ambiti storici, letterari e dell'evoluzione delle conoscenze tecnologiche nel Basso Medioevo. Il testo in adozione è servito per avviare i diversi filoni di ricerca, fornendo di volta in volta *input* di riflessione e di studio sulle varie tematiche del mondo asiatico e sugli aspetti geografici e culturali dei singoli Paesi attraversati dalla *Via della Seta*.

Sulla base di questa premessa si è posta preliminarmente agli studenti la stessa domanda che una Geografa dei nostri giorni si è posta all'inizio del suo libro autobiografico: "perché viaggiare?" La risposta è stata: "perché conoscere un Altrove sconosciuto apre la mente ed il cuore"¹. Questo è l'obiettivo principale che sin dall'inizio dell'anno scolastico ha caratterizzato lo svolgimento delle lezioni e conseguentemente ha coinvolto l'interesse degli studenti, indirizzandoli alla conoscenza di un continente di antica civilizzazione come l'Asia. Solo attraverso la conoscenza del passato, come nel caso di studio proposto, con la lettura e

¹ M.C. GIULIANI-BALESTRINO, *Dolce-amara terra*, Bologna, Pàtron, 2012, p.14.

l'interpretazione di carte antiche, opere letterarie, relazioni ed epistolari dei grandi viaggiatori di allora, si possono confrontare e comprendere i protagonisti delle esplorazioni moderne.

METODI E OBIETTIVI

La proposta didattica è stata strutturata in due parti operative distinte: una teorica ed una pratica, elaborate in tempi successivi con metodologie, finalità e tecniche diversificate a seconda degli argomenti esaminati e calibrate sulle capacità degli studenti. Questi ultimi, una ventina, sono stati suddivisi in quattro gruppi misti e a ciascuno sono stati assegnati argomenti di interesse storico-geografico inerente i Paesi dell'Asia, ripercorrendo idealmente il percorso via terra che si snoda da occidente verso oriente, dalla Turchia verso la Cina, sull'antico tracciato della *Via della Seta*, destinata a collegare per secoli il Mediterraneo al cuore dell'Impero cinese con le diverse diramazioni che, aggirando deserti e costeggiando le pendici delle catene montuose, consentivano ai carovanieri di rifornirsi di cibo e acqua nelle oasi.

Le lezioni geografiche, svolte parallelamente ad approfondimenti di Storia antica e letture monografiche di Letteratura italiana², sono state articolate in due moduli: il primo riguardava la conoscenza generale del continente asiatico, la varietà dei paesaggi, le culture, i popoli e le tradizioni; il secondo prevedeva lo studio specifico di alcuni Stati, a cominciare da quelli affacciati al Mar Mediterraneo, per passare poi a quelli dell'Asia centrale, dal Mar Caspio alla catena dell'Himalaya, compreso il subcontinente indiano, sino all'Asia sudorientale (Indonesia e Cina).

Gli studenti, che hanno mostrato di interessarsi in particolare ai Paesi orientali, hanno esaminato la *Via della Seta*, lungo il suo sviluppo di 8 mila chilometri conoscendo la geografia dei singoli Stati: Pakistan, Afghanistan, Tagikistan, Uzbekistan, Turkmenistan, Iran, Siria e Turchia, con digressioni verso l'India e le regioni del Mar Caspio. Inoltre, per agevolare l'apprendimento e circoscrivere l'area da esaminare, si è optato di frazionare l'intero percorso tra tre gruppi di studenti³, in tre segmenti territoriali, da est verso ovest:

- il primo tratto è compreso tra Luoyang, antica capitale della Cina a nord est di Canton e Kashgar o Kashi, a nord del Karakorum, una città della provincia autonoma dello Xinjiang, presso un'oasi del deserto di Taklimakan;
- il secondo, tra Kahagar e Bactra o Battria, nella regione detta Battriana o Bactriana, individuata in Afganistan, ad est dell'antica regione di Gandhara, nel territorio situato tra l'Hindu Kush, l'antico *Caucasus Indicus* e il fiume *Oxus*, oggi Amu Darya;
- infine il terzo, tra Bactra ad Antiochia, sul Mediterraneo, sia lungo il percorso principale che attraversa la Persia toccando Teheran, Ectabana, Ctesifone, Seleucida, Palmira, sia lungo una diramazione che, dipartendosi da Samarcanda, volge a nord verso i centri di Bukhara e Khiva in Uzbekistan.

Gli studenti hanno esaminato gli aspetti fisici, storici, umani ed economici di ciascun Paese identificando le città carovaniere e le oasi dove i mercanti sostavano per riposare e scambiare merci ed animali, ma anche per confrontare grandi idee e religioni come l'Islam ed il Buddismo.

La realizzazione del progetto ha risposto a due obiettivi didattici specifici: in primo luogo il consolidamento delle conoscenze geografiche acquisite dagli studenti durante l'anno scolastico in un sistema integrato, in cui il nozionismo di base si è coniugato con l'approfondimento delle problematiche attuali, i flussi migratori, il razzismo, i conflitti etnici, religiosi e politici in un percorso di studio e di ricerca, dove all'insegnamento

² OLSCHKI L., *Asia di Marco Polo*, Firenze, Sansoni, 1957.

³ Il quarto si incaricava di fornire il supporto cartografico ed iconografico agli altri gruppi.

espositivo tradizionale si è affiancata la validità dei moderni audiovisivi. In un secondo momento si è favorita l'acquisizione di un nuovo metodo di studio, sia individuale che collettivo, e di cooperazione tra i ragazzi, foriero di stimoli e di molti *feedback*, soprattutto nella fase iniziale del lavoro, nella selezione degli argomenti fondamentali con le varie tematiche monografiche, oppure nella riorganizzazione e sistemazione delle conoscenze geo-grafiche secondo un unico e rigido percorso sequenziale che privilegiasse l'aspetto cognitivo. Pertanto, per una riuscita del progetto e tenuto conto delle differenti potenzialità dei singoli studenti, sono state definite le diverse fasi teoriche e operative secondo l'impostazione schematica di una unità d'apprendimento intitolata *Il mio viaggio ideale lungo la Via della seta*, articolata nei seguenti punti:

- 1) Pre-requisiti;
- 2) Obiettivi, con distinzione tra i *Saperi*, generali, operativi e minimi;
- 3) Percorso didattico;
- 4) Metodologie;
- 5) Strumenti.

1. Al primo punto si richiedeva:

- a) Conoscenza delle coordinate geografiche e loro applicazione riferite al continente asiatico;
- b) Capacità di leggere ed interpretare le carte geo-coro-topografiche.

2. Al secondo punto, più articolato, erano invece necessarie le seguenti conoscenze:

- a) *Saperi generali*: Conoscenza del quadro fisico-ambientale dei Paesi attraversati dalla *Via della seta* e dei loro caratteri antropici, politici ed economici.
- b) *Saperi operativi*: Saper individuare sull'atlante il tracciato principale dell'antica via carovaniere e alcuni tratti secondari, per poterli riportare su lucido; riconoscere i maggiori centri storici, culturali e commerciali; apprendere la natura dei prodotti trasportati e gli animali utilizzati a seconda del percorso da affrontare.
- c) *Saperi minimi*: riconoscere le principali *relazioni verticali* clima/attività umane, risorse del sottosuolo/industrie ecc.) e *orizzontali* (mobilità di persone, beni e informazioni) dei maggiori Stati asiatici; comprendere causa ed effetto di ciascun fenomeno geografico e saperlo interpretare nella sua complessità storica ed attuale.⁴

3. Al terzo punto l'attività didattica è stata suddivisa in tre fasi: *modelling*, *scaffolding* e *fading*, di cui le prime due operative e la terza pratica.

I^a Fase: modelling.

Si è pianificato il programma del progetto soffermandosi in primo luogo sull'aspetto fisico generale del continente asiatico, procedendo da est verso ovest, illustrando le modalità di esecuzione ed i passaggi operativi che gli studenti in un tempo successivo avrebbero eseguito nell'impostazione del lavoro.

II^a Fase: scaffolding

Con lo *scaffolding* (impalcatura), gli allievi hanno raccolto e selezionato il materiale documentario inerente gli argomenti fisici, antropici ed economici, sulla base di dati bibliografici e dei siti indicati.

III^a Fase: fading

Nella fase di *fading* (dissolvenza), i gruppi hanno redatto i singoli argomenti, corredandoli di immagini, scansioni e testi che rappresentano le tematiche trattate.

Le tre fasi progettuali si sono protratte per circa un mese con dieci lezioni, nel corso

⁴ G. ROCCA, *Unità di apprendimento: Cina e India*, Scuola di Specializzazione all'insegnamento secondario (SISS), Genova, 2004/2005.

delle quali si dedicava un momento alla riflessione e alla pianificazione del lavoro, superando gli ostacoli e sviluppando nuove tematiche.

4. Nel quarto punto si sono adottate le seguenti principali metodologie:
 - 6 lezioni frontali: presentazione di una panoramica generale fisico-politica del continente asiatico, individuazione degli Stati interessati dalla antica *Via* esaminati dal punto di vista storico, politico ed economico, con particolare attenzione all'influenza dei traffici.
 - Lavoro di gruppo (1 ora): confronto tra i diversi gruppi riuniti per pianificare la suddivisione dei compiti in vista della realizzazione delle carte e dei testi riguardanti i singoli Paesi.
 - 3 lezioni partecipate: interscambio di conoscenze e confronto che hanno alimentato non solo stimoli ed interessi pluridisciplinari, ma hanno favorito anche la coesione di gruppo, il coinvolgimento emotivo ed un fruttuoso apprendimento anche da parte degli allievi meno partecipativi.
5. Strumenti: nel corso delle lezioni è stato utilizzato un corredo di carte geografiche di varia natura e scala a seconda delle esigenze: fisiche, politiche, amministrative, storiche e tematiche. Si è fatto uso dei testi adottati di Geografia, Italiano, Storia e Scienze, di letture monografiche e di documenti testuali e video. Si è rivelata di indubbia utilità la lavagna interattiva multimediale (LIM) per visualizzare il percorso attraverso gli Stati e collegarsi con le fonti informative della rete.

I CONTENUTI

Furono i greci ad intraprendere i primi contatti tra Estremo Oriente ed Occidente, attraverso la *Via della Seta*, dopo che Alessandro Magno nel 329 a.C., giunto ai confini dell'attuale regione cinese dello Xinjiang, vi fondò la città di Alexandria Eskate, l'odierna Khujand o Leninabad nel Tagikistan. I greci rimasero in Asia nei tre secoli successivi, dapprima con il dominio dei Seleucidi, poi con il Regno greco-battriano e, tra il 230-200 a.C., sotto Eutidemo giunsero sino a Kashgar, nel Turkestan cinese, creando i primi contatti fra Cina e mondo occidentale, come attesta Strabone.⁵

Le relazioni diplomatiche tra mondo romano e cinese iniziarono in modo indiretto proprio in virtù dell'esistenza della *Via della Seta* nel II° secolo a.C., quando Roma venne in contatto con la Cina per mezzo delle missioni diplomatiche: una delegazione cinese a Roma attorno al 100 a.C. e alcune missioni romane in Cina all'epoca dell'imperatore Marco Aurelio (166 d.C.). Al quel tempo i rapporti commerciali con la Cina erano intensi, seppure non avvenissero direttamente, ma solo attraverso intermediari, tra cui i Parti dell'Iran e gli Arabi, che nel I e VI secolo d.C., importarono a Roma la seta.

Simbolo di ricchezza e potere, la seta rappresentò in Cina il primo esempio di merce di scambio pregiata, così come le spezie che giungevano a Roma percorrendo le piste percorse da Alessandro Magno, da mercanti e monaci buddisti e, più tardi, dalle armate dell'Islam e dei mongoli. Anche Marco Polo, all'età di diciassette anni, con il padre Niccolò e lo zio Matteo, nel 1271 arrivò nella capitale cinese via terra seguendo gli antichi itinerari della *Via della Seta*: attraversando l'Anatolia e l'Armenia e oltrepassando il fiume Tigri, raggiunse probabilmente Mossul, Bagdad e il porto di Ormuz, con l'intenzione di procedere via mare, ma, constatandone l'impossibilità per l'inadeguatezza delle imbarcazioni⁶, proseguì via terra, attraversando la Persia e il Khorasan, e raggiunse Balkh e il Badakhstan. Giunse ai confini del Catai dopo aver attraversato il deserto del Gobi, nel Tangut, la provincia più occidentale della Cina, per proseguire lungo la parte settentrionale dell'ansa del

⁵ Secondo il quale che i greci *estesero il loro impero lontano fino ai Seri e ai Frini* (Geografia, 11.11.1).

⁶ BELLUCCI M., *Il Milione*, ERI, Torino, 1982

Fiume Giallo, arrivando infine a Khanbaliq, l'antica Pechino, dopo un viaggio durato tre anni e mezzo. Marco Polo annota interessanti elementi del paesaggio, come la montagna dell'Armenia su cui si diceva si fosse fermata l'arca di Noè, il presunto luogo di sepoltura dei Magi in Persia, paesi dal freddo intenso; è il primo a menzionare il petrolio o a rivelare che la "salamandra" (l'amianto), lungi dall'essere la lana di un animale resistente al fuoco, come si credeva, è un minerale che si estrae nella regione del Sinkiang Uighur, o ancora a riportare notizia di sassi che bruciano (il carbone) così comuni in Cina che ogni giorno si possono fare bagni caldi. A questo proposito il Milione costituisce una fonte preziosa per la conoscenza diretta dell'ambiente umano e delle tradizioni, come ad esempio quando Polo descrive la città di Sugni come nobile e si grande ch'ella gira sessanta miglia e v'è tanta gente che neuno potrebbe sapere lo novero.[...]..ma elli non sono uomini d'arme ma sono savi mercatanti d'ogni cosa e si boni naturali e savi filosafi.

Inoltre, ...ne le montagne di questa città nasce lo rebarbero e zezebe in grande abbondanza...⁷ O, ancora, quando si sofferma a descrivere l'efficiente sistema stradale dove tutte le strade che partono da Cambaluc sono contrassegnate dal nome del luogo al quale conducono, ma non solo, lungo il percorso sono stati predisposti, numerosi jamb ossia posti di rifornimento, cambio dei cavalli o una stazione di posta. A questo proposito, illustra il servizio postale, costituito da messaggeri a piedi che succedendosi ogni tre miglia riescono a trasmettere le notizie di dieci giorni di cammino nell'arco di un giorno e una notte.⁸

Alla fine del Trecento la Via della Seta rappresentava, in Asia centrale, l'espressione più significativa della storia mercantile, culturale e religiosa, attraverso le vestigia dell'impero di Tamerlano, erede di Genghiz Khan.

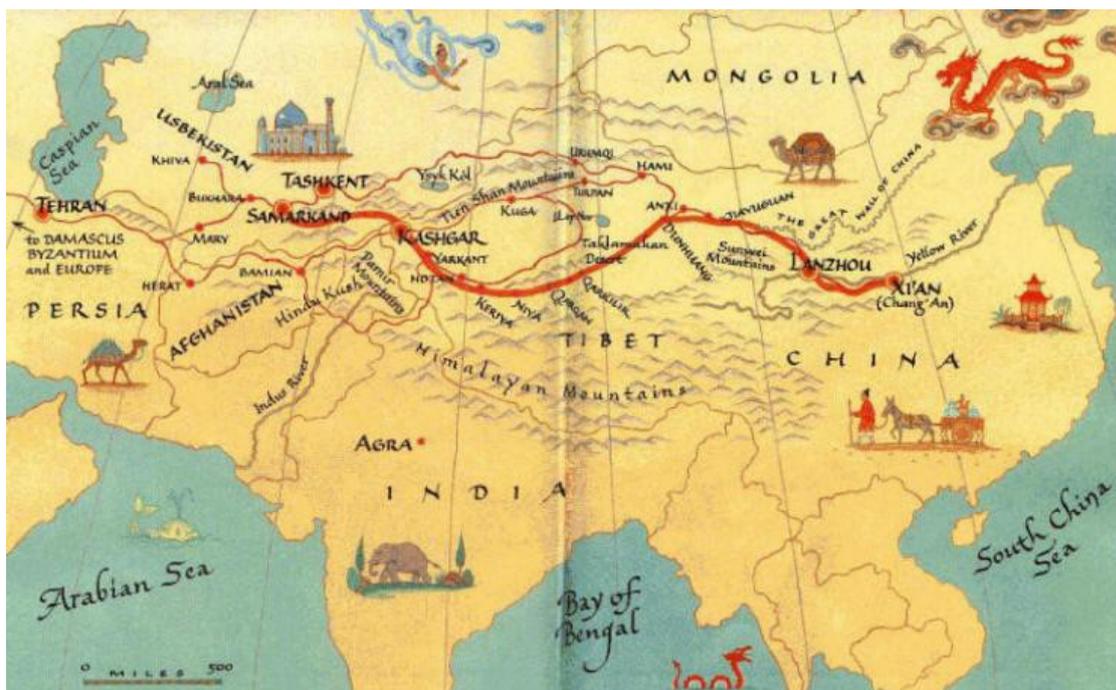


Fig. 1. La Via della Seta, da A. COLANINNO, *Sulle vie della seta, antichi sentieri tra oriente ed occidente, Sensazioni in arte*, (carta 748x458). Mostra organizzata da American Museum of Natural History, New York, in collaborazione con Azienda Speciale Palaexpo and Codice, Idee per la Cultura, Torino.

⁷ R. BRUSCAGLI, G. TELLINI, *Letteratura e storia*, Sansoni, Firenze, 2002, p.119.

⁸ S. PAOLUCCI, G. SIGNORINI, *L'ora di Storia*, Zanichelli, Bologna, 2010.

APPROCCIO ALLA DISCIPLINA A LIVELLO METODOLOGICO

Dopo le tradizionali lezioni frontali, mirate a fornire una buona conoscenza di base, l'utilizzo di mezzi audiovisivi ha particolarmente colpito l'interesse dello studente: sono stati proposti documentari storici e di attualità sul viaggio di Marco Polo e l'impero di Tamerlano e relazioni di odierni viaggiatori alla riscoperta della *Via della Seta*.⁹ La possibilità di mostrare sulle carte dell'antico percorso i luoghi dove sono ambientati i testi letterari o le vicende storiche e le vie secondarie si è rivelata di grande ausilio didattico, facilitando l'apprendimento per mezzo della memoria visiva. Le carte antiche di produzione occidentale che rappresentano tratti della *Via della Seta* sono rare: tra esse citiamo la *Tabula Peutingeriana*, che in uno dei suoi segmenti rappresenta le strade che attraversano l'Armenia, la Mesopotamia, la Persia, l'India fino ai margini orientali del mondo allora conosciuto (IV sec. d.C.). Un'altra è l'*Atlas catalan*¹⁰, che riporta le informazioni derivanti da diverse esperienze nautiche e racconti di viaggi di cristiani e islamici.

L'esperienza didattica, applicata nello specifico alla Geografia, ma con rapporti interdisciplinari con la Letteratura italiana nella lettura di alcune pagine de *Il Milione*,¹¹ apporta indubbi vantaggi alla formazione individuale dello studente, anche di quelli con leggere difficoltà di apprendimento (DSA), con il supporto dell'insegnante di sostegno nell'interpretazione e nella comprensione dei testi e delle carte, oltre che nella fase operativa dedicata alla realizzazione del progetto geografico. Il computer è stato un fondamentale supporto alla tradizionale didattica basata sui testi cartacei.

Mentre il libro è uno strumento "mono-mediale" che può essere integrato da immagini bidimensionali, l'ipertesto in sé - e con ciò ci si riferisce più precisamente ad un *ipermedia* - integra, o meglio, rappresenta la convergenza di *media* diversi in una stessa struttura di veicolazione dei contenuti. Infatti, il testo cartaceo si avvale al massimo di qualche illustrazione, mentre un supporto multimediale consente di comunicare l'informazione nel modo più adatto alla persona dislessica, utilizzando ai massimi livelli il canale visuale e limitando l'uso della lingua scritta.

A tale proposito si è rivelato fondamentale saper personalizzare l'insegnamento per interagire con la sfera emotivo-affettiva, etica e sociale di ogni allievo predisponendo metodologie adatte a motivarlo e a renderlo cosciente della sue competenze in rapporto al compito richiesto, poiché l'apprendimento avviene in modo efficace solo se corrisponde ad un benessere emotivo.

Durante l'anno scolastico gli studenti hanno affrontato test di base e di verifica per stabilire i livelli di partenza, per il monitoraggio del loro grado di apprendimento e, conseguentemente, per poter stendere un piano di lavoro calibrato alle loro esigenze. Anche le finalità sono state determinate in funzione delle capacità dei discenti ed in ogni caso sono state fornite le nozioni geografiche fondamentali legate all'osservazione diretta ed indiretta dei Paesi extraeuropei e successivamente al confronto tra realtà territoriali diverse. Pertanto è stata adottata una metodologia in cui la didattica della Geografia è stata pianificata in tre fasi fondamentali:

- presentazione dell'argomento e attivazione;
- acquisizione delle informazioni;
- lavoro individuale e di gruppo.

Inoltre, sono state utilizzate le mappe cognitive fondamentali, sia in Geografia che in

⁹ F. SURDICH, *La Via della Seta, Missionari, Mercanti e Viaggiatori europei in Asia e nel Medioevo*, Trento, Centro Studi Martino Martini, 2007.

¹⁰ Carta contenuta nell'Atlante Catalano del XIV° sec. conservata nella Biblioteca nazionale di Parigi.

¹¹ Sia nelle edizioni attuali che di quelle riferite a testi del basso Medioevo, come quello in latino tradotta da Fra' Pipino da Bologna all'inizio del XIV secolo e pubblicato a Basilea nel 1532 da Simone Grynoeus.

Storia, che hanno permesso di migliorare la qualità dell'apprendimento e rappresentare un supporto al *setting* comunicativo nella presentazione degli argomenti disciplinari; infatti, per mezzo delle mappe, non solo si è contribuito a migliorare, negli studenti, l'organizzazione e la memorizzazione dei contenuti, ma a rafforzare la comprensione delle conoscenze acquisite, con l'individuazione immediata dei concetti, come illustrato nell'esempio seguente:

- l'argomento trattato è stato localizzato nella mappa concettuale, scritto in stampatello maiuscolo e racchiuso in un rettangolo che ha la funzione di evidenziare, in modo chiaro e immediato, il concetto rappresentato;
- il concetto centrale viene collegato agli altri concetti, più o meno periferici, mediante «linee sintagmatiche» o frecce direzionali sulle quali può essere riportata la parola-legame che li collega;
- i concetti chiave risultano vicini all'idea centrale mentre quelli meno rilevanti si collocano alla «periferia» della mappa;
- la mappa offre un chiaro e sintetico quadro sinottico dell'argomento affrontato;
- essendo una struttura concettuale aperta, cioè soggetta ad ampliamenti e integrazioni, la mappa consente l'estensione e l'approfondimento dell'argomento mediante l'inserimento di concetti aggiuntivi opportunamente dislocati. Inoltre, ogni mappa riceve una caratterizzazione personale nell'aspetto grafico, estetico e rappresentativo, con innegabili vantaggi sul piano della memorizzazione a lungo termine;
- una mappa consente all'alunno di capire lo sviluppo concettuale, le sequenze logiche, l'organizzazione e la correlazione dei concetti.

La mappa concettuale così realizzata diventa intelligibile e utile, comprensibile nel suo significato simbolico in quanto permette una sistemazione e un'organizzazione più efficace delle conoscenze soprattutto storiche, altrimenti difficili da gestire sia sul piano verbale che su quello concettuale; inoltre favorisce un'esposizione logica e consequenziale degli argomenti trattati, evitando la contrapposizione dei concetti mediante collegamenti deboli da un punto di vista causale (fig. 2).

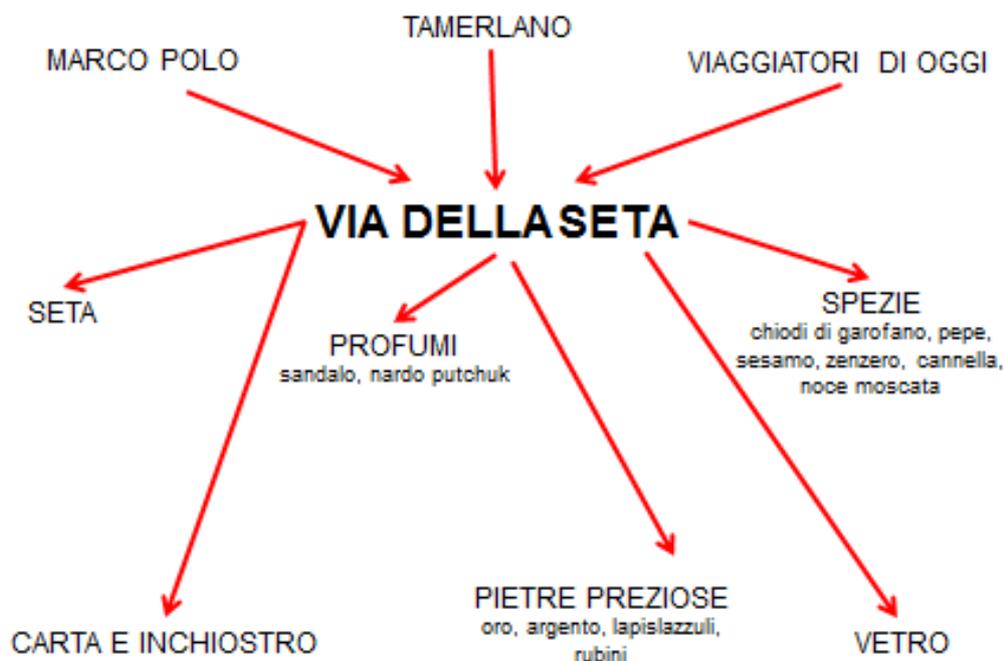


Fig. 2. Il contesto storico-geografico e il commercio sulla *Via della Seta*.

Ad esempio, nella trattazione dell'Asia si è proposto agli studenti il seguente grafico in cui si sono evidenziati due temi fondamentali: la suddivisione del continente in cinque grandi regioni, la società e le culture (fig. 3).

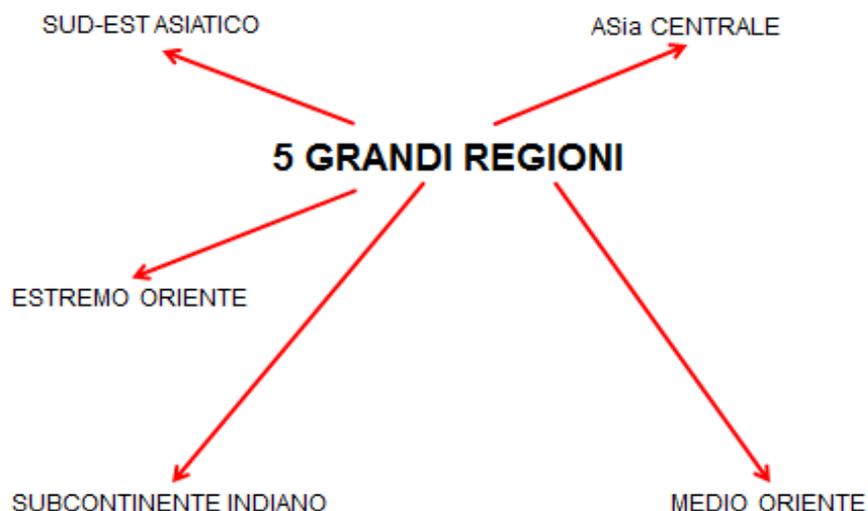


Fig. 3. Le cinque macro regioni dell'Asia esaminante nel corso dell'unità didattica.

Invece, sulla base di una carta geografica attuale dell'Asia, gli studenti hanno esaminato gli aspetti fondamentali e specifici delle civiltà delle popolazioni asiatiche: lingua, religione, etnie ed emigrazione esaminate nello schema seguente.

SOCIETA' E CULTURE

LINGUE	POPOLAZIONI	MIGRAZIONI	RELIGIONI
<i>Indoeuropee</i>	<i>Caucasiche</i>	<i>Interne</i>	<i>Tutte le religioni</i>
<i>Dravidiche</i>	<i>Mongoliche</i>	<i>Interregionali</i>	<i>Interne</i>
<i>Sino-tibetane</i>		<i>Internazionali</i>	<i>Interregionali</i>
<i>Uralo-altaiche</i>			<i>Internazionali</i>
<i>Malesi-indonesiane</i>			

CONCLUSIONI

A conclusione dell'anno scolastico, la realizzazione di questo progetto ha riscosso un apprezzamento favorevole da parte sia degli studenti che degli insegnanti di informatica e di sostegno che hanno avuto l'opportunità di parteciparvi fattivamente. Senza dubbio la valenza didattica ha prodotto un effetto positivo, in quanto i discenti non solo hanno imparato a cooperare in sinergia con la docente e i compagni, seppure con competenze diverse, ma hanno

condiviso momenti di studio e di apprendimento a vari livelli, instaurando un rapporto di collaborazione basato sul confronto e sul rispetto dell'altrui opinione, operando individualmente all'interno della classe o in collaborazione con altri, in presenza e a distanza, grazie ad una rete di contatti instaurata con l'impiego diffuso della posta elettronica e dei *social network*.

Le fasi determinanti del progetto sono state la ricerca su *Internet* di documenti non disponibili sui volumi presenti a scuola, la realizzazione di alcune carte in cui individuare il percorso della *Via della Seta*, la stesura e la revisione degli elaborati, il successivo assemblaggio in un unico testo coerente ed esauriente e, infine, l'esposizione verbale da parte dei singoli studenti, in previsione di quanto poi è avvenuto in sede d'esame di Licenza Media.

In tale contesto il compito del docente è stato quello di intervenire, nel corso del procedimento, in entrambe le fasi, teorica e pratica, coordinando i momenti operativi, stabilendo la predisposizione degli argomenti, concordando i tempi per lo svolgimento dei testi, verificando sistematicamente l'organicità dei contenuti, non tralasciando di favorire in corso d'opera, il dibattito e l'interazione attraverso un continuo *feedback* stimolante e produttivo.

In sede d'esame di licenza media gli studenti hanno esposto il progetto illustrando l'area geografica asiatica in modo generale; poi riprendendo singoli tratti della Via della Seta, ciascun allievo, grazie al supporto delle diapositive prodotte durante l'anno scolastico, ha illustrato il tracciato procedendo da est verso ovest, dalla Cina alla Siria, soffermandosi sui caratteri fisici ed antropici degli Stati, sui movimenti e sull'intensità dei flussi dei principali prodotti commerciati e, infine, sulle diverse etnie, religioni, usi e costumi. In generale i risultati della prova d'esame sono stati più che soddisfacenti a hanno contribuito a migliorare la valutazione complessiva dei candidati.

BIBLIOGRAFIA

R. BRUSCAGLI, G. TELLINI, *Letteratura e Storia*, Firenze, Sansoni, 2002, vol. 1.

M.C. GIULIANI-BALESTRINO, *Dolce amara terra*, Bologna, Pàtron, 2012.

M. POLO, *Il Milione*, Novara, De Agostini, 1965.

L. OLSCHKI, *L'Asia di Marco Polo*, Firenze, Sansoni, 1957.

G. SOFRI, F. SOFRI, *Geografia dei continenti extraeuropei*, Bologna, Zanichelli, 2010.

G. ROCCA, *Geografia umana*, Genova, ECIG, 2001.

S. PAOLUCCI, G. SIGNORINI, *L'ora di storia*, Bologna, Zanichelli, 2010.

SITOGRAFIA

AntonellaColaninnoarteblogspot.com

https://www.google.it/?gws_rd=ssl#q=carta+del+viaggio+di+ritorno+di+Polo+per+via+terra

<http://www.cbt.biblioteche.provincia.tn.it/oseegenius/resource?uri=421967&v=l&dcnr=5> AntonellaColaninnoarteblogspot.com

https://www.google.it/?gws_rd=ssl#q=carta+del+viaggio+di+ritorno+di+Polo+per+via+terra

<http://www.cbt.biblioteche.provincia.tn.it/oseegenius/resource?uri=421967&v=l&dcnr=5>

**Osservazione analisi e lettura del territorio di Vernazza:
1. come uno studio di geografia storica può indicare un metodo.**

Renata Allegri (sezione Liguria)



Le conseguenze dell'alluvione del 29 ottobre 2011. Solo attraverso una profonda conoscenza del territorio è possibile affrontare la sua salvaguardia. (dal sito del Gruppo Aeronavale della Guardia di Finanza della Spezia)

Introduzione

Le riflessioni espresse in questo contributo si basano e sono esemplificate nello studio delle stratificazioni del centro storico di Vernazza come insediamento antropico (presentate nel successivo contributo da Osvaldo Garbarino) riferimento materiale per le fasi storiche dell'antropizzazione del territorio. Lo studio, condotto insieme sul campo, è diviso pertanto in due parti la prima delle quali propone una lettura dei dati e delle procedure che emergono dalla ricerca. Per questo stesso motivo si farà riferimento alle medesime immagini che sono la visualizzazione ricostruita di quanto emerso.

L'analisi dei territori vicini e l'importanza del metodo

La Geografia, più ancora che la Storia, può essere scritta partendo dai manufatti che si trovano sul territorio: case, villaggi, città strade, campi, terrazzamenti, sono gli oggetti che costituiscono i

paesaggi quotidiani dell'esistenza umana. Lo studio di quegli stessi oggetti può essere considerata un'*archeologia del paesaggio*, un metodo di analisi delle strutture territoriali, basato su di un'osservazione attenta di tutto quello che costituisce paesaggio e delle relazioni che intercorrono al suo interno. L'espressione "archeologia" ha una sua ragione di essere, perché il metodo d'indagine svolto sul paesaggio stesso si fonda sull'analisi e sull'interpretazione dei resti materiali (quegli oggetti sopra ricordati) che l'uomo ha lasciato nel territorio e che documentano le sue capacità e le sue modalità di intervento e di organizzazione dello spazio in cui si è insediato. Perciò il termine "archeologia" va inteso nell'accezione più ampia, in riferimento ad un metodo di lavoro che si caratterizza come studio di reperti valutati come fonti storiche e i resti della cultura materiale, che sono costituiti da tutti quegli oggetti che compongono la struttura del paesaggio, analizzati singolarmente e in relazione gli uni con gli altri nell'area considerata. Il termine archeologia ha anche un valore figurato: il paesaggio, infatti, viene considerato come una stratificazione di organizzazioni territoriali in successioni cronologiche, secondo un procedimento concettuale che presenta molte analogie con quello che mette in opera un archeologo in uno scavo stratigrafico.

Un paesaggio analizzato e interpretato seguendo queste procedure, si visualizza come una struttura costituita da diversi elementi, ciascuno con una temporalità propria. Esaminando una data porzione di spazio (nel nostro caso di esempio, il centro storico di Vernazza), il paesaggio che osserviamo è composto dall'interrelazione di oggetti che appartengono a momenti storici diversi e trasporta con sé frammenti, più o meno evidenti, di passate organizzazioni del territorio che possono essere sintetizzate in *macrofasi*: riprendendo l'analogia con lo scavo archeologico, i depositi non si presentano sigillati uno dall'altro, ma molto spesso, parte dei materiali delle strutture viene riutilizzato per costruire le strutture successive e le interpretazioni risultano complicate da queste stesse compenetrazioni (cfr. figg. 6-9). Analogamente, alcune forme di colonizzazione agricola antica possono lasciare tracce di sé nelle colonizzazioni successive per parziale o totale continuità di utilizzo, fatto che si rileva, ad esempio, dalla sopravvivenza della toponomastica prediale romana o di quella germanica altomedievale (fig. 6-27).¹

Il paesaggio attuale dunque, quello stesso che noi possiamo osservare, non si attiene solo all'età contemporanea, ma trasporta in sé frammenti di passate organizzazioni del territorio. Di conseguenza, qualsiasi analisi dell'assetto territoriale non appare convincente né esauriente se trascura l'aspetto storico del territorio per privilegiare esclusivamente l'aspetto funzionale socio-economico: considerazione che è da ritenersi valida anche se l'analisi è finalizzata alla progettazione, cioè ad un intervento di pianificazione e riorganizzazione del territorio; possiamo anzi affermare che in tale caso vale ancora di più, perché ogni intervento è fatto non solo sul presente, ma anche sul passato del territorio.

Dall'osservazione, al metodo d'indagine, all'interpretazione del paesaggio: dalla *geostoria* alla *geografia storica*

Per giungere a una conoscenza dell'organizzazione territoriale e della conseguente formazione del paesaggio, occorre anzitutto rilevare che questo si fonda sull'attivazione di apparati culturali, sociali ed economici: distinguere gli stadi significa comprenderne la pianificazione. Una lettura del paesaggio dovrebbe sempre considerare che esso è il risultato di azioni e scelte umane che si sono succedute nel tempo e che, inevitabilmente, devono essere esaminate in chiave diacronica e sincronica; tuttavia la varietà degli elementi che sono visibili in un paesaggio può essere tale da renderne veramente complicata la lettura stessa, senza contare tutto ciò che non è immediatamente percepibile. Il modo più corretto per giungere a una visione appropriata, sarebbe quello di considerare il segno umano come il risultato di un rapporto tra uomo e ambiente naturale, con le risposte specifiche che l'uomo offre all'ambiente in cui si trova a operare, oppure con le diverse attribuzioni che gli conferisce sul piano economico, sociale e religioso. Nel caso di studio di Vernazza, le due ipotesi si risol-

¹ Nel territorio di Vernazza ricordiamo, per il primo caso, *Reggio, Porciana e Corniglia*; nel secondo caso *Gaggio da gahagi* (bosco riservato).

vono nella costruzione dei terrazzamenti e nell'espansione, nel corso della storia, della monocoltura vitivinicola.

Per abituare ed educare alla lettura di questi fenomeni, nella scuola lo studio del territorio e l'educazione ambientale andrebbero tradotti trasversalmente nei curricoli scolastici e il territorio dovrebbe essere inteso come *spazio sperimentale* in cui costruire le conoscenze attraverso ipotesi e prove, tali da realizzare una formazione *integrata*, capace di stimolare riflessioni e, in un futuro, azioni responsabili sul territorio stesso (ALLEGRI, 2000). Catastrofi ambientali come quella dell'alluvione di Vernazza e Monterosso dell'ottobre 2011, sono eventi manifesti della veridicità di tale affermazione. Nel contributo parte seconda di questo studio, l'autore propone e predispone un esempio di *lettura* storico-geografica del paesaggio, dove vengono colte le molteplici dimensioni temporali, sia per quanto riguarda l'evoluzione geologico-territoriale, sia per le sovrastrutture storiche individuate.

Aspetti didattici dello studio su Vernazza

Per affrontare un tema che sia geografico e storico e che comprenda un'analisi dettagliata di un territorio scelto per sue peculiari caratteristiche, occorre attivare una serie di competenze e di conoscenze che fanno parte dell'assetto metodologico delle due discipline. La complessità della costruzione di un curriculum che prevede questa didattica non è semplice e partire da uno studio su di un territorio vicino, facilmente esplorabile e conosciuto, può essere una favorevole base di partenza per far comprendere quanto le metodologie possono essere integrate fra loro e quanto possono favorire una lettura più chiara della realtà presente. Inoltre, fra le diverse e molteplici valenze degli studi sui territori vicini, è bene anche sottolineare che una lettura condotta su scala geografica ridotta e un'osservazione dettagliata è più facilmente utilizzabile a scopo didattico e può condurre per gradi a rilevare, anche su spazi più estesi, il ripetersi di accostamenti di oggetti reali e di fenomeni che possono essere ordinati e organizzati in modo costante e secondo combinazioni omogenee: nel caso della Liguria si evidenziano le terrazze sostenute dai muri a secco. Oltre a ciò, di grande utilità ed efficacia in attività educativa è l'utilizzo di uno studio come questo su Vernazza, perché consente di aprire un dibattito su molte problematiche attuali, primo fra tutte quello di una tutela del territorio e di una sua difesa (fig. alluvione).

Il procedimento metodologico di questo tipo di ricerca è parte integrata dell'intervento didattico, perché attraverso i diversi momenti d'indagine, induce la scoperta e il ragionamento: il passaggio successivo a tale osservazione è che la distribuzione spaziale e la consistenza dei fenomeni su di un territorio non è per nulla casuale e rispecchia un tessuto di relazioni funzionali, un vero e proprio legame reciproco che ne condiziona la convivenza nello spazio. Così i monti, i boschi, i versanti acclivi, insieme alle terrazze, costituiscono un'unità organica dove tutte le componenti hanno la loro funzione. E' probabile che, ad una prima immediata lettura, possano apparire agli studenti indicazioni di casualità, ma la ricerca delle relazioni intrinseche e delle motivazioni delle scelte compiute nel passato va sempre sollecitata e, ancor più importante, va individuato il criterio che le ha determinate.

Con queste riflessioni, possiamo far comprendere (grazie anche alle tavole disegnate che permettono l'immediata visualizzazione e forniscono tutti i dati necessari) che l'espansione dei terrazzamenti nel territorio di Vernazza avviene prima nelle aree *a solatio* fino ad una quota attestata sui 500m. slm, in seguito, in epoca moderna a partire dal XVI sec., anche nelle aree boschive a castagno, quando il commercio del vino prende definitivamente il sopravvento. Integrando le conoscenze con la ricerca di fonti orali, gli studenti potranno, attraverso indagini individuali svolte, venire a conoscenza del fatto che ancora oggi gli abitanti testimoniano la provenienza di vitigni locali dall'isola di Chios, rimasta genovese fino alla conquista ottomana, ma dove, successivamente, rimane una numerosa colonia ligure². E' assai probabile che traffici non si siano mai interrotti e che

² Sull'isola di Chios e la colonia ligure, vedere: Atti del Convegno, *Dai Giustiniani all'Unione Europea*, a cura di E. GIUSTINIANI, Bassano Romano, 2004.

fino alla conquista ottomana, ma dove, successivamente, rimane una numerosa colonia ligure². E' assai probabile che traffici non si siano mai interrotti e che risalgano a quest'epoca gli innesti del notissimo *sciacchetra*, vino passito e liquoroso (si rileva e si pone in questa sede il fatto, quantomeno singolare, che in turco "vino dolce" si traduce in *sarap tatli*, con la pronuncia *sciaraptàt*).

Una visione descrittiva e tradizionale dell'osservazione territoriale dovrebbe quindi essere integrata sempre con la dimensione storica e con l'individuazione degli elementi che la compongono come unità e combinazioni del paesaggio (insediamenti, vie di comunicazione, confini, toponimi, andamento demografico).

Passaggio ancora successivo è quello che alla descrizione e all'interpretazione dell'organizzazione sociale e territoriale presente, va applicato un metodo retrospettivo che consenta di ricostruire le organizzazioni del passato, con un procedimento stratigrafico. Il quadro completo dell'osservazione territoriale proposto per una lettura didattico-interpretativa ha lo scopo di partire dal presente per giungere al passato, nella considerazione che ogni territorio non è mai un mondo chiuso a sé e isolato; di conseguenza la ricerca va anche organizzata dal locale al generale o viceversa dall'analisi alla sintesi, incrociando le fonti e creando l'immagine di un sistema territoriale dove i fenomeni abbiano reciproca dipendenza. La capacità di riconoscere nel tempo e nello spazio la costanza o il divenire dei concetti e dei fenomeni reali che gli studenti (i lettori) dovrebbero acquisire, si sviluppa nella costruzione di schemi di descrizione degli oggetti e degli eventi; su questa capacità si fonda a sua volta quella, fondamentale dal punto di vista dell'apprendimento, di riconoscere e isolare insieme di elementi legati da relazioni causali, mediante la cui descrizione e interpretazione si procede al processo di conoscenza.

La Liguria e i terrazzamenti delle Cinque Terre

La Liguria, regione stretta fra mare e montagna, può favorire l'osservazione di una particolare e irripetibile costruzione del paesaggio, la progettazione del terrazzamento. Le "fasce", invenzione ligure, rappresentano un portento di ingegneria e di pianificazione territoriale, e la loro costruzione risale a tempi molto remoti³. Si tratta di un modellamento delle pendici dei monti, a ripiani continui e sovrapposti, che inizia dal basso, con gradini sostenuti dai muri a secco, e giunge fin quasi alla cima. Sulle fasce (termine molto appropriato perché fornisce l'idea di qualcosa che cinge e stringe la montagna, ma che sono chiamate *ciàn* nelle Cinque Terre) si è coltivato tutto il possibile: frutteto, vigna, orto, olivo e si sono fatti crescere anche i castagni.

E così i terrazzamenti hanno modellato un paesaggio con una tale combinazione di combinazione di tratti fisici e umani che il territorio ligure ha assunto una fisionomia autonoma: si pensi alle caratteristiche del territorio delle Cinque Terre, completamente trasformato e modellato dall'uomo, il più suggestivo fra i paesaggi agrari liguri. Qui il terrazzamento è diventato la struttura portante del paesaggio agrario, che coinvolge anche i centri in pietra, con i tetti in lastre, con gli archi, i mulini, le *creuse* incise nel pendio. Il vigneto, la coltura principale, era un tempo promiscuo "*aliis arboribus*" come citato negli atti notarili; le fonti scritte ci rivelano che lungo i rii sono stati piantati i canneti, utilizzati nel sostegno alle viti. I fichi erano perlopiù coltivati "ad muros", lungo i muretti di recinzione, e i frutti erano in par-

² Sull'isola di Chios e la colonia ligure, vedere: Atti del Convegno, *Dai Giustiniani all'Unione Europea*, a cura di E. GIUSTINIANI, Bassano Romano, 2004.

³ I Castellari, o Castellieri, posti su alture spianate e regolate da muri di contenimento e terrazzamenti, erano una prima forma di insediamento del popolo ligure ed erano legati allo sfruttamento del territorio, con un'economia basata sull'agricoltura (nei vasi biconici ritrovati negli scavi erano conservati semi di lenticchie, miglio, frumento e fave) e integrata dalla caccia e dalla raccolta. Queste forme di insediamento risalenti al periodo preromano, si trovavano essenzialmente sui percorsi delle vie di crinale che dalla costa si dirigevano verso i territori appenninici e verso i centri di distribuzione.

e la loro interdipendenza pone in comunicazione soprattutto due sistemi principali, quello sociale e quello territoriale, che hanno agito sulla modellazione. Più precisamente e come precedentemente affermato, quando vogliamo ritrovare il riflesso delle azioni degli uomini, del loro vivere e operare sul paesaggio, dobbiamo provare a compiere una lettura degli elementi visibili che lo hanno attraversato: lo studio del territorio di Vernazza, ad esempio, si basa sull'osservazione e l'analisi di oggetti edilizi e tessuti urbani, ma anche dei territori in cui sono contenuti. In quest'ottica, un'azione didattica si esplicita nelle sue principali attività formative che ha come obiettivo quello di formare cittadini attenti e coscienti delle trasformazioni sociali e territoriali.

Può essere conseguentemente utile osservare che la Liguria ha pagato un pesante prezzo ad una pressione edilizia costante o, per contro, un abbandono, che è il risultato della stessa azione, subendo anche recenti catastrofi ambientali. La compromissione della funzione dei terrazzamenti, dovuta proprio al disuso, ha aggravato i fenomeni di dissesto idrogeologico: la creazione di queste opere, infatti, determina, in termini di regimazione delle acque e sistemazione dei versanti, una sorta di equilibrio artificiale che va a sostituire le dinamiche evolutive naturali. Queste opere sono state preziosissime per contrastare i fenomeni erosivi e le frane grazie ai sistemi di drenaggio, ma avrebbero dovuto essere gestite attraverso un costante utilizzo e mantenimento. Il progressivo abbandono delle colture agricole in aree terrazzate è anche stato, inoltre, oggetto di ricolonizzazione da specie arboree o arbustive per lo più spontanee e invasive.

Le principali forme di degrado dei terrazzamenti riguardano, pertanto, crolli, deformazioni e traslazioni dei muri di contenimento, sino a fenomeni di deterioramento delle strutture. In concomitanza di piogge intense la spinta idrostatica che si genera per l'imbibizione del terreno, può determinare (in assenza di un efficace sistema di drenaggio un tempo ovviato proprio dalla costruzione "a secco") la perdita di stabilità e il crollo dei muri di contenimento con un possibile effetto domino sui muri sottostanti. Non bisogna dimenticare che i terrazzamenti occupano l'intero versante e prevedono una regimazione delle acque in torrenti controllati e, a loro volta, terrazzati. Si comprende facilmente che la mancata cura di questi rii rientra fra le cause del dissesto. Ma, ancor più grave dal punto di vista strutturale, è stata la costruzione di strade che hanno "tagliato" un sistema fondato sulla stabilità della costruzione la quale poggiava su possenti arginature costruite a valle, sui torrenti che raccoglievano i diversi rii provenienti dai versanti: questa era la base strutturale del sistema sovrastante (ALLEGRI, 2004).

Conclusioni

L'importanza degli studi di archeologia del paesaggio si può rilevare attraverso la loro diffusione e solo con la scuola può essere trasmessa l'idea che il paesaggio non può non essere un referente della progettazione dell'uomo sul territorio, del suo rapportarsi alla natura. Diventa così necessario stimolare quel particolare rapporto soggettivo con l'ambiente e il territorio, dove si comprende il senso dell'operare delle generazioni precedenti. Oltre a dare una più corretta percezione di sé, questa attività può esortare l'interpretazione delle relazioni presenti nella composizione del paesaggio e sensibilizzare su problematiche attuali e urgenti (la sopravvivenza dei beni ambientali e culturali o, come abbiamo visto, la comprensione delle emergenze ambientali), fornendo, infine e soprattutto, un approccio corretto agli interventi sulle sue trasformazioni.

Purtroppo occorre rendere presente che le azioni che tendono a distruggere sono molto più rapide dell'assimilazione dei valori, la società ha, infatti, un metabolismo complesso, lento nella conservazione e veloce nella distruzione.

Tuttavia, è solo attraverso la popolazione che si può intervenire per tutelare il paesaggio, per conservare messaggi e memorie. E ciò si può ottenere naturalmente attraverso la scuola, ma anche grazie alla diffusione delle informazioni.

Potrebbe essere giunto il momento di non essere solo spettatori che osservano, ma anche attori che trasformano, con l'aiuto interpretativo delle valutazioni che le varie discipline hanno dato al paesaggio e all'idea di paesaggio. I contenuti del paesaggio si rivelano nelle loro funzioni e significati quando riusciamo ad organizzarli nel tempo e nello spazio, nella storia e nella geografia e nelle

altre discipline, come appunto *l'archeologia del paesaggio*, che concorrono a questo processo di conoscenza.

Se osservata in questo modo, la prospettiva funzionale del paesaggio culturale sul territorio ci consente di riconoscerne l'esistenza prima ancora di un suo più profondo approccio scientifico.

BIBLIOGRAFIA

R. ALLEGRI, *Il paesaggio ligure, un mondo di pietra*, Genova, de Ferrari, 2003.

R. ALLEGRI, G. GALLIANO, *Strumenti della ricerca didattica tra storia e geografia*, Genova, F.lli Frilli, 2006.

C. GIORDA, *Così vicine, così lontane: Storia e Geografia di fronte ad un percorso comune nei curricula scolastici*, in «Ambiente, Società, Territorio», LVII, n. 2, marzo-aprile 2012, pp. 12-18.

F. LANDO, *Considerazioni sull'insegnamento della Geografia e della Storia*, in «Ambiente, Società, Territorio», XII, n. 5, settembre-ottobre 2004, pp. 35-36.

M. QUAINI, *Tra geografia e storia, Principi di applicazione della scienza geografica alla storia*, Bari, Cacucci, 1992.

L. ROMBAI, *Geografia storica dell'Italia*, Firenze, Le Monnier, 2002.

E. SERENI, *Storia del paesaggio agrario italiano*, Bari, Laterza, 1961.

M. STOPPA, *La Geografia nel secondo ciclo dell'istruzione*, in «Ambiente, Società, Territorio», LI, n. 3-4, maggio-agosto 2006, pp. 26-37.

E. TURRI, *Semiologia del paesaggio italiano*, Milano, Longanesi, 1990.

2. Osservazione, analisi e lettura del territorio di Vernazza: approccio archeologico allo studio delle trasformazioni

Oswaldo Garbarino (sezione Liguria)

Introduzione

L'approccio metodologico illustrato in questa sede, che è stato sperimentato fin dagli anni '90 in diversi lavori sull'architettura storica europea e medio orientale¹, deve molto allo sviluppo del concetto di *Archeologia Globale*² scaturito dall'esperienza di ricerca dell'Istituto di Storia della Cultura Materiale e, in particolare, dagli illuminanti e formativi contributi di Tiziano Mannoni³, fondatore del gruppo di studio genovese e ancor

¹ O. GARBARINO, «Il diploma di Carlo Magno al monastero di San Colombano di Bobbio e i confini dell'Alpe Adra», in: *Studi Genuensi*, X, n.s., 1992, p. 27-52; ID., «Il problema storico dell'Alpe Adra e dei suoi confini, secondo la tesi del diploma interpolato», in: *I Quaderni di Ivo*, II, n° 2, 1999, p. 13-43; ID., «Incisioni rupestri e manufatti megalitici sulle alture di Verzi in Val Fontanabuona», in: *I Quaderni di Ivo*, II, n° 2, 1999, p. 223-225; ID., *Monaci, Milites e Coloni: materiali scritti e costruiti per una storia del Tigullio altomedievale*, Genova 2000; ID., «La chiesa di San Martino "del Vento" o "De Stubuellis"», in: *I Quaderni di Ivo*, V, n° 5, 2001, p. 162-164; ID., «La chiesa preromanica di Santa Reparata a Tolceto», in: *I Quaderni di Ivo*, V, n° 5, 2001, p. 170-173; ID., «Premesse storico-archeologiche allo studio della chiesa di San Martino di Durasca», in: *Pievi, edifici religiosi e civili (Atti del Convegno di Studio; Follo, 26 ottobre 2002)*, Sarzana 2002, p. 6-18; ID., «L'analisi delle murature nello studio storico-archeologico del Santo Sepolcro di Gerusalemme», in: *Archeologia dell'Architettura* (Supl. di *Archeologia Medievale*), Firenze 2003, p. 147-161; ID., «Pievi, monasteri e distretti altomedievali tra Levante ligure e Toscana: i dati ricavabili dalle fonti e i segni materiali sul territorio», in: *Archivum Bobiense*, XXVI, Bobbio 2004, p. 83-186; ID., «Abbazia dei Santi Giorgio e Andrea di Borzone: elementi per un'analisi archeologica degli elevati», in: *L'abbazia di Borzone: verso la rinascita (Atti del seminario di studi; abbazia di Borzone 10 maggio 2003)*, Rapallo 2005, p. 99-150; ID., «Le fasi insediative della collina di San Silvestro: storia, archeologia e filologia restitutiva», in: *San Silvestro, Facoltà di Architettura*, Genova 2005, p. 34-45; ID., «Genova e l'Oriente: la presenza genovese nella Gerusalemme crociata», in: *La Liguria, dal mondo mediterraneo. Dall'epoca delle grandi scoperte alle culture attuali (Atti del Convegno Internazionale di Studi. Chiavari 30 novembre - 2 dicembre 2004; a cura di N. Varani)*, Genova 2006, p. 361-373; ID., «Il Santo Sepolcro di Gerusalemme», in: *Liber annum dello Studium Biblicum*, Gerusalemme 2006, p. 239-314; ID., «Dalla corte monastica altomedievale al villaggio bassomedievale: il caso di Macinola nel Tigullio», in: *Archivum Bobiense*, XXIX, Bobbio 2007, p. 127-176; ID., «Aspetti insediativi della Tarbonia medievale e del suo territorio: documenti scritti e dati materiali», in: *Tribogna passato e presente, tra cielo e terra*, Recco 2008, p. 95-208; ID., «Il monastero di Villacella (Rezzoaglio) nelle fonti scritte e materiali», in: *Archivum Bobiense*, XXXI, Bobbio 2009, p. 213-272; R. SABELLI, S. FIAMMINGHI, O. GARBARINO, «Gerusalemme: La collina del Golgota prima della costruzione delle fabbriche cristiane», in: *Archäologischer Anzeiger* (Deutsches Archäologisches Institut), 2, Halbband 2013, p. 43-77.

² Per A. G. s'intende l'uso comparato dei dati provenienti da tutte le discipline storiche, archeologiche e scientifiche al fine di comporre un quadro contestuale "globale" - cioè indicativo e implementabile, piuttosto che "generale" (ovvero totalmente oggettivo), generalizzante ed esaustivo - in funzione della ricostruzione di contesti ove svolgere la ricerca archeologica specifica. Il metodo è nato ed è stato applicato soprattutto per lo studio dell'archeologia sul territorio.

³ T. MANNONI, «Sui metodi dello scavo archeologico nella Liguria montana. Applicazioni di geopedologia e geomorfologi», in: *Bollettino Ligustico*, XXII, 1/2 (1970); ID., «Problemi di topografia altomedievale», in: *Benàcus: Musei e gruppi locali in una ricerca archeologica pianificata nel territorio lombardo*, Brescia 1976; ID., «Archeologia del Territorio», in: *Indice per i Beni Culturali del territorio ligure*, 23 (luglio-agosto 1980); ID., «Archeologia globale a Genova», in: *Restauro e Città*, 1-2 (1985); ID., «Usi storico-

oggi suo maggiore rappresentante. Nell'esperienza di chi scrive, tale concetto è stato liberamente sviluppato in funzione di un uso paritetico e comparato dei vari tipi di fonti (soprattutto scritte e materiali, ma anche iconografiche e orali laddove disponibili e significative), per effettuare l'analisi storico-archeologica di oggetti storici (monumenti e insediamenti), sempre indagati contestualmente agli ambiti territoriali con i quali risultano interagire. Per la "lettura" dei dati ricavabili dal territorio, rimangono sempre di grande aiuto le lezioni di metodo espresse, in modo particolare, da Giulia Petracco Sicardi, la quale, tra le discriminanti utili all'esegesi toponomastica, considera anche i caratteri naturali e antropici del luogo ove ogni singolo toponimo si è fissato⁴, e da Romeo Pavoni, nelle cui indagini storiche ad ampio respiro, gli eventi in oggetto sono sempre magistralmente studiati entro la globalità del contesto storico di appartenenza⁵.

L'analisi e messa in ordine dell'insieme delle informazioni ricavate dalle fonti e dalla ricerca stratigrafica eseguita sulle architetture, è poi seguita da un lavoro di sintesi nel quale le informazioni stesse sono messi a confronto e, laddove possibile, in relazione tra loro. Da ciò scaturisce la ricostruzione provvisoria (in quanto "aperta", cioè costantemente verificabile e implementabile con nuovi dati) della successione di fasi di trasformazione di un determinato oggetto storico e del suo contesto di appartenenza, realizzata attraverso l'uso della filologia restitutiva archeologica⁶. In tale processo gioca un ruolo di primo piano per lo scrivente l'ampio uso della grafica tridimensionale, non solo perché adatta alla comunicazione dei quadri contestuali restituiti, ma soprattutto in quanto luogo e veicolo dello studio di sintesi delle variegate informazioni e strumento efficace per individuare le relazioni che le legano tra loro⁷.

Il presente studio su Vernazza è il risultato di una serie di campagne di ricerca dello scrivente, iniziate nella seconda metà degli anni '80⁸ e confluite nella relazione storica elaborata per il progetto di riqualificazione del borgo, dopo l'alluvione del 2011⁹.

didattici dell'archeologia globale del territorio. L'esempio della Val Polcevera», in: *Studi di Etnografia e Dialettologia ligure in memoria di Hugo Plomteax*, (a cura di Coveri L. e Moreno D.), Genova 1983; T. MANNONI, D. CABONA, I. FERRANDO, «Archeologia globale del territorio. Metodi e risultati di una nuova strategia di ricerca in Liguria», in: *Structures de l'habitat et occupation du sol dans les pays méditerranéens: les méthodes et l'apport de l'archéologie extensive* (Parigi 1984), Roma-Madrid 1988; T. MANNONI, E. POLEGGI, «Fonti scritte e strutture medievali del Castello di Genova», in: *Archeologia Medievale*, I (1974); T. MANNONI, E. POLEGGI, «The Condition and Study of Historic Town Centres in North Italy», in: *European Towns. Their Archaeology and Early History*, Londra 1977.

⁴ Vedere in particolare: G. PETRACCO SICARDI, R. CAPRINI, *Toponomastica storica della Liguria*, Genova 1981.

⁵ Vedere in particolare: R. PAVONI, «Bugnato e i confini tra Genova e Luni», in: *Memorie dell'accademia Lunigianese di Scienze Giovanni Capellini*, LX - LXI, 1990 -1991, p. 47-100; ID., *Liguria medievale: da provincia romana a stato regionale*, Genova 1992; ID., «Bobbio e la Maritima nell'Alto Medioevo», in: *Genova e Bobbio tra storia e cultura. Atti del convegno (Genova 3 settembre 2004 – Bobbio 4 settembre 2004)*, a cura di G. Airalidi, Genova 2004, p. 18-76.

⁶ L'uso della filologia restitutiva per la ricomposizione archeologica dei dati delle fonti, è mutuato in parte dagli studi sull'Urbanistica storica di Ennio Poleggi; vedere in particolare: L. GROSSI BIANCHI, E. POLEGGI, *Una città portuale nel Medioevo, Genova nei secoli X-XVI*, Genova 1980.

⁷ Per l'illustrazione del metodo, vedere in particolare: O. GARBARINO, *Il Santo Sepolcro di Gerusalemme: la rappresentazione tridimensionale dei dati materiali come ambito privilegiato della filologia e fase ulteriore della ricerca archeologica* (Tesi di laurea in Architettura dell'Università di Genova; rel. prof.ssa Luisa Cogorno, correl. prof. Tiziano Mannoni e arch. Roberto Ghelfi), Genova 2001.

⁸ O. GARBARINO, 2000.

⁹ O. GARBARINO, 2012, p. 25-34.

FASI DI ANTROPIZZAZIONE DEL TERRITORIO DI VERNAZZA
TABELLA DI SINTESI

Fase	DESCRIZIONE DEL CONTESTO	FONTI PRINCIPALI DISPONIBILI			
		Scritte	Materiali	Toponomast.	Orali/icono.
<p>A</p> <p>Epoca Roman a e Tardo Antica (ante sec. VIII)</p>	<p>"Loca hibernatia".</p> <p>La scarsità delle informazioni disponibili non permette alcuna considerazione esaustiva. La toponomastica romana e tardoantica sembrerebbe suggerire l'esistenza alcuni modesti insediamenti agricoli disposti a mezzacosta, lungo (o presso) la cosiddetta "Via dei Santuari" odierna. Il che farebbe pensare ad una scarsa antropizzazione di tipo agricolo (forse deputata alla coltura dell'olivo) [fig. 23].</p> <p>Lungo il litorale tra Levanto e Portovenere, alcuni anfratti erano probabilmente utilizzati per lo scalo marittimo. Quello di Vernazza, in quanto piccolo porto naturale, era adatto anche al ricovero invernale delle imbarcazioni (da cui il toponimo).</p> <p>Essendo compreso all'interno della <i>Provincia Maritima Italarum</i> bizantina, è probabile che durante la seconda metà del secolo VI il luogo sia stato dotato anche di un impianto castrense [fig. 1].</p>	<p>Nessuna nota.</p>	<p>Tombe rinvenute intorno alla chiesa cimiteriale di Reggio (F.M. BUSSETTI, G. COSTA MAURA, 1980, p. 154).</p> <p><u>Testa "di morto" apotropaica in pietra</u>, riutilizzata come mascherone nella fontanella presso la galleria di sfogo del torrente in Via Roma e scomparsa nell'alluvione del 25 ottobre 2011; cfr. O. GARBARINO, 2012, p. 25-34 [fig. 10].</p>	<p>Corniglia: forse pred. senza suffisso da "[villa] <i>Cornelia</i>" cfr. voce "Corniglio" in <i>D.T.</i> 1990.</p> <p>Porciana (Riomaggiore): pred. da <i>Porcius = terra</i> (o <i>villa</i>) <i>porciana</i>.</p> <p>Reggio: (in antico "<i>Réza</i>"; cfr. F.M. BUSSETTI, G. COSTA MAURA, 1980, p. 150); dial. "<i>Rézo</i>" = pred. senza suffisso da "[<i>fundus</i>] <i>Raetius</i>" (cfr. voce "Rezzo" in <i>D.T.</i> 1990).</p> <p>Vernazza: "<i>loca hibernatia</i>", da <i>hibernare</i> = svernare, (nel senso di "approdo protetto"; cfr. <i>D.T.</i> 1990).</p>	<p>Tradizione che vuole la zona di Reggio "luogo di antichissimo insediamento" (loc. identificata con la "<i>Vulnetia</i>" citata dall'Anonimo Ravennate), anteriore alla fondazione dei centri di Vernazza e Pignone (U. FORMENTINI, 1, 1925 e 1926, p. 123; ID., 1958, p. 59-66; F.M. BUSSETTI, G. COSTA MAURA, 1980, p. 154; G. GUIDANO, L. MANZILLI, 1983, p. 44).</p>
<p>B</p> <p>Alto Medio evo (sec. VIII - IX)</p>	<p>Il borgo altomedievale [fig. 2].</p> <p>Dall'analisi archeologica degli elevati delle case di Vernazza, si evince l'esistenza di una fase d'impianto dell'insediamento costituita da un borgo caratterizzato da architetture di tipo Eulitico II e III¹⁰ [fig. 6]. Con gli elementi oggi noti, non è ancora possibile stabilire se questo abitato sia stato preceduto da un altro tipo di insediamento. L'abbondanza di materiale da costruzione cavata direttamente sul posto (arenaria "zonata" e macigno), indica tuttavia una piena libertà d'azione dei costruttori, che fa pensare ad una colonizzazione</p>	<p>Nessuna nota.</p>	<p>Analisi archeologica del borgo: Fase Eulitica; cfr. O. GARBARINO, 2012, p. 25-34 [fig. 6].</p> <p>Analisi archeologica della</p>	<p>Caneo, Canivello, Canevari, Cavanuzza: da <i>canava</i> = magazzino della <i>curtis</i> (cfr. DU CANGE, 1710).</p> <p>Chiosa, Chioso, Chiosorana: da <i>clausa</i> = fondo</p>	<p>Tradizione che ritiene l'antico insediamento di Reggio toccato dalla scorreria di Rotari avvenuta nell'anno 643 (F.M. BUSSETTI, G. COSTA</p>

¹⁰ O. GARBARINO, 2000; ID., 2002; ID., 2004; ID., 2008; ID., 2009; ID., 2012.

<p>totalmente pianificata e realizzata su un territorio vergine, cioè ancora privo di restrizioni derivanti da vincoli fondiari preesistenti. L'analisi di altri borghi caratterizzati da architetture eulitiche, che hanno conservato maggiori tracce dell'assetto originari (come Chiesanuova di Levanto o Portovenere), permette di constatare le profonde differenze tra questi insediamenti e le successive urbanizzazioni dell'XI e XII secolo. I borghi eulitici erano infatti costituiti da una scacchiera di grandi case-<i>sala</i> isolate, ciascuna con un proprio ambito di pertinenza - quasi un piccolo isolato - occupato da edifici di servizio e delimitato da un reticolo regolare di percorsi orizzontali e paralleli alle curve di livello, collegati da una serie di scalinate. Le architetture venivano realizzate tutte dalle stesse maestranze, con eguali caratteristiche costruttive, dimensioni e tipologie specifiche a seconda della destinazione d'uso. Gli edifici dotati di grandi portali gemini sovrapposti ad ogni piano [fig. 12], erano probabilmente magazzini per lo stoccaggio di merci e derrate, mentre gli altri erano case di abitazione [fig. 11]. La fase (A) d'impianto dell'attuale chiesa parrocchiale, edificata prospiciente al mare sopra una <i>platea</i> artificiale [fig. 16], sembra costituire l'opera di coronamento di questa primitiva urbanizzazione.</p> <p>L'assenza di elementi d'impianto eulitici e la scarsità dei recuperi nell'isolato che attualmente chiude verso terra la piazza, fa inoltre pensare che questa porzione di borgo sia stata fondata in una fase successiva mediante l'interramento di una originaria darsena.</p> <p>La distribuzione della toponomastica di tipo curtense permette di visualizzare a livello di massima il territorio agricolo occupato [fig. 24]. Sono significativi in particolare i derivati dal toponimo germanico <i>gahagi</i> che segnano il limite del coltivo rispetto alla riserva forestale. I sistemi di terrazzamenti - con tutta probabilità già esistenti nelle aree dove si collocano i toponimi derivati da <i>canava</i> e <i>clausa</i> - sono costruiti su grandi opere di regimazione dei corsi d'acqua che rinforzano i piedi dei versanti.</p>		<p>chiesa di S.Margherita [fig. 15 e 22]: Fase A; cfr. O. GARBARINO, 2000; ID., 2002; ID., 2012, p. 25-34 [fig. 16].</p>	<p>curtense recintato (cfr. DU CANGE, 1710). <u>Donnegio</u>: da "<i>fundus dominicus</i>" (nel senso di "signorile", "curtense"). <u>Gaggiolo</u>, <u>Gagginara</u>, <u>Cafaggio</u>: dal germ. <i>gahagi</i> = "bosco riservato" pertinente alla <i>curtis</i> (G. PETRACCO SICARDI, R. CAPRINI, 1981). <u>Groppe</u>: dal germ. <i>kruppa</i> = massa tondeggiante (in senso orografico e/o fondiario; G. PETRACCO SICARDI, R. CAPRINI, 1981). <u>Linaro</u>: da <i>linaris</i> = fondo dominicale e/o collettivo, destinato alla coltivazione del lino (cfr. DU CANGE, 1710). <u>Pastene</u>: bosco dominicale soggetto al <i>pastinaticum</i> (censo per la raccolta delle ghiande o il pascolo dei maiali; cfr. DU CANGE, 1710). <u>Campo Dònego</u>: terra campiva della <i>curtis</i> per la semina di cereali e/o raccolta fieno.</p>	<p>MAURA, 1980, p. 131, 154).</p>
--	--	--	---	-----------------------------------

<p>C (sec. X)</p>	<p>Fase di abbandono. La grande quantità di materiali eulitici liberamente riutilizzati nelle case successive romaniche indica chiaramente che il borgo primitivo occupava quasi tutta l'area dell'insediamento attuale e che, quando venne attuata la lottizzazione romanica, esso era da lungo tempo abbandonato e in rovina. Le stesse considerazioni sono fattibili per la chiesa del borgo.</p>	<p>Nessuna nota.</p>	<p>Analisi archeologica del borgo: Fase di abbandono; cfr. O. GARBARINO, 2012, p. 25-34.</p> <p>Analisi archeologica della chiesa di S.Margherita [fig. 15 e 22]: Fase di abbandono; cfr. O. GARBARINO, 2012, p. 25-34.</p>	<p>Nessuna nota.</p>	<p>Nessuna nota.</p>
<p>D Medioevo Central e Basso (sec. XI - XIV)</p>	<p>Il borgo marchionale. Il ripopolamento di Vernazza venne attuato in modo radicale dai Marchesi sul quartiere del versante Nord, dove si vedono con chiarezza i lotti profondi venti metri che inglobano il vecchio tessuto a reticolo del precedente insediamento eulitico. Sul versante opposto la ri-lottizzazione risulta meno marcata e ciò potrebbe far sospettare la presenza (come a Portovenere) di un nucleo abitato vicino al castello sopravvissuto all'abbandono o, più probabilmente, di un primitivo avamposto della rioccupazione [fig. 7]. Alcuni edifici conservano resti evidenti di questi periodo, caratterizzati da murature regolari e portali ad arco, formati per lo più da conci lavorati di macigno locale [fig. 13]. Nella stessa epoca venne totalmente ricostruita e ampliata anche l'attuale chiesa parrocchiale (fase B).</p>	<p>29 febbraio 1080: Menzione di Vernazza come base marittima e luogo (borgo) fortificato controllata dai Marchesi Obertenghi («... <i>actum in castro Vernatio...</i>»); cfr. G. FALCO, 1920, p. 33-34.</p>	<p>Analisi archeologica del borgo: Fase Protoromanica; cfr. O. GARBARINO, 2012, p. 25-34 [fig. 7].</p> <p>Analisi archeologica della chiesa di S.Margherita [fig. 15 e 22]: Fase B; cfr. O. GARBARINO, 2012, p. 25-34 [fig. 17].</p>	<p>Bandita: termine di origine germanica ampiamente in uso nel Medioevo centrale = "riserva forestale" (G. PETRACCO SICARDI, R. CAPRINI, 1981, p. 89)</p>	<p>Nessuna nota.</p>
	<p>Il borgo comunale [fig. 3]. Lo sviluppo edilizio successivo alla ri-lottizzazione romanica risulta senza ulteriori soluzioni di continuità, fino ai giorni nostri. La prima fase è costituita dalla progressiva occupazione, come aree di pertinenza dei nuclei gentilizi proprietari delle <i>domus</i>, degli spazi residui del borgo primitivo rimasti esclusi dalla ri-lottizzazione. L'irregolarità del tessuto immediatamente sottostante al castello e all'ex convento di San Francesco evidenziano l'estemporaneità di questi intasamenti di magazzini e <i>domunculae</i>, spesso collegate da <i>pontili</i> alle <i>domus magna</i>e di appartenenza, che, di fatto, vanno a</p>	<p>1165: i Carpena della consorzeria dei Vezzano (vassalli dei Marchesi) detengono il feudo di Vernazza e sono alleati dei Pisani (<i>Annali Genovesi</i>).</p>	<p>Analisi archeologica della chiesa di S.Margherita [fig. 15 e 22]: Fase C; cfr. O. GARBARINO, 2012, p. 25-34 [fig. 18].</p>		<p>Leggenda del vitigno portato da Chios da un crociato vernazzese, che è tramandata dalla <u>famiglia Ermirio</u> (nella chiesa di San Francesco ci sono tombe</p>
		<p>1170: una galea di</p>	<p>Stratificazioni</p>		

<p>completare planimetricamente la situazione odierna. Il carattere privato di queste unità abitative di Vernazza è pienamente confermato dai documenti notarili noti del XIII secolo. L'opulenza delle architetture testimonia un livello di vita socialmente elevato [fig. 14]. Ora i materiali da costruzione più utilizzati non sono più quelli estretti sul posto come nell'Altomedioevo, ma pietre ofiolitiche nere acquistate dalle cave di Levanto e Monterosso. La distribuzione delle case romaniche indica chiaramente che la ri-urbanizzazione venne impostata allo stesso modo di come a Portovenere hanno agito i Genovesi: lottizzando gli affacci lungo l'asse di percorrenza principale (via Roma - via F. Visconti) e considerando aree pertinenziali quelle retrostanti, occupate ancora dalla macerie dell'antico insediamento.</p> <p>In questa fase il borgo viene cinto da una cortina muraria intervallata da torri a sezione tonda, di una delle quali sopravvivono i resti nell'orto dell'ex convento francescano (oggi sede del Comune). Il perimetro è ancora oggi evidenziato dalla collocazione delle case romaniche, che sono presenti solo nella parte dell'abitato al di sotto della stazione ferroviaria, mentre le tracce di quelle eulitiche andavano oltre [fig. 6 e 7]. Probabilmente a scopo difensivo (per chiudere il fronte verso mare) è in quest'epoca che viene edificato l'isolato prospiciente l'attuale piazza, compreso tra via Roma e il cosiddetto "Carruggetto", interrando parte dell'antica darsena.</p> <p>La ristrutturazione romanica della chiesa di Santa Margherita (fase C) e la successiva attivazione presso di essa di un centro ospitaliero (fase D) - forse templare - sottolineano adeguatamente la crescita d'importanza del porto di Vernazza quale luogo di convergenza di politica e interessi sia della società feudale del Levante, sia di quella comunale genovese.</p> <p>Allo sviluppo dell'insediamento comunale, corrisponde anche un allargamento dell'occupazione agricola del territorio disponibile [fig. 25]. Il dato è segnalato in particolare dalla posizione del toponimo medievale "bandita" – sostituito, con eguale significato, del <i>gahagi</i> altomedievale - che segna il punto di massima espansione medievale del coltivo rispetto alla foresta riservata. È dunque probabile che i terrazzamenti occupassero già per intero tutti i versanti al di sotto dei 500 metri di altitudine (ossia tutta l'area adatta alla coltivazione della vite e dell'ulivo) e il resto fosse adibito in prevalenza a castagneto da frutto e terra campiva per il taglio del fieno e la coltivazione dei cereali.</p>	<p>Vernazza, due di Portovenere e una di Passano iniziano una guerra contro Pisa (<i>Annali Genovesi</i>).</p>	<p>tardoromaniche nelle case; cfr. O. GARBARINO, 2012, p. 25-34 [fig. 14]</p>	<p>settecentesche di alcuni suoi esponenti).</p>
	<p>1182: le galee di Vernazza disturbano i Pisani (<i>Cod. Diplomatico</i>).</p>		
	<p>1209: Vernazza giura fedeltà a Genova.</p>		
	<p>1210: Vernazza e Portovenere sconfiggono Pisa a Portovenere (OLIVIERI, 1858, p. 425-426)</p>		
	<p>1211: i Fieschi succedono ai Da Passano.</p>		
	<p>Sec. XIII: fonti notarili nominano compra-vendita di case nel borgo: A. FERRETTO, 1901- 1903, docc. DCLII, p. 313 e DCCCXIV, p. 404; G. FALCO, G. PISTARINO, 1955, doc. XCIX, p. 78-80.</p>	<p>Analisi archeologica della chiesa di S.Margherita [fig. 15 e 22]: Fase D; cfr. O. GARBARINO, 2012, p. 25-34 [fig. 19].</p>	
<p>1276: Una chiesa di Vernazza (Reggio o S.Giovanni), dipendente direttamente dal vescovo, è nominata tra gli enti che devono un contributo <i>pro subsidio Terre Sancte</i> (PISTARINO, 1961).</p>			

		1318: prima esplicita menzione della chiesa di S. Margherita di Vernazza, dipendente dal papa: Giovanni XXII la conferisce a <i>prete Leonardo</i> (ASG).			
E Epoca Moderna (sec. XV - XVIII)	<p>Il borgo moderno [fig. 4]. La frammentazione dei consorzi familiari medievali alla fine del XVI secolo è senz'altro alla base, a Vernazza come altrove, di una prima ondata di adeguamenti più o meno radicali subiti dalle case di abitazione. La divisione delle proprietà aumenta la richiesta di alloggi indipendenti e provoca superfetazioni verso l'alto degli edifici, nonché la necessità di ricavare nel volume elementi distributivi verticali (scale), che siano fruibili da tutti i condomini. La scarsa espansione urbanistica del borgo [fig. 8], indica tuttavia che i nuovi gruppi famigliari rimangono comunque legati ai vecchi ambiti da vincoli economici che in parte ne limitano l'indipendenza e lo sviluppo demografico.</p> <p>Nella parrocchiale di Santa Margherita [fig. 21], gli adeguamenti post-tridentini determinano, tra le altre cose, l'aumento dello spazio disponibile nelle navate per i fedeli e del numero degli altari minori: indici sia di aumento della popolazione, sia di una economia locale (basata soprattutto sul commercio e la coltura vinicola) vivace e mediamente di alto reddito.</p> <p>La disponibilità di catasti descrittivi (<i>caratate</i>) permette di ricostruire abbastanza nel dettaglio la situazione fondiaria nel territorio in questa fase [fig. 26]. La ristrettezza e perifericità dell'area contrassegnata dal toponimo "Selvatico" indica un'avvenuta espansione dei fondi agricoli terrazzati su tutto il territorio a disposizione. La frammentazione delle famiglie patriarcali di tipo medievale porta ad una variegata e disorganica distribuzione delle colture. Molto castagneto viene sostituito dai più redditizi vigneti e relegato in aree sempre più periferiche e oltre lo spartiacque.</p>	<p>1470: la chiesa di S. Margherita di Vernazza è registrata nell'<i>Estimo</i> come dipendenza diretta del vescovo di Luni. Nello stesso vengono elencate anche le chiese di Reggio e di S. Giovanni di Vernazza (PISTARINO, 1961).</p> <p>1531: <i>Caratata Generale</i> delle podesterie del <i>Dominio della Repubblica di Genova</i> (ASG, sez. man. n° 797; cfr. M. STORTI, 2009).</p> <p>1568: descrizione della chiesa di S. Margherita nella visita pastorale del card. Lomellini (CAVALLI, 1970).</p> <p>1584: descrizione della chiesa di S. Margherita nella visita pastorale di mons. Peruzzi, dalla quale risulta un aumento del numero</p>	Trasformazioni seicentesche del borgo: cfr. O. GARBARINO, 2012, p. 25-34 [fig. 8]	Toponomastica riportata nelle <i>caratate</i> dei secc. XVI, XVII e XVIII; vedere: M. STORTI, 2009.	-----
			Analisi archeologica della chiesa di S. Margherita [fig. 15 e 22]: Fase E; cfr. O. GARBARINO, 2012, p. 25-34 [fig. 8]		

		di altari (CURRARINO, 1972-73).	21].		
		1612: <i>Caratate</i> di Vernazza e di Corniglia (ASG, f. 730 e 811; cfr. M. STORTI, 2009).			
		1643: <i>Caratata</i> di Corniglia (ASG, f. 731; cfr. M. STORTI, 2009).			
		1798: <i>Vecchio Catasto Terreni</i> di Vernazza e Corniglia (ASSP, vol. 1244; cfr. M. STORTI, 2009).			1773: Carte del Vinzoni di Vernazza e Corniglia (M. VINZONI, 1955; cfr. M. STORTI, 2009)
F Epoca Contemporanea (sec. XIX - oggi)	Il borgo attuale [fig. 5]. L'apertura della rete ferroviaria il 24 ottobre 1874, ha costituito per il borgo di Vernazza come per tutti gli altri delle Cinque Terre, un primo importante momento di rottura rispetto allo <i>status quo</i> sociale ed economico fino ad allora vigente, e un deciso avvio di quel processo di cambiamento che è tutt'ora ancora in atto. La fine di quell'isolamento viario che aveva favorito uno sviluppo dell'economia agricola (soprattutto vinicola) locale fino ai limiti estremi concessi dal contesto naturale, innesca il fenomeno dell'emigrazione. Tale processo si accentua a dismisura dopo il cosiddetto "Boom Economico" del dopoguerra, col conseguente progressivo abbandono e inselvatichimento delle terre agricole [fig. 27]. Per contro, l'aumentata disponibilità di risorse economiche provenienti da attività lavorative esterne agli ambiti vernazzesi, favorisce l'adeguamento delle case storiche ai nuovi standard residenziali e la realizzazione di nuovi edifici ai limiti periferici del borgo [fig. 9]. I tracciati delle strade carrozzabili, che tagliano i sistemi di terrazzamenti, destabilizzandoli, il degrado del sistema idrogeologico e i contemporanei aumenti del selvatico sul territorio e della cementificazione intorno all'abitato, pongono oggi seri problemi di sicurezza ambientale, che non sembrano affrontabili con le sole risorse locali.	Documenti editi in: G. ROLLANDO 2003; M. STORTI, 2009.	Stato attuale del borgo: cfr. O. GARBARINO, 2012, p. 25-34 [fig. 9].		1827 - 1832: Mappe delle Cinque Terre (minute di campagna della <i>Cartografia Regia</i> del 1853; cfr. M. STORTI, 2009).
				Selvatici: "terra incolta" (prima menzione nel <i>Catasto Terreni</i> 1871, dove compare <u>già in parte dissodato e vignato</u> ; cfr. M. STORTI, 2009).	1888: Mappa catastale dei borghi di Corniglia e Vernazza (cfr. M. STORTI, 2009).
					1949: mappatura catastale NCEU degli abitati di Vernazza e Corniglia.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *Dizionario di Toponomastica*, UTET, Torino 1990.
- AA.VV., *Liguria tra Ottocento e Novecento. Album storico-fotografico*, vol. I, Genova 2011.
- L.T. BELGRANO (a cura di), *Annali genovesi di Caffaro e de' suoi continuatori*, I, Roma 1890.
- ASSP (Archivio di Stato della Spezia), «Vernazza», in: *Fondo Vecchio Catasto Terreni*, vol. 1244, anno 1798.
- ASG (Archivio di Stato di Genova), *Caratata Generale del 1531*, sezione manoscritti, n° 797.
- ID., Magistrato delle Comunità, *Corniglia*, Filza n° 730, anno 1612.
- ID., Magistrato delle Comunità, *Vernazza*, Filza n° 811, anno 1612.
- ID., Magistrato delle Comunità, *Corniglia*, Filza n° 731, anno 1643.
- L.T. BELGRANO, C. IMPERIALE DI SANT'ANGELO (a cura di), *Annali genovesi di Caffaro e de' suoi continuatori*, II, Roma 1923.
- F.M. BUSSETTI, G. COSTA MAURA, *I santuari della Liguria*, I (prov. La Spezia), Genova 1980.
- M. I. CAPPELLINI, V. ZATTERA, *San Giovanni Battista in Monterosso. Storia e devozione nelle Cinque Terre*, Rapallo 2007.
- N. CARBONERI (a cura di), *La Liguria di Levante*, Torino 1975.
- C. CESCHI, *Architettura romanica genovese*, Milano 1954.
- DU CANGE, *Glossarium ad scriptores mediae et infimae latinitatis*, Francoforte 1710.
- G. FALCO, *Le carte del monastero di San Venerio del Tino*, I, Torino 1920.
- G. FALCO, G. PISTARINO, *Il cartulario di Giovanni di Giona di Portovenere*, Cuneo 1955.
- C. FERRARI, *Le Cinque Terre e la riviera spezzina di ponente*, Genova 1983.
- A. FERRETTO, «Codice diplomatico delle relazioni tra la Liguria la Toscana e la Lunigiana ai tempi di Dante (1265-1321)», in: *Atti della Società Ligure di Storia Patria*, XXXI, 1901-1903.
- U. FORMENTINI, «Nuove ricerche intorno alla marca della Liguria orientale», in: *Giornale Storico e Letterario della Liguria*, I, 1925, p. 11-23; 69-89; 220-230.
- ID., «Conciliaboli, pievi e corti della Liguria di Levante», 1 e 2, in: *Memorie dell'Accademia Lunigianese di Scienze Giovanni Capellini*, VI e VII, 1925 e 1926, p. 113-145 e 120-141.
- ID., «La pieve di Pignone», in: *Giornale Storico della Lunigina*, IX, 1958, p. 59-66.
- O. GARBARINO, *Monaci, Milites e Coloni: materiali scritti e costruiti per una storia del Tigullio altomedievale*, Genova 2000.
- ID., «Premesse storico-archeologiche allo studio della chiesa di San Martino di Durasca», in: *Pievi, edifici religiosi e civili (Atti del Convegno di Studio; Follo, 26 ottobre 2002)*, Sarzana 2002, p. 6-18.
- ID., «Pievi, monasteri e distretti altomedievali tra Levante ligure e Toscana: i dati ricavabili dalle fonti e i segni materiali sul territorio», in: *Archivum Bobiense*, XXVI, Bobbio 2004, p. 83-186.
- ID., «Dalla corte monastica altomedievale al villaggio bassomedievale: il caso di Macinola nel Tigullio», in: *Archivum Bobiense*, XXIX, Bobbio 2007, p. 127-176.
- ID., «Aspetti insediativi della Tarbonia medievale e del suo territorio: documenti scritti e dati materiali», in: *Tribogna passato e presente, tra cielo e terra*, Recco 2008, p. 95-208.
- ID., «Il monastero di Villacella (Rezzoaglio) nelle fonti scritte e materiali», in: *Archivum Bobiense*, XXXI, Bobbio 2009, p. 213-272.

- ID., «Relazione storica sul borgo di Vernazza», in: *Progetto di riqualificazione dell'asse p.zza Marconi-Fontanavecchia* (Progettisti: Richard Rogers, Ernesto Bartolini-DA Studio, Studio Bartolini Fiamminghi Architetti), Comune di Vernazza 2012, p. 25-34.
- G. GORRINI, «La popolazione dello Stato Ligure nel 1531 sotto l'aspetto statistico e sociale», in: *Atti del Convegno Internazionale degli studi sulla popolazione*, Roma 1931, p. 1-57.
- G. GUIDANO, L. MANZILLI, *Le Cinque Terre e la costa dal Tino a Moneglia* (vol. 2 di *Liguria territorio e civiltà*), Genova 1983.
- C. IMPERIALE DI SANT'ANGELO (a cura di), *Codice Diplomatico della Repubblica di Genova* (Istituto Storico Italiano - Fonti per la Storia d'Italia), Roma 1936.
- E. MANARA, *S. Margherita di Vernazza. Una chiesa, un borgo, una storia*, Genova 1990.
- P. MARCHI (a cura di), *Pietre di Liguria. Materiali e tecniche dell'architettura storica*, Genova 1993.
- G. PETRACCO SICARDI, R. CAPRINI, *Toponomastica storica della Liguria*, Genova 1981.
- G. PISTARINO, *Le pievi della diocesi di Luni*, Bordighera-La Spezia 1961.
- C. ROCCATAGLIATA CECCARDI, G. MONLEONE (a cura di), *Annali genovesi di Caffaro e de' suoi continuatori*, III, Genova 1925.
- G. ROLLANDO (a cura di), *Vernazza nell'Ottocento. Notizie dagli archivi del paese*, Edizioni del Parco delle Cinque Terre, La Spezia 2003.
- M. STORTI, *I "luoghi detti" del paesaggio rurale. Le terre di Corniglia e di Vernazza*, Edizioni del Parco delle Cinque Terre, Pontedera 2009.
- M. VINZONI, *Il Dominio della Serenissima Repubblica di Genova in Terraferma (1773)*, Ist. Geografico De Agostini, Milano 1955.

Pornassio: le esplorazioni geografiche del territorio Un progetto didattico per la Scuola dell'Infanzia

Elisa Bertone (sezione Liguria)

Il progetto didattico che ho strutturato nasce dalla mia esperienza lavorativa all'interno dell'Istituto Comprensivo Pieve di Teco – Pontedassio. Dovendo scegliere un argomento per la mia tesina di laurea ho optato per la creazione di un progetto didattico che mi permettesse di far conoscere il comune di Pornassio partendo proprio dalla sua peculiarità, la frammentazione territoriale.

Il comune di Pornassio si trova nelle alture dell'entroterra imperiese, ed è territorialmente inserito nell'Alta Valle Arroscia. La regione su cui il paese si sviluppa ha una conformazione particolare, caratterizzata da un territorio non omogeneo. Non vi è un vero e proprio capoluogo, la sede amministrativa corrisponde alla frazione di San Luigi e le diverse aree abitative sono talvolta molto distanti tra loro. Si sviluppano sull'antica Via del Sale.

Il progetto didattico pensato per la scuola dell'infanzia è un viaggio alla scoperta del centro del paese e di tutte le frazioni e possa far comprendere agli alunni le differenti zone che compongono il luogo in cui trascorrono la maggior parte del loro tempo e le distanze che intercorrono tra le contrade. Ogni frazione sarà raggiunta a partire dalla località di Castello, in cui è posizionata la scuola. La programmazione avrà uno sfondo integratore, un personaggio che accompagnerà i bambini durante tutto l'anno scolastico e li guiderà alla scoperta delle frazioni e delle tradizioni di Pornassio.

Si inizierà dal mese di settembre e si terminerà nel mese di febbraio, alle attività sarà riservato un giorno a settimana. Ogni mese sarà caratterizzato da un elemento tipico, che sarà associato a una frazione. Inizialmente l'elemento sarà presentato in sezione, si lavorerà su di esso con storie, racconti e attività di manipolazione. Nelle giornate successive gli alunni raggiungeranno la frazione associata a piedi (ove possibile) o attraverso l'utilizzo dello scuolabus. In loco sarà prevista una attività con l'elemento caratterizzante, che si svolgerà in spazi comunali fruibili dalla popolazione o all'interno delle abitazioni private dei cittadini che hanno offerto la loro collaborazione alle attività.

Le insegnanti utilizzeranno il *circle time*, già in uso nella pratica giornaliera della scuola, per introdurre le attività attraverso le lettere del personaggio-sfondo. Le attività saranno gestite in piccolo gruppo, grande gruppo e con discussioni guidate dall'insegnante attraverso il *brainstorming*.

La strutturazione del percorso

Nella sezione verrà affisso un cartellone con la mappa del comune. In ogni frazione del Comune i bambini parteciperanno ad attività riguardanti i prodotti tipici del luogo, analizzandoli nel loro contesto naturale e conoscendo il loro utilizzo. I bambini saranno stimolati alla cooperazione, al racconto delle conoscenze sul territorio apprese nel contesto extrascolastico e alla partecipazione ad attività manuali.

Obiettivi

Seguendo la guida delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012, e rifacendosi in particolare alla sezioni denominate “Il corpo e il movimento” e “La conoscenza del mondo” gli obiettivi che si perseguono sono:

- Argomentare, confrontarsi con adulti e bambini.

- Sviluppare il senso dell'identità personale
- Conoscere le tradizioni della comunità
- Riconoscere i più importanti segni della sua cultura e del territorio
- Individuare le posizioni di oggetti e persone nello spazio
- Collocare le azioni quotidiane nel tempo
- Riferire avvenimenti del passato recente
- Osservare i fenomeni naturali

Mese di Settembre – La lavanda a Nava

A partire dalla prima settimana di lezione i bambini della scuola dell'infanzia di Pornassio conosceranno i personaggi che li accompagneranno nel corso dell'anno scolastico alla scoperta del territorio comunale. Nei primi giorni di scuola lo Scoiattolo Rossetto si presenterà agli alunni e darà indicazioni generiche sull'argomento e sulla struttura del percorso annuale. Le lettere dello Scoiattolo e i suoi pacchi dono verranno presentati ai bambini nel momento del *circle time*. In ognuno di questi pacchi sarà contenuta una lettera attraverso cui lo Scoiattolo comunica con gli alunni. L'insegnante introdurrà il pacco ricevuto dal personaggio-sfondo tramite il postino, poi chiederà ai bambini di ipotizzare che cosa potrebbe contenere. Si ascolteranno tutte le supposizioni degli alunni e in seguito il pacco verrà aperto. Inizialmente l'insegnante leggerà la lettera del personaggio, successivamente verrà svelato il contenuto del regalo.

Prima attività: Un grande pacco giunge alla scuola dell'infanzia. E' lo Scoiattolo Rossetto che scrive agli alunni, si presenta e dice che li accompagnerà per tutto l'anno scolastico. Lui si è appena trasferito a Pornassio, ha la sua casa vicino alla scuola ma non conosce ancora bene il paese, ogni tanto si perde e non riesce più a trovare la via per arrivare alla sua casetta. I bambini hanno voglia di aiutarlo a scoprire qualcosa di più su Pornassio e a trovare sempre la strada giusta? Ma certo! Sul fondo del pacco c'è un regalo, lo Scoiattolo manda ai bambini una cartina di grandi dimensioni ma di piccola scala geografica di Pornassio per iniziare a conoscere un po' di più il paese. La cartina viene arricchita con i nomi delle frazioni e i luoghi che gli alunni conoscono, dopodiché viene affissa su di una parete della sezione

Seconda attività: In sezione c'è una scatola decorata, nella lettera che la accompagna lo Scoiattolo dà il benvenuto a tutti i bambini alla scuola dell'infanzia, e dice che ha un regalino per loro. A ogni bambino ha mandato un mazzetto di fiori profumati dalla forma un po' strana, qualcuno li conosce? “Sono fiori di Lavanda, e li possiamo trovare solo a Nava!”. Lo Scoiattolo dice che lui non sa a cosa serve la lavanda, i bambini lo sanno? Dov'è Nava sulla cartina che abbiamo appeso in sezione? Che strada bisogna fare partendo dalla scuola per arrivare a Nava? Ci si può arrivare a piedi o serve la macchina? Rossetto ha mandato una tessera con il disegno del mazzetto di lavanda, e chiede ai bambini di attaccarlo sulla frazione giusta.

Terza attività: Un po' di strada con lo scuolabus e la sezione arriva a Nava, dove una signora aspetta i bambini per portarli a fare una passeggiata nei cespugli di lavanda, dove l'amico Scoiattolo ha raccolto i fiori per loro. La signora ci spiega che la lavanda è famosa soprattutto per il suo profumo, che viene usato per fare i profumi per le signore. Un bambino chiede come mai ci sono dei mazzi lavanda appesi a testa in giù? La signora spiega che è per farla seccare, così poi si fanno delle palline di fiori di lavanda per metterle negli armadi e profumare i vestiti. Vogliono provare a farli anche loro? “Ma certo!” La signora dice che serve un pezzo di tulle, ecco a cosa serviva il regalo dello Scoiattolo. I bambini vengono suddivisi in 4 piccoli gruppi con alcuni alunni grandi che aiutano i loro compagni più piccoli. La signora mostra come togliere i fiori alla lavanda essiccata e a metterne la giusta quantità nel foglio di tulle. Una volta terminato di riempire il tulle serve un nastro per far sì che i fiori di lavanda non escano e cadano. Una volta terminato il lavoro ciascun bambino ha una pallina profumata da mettere nel suo armadio, e lo scuola bus è pronto per riportare alunni e maestre a scuola.

Mese di Ottobre – L'uva a Villa

Le insegnanti hanno precedentemente preso accordi con un viticoltore della zona che ha la cantina nell'ala nord dello stabile che ospita la scuola. Grazie alla sua disponibilità i bambini avranno la possibilità di assistere alla vendemmia e alla pigiatura dell'uva in cantina. Gli alunni riceveranno gli inviti attraverso lo Scoiattolo Rossetto, le cui lettere o pacchi saranno introdotti nel momento del *circle time*. Durante la serie di attività dedicate all'uva e al vino ne sarà prevista una di pittura su vetro, che verrà svolta in piccolo gruppo.

Prima attività: E' il periodo della vendemmia e in tutte le vigne intorno alla scuola i contadini stanno raccogliendo l'uva. Lo Scoiattolo invita gli alunni a fare una passeggiata nelle vigne di Villa circostanti la scuola. Durante la passeggiata incontrano un contadino che chiede agli alunni se vogliono andare a vedere cosa ne fanno dell'uva, e loro dicono sì! Assistono così alla "pigiatura" degli acini.

Seconda attività: Lo Scoiattolo manda a scuola delle bottigliette da colorare, gliele ha date il contadino per i bambini della scuola ma lo Scoiattolo non sa a che cosa servono. Il contadino ha invitato i bambini della scuola di Castello e il loro amico Rossetto a ritornare nella sua cantina tra qualche giorno, forse ci sarà una sorpresa!

Terza attività: La nuova visita alla cantina è prevista per stamattina. Il viticoltore li invita ad andare a trovarlo e ha una sorpresa per loro. Chiede ai bambini di portare la bottiglia che hanno decorato così lui le riempirà con il suo vino.

Mese di Novembre – Le castagne a Case Rosse

I periodi della raccolta delle castagne e dell'uva spesso si sovrappongono, per questa ragione si è deciso di porre le attività in sequenza. In questa serie di attività sarà nuovamente presente la richiesta di collocare geograficamente la frazione in cui si svolgeranno le vicende narrate dallo Scoiattolo. Le lettere daranno indizi sulla frazione e verrà detto che è il luogo dove abita un alunno della scuola noto agli altri o a parte di loro.

Prima attività: Lo Scoiattolo Rossetto scrive ai bambini che è andato a fare una passeggiata e ha tutte le zampe piene di spine. Durante la passeggiata ha calpestato un sacco di ricci, ma ha scoperto che dentro c'erano solo le castagne.

Seconda attività: Lo Scoiattolo racconta ai bambini che durante la passeggiata gli è venuta fame e ha provato a mangiare le castagne, ma è difficile toglierle dal guscio e non sono buone per niente. Chissà se esiste un modo per mangiarle. Una signora ha regalato al suo amico coniglio una torta gustosa, e gli ha detto che l'ha fatta con le castagne.

Terza attività: A casa della signora di Case Rosse i bambini scoprono che con le castagne fatte essiccare si può fare la farina. Con la farina di castagne preparano un dolce che si chiama castagnaccio. Mescolano la farina con acqua, pinoli, uvetta e l'olio; un po' di fatica e il castagnaccio è pronto.

Mese di Dicembre – L'orto a Ponti di Pornassio

Con questa serie di attività si intende far conoscere agli alunni uno stralcio di storia del territorio in cui vivono, spiegando che la terra, anche quando sembra arida e spoglia, regala ai suoi figli il nutrimento necessario per vivere. Per raccontare il passato si userà il personaggio sfondo e si adatteranno i contenuti alla giovane età dei fruitori.

Prima attività: Lo Scoiattolo Rossetto scrive ai bambini che ora fa molto freddo, si vede proprio che sta arrivando l'inverno! L'altro giorno però ha fatto una passeggiata verso il fiume e ha incontrato una signora che stava raccogliendo della verdura in un orto, e gli ha detto che lei la usa per preparare tanti piatti.

Seconda attività: E' arrivata l'ora di partire per andare a Ponti. Oggi i bambini prepareranno la torta verde tipica di Pornassio fatta con cavolo verza, patate lesse e un po' di riso contenuto in una croccante sfoglia. Sul tavolo gli ingredienti sono già tutti disposti. La signora prepara la sfoglia, tutti insieme versano sulla sfoglia adagiata in una teglia il ripieno. Un'altra sfoglia sottile lo va a ricoprire. La signora fa una coroncina sul bordo per sigillare la torta, poi da ad alcuni bambini una forchetta. Devono bucherellare la superficie della torta sennò gonfierà durante la cottura.

Mese di Gennaio – Le olive a Òttano

La coltivazione dell'oliva taggiasca è molto sviluppata anche nell'entroterra del Ponente Ligure, e tra i mesi di dicembre e gennaio si procede all'abbacchiatura degli alberi, praticato quasi esclusivamente in maniera manuale con l'utilizzo di lunghi bastoni lignei detti *trappe*. Le olive raccolte sono utilizzate principalmente per la produzione di olio extravergine e in maniera minore per la conservazione in salamoia.

Prima attività: Nei dintorni della scuola ci sono un sacco di trattori che vanno e vengono, dove andrà tutta questa gente, fa così freddo fuori! Vanno ad abbacchiare le olive, ci sono molte persone a Ottano che lo fanno. Gli alunni possono fare una passeggiata per vederlo con i loro occhi.

Seconda attività: Lo Scoiattolo e gli alunni non sanno come si fa l'olio, ma c'è un filmato che lo spiega. E' così bello l'olio, sembra oro che cola! Chissà a che cosa servirà?

Terza attività: La cuoca della scuola ha regalato allo Scoiattolo una focaccia buonissima, per farla ha usato farina, lievito, acqua e sale e serve anche un bel po' d'olio. Gli alunni provano a impastare le focaccine, fanno delle palline di pasta, le poggiano su una teglia e infine le coprono con un canovaccio. Dopo un'oretta le palline sono gonfiate, ogni bambino usa le sue dita per fare qualche buco su ciascuna focaccina. Quando hanno terminato le infornano. Basta mezz'ora per sentire un profumino, le focaccine sono pronte!

Mese di Febbraio – Il pane a San Luigi

In molte case è ancora presente il forno a legna, in cui in tempi passati si facevano infornate di pane che veniva conservato per essere consumato nelle settimane successive. In questa serie di attività gli alunni avranno la possibilità di preparare il pane in autonomia e assistere alla sua cottura nel forno a legna.

Prima attività: Lo Scoiattolo Rossetto che scrive ai bambini che finalmente ha trovato un luogo dove scaldarsi quando fa freddo. L'animaletto descrive agli alunni il posto dove va a scaldarsi, è una parete di mattoncini rossi con un buco al centro dove viene acceso il fuoco. I bambini stabiliscono che si tratta di un forno a legna. Come per le altre attività i bambini sono chiamati a stabilire qual è la frazione in cui si svolge l'attività e a posizionare sulla cartina la tessera inviata dallo Scoiattolo.

Seconda attività: Rossetto scrive che ha incontrato la proprietaria del forno dove va a scaldarsi, così le ha chiesto per cosa lo usa. Lei ha risposto che lo usa principalmente per cuocere grandi quantità di pane fatto in casa. Lo Scoiattolo ne ha assaggiato una fetta, è buonissimo! La signora ha detto a Rossetto che i bambini della scuola possono fare il pane e lei è ben contenta di ospitarli per cuocere le loro pagnotte nel suo forno.

Terza attività: Scoiattolo Rossetto, ha scoperto quali sono gli ingredienti necessari per fare il pane e li ha inviati a scuola, poi grazie alle istruzioni fornite dalla ricetta di Rossetto tutti gli scolari possono contribuire all'impasto del pane. Il pane ha bisogno di lievitare un po', allora la maestra dice agli alunni di disporlo in un contenitore che adagia in un cestino. È il momento di prepararsi, con una passeggiata la scolaresca raggiungerà la signora a San Luigi per cuocere il pane.

Epilogo

Scoiattolo Rossetto scrive ai bambini che è molto fiero di loro, lo hanno aiutato a non perdersi e ora sia lui che gli alunni conoscono bene il territorio che li circonda. Lo Scoiattolo invita i bambini a guardare la cartina che aveva inviato loro a settembre, allora era spoglia mentre ora sono segnate tutte le strade che hanno percorso e i luoghi che hanno visitato. Lui ha riportato la grande mappa in miniatura, e ne ha inviato una ad ogni alunno, così si ricorderanno di quest'esperienza e neanche loro si perderanno più passeggiando per Pornassio.

La ricostruzione storica della viabilità ligure

Davide Costa, (sezione Liguria)

Introduzione

Il percorso didattico intende studiare la viabilità storica della Liguria; il tema permette di capire le relazioni tra centri costieri ed entroterra perché su di esse erano incentrati i flussi commerciali tra gli approdi costieri, la zona padana e il Nord Europa.

Lo svolgimento del progetto sarà suddiviso in parti distinte: una di lezioni in aula, dove i problemi saranno spiegati avvalendosi di fonti testuali e iconografiche come cartografia storica, fotografia storica e aerofotogrammi; l'altra con uscite sul terreno, basate sull'osservazione diretta dei fatti analizzati.

Analisi della viabilità storica

Il primo argomento trattato è quello della viabilità, fondamentale per comprendere le relazioni geografiche tra le diverse località, in quanto è attraverso di essa che si possono instaurare scambi commerciali e culturali. Lo strumento principale, che aiuterà a comprendere in modo efficace il tema, è la cartografia, dove individuare l'andamento dei vari percorsi nei diversi periodi storici.

Rispettando la periodizzazione storica partiremo l'analisi dall'età preistorica, interessata dalla presenza nel territorio regionale dell'antica popolazione dei Liguri, a cui la regione deve il proprio nome. I loro insediamenti, emersi attraverso scavi archeologici, erano chiamati "castellari" e si trovavano sulla cima di poggi panoramici, siti dai quali era facile controllare il territorio circostante. In conseguenza a ciò, si sostiene che i percorsi maggiormente utilizzati fossero quelli coincidenti ai crinali spartiacque o di mezza costa, a discapito dei tracciati di fondovalle, dove per altro non era semplice spostarsi a causa della loro morfologia accidentata.

Sulla carta geografica saranno individuati gli insediamenti liguri accertati cercando di localizzare anche i percorsi utilizzati per raggiungerli.

Della situazione in età antica si hanno conoscenze più certe: la Liguria viene conquistata dai Romani, i quali, per controllare militarmente i loro territori, costruiscono un'estesa rete stradale di cui rimangono ancora numerose testimonianze. Il primo centro ad essere interessato dalla nuova viabilità fu Genova perché dotata di un porto importante per l'Italia settentrionale, a cui era necessario collegarla in maniera sicura ed efficiente. Nel 148 a.C. viene costruita la Via Postumia, lastricata e larga fino a 5 metri che dal porto di Genova, raggiungeva Pontedecimo, valicava l'Appennino nei pressi del passo della Bocchetta, più precisamente al pian di Reste, e scendeva verso la pianura padana attraverso lo spartiacque Lemme-Scriveria, attraversava l'antica città di Libarna, nei pressi dell'attuale Serravalle, per proseguire fino ad Aquileia sul mare Adriatico.

Successivamente, nel 109 a.C., verrà costruita la Via Emilia Scauri, da Luni a Vada Sabatia, l'attuale Vado Ligure, il cui tracciato però è discusso: l'ipotesi più logica, di un tracciato parallelo alla costa, transitante attraverso le località costiere tra cui anche Genova, sembra confutabile perché su questo percorso non sono mai state trovate tracce materiali riconduci-

bili alle caratteristiche di una strada romana, ma solamente di percorsi di interesse locale, come nella valle del Fico nei pressi di Sestri Levante. La seconda ipotesi, la maggiormente avvalorata, parla di un percorso che dall'antico porto di Luni risaliva la valle del Magra, valicava l'Appennino alla Cisa e, attraverso la val di Taro, scendeva in pianura padana, quindi, attraversate Piacenza, Tortona e Acqui Terme, tornava in area appenninica attraverso la val Bormida, fino al passo di Cadibona, dal quale scendendo lungo la val Quazzola, dove sono rinvenibili cinque ponti con impianto di epoca romana, arrivando a Vado.

Entrare nel merito della questione è inutile, invece importante è sottolineare la difficoltà che si affrontavano nel transito dell'area costiera del levante ligure, a causa della sua morfologia montana accidentata, la quale portò a sviluppare le relazioni commerciali principalmente via mare, a testimonianza di ciò vi sono i numerosi resti di relitti navali di epoca romana rinvenuti nello specchio acqueo del Mar Ligure.

L'apertura della Via Julia Augusta nel 13 d.C. voluta dall'Imperatore Augusto per collegare Roma alla Gallia meridionale, può essere interpretata come ulteriore conferma della difficile percorribilità dell'area levantina a differenza del ponente, interessato nel complesso da un rilievo più dolce. Il percorso della strada ricalca quello della Emilia Scauri fino a Vado e prosegue lungo la riviera di ponente fino all'area provenzale. Di essa rimangono più tracce rispetto alle altre, a testimonianza di una maggiore conservazione e utilizzo nel tempo: una parte ben conservata è osservabile sulle colline tra Albenga e Alassio e in una piccola valle del finalese, la val Ponci, dove si rinvengono cinque ponti dell'epoca che rivelano l'internamento del tracciato, fatto per evitare il difficoltoso attraversamento del promontorio di Capo Noli.

I tracciati delle tre vie romane dovranno essere individuati sulla cartografia, ovviamente in modo approssimativo, eccetto i siti della valle del Fico, della val Quazzola, della val Ponci e dell'Albenganese, interessati dalla presenza di tracce materiali certe.

Considerando ora l'epoca medievale; la caduta dell'Impero Romano a causa delle invasioni barbariche, la nascita dei regni romano-barbarici e la diffusione del Cristianesimo in Europa, provocano dei cambiamenti sociali, politici ed economici tali da influenzare fortemente le relazioni geografiche. Si diffonde la pratica del pellegrinaggio verso le città sante di Roma e Gerusalemme o altri centri religiosi importanti, come Santiago de Compostela, da cui il culto per San Giacomo, a cui si accompagnano sul territorio nuove vie, come la Francigena che tocca l'area ligure valicando il passo della Cisa e attraversa la Lunigiana portandosi verso la Toscana e Roma. È necessario sottolineare che gli sconvolgimenti socio-politici portano ad una maggiore insicurezza per i viaggiatori, compaiono quindi sul territorio gli *hospitalia* gestiti da religiosi con una funzione di presidio del territorio: in Liguria sono numerosi i resti di queste strutture, una delle più importanti si trova nell'area del passo del Bracco, è chiamata ospedale di San Nicolao, dal nome del Santo a cui era dedicata.

In ambito commerciale le relazioni via terra in territorio ligure, in continuità con le epoche precedenti, si svolgono attraverso mulattiere, la viabilità romana perde progressivamente importanza, perché non più gestita e quindi sempre più pericolosa. Sono numerosissime le cosiddette "vie del Sale" che dal porto di Genova si inerpicano verso il crinale dove attualmente sorgono i forti e proseguono nell'Appennino, una traccia di questi percorsi è il toponimo Salata di Vobbia che corrisponde ad un villaggio appenninico posto a servizio di un valico tra la val Vobbia e la val Borbera. Si riferiscono al sale perché esso era un elemento fondamentale nella conservazione e lavorazione degli alimenti, così come nella concia e tintura delle pelli, ma non era l'unica merce ad essere trasportata lungo questi itinerari montani di vitale importanza per i commerci dei centri litoranei. La loro rilevanza strategica fece sì che l'accesso viene progressivamente controllato mediante dazi doganali da potenti famiglie nobiliari, alcune delle quali operanti anche nei traffici marittimi delle città costiere; per il controllo del territorio queste fecero costruire numerose fortificazioni, castelli o semplici torri di guardia, nei pressi dei maggiori centri appenninici posti lungo le importanti vie di transito commerciali.

La difficile determinazione di questi itinerari, poco più di mulattiere, non permette una loro localizzazione certa, esistono però alcuni edifici e strutture “di servizio” da interpretare come tracce dell'importante passato commerciale. Un esempio da portare è la Ca de Rossi a San Martino di Paravanico, in comune di Ceranesi, alta val Polcevera, che sorgeva lungo la strada di internamento verso le montagne di Marcarolo, l'Alto Monferrato e la pianura padana.

In epoca moderna e contemporanea i valichi più comodi alle spalle di Genova, diventata nel frattempo il centro dominante del territorio ligure, grazie alla potenza commerciale del suo porto e alla ricchezza finanziaria delle sue famiglie nobiliari, protagoniste nella gestione della Repubblica aristocratica, diventano i destinatari preferenziali degli itinerari commerciali verso la pianura a discapito delle numerose vie mulattiere minori. La via della Bocchetta, che in parte ricalcava l'antica Via Postumia, a partire dal Cinquecento viene adattata dalla Repubblica genovese alla percorrenza di carri e fino agli inizi dell'Ottocento rimane l'unica carrabile in territorio ligure diretta in oltregiogo, con l'acquisizione del territorio ligure da parte del Regno di Sardegna dei Savoia si decide di aprire un tracciato diretto al valico dei Giovi, più ampio e agevole per le minori pendenze da affrontare. Per quel che riguarda i collegamenti costieri, per avere un tracciato carrabile che unisca Ventimiglia a Sarzana si deve aspettare fino al 1850. In questo periodo, a fronte di una vera e propria rivoluzione dei trasporti, si sviluppano velocemente le comunicazioni su rotaia: dopo il collegamento ferroviario costiero, nel 1853 Genova viene collegata a Torino con la costruzione della galleria dei Giovi, linea addirittura raddoppiata con la costruzione della “Succursale dei Giovi” negli ultimi anni dell'Ottocento in modo da collegare direttamente Genova con Tortona e proseguire quindi sulla linea ferroviaria per Milano.

Infine, nel Novecento nascono le tratte autostradali liguri, la prima risale al 1935 e collega direttamente Genova a Serravalle, viene definita “Camionale” per sottolineare il suo carattere prettamente commerciale e va a soppiantare la vecchia strada dei Giovi, mentre negli anni '60 e '70 vengono completati gli altri tratti sempre più interessati dal traffico veicolare privato che nel periodo del dopoguerra aumenta rapidamente a causa dei benefici sulla popolazione del cosiddetto “Miracolo economico italiano”. Da sottolineare che a partire da metà Ottocento l'area del ponente genovese e in parte quella savonese, sono interessate da massicci processi di industrializzazione che porterà cambiamenti socio-culturali tali da influenzare, come abbiamo, visto le relazioni geografiche e quindi la viabilità.

Per concludere la tematica, in aula andranno individuate sulla cartografia le reti viarie nominate, sedimentate nel corso dei secoli, su cui si potranno fare alcuni ragionamenti aiutati dall'osservazione diretta sulla carta: ad esempio, la presenza costante di vie dirette da Genova verso i valichi della val Polcevera, veri e propri accessi preferenziali all'oltregiogo e alla pianura padana, oppure la mancanza di una strada litoranea nel levante per un arco temporale molto lungo a causa della morfologia accidentata.

Un esercizio da svolgere in aula per aiutare meglio la comprensione dei fatti studiati è quello osservare fotografie storiche risalenti al secolo scorso raffiguranti le vie di comunicazione e confrontarle con la situazione attuale, in modo da comprendere in modo chiaro i cambiamenti avvenuti nel corso degli ultimi decenni che non riguardano solamente la viabilità ma tutti gli aspetti del territorio. Per avere un confronto capace di coprire un arco temporale più lungo può essere utile utilizzare le raffigurazioni pittoriche di paesaggi, se ne possono trovare risalenti al Settecento, riguardano prevalentemente l'area genovese ma permettono di capire chiaramente come si sono sviluppate le dinamiche territoriali nel corso del tempo e come queste abbiano influenzato il paesaggio.

Uscite didattiche per l'osservazione diretta dei fatti analizzati

La visita diretta dei luoghi analizzati in aula è fondamentale per comprendere in modo chiaro il lavoro svolto in aula: durante l'uscita è necessario utilizzare carte topografiche dei

siti da visitare, taccuino per eventuali annotazioni e macchina fotografica per avere materiale utile per ulteriori approfondimenti.

Le visite sono dirette ad alcuni dei luoghi citati nella spiegazione in aule e ne sono state programmate sei:

- 1) Area archeologica di Libarna;
- 2) Valle del Fico a Sestri Levante;
- 3) Val Ponci nel finalese;
- 4) L'ospitale di San Nicolao sul Bracco;
- 5) La Ca de' Rossi a San Martino di Paravanico e la via di Marcarolo;
- 6) Dal valico della Bocchetta a quello dei Giovi.

1) La visita all'area archeologica di Libarna, nei pressi di Serravalle Scrivia, permette di osservare i resti dell'antica città romana posta lungo la Via Postumia, primo insediamento in



Libarna, i resti dell'anfiteatro romano (www.alessandriaturismopiemonte.it)

oltregiogo, situato alla porta della pianura padana.

L'importante centro economico-commerciale, capoluogo di un vasto territorio che confinava a sud con quello della città di Genova, era situato in una zona particolarmente fertile, grazie alla quale aveva sviluppato una fiorente economia di tipo agricolo, oltre a quella legata alla produzione di ceramica e di laterizi per la presenza di terreni ricchi di argilla. La via Postumia costituiva il cardine, l'asse orientato nord-sud sulla quale era costruita tutta la città, mentre l'altro asse, il decumano, posto da ovest a est, conduceva all'anfiteatro. All'incrocio delle due vie principali sorgeva il foro, grande piazza lastricata contornata da edifici porticati, centro economico della città, mentre ai limiti settentrionali troviamo le terme e il teatro.

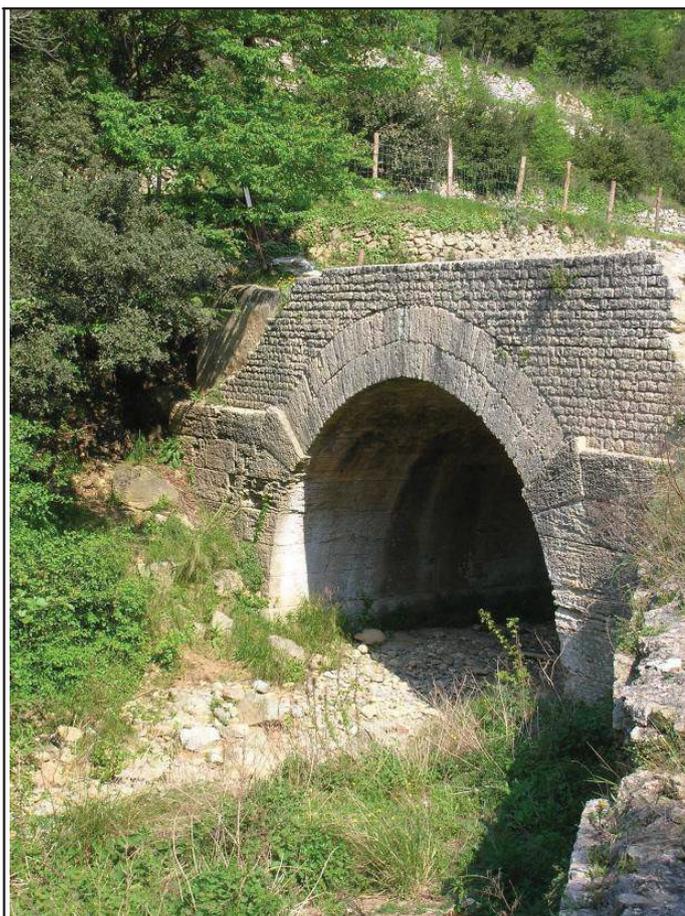
Le cause del suo abbandono non sono chiare: una di queste fu la perdita di importanza della via Postumia, ma è probabile che vari saccheggi durante le invasioni barbariche spinsero gli abitanti a lasciare il sito perché ritenuto difficilmente difendibile.

2) La valle del Fico, situata immediatamente a ponente di Sestri Levante, è una tipica valletta costiera stretta e ricoperta da macchia mediterranea, vi si accede a piedi con un agevole

percorso ad anello che consente di apprezzare il contrasto ambientale tra la fresca cintura riparia alberata e i versanti assolati soprastanti, interessati negli anni passati da frequenti incendi. Questo sito conserva un'antico percorso a tornanti che attraversando i versanti collegava Sestri Levante a Cavi di Lavagna, la via lastricata, larga circa cinque metri e con una pendenza non troppo accentuata, era provvista di sei ponti per superare i rivi che solcano la collina. Non si ha la certezza che si tratti dell'antica Emilia Scauri, perché i ponti, secondo documenti del Senato della Repubblica di Genova, risalgono al Settecento.

In questa escursione non sarà importante far notare la sua origine, se romana, medievale o moderna, ma sarà importante rendersi conto della scomodità che si incontravano a percorrere le vie litoranee a causa dell'acclività dei promontori e dei rilievi costieri, in certi casi molto più pronunciati di quello tra Sestri Levante e Cavi.

3) La val Ponci, nell'entroterra di Finale ligure, stretta e boscosa, si insinua tra la massiccia dorsale della Rocca di Corno – Rocca degli Uccelli e l'altopiano delle Manie, è una valle fossile, siccome il suo corso d'acqua non corre in superficie ma nel sottosuolo a causa di fenomeni carsici vuti al substrato calcareo della zona. L'itinerario pedonale percorre l'intero solco della valle ed inizia nei pressi dell'abitato di Verzi, dove la valletta si congiunge con quella del torrente Sciusa. L'interesse della visita è quello di poter osservare cinque ponti risalenti all'epoca romana e riconducibili al percorso della via Julia Augusta che in questo tratto si portava nell'interno per evitare le asperità della costa, il primo ponte, chiamato delle Fate, rivestito in blocchetti di Pietra di Finale è talmente ben conservato che è addirittura transitabile, mentre gli altri: ponte Sordo, ponte Muto, ponte dell'Acqua e ponte di Magnone, non sono percorribili ma risultano ancora ben visibili. La loro presenza



Il ponte delle Fate in val Ponci (fot. G. Garibaldi, Cipressa)

nel tempo testimonia che nonostante la via Julia Augusta con la caduta dell'impero Romano sia stata progressivamente abbandonata nella sua interezza in questo settore il tracciato è rimasto frequentato fino ai giorni nostri, probabilmente perché situato in una zona dove le comunicazioni risultano poco agevoli a causa della morfologia accidentata del promontorio di Capo Noli.

4) Il sito dell'ospitale medievale di San Nicolao si trova in prossimità dei Passo del Bracco sulla cima di un rilievo a 792 m sul livello del mare è accessibile anche a piedi lungo sentieri che partono da varie località della zona. Grazie alle indagini archeologiche è stata ricostruita la struttura del complesso, costituito da una chiesa, un edificio di accoglienza per i viandanti e un cimitero. La planimetria tempio è particolare, viene chiamata "a tau" o a croce latina, alle spalle dell'abside sorgeva il cimitero con sepolture che vanno dal Duecento al Quattrocento, mentre l'ospitale vero e proprio era composto di tra ampi locali di forma ret-

tangolare. E' considerato il più grande complesso ospitaliero medievale della Liguria ed è importante la sua ubicazione lungo l'antica mulattiera del Bracco che collegava la media val di Vara con l'area di Sestri Levante, un'arteria che in epoca medievale doveva aver assunto una certa importanza per ospitare un complesso di queste dimensioni.

Interessante indagare anche il tracciato che scendeva verso Sestri Levante, corrispondente a partire da un certo punto alla "Muntà di povei", mulattiera in parte acciottolata diretta ad un'altro ospitale con lazzaretto, nei pressi di Casarza Ligure, da cui, per tradizione, si ritiene provenissero i "povei" ovvero i mendicanti che si recavano lungo la ripida "muntà" a chiedere l'elemosina ai viandanti.

5) La Cà de Rossi si trova a San Martino di Paravanico, comune di Ceranesi, è uno degli esempi di casa mercantile-stazione di posta meglio conservati in Liguria, purtroppo è visitabile solamente all'esterno in quanto abitazione privata, ma i proprietari attuali sono gli stessi dei vecchi gestori di un tempo, sarebbe quindi interessante fissare un'appuntamento con loro durante la visita per avere ulteriori notizie sull'edificio e sulla vie di transito della zona. Il complesso in origine risale al Duecento, ma nei secoli successivi ha avuto molte modifiche, arricchendosi di ulteriori spazi, la struttura attuale risale al Cinquecento secondo una lapide presente nel cortile che riporta il nome del costruttore: Bernardus Rubeus.

L'edificio è articolato in molti locali, ognuno dei quali aveva diverse funzioni: magazzini, cantine per il vino, stalle con mangiatoie per il bestiame, fienili capienti, cucine e alloggi per i viandanti e i mulattieri. La complessa struttura che si è andata a sedimentare nel corso dei secoli testimonia l'importanza della casa mercantile lungo la via di Marcarolo che collegava il porto di Genova con il Monferrato, il Piemonte e i valichi alpini occidentali, garantendo fiorenti scambi commerciali.

La visita potrà proseguire lungo la strada che conduce ai Piani di Praglia e alle Capanne di Marcarolo, zona sfruttata anticamente non solo come arteria commerciale, ma anche come sito di pascolo delle greggi transumanti provenienti dalla val Polcevera, dalla valle Stura e dal Monferrato.

6) L'itinerario dal passo della Bocchetta a quello dei Giovi si sviluppo lungo il percorso dell'Alta Via dei Monti Liguri e grazie alla costante frequentazione già in epoca preistorica permette di riassumere tutte le tematiche toccate nel progetto didattico. Lungo il percorso, a poca distanza dal passo della Bocchetta si incrocia una mulattiera, proveniente dal villaggio di Pietralavezzara, che per tradizione è considerata l'antica Via Postumia, questo sito è chiamato Pian di Reste e a testimonianza della sua importanza nel corso dei secoli, a partire dal Duecento era occupato da un ospitale per pellegrini e viandanti. La via della Bocchetta, dal Cinquecento spostata di poco a ponente, in corrispondenza dell'attuale valico, rimane fino all'Ottocento il percorso usuale per raggiungere la pianura padana senza dover sottostare ai dazi a cui erano sottoposte le altre vie di transito, dovuti alla presenza nell'entroterra di piccoli possedimenti feudali delle famiglie nobiliari genovesi, chiamati "feudi imperiali" perché dipendenti direttamente dal Sacro Romano Impero, nati e cresciuti proprio in funzione di controllo delle arterie commerciali che si originavano dal porto di Genova. Il valico dei Giovi assume importanza a partire dall'Ottocento, sia perché morfologicamente più comodo, meno acclive e più ampio della Bocchetta, sia perché dopo il periodo napoleonico e la restaurazione i "feudi imperiali" non esistono più, così come la Repubblica di Genova viene inglobata nel Regno di Sardegna, che è interessato ad instaurare dei collegamenti efficienti tra quello che è divenuto il suo porto principale e il resto del suo territorio. In pochi decenni le antiche mulattiere dei Giovi vengono sostituite dalla "Strada Regia dei Giovi", aperta del 1823 che andava a soppiantare l'itinerario della Bocchetta, i processi tumultuosi della rivoluzione industriale portano alla progettazione e alla costruzione di una ferrovia di collegamento tra Torino e Genova, completata nel 1854, che supera il valico con un traforo di 3 km, uno dei più lunghi all'epoca, nel 1889 la direttrice è interessata dalla costruzione di una nuova linea ferroviaria detta la "Succursale dei Giovi", con una galleria di valico di 8 km, che per-

metteva il collegamento tra Genova, Serravalle Scrivia e Milano, mentre l'ultima opera per migliorare la transitabilità dal porto di Genova alla pianura padana è la “Camionale”, inaugurata nel 1935, che in seguito diventerà una carreggiata dell'autostrada Genova-Milano.

BIBLIOGRAFIA

N. LAMBOGLIA, *La via Aemilia Scauri*, in «Athenaeum», 1937.

T. MANNONI, “L'analisi critica nei problemi di cultura materiale: il caso delle strade romane” in AA. VV., *Insediamiento e territorio. Viabilità in Liguria tra I e VII secolo d.C.*, Bordighera, Istituto Internazionale di Studi Liguri, 2004, pp. 5-17.

T. MANNONI, “Gli aspetti archeologici della ricerca sulle strade medievali” in P. GRECI (a cura di) *Un area di strada: l'Emilia occidentale nel Medioevo. Ricerche storiche e riflessioni metodologiche*, Bologna, ISCUM, 2000, pp. 13-18.

C. PRAGA, *A proposito di antica viabilità genovese*, Genova, Frilli, 2008.

M. VINZONI, *Pianta delle due Riviere della Serenissima Repubblica di Genova divise nei Commissariati di Sanità*, Genova, SAGEP, 1993.

SITOGRAFIA

<http://beniculturali.altaviadeimontiliguri.it>

<http://it.wikipedia.org>

L'analisi dell'immigrazione a scuola. Un progetto per l'Istituto "A. Ansaldo" di Genova

Letizia Costa (sezione Liguria)

Il treno degli emigranti

Non è grossa, non è pesante la valigia dell'emigrante...C'è un po' di terra del mio villaggio, per non restar solo in viaggio...un vestito, un pane, un frutto e questo è tutto. Ma il cuore no, non l'ho portato: nella valigia non c'è entrato. Troppa pena aveva a partire, oltre il mare non vuole venire. Lui resta, fedele come un cane, nella terra che non mi dà pane: un piccolo campo, proprio lassù...Ma il treno corre: non si vede più.

Gianni Rodari

1. Introduzione

L'Italia da circa quarant'anni è passata a essere una terra d'immigrati da una terra d'emigranti, la causa principale riguarda il progresso economico degli anni Settanta che ha comportato la nascita del triangolo industriale: Genova, Torino e Milano. Tutto questo ha fatto sì che l'Italia oggi diventasse uno dei principali Paesi di destinazione, correlato alle politiche migratorie: il controllo di chi arriva, il regolamento del flusso degli immigrati e il processo di integrazione.

2. Metodologia

Sono somministrati agli studenti italiani e stranieri della scuola secondaria di primo grado del territorio genovese dei questionari standardizzati costituiti da 12 domande riguardanti: il concetto di migrazione e le sue tipologie, l'analisi dei flussi migratori e degli indicatori demografici per studiare la migrazione in Italia oggi.

Inoltre il progetto prevede la conduzione dell'intervista rivolta agli eventuali parenti, badanti o colf dei partecipanti, il testo dell'intervista verrà elaborato dai partecipanti insieme al sociologo. Le attività previste dal progetto utilizzano come metodologia formativa il *RolePlaying* per animare le attività in gruppo, cercando di porre l'attenzione sia su una visione globale e sia particolare, riprendendo il concetto della comunicazione e della capacità relazionale come addestramento.

Si inizia con una fase di facilitazione del gruppo e una volta che il gruppo si è animato si comincia con la simulazione seguita da una fase di raffreddamento che permette ai partecipanti di uscire dal proprio ruolo e infine "l'eco di gruppo", in cui il gruppo si riunisce in una prima fase di "eco di rimanda" e una seconda fase di "eco plenaria", in cui tutti i partecipanti discutono quello che hanno osservato; si interpreta la situazione da diversi punti di vista.

Significati, intenzioni culturali alla base del progetto

Il progetto indaga sulla conoscenza delle più significative tipologie dell'immigrazione e sviluppa le seguenti tematiche su piani diversi: *Didattico*: sarà possibile acquisire conoscenze nuove ed esperire le proprie potenzialità attraverso attività laboratoriali guidate da esperti della materia. L'esperienza si arricchisce di un elemento di formazione attiva.

Il Progetto prevede l'utilizzo del *RolePlaying* come metodologia per facilitare l'integrazione degli studenti stranieri della scuola secondaria di primo grado del territorio genovese. L'aspetto comuni-

cativo, informativo e promozionale sarà volto a trasmettere contenuti e significati con l'intento di far giungere l'utenza alla possibilità di cogliere dimensioni anche di grande profondità. In particolare, sarà utilizzato un dettagliato ed esauriente programma informativo volto a promuovere l'analisi dell'immigrazione non solo sotto il profilo geografico, ma favorendo l'ampliamento dello stesso in ambito storico-sociale.

Obiettivi: Gli obiettivi sono diversi: innanzitutto quelli socio-educativo-pedagogico-didattici, ma anche quelli promozionali-comunicativi. La "scommessa formativa" è quella di far comprendere l'evoluzione del processo migratorio dal passato ai giorni nostri.

Con gli obiettivi socio-educativo-pedagogico-didattici si prevede l'incremento del proprio livello conoscitivo rispetto alla tematica presentata, la stimolazione alla riflessività, la responsabilizzazione e la conduzione partecipativa del progetto. Con gli obiettivi promozionali-comunicativi: la partecipazione attiva, l'integrazione, la relazione, la discussione, il confronto, il dialogo, l'esperenzialità e la cooperazione in gruppo.

Il Target dei destinatari. Il progetto si rivolge a due classi seconde della scuola secondaria di primo grado del territorio genovese, in particolare dell'Istituto "A. Ansaldo" di Genova, perché il progetto risponde alle esigenze ministeriali di questo Istituto che prevede l'approfondimento del concetto di migrazione dell'Italia da complementare con l'uso degli indicatori demografici/statistici. I soggetti coinvolti al progetto sono: studenti italiani e stranieri che possiedono nozioni minime della lingua italiana.

Il palinsesto: Periodo di svolgimento, articolazione e location: il progetto è costituito da sei incontri, ogni incontro ha una durata pari a tre ore e mezza.

PRIMO INCONTRO: prevede la somministrazione individuale ai partecipanti di un questionario per comprendere il livello della conoscenza in materia da parte degli studenti e quindi le proprie aspettative. A seguito dello svolgimento, il formatore presenta il progetto e le altre figure professionali coinvolte (geografo, storico e sociologo). Il geografo delinea il concetto di migrazione e le varie tipologie/differenze dal passato ai giorni nostri, mentre lo storico e il sociologo intervengono delineando le caratteristiche storiche e socio-culturali come parte integrante del fenomeno migratorio.

SECONDO INCONTRO: Il geografo enuncia i differenti strumenti d'analisi geografica e demografica, soffermandosi sugli indici demografici.

TERZO INCONTRO: I partecipanti vengono divisi in gruppi formati da quattro persone di cui almeno uno studente sia straniero in modo da facilitare il coinvolgimento di tutti i soggetti nel progetto. Ad ogni gruppo si richiede di illustrare la storia di uno Stato interessato dal fenomeno migratorio e analizzarlo utilizzando gli indici demografici, rintracciabili sul sito internet dell'Istat. Una volta svolta la ricerca ogni gruppo dovrà scriverla al computer utilizzando Microsoft PowerPoint per consentirne successivamente la visione a tutti gli studenti.

QUARTO INCONTRO: Termina il lavoro iniziato nell'incontro precedente. A conclusione del lavoro ogni referente di ciascun gruppo condivide con gli altri gruppi la ricerca svolta utilizzando Microsoft Power Point. Alla fine dell'incontro si richiede ad ogni gruppo di valutare l'esposizione degli altri gruppi e dal geografo. Si richiede ai partecipanti di ricercare a casa propria notizie su eventuali parenti emigrati, su colf o badanti che verranno intervistate nel prossimo incontro. **QUINTO INCONTRO:** I partecipanti con l'aiuto del sociologo conducono l'intervista dopo aver elaborato le domande da rivolgere ai parenti emigrati/immigrati, colf, ecc. Le informazioni tratte dalle interviste accompagnate dalle fotografie verranno presentate nel successivo incontro all'intera scuola utilizzando sempre Microsoft Power Point.

SESTO INCONTRO: Presentazione dei risultati delle interviste effettuate ai parenti emigrati/immigrati dei partecipanti all'intera scuola. Alla fine dell'incontro si somministra individualmente ai partecipanti il questionario per comprendere il livello della conoscenza acquisita e il raggiun-

gimento delle aspettative iniziali nel progetto: ad ogni partecipante viene distribuita una scheda conoscitiva sull'immigrazione.

Questionario per valutare il livello della conoscenza dei soggetti al termine dello svolgimento del progetto e per valutare il livello della conoscenza dei soggetti all'inizio del progetto:

I termini luogo dell' emigrante a cosa si riferiscono?

luogo degli affetti / luogo di destinazione / luogo di lavoro / luogo di provenienza?

Il termine luogo dell'immigrante a cosa si riferisce? luogo di provenienza / luogo di lavoro / luogo di destinazione / luogo degli affetti ?

Secondo il bilancio demografico redatto dall'ISTAT il 16 giugno 2014 in Italia il saldo migratorio totale è pari a: 100.000 / 1.430.403 / 150.000 / 12.000.000 ?

Secondo l'ultimo bilancio demografico redatto dall'ISTAT in Italia il 16 giugno 2014 il quoziente di natalità (per mille) è pari a: 100 / 20 / 10 / 8,5?

Secondo l'ultimo bilancio demografico redatto dall'ISTAT in Italia il 16 giugno 2014 il quoziente di mortalità (per mille) è pari a: 7 / 11 / 20 / 10 ?

Secondo l'ultimo bilancio demografico redatto dall'ISTAT in Italia il 16 giugno 2014 il saldo migratorio interno è pari a: 0 / 0,1 / 2 / 5?

Secondo l'ultimo bilancio demografico redatto dall'ISTAT in Italia il 16 giugno 2014 il saldo migratorio totale è pari a: 19,7 / 19,6 / 20 / 25?

Secondo l'ultimo bilancio demografico redatto dall'ISTAT nel 2012 il numero degli iscritti totale per trasferimento di residenza tra Comuni italiani era pari a: 1.555.327 / 1.000.000 / 10.000.000 / 6.000.000 ?

Secondo l'ultimo rapporto demografico redatto dell'ISTAT nel 2012 quanti sono i cancellati (cioè gli emigrati) per l'estero? 1.556.327/1.000.000/20.000.000/40.000.000?

Cosa comporta il flusso migratorio positivo? Incremento della consistenza numerica della popolazione del territorio di partenza e un decremento della consistenza numerica della popolazione del territorio d'arrivo / Decremento della consistenza numerica della popolazione del territorio di partenza e un decremento della consistenza numerica della popolazione del territorio d'arrivo / Decremento della consistenza numerica della popolazione del territorio di partenza e un incremento della consistenza numerica della popolazione d'arrivo / Incremento della consistenza numerica della popolazione del territorio di partenza e un incremento della consistenza numerica della popolazione del territorio d'arrivo?

La migrazione intercomunale è un esempio di: migrazione esterna / Migrazione interna / Urbanesimo / Migrazione internazionale?

Quale tra questi è un esempio di migrazione interna? Migrazione stagionale / Urbanesimo / Migrazione definitiva / Migrazione forzata?

Scegli le risposte che ritieni corrette.

Completa le seguenti frasi: La presenza degli immigrati ha comportato in Italia la nascita di una società formata cioè da persone di culture e tradizioni fra loro... Tuttavia, sono talvolta oggetto di episodi di intolleranza e Il numero crescente di immigrati ha favorito il diffondersi della, ovvero la «paura dello straniero», ma nello stesso si sono moltiplicate le iniziative di.....

Scheda di valutazione dei risultati rispetto alle aspettative

Temi della valutazione	1	2	3	4	5
chiarezza del contenuto					
rispetto degli obiettivi					
modalità di conduzione					
Pianificazione					
crescita delle competenze					

Bibliografia:

- B. LEACH, C.J. DIXON, *Questionnaires and interviews in geographical research*, Geo Books, Norwick, 1976.
- G. DEMATTEIS, «Il significato dell'insegnamento della geografia: obiettivi e contenuti», in *Problemi di didattica della geografia*, Torino, Loescher, 1978.
- M. L. GENTILESCHI, *Geografia della popolazione*, Roma, Nuova Italia Scientifica, 1991.
- A. VALLEGA, *Geografia umana. Teoria e prassi*, Firenze, Le Monnier Università, 2004.
- G. DE VECCHIS, G. STALUPPI, *Didattica della geografia. Idee e programmi*, Torino, Utet Libreria, 2004.
- R. MANTEGAZZA, *Manuale di pedagogia interculturale. Tracce, pratiche e politiche per l'educazione alla differenza*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- P. DAGRADI, *Geografia della popolazione*, Bologna, Pàtron, 2006.
- R. CERRI (ed.), *L'evento didattico. Dinamiche e processi*, Roma, Carocci, 2007.
- F. AMATO, *Atlante dell'immigrazione in Italia*, Roma, Carocci, 2008.
- G. ROCCA, *Introduzione alla geografia umana*, Genova, ECIG, 2008.
- M. L. GENTILESCHI, *Geografia delle migrazioni*, Roma, Carocci, 2009.
- H. FOUBERG, A. B. MURPHY, H. DE BLIJ, *Geografia umana. Cultura società spazio*, Bologna, Zanichelli, 2010.
- D. PARMIGIANI, A. TRAVERSO, *Progettare l'educazione. Contesti, competenze, esperienze*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- G. GALLIANO, *Geografia cultura religione. Nuovi temi*, Recco (GE), Le Mani Università, 2011.
- G. ROCCA, *Il sapere geografico fra ricerca e didattica. Basi concettuali, strumenti e progettazione di percorsi didattici*, Bologna, Pàtron, 2011.
- M. SAMERS (a cura di L. Stanganini), *Migrazioni*, Roma, Carocci, 2012.
- P. CORTI, M. SANFILIPPO, *L'Italia e le migrazioni*, Edizioni Laterza, Roma, 2012.

A tutto campo nella Valle Argentina

Francesca Gogolino (sezione Liguria)

Il percorso didattico

Il percorso didattico verte sulla Valle Argentina, che si trova nell'entroterra imperiese. La geografia dei luoghi viene presa in considerazione nelle sue possibili declinazioni: dallo studio dei fenomeni fisici (quali idrografia, climatologia, biogeografia, geomorfologia) alle ricadute che questi hanno sull'economia e la società, dai collegamenti con la storia ed il folklore alla sensibilizzazione verso i rischi ambientali e ai temi di ecologia sociale e culturale.

L'intervento viene ipotizzato in una classe III^a dell'ICA – Istituto Comprensivo Arma, di Arma di Taggia (scelta appositamente per la sua posizione geografica), per la quale si presumono acquisite tutte le abilità e le conoscenze ottenute nella classe prima e seconda della Scuola Secondaria di I° Grado, quali l'abitudine a condurre lavori di gruppo, il saper individuare e descrivere gli elementi politici, fisici ed economici di un determinato territorio e il riuscire a interpretare i vari aspetti della relazione uomo-ambiente nelle diverse possibili manifestazioni.

L'utilizzo di strumenti quali la LIM, testi, dépliant, brochure, opuscoli ed altri materiali racconti nella valle Argentina, oltre alle ricerche sul web e l'uso di Geobrowser, verrà affiancato da due **Uscite didattiche sul territorio**, necessarie alla visione diretta dei luoghi e dei paesaggi ed alle altre attività di ricerca sul campo essenziali per comprendere fino in fondo la natura dell'ambiente preso in analisi.

Gli obiettivi

Obiettivo finale è dunque la creazione, da parte della classe che lavorerà suddivisa in gruppi posti in cooperazione tra loro, di un **dépliant cartaceo** di promozione turistica della valle Argentina. Questo potrebbe avere come target proprio quello del "turismo *scolastico*", specificando tutte le attività che le Scuole Secondarie di I grado possono svolgere nella suddetta valle, divertendosi e insieme imparando la geografia. Inoltre sarebbe auspicabile, nella produzione dello stesso, la collaborazione enti di promozione quale quali: l'Assessorato al Turismo della Provincia di Imperia, Consorzio Valle Argentina e i comuni di Taggia, Badalucco, Molini di Triora, Triora e Montalto Ligure.

L'intento didattico è quello di raggiungere degli specifici obiettivi educativi:

- Sviluppo delle capacità di analisi, sintesi e logiche secondo il metodo induttivo: saper osservare i fatti, le informazioni, gli eventi e i casi particolari, attraverso i quali riuscire a formulare un'ipotesi che spieghi, che dia un senso logico di carattere generale ai fenomeni osservati.
- Miglioramento delle proprie capacità relazionali attraverso il lavoro di gruppo, richiesto anche nei momenti informali dell'uscita didattica.
- Comprensione della natura intrinseca, poliedrica e multiforme, della disciplina "Geografia" nelle sue numerose possibili declinazioni.

L'importanza della disciplina

Accompagnare gli studenti in uno "studio di caso" del genere, permetterà loro di penetrare la vera natura sintetizzante, poliedrica e multiforme della geografia, materia che, come afferma Rocca, deve essere considerata "il teatro nel quale la storia si svolge e senza la cui conoscenza la storia stessa risulterebbe incomprensibile" (cit. in ROCCA, 2011, p. 66).

Si potranno quindi mettere in pratica le molteplici finalità educative di questa disciplina, che permette di capire il mondo e di immedesimarsi, consapevolmente e rispettosamente, nelle sue infinite diversità e che promuove il viaggio, fisico come virtuale o di fantasia. Come osserva infatti Laeng “la geografia sostiene e sviluppa questo modo di spostarsi, reale o anche solo virtuale; di apprendere e di arricchire la propria cultura, valorizzando meglio l'esperienza del viaggiare o quella di conoscere il mondo, anche senza spostarsi dal proprio luogo di residenza” (cit. in LAENG, 1998, p. 28).

Le ragioni della scelta

Ragione della scelta e cuore di questo lavoro consiste nell'uscita didattica, lo spostamento vero e proprio della classe sul territorio della Valle Argentina, per far avere agli studenti prova della necessità di visitare un luogo per poterlo comprendere fino in fondo. Il passaggio dunque dalla *documentary evidence* al *field-work* diverrà del tutto chiaro agli occhi dei ragazzi: come afferma Rocca infatti “le fonti scritte e orali (*documentary evidence*), sia perché non coprono tutte le aree, sia perché non coprono tutti i problemi, vengono quasi sempre vagliate, integrate e a volte interamente sostituite dalle ricerche sul campo (*field-work*)” (vedi ROCCA, 2008, pp. 172-77).

Altra ragione è quella di proporre una didattica efficace: come afferma Staluppi infatti in geografia “l'attività didattica sul campo non soltanto può, ma deve essere fatta, se si vuole che la geografia non appaia ai nostri allievi esclusivamente nozionistica, teorica, imparaticcia e libresca” (cit. in DE VECCHIS - STALUPPI 2007, p. 100).

L'importanza della raccolta di prove durante la ricerca sul campo è stata evidente anche durante la mia stessa esperienza: i preconcetti generati dalla lettura delle fonti relative alla valle Argentina sono stati infatti in parte confermati in parte confutati dalla visita fatta zaino in spalla e carta in mano.

Il turismo

Ciò che soprattutto ho compreso, osservando attentamente e parlando con gli abitanti, è come parte importante della struttura socio-economica sia fondata sul turismo il quale, a sua volta, è strettamente legato al settore primario e quindi a vincoli e opportunità offerti dalla natura abiotica (substrato geologico, rilievo, clima, acque) e a quella biologica (comunità vegetali ed animali) della valle. **Gli abitanti della valle Argentina negli ultimi anni sono riusciti a fare del loro sostentamento un'attrazione.**

Un certo numero di strutture ricettive alberghiere e di ristorazione basano la loro sussistenza sulla molteplice offerta della valle Argentina: si passa dal turismo *naturalistico* (rappresentato ad esempio dalle falesie di Loreto) a quello climatico (la mitezza del clima è dovuta all'apertura della vallata a sud sul mar Ligure e al suo essere protetta a nord dai rilievi delle Alpi liguri; d'inverno poi i venti tiepidi che provengono da sud giungono fino alla testata e la tramontana nel discendere verso il basso si riscalda per compressione, non provocando dunque abbassamenti termici), passando per quello *sportivo* (*downhill* permesso dalla elevatissima pendenza topografica con partenza dalla località di Molini di Triora, *free climbing* presso la falesia di Loreto, *trekking* presso l'Alta Via dei Monti Liguri) fino a quello *culturale* praticabile in ciascun borgo storico della valle e presso musei quali quello Resistenza di Carpasio e, soprattutto e quello Etnografico e della Stregoneria di Triora.

Peculiare della regione è però il cosiddetto “**turismo verde**” declinato soprattutto in *agriturismo* e turismo *scolastico*, settori legati alle attività produttive della valle (vedere ROCCA, 2000, pp. 55-65).

È in particolare da notare l'offerta didattica proposta da due laboratori di produzione: la Fattoria didattica del Frantoio Roi di Badalucco, che propone tre unità didattiche a studenti della scuola primaria e secondaria, finalizzate a prendere conoscenza della raccolta delle olive e della produzione dell'olio; i Laboratori didattici del Museo della Lavanda di Carpasio i quali, tramite l'associazione culturale l'“Officina delle erbe”, permettono di conoscere ed utilizzare le piante officinali (per la cosmetica, la salute, la tinteggiatura della lana etc.) e di apprendere stili ecosostenibili di produzione.

Persino le tematiche ecologiche vengono affrontate con attenzione al turismo: nella località di Montalto, ad esempio, il ritiro della raccolta differenziata viene affidato ai due asini Limone e Gina,

che passano ogni giorno porta a porta a raccogliere un diverso tipo di spazzatura. La mole di rifiuti differenziati è passata in poco tempo dal 20 all'80% e l'originalità della pratica attira visitatori, soprattutto di giovane età, quindi dalle scuole.

Struttura dell'intervento didattico

L'intervento didattico occuperà trenta ore da svolgersi durante l'arco di un mese, così suddivise: sei ore di Lezioni Frontali con l'utilizzo di testi, dépliant, brochure, opuscoli ed altri materiali raccolti nella Valle Argentina; sedici ore di Uscite Didattiche, suddivise in due diverse giornate; sei ore di presenza nel Laboratorio di Informatica con a disposizione l'utilizzo di computer con installati Software di grafica, di Internet, di testi e altri materiali, per la produzione del dépliant cartaceo di promozione turistica della Valle Argentina; un'ora di Autoverifica tramite la compilazione di un questionario specifico; un'ora di Discussione conclusiva.

Le **Uscite didattiche** avverranno a metà del lavoro, per confermare o confutare le idee emerse durante la precedente fase di raccolta dati. L'incontro con le principali realtà di interesse turistico permetterà agli studenti di meglio indirizzare il lavoro al prodotto finale: il dépliant di promozione turistica della vallata. Le giornate dedicate a questo lavoro saranno due: entrambe cominceranno alle 8.00 e termineranno alle 16.00.

Il primo giorno comincerà con il passaggio da Taggia, la visita del suo centro storico, la visione della conformazione della parte bassa del torrente Argentina. Nel tragitto a salire si faranno notare agli studenti la conformazione delle rocce della valle, la presenza **fasce utilizzate** e di quelle **abbandonate**, facendo attenzione anche alla presenza della Centrale Idroelettrica (Sezione Energie Rinnovabili). A Badalucco si svolgerà la visita guidata alla Fattoria Didattica GAACI del "Frantoio Roi" per conoscere ed imparare i metodi di raccolta delle olive e di produzione dell'olio. A Montalto si può approfittare dell'offerta di pranzo convenzionato proposta dalla tipica Locanda "La finestra di Montalto", dopodiché visitare il paese, ponendo attenzione all'utilizzo dell'ardesia per la costruzione dei tetti e di ornamenti; nella stessa località si avrà l'incontro con Limone e Gina, gli "asini della raccolta differenziata dei rifiuti". Durante il rientro si porrà attenzione alla **vegetazione** della valle, il cui manto si presenta vario, sia a causa dell'azione umana, sia per l'interferenza dell'esposizione: la vegetazione spontanea si presenta come macchia mediterranea, sempreverde e odorosa, presente nei terreni più poveri e caratterizzati da maggiore acclività; le coltivazioni si incentrano sull'ulivo (rigoglioso tra Badalucco e Montalto) e sulle piante per fronde verdi ornamentali, arbusti delicati che normalmente si coltivano in serra, ma che qui trovano un clima ideale alla crescita (grazie anche all'utilizzo dei teli ombreggianti che ne conservano il verde intenso) e che vengono destinate ad accompagnare la produzione floreale della zona costiera. Gli alberi da frutta sono pochi e dedicati al consumo domestico.

Il secondo giorno prevede, durante la salita, la segnalazione di alcune frane (ahimè: quasi sempre) presenti sulla strada e quindi la presentazione della tipologia di rischio ambientale idrogeologico cui è sottoposta la valle. Giunti a Carpasio ci si dedicherà alla visita del Museo della Lavanda, partecipando al Laboratorio didattico proposto dall'"Officina delle erbe", per imparare a conoscere ed utilizzare le piante officinali con plurime finalità (cosmetici, officinali, di tinteggiatura etc.) e ad apprendere stili ecosostenibili di produzione. Dalla terrazza soprastante il museo si potrà avere una visuale a 360° della valle, assai utile per la lettura del paesaggio, delle sue cicatrici, della sua storia. Saliti, con una breve deviazione, fino alla località Pantestina, si potranno osservare le "**caselle**" (antiche abitazioni-depositi rurali costruite con pietre a secco, ubicate nei luoghi che, al momento del taglio del fieno, erano utilizzati per l'insediamento e per il ricovero degli attrezzi e del fieno stesso. (GALLO 2011, p. 39), la lavanda spontanea e la vallata dall'alto. Pausa per un pranzo al sacco sui prati. Durante la salita si noterà la progressiva sparizione dell'ulivo, che si trova solamente fino ai 3-400 m. A Triora si passerà alla visita del paese e del pittoresco Museo Etnografico e della Stregoneria. Poco oltre, dal Ponte di Loreto, si potrà godere della magnifica vista delle falesie di Loreto e della valle Argentina dall'alto.

Il rischio ambientale

Come afferma Bartaletti “la ricerca geografica deve confrontarsi con le problematiche connesse col **rischio ambientale**” e “per fare questo, occorre avere conoscenze approfondite sul clima, sull'idrografia e sulle caratteristiche morfologiche dei suoli delle aree da monitorare” (BARTALETTI 2012, p. 203). Per questa ragione verrà trattato con gli studenti il tema del rischio idrogeologico, così influente sul nostro territorio da colpire il 69% dei Comuni italiani (BARTALETTI 2012 pp. 204); a questo scopo verranno fatti loro notare i punti nei quali la strada è franata, spiegandone le ragioni, azzardando possibili soluzioni future. Informare, sensibilizzare, educare: proprio a questo serve la geografia.

Bibliografia

- R. ALLEGRI, "Il territorio come spazio sperimentale nella didattica", 43° Convegno Nazionale AIIG (Varese, 28-31 Agosto 2000), in «Geografia nelle Scuole», 2000, n° 6, pp. 153-154.
- R. ALLEGRI, "Riflessioni didattiche per uno studio delle trasformazioni territoriali", in R. ALLEGRI, G. GALLIANO, *Strumenti della ricerca didattica fra storia e geografia*, Genova, Fr. Frilli, 2006, pp. 89-208.
- R. ALLEGRI, "La geografia come opportunità didattica", in *Ricerca e didattica geografica*, a cura di A. Primi, Recco (Ge), Le Mani Università, 2007, pp. 99-129.
- F. BARTALETTI, *Geografia. Teoria e prassi*, Torino, Bollati Boringhieri, 2012.
- ID., *Città e territorio. Analisi spaziale del fenomeno urbano*, Genova, Bozzi, 2003.
- ID., *Geografia e cultura delle Alpi*, Milano, Franco Angeli, 2004.
- G. DE VECCHIS - G. STALUPPI, *Insegnare Geografia. Idee e programmi*, Torino, UTET, 2007.
- M. LAENG, "Il valore educativo della geografia" in CENTRO STUDI TCI (a cura di), *Perché insegnare la geografia in una rinnovata scuola moderna e interdisciplinare*, Milano, T.C.I., 1998.
- G. ROCCA, *Turismo, territorio e sviluppo sostenibile. Itinerari metodologici e casi di studio*, Genova, ECIG, 2000;
- ID., *Dall'Europa dei Tableaux all'Europa delle regioni e delle reti*, Genova, ECIG, 2002;
- ID., *Il sapere geografico tra ricerca e didattica*, Bologna, Pàtron, 2011;
- ID., *Introduzione alla Geografia Umana. Itinerari di pensiero e di metodo, fonti, strumenti d'indagine*, Genova, ECIG, 2008.

Approfondimenti specifici sulla valle Argentina

- Triora e il suo territorio. Guida turistica e carta topografica* "Cartoguida de Agostini", Novara, Istituto Geografico De Agostini, 1994.
- DIREZIONE DIDATTICA STATALE 1° CIRCOLO DI TAGGIA, *Ti racconto la mia valle. Esperienza di educazione ambientale della valle Argentina*, Arma di Taggia (IM), 2004.
- E. GALLO, *La Toponomastica di Interesse Geografico del Comune di Carpasio*, Imperia, Edizioni Amadeo, 2011.
- A. GHERSI, G. GHIGLIONE, *Paesaggi terrazzati. I muretti a secco nella tradizione rurale ligure*, Gavi (AL), Edizioni Il Piviere, 2012.
- A. GIRANI, C. GALLETTI, *Una terra affacciata sul mare*, Genova, Sagep, 1990.
- S. ODDO, *Bagiue. Le Streghe di Triora. Fantasia e realtà*, Arma di Taggia (IM), Pro Triora Editore, 2003.
- ID., *Museo di Triora etnografico e della Stregoneria*, Arma di Taggia (IM), Associazione Turistica Pro Triora, 2012.
- A. SISTA, *Argentina e Armea. Guida e carta dei sentieri per visitare le valli*, Genova, Edizioni Servizi Editoriali, 2007.



Falesie di Loreto: serie di piccole falesie poste sulla sponda destra del torrente



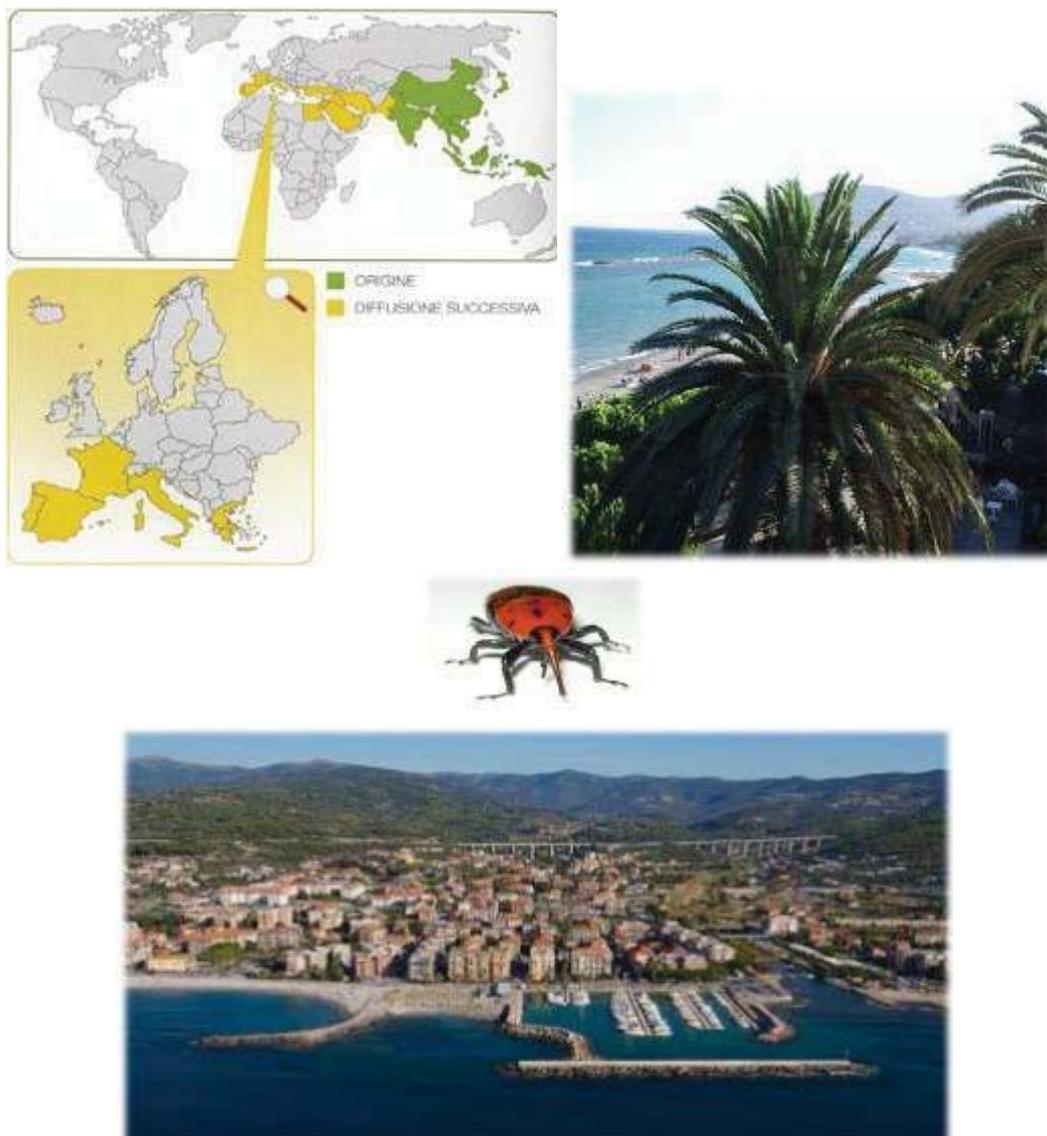
“Casella”, antica abitazione-deposito rurale costruita con pietre a secco, nella località Pantestina. Questi rustici agricoli erano ubicati nei luoghi che, al momento del taglio del fieno, erano utilizzati per l’insediamento e per il ricovero degli attrezzi e del fieno stesso. Vedi GALLO 2011, p. 39.



Cedimento del “muro a secco” incontrato sulla strada per Triora: “I paesaggi terrazzati sono infatti estremamente vulnerabili perché, quando non c’è una manutenzione costante, la loro efficienza viene meno: si tratta di paesaggi fragili che, senza la cura continua dei contadini, sono destinati a degradarsi fino a scomparire.” (cit. in GHERSI-GHIGLIONE 2012, P. 114).

“C’era una volta..... La Phoenix canariensis e il punteruolo rosso”

Federica Massabò (*Scienze*), Lina Cha (*Geografia*) (sezione Liguria)



1. DATI IDENTIFICATIVI

-Titolo: “ C'era una voltala Phoenix canariensis e il Punteruolo rosso”

-Lavoro tratto dal progetto: “Orientering: il Punteruolo rosso della palma Phoenix canariensis, l'adozione del palmeto di Cervo, la tecnica dell'intreccio ovvero il “Parmuelli”, il Tutoring.

-Destinatari: il corso E della scuola dall'anno scolastico 2011-12 al 2013-14; numero alunni coinvolti 46.

2. INTERVENTO DIDATTICO

L'infestazione in atto, oltre che provocare danni ambientali e paesaggistici nelle coste liguri e in tutte le località che si affacciano sul bacino del Mediterraneo, può anche essere fonte di pericolo per la sicurezza delle persone in quanto la maggior parte delle *Phoenix canariensis* sono poste in luoghi che compromettono l'incolumità pubblica.

Il progetto vuole portare gli alunni in contatto diretto con la criticità locale, e non solo, e dopo il conseguimento dei prerequisiti di base, lasciare ad essi la facoltà di scegliere quali strategie attuare per tentare di arginare la problematica.

3. PREREQUISITI E TRAGUARDI DI APPRENDIMENTO

Le conoscenze, le competenze e le capacità che l'alunno deve possedere per accedere al progetto sono state acquisite nella scuola primaria e sviluppate nei primi mesi dell'anno scolastico: conoscenze geografiche (coste, clima); conoscenze scientifiche (la pianta, l'insetto); capacità di utilizzare strumenti (la bussola, lo stereoscopio); leggere, comprendere e estrapolare informazioni da un testo.

Gli obiettivi di apprendimento prefissati sono: conoscenza dei punti cardinali e delle scale di riduzione, uso di strumenti; studio, classificazione, rielaborazione di materiale raccolto sul campo; utilizzo di un lessico adeguato e sintetico, utilizzo di programmi software (word, power point, google earth, moovie maker) e social network.

Le abilità da conseguire: individuazione di problemi relativi alla tutela e valorizzazione del patrimonio naturale e culturale ; assunzione di comportamenti ecologicamente sostenibili rispettando e preservando la biodiversità nei sistemi ambientali; lettura e orientamento su mappe mediante la bussola e google earth; riconoscimento dei vari stadi di malattia delle palme in funzione dello stadio evolutivo del punteruolo rosso; capacità di comunicare esaurientemente anche a sconosciuti le proprie conoscenze, scambiare informazioni usando video, immagini e file con compagni di altri paesi.

Le competenze, inerenti le discipline Scienze e Geografia, che questo progetto si propone di realizzare sono le seguenti: l'alunno esplora e sperimenta, in laboratorio e all'aperto, lo svolgersi dei più comuni fenomeni, ne immagina e ne verifica le cause; ricerca soluzioni ai problemi, utilizzando le conoscenze acquisite; ha una visione della complessità del sistema dei viventi e della loro evoluzione nel tempo; riconosce nella loro diversità i bisogni fondamentali di animali e piante e i modi di soddisfarli negli specifici contesti ambientali; sa orientarsi sulle carte e nello spazio anche facendo ricorso a punti di riferimento fissi ; riconosce assonanze nei paesaggi italiani e mondiali e emergenze che richiedono tutela e valorizzazione; analizza sistemi territoriali vicini e lontani, nello spazio e nel tempo e valuta gli effetti di azioni dell'uomo su di essi; espone le sue indagini e approfondimenti utilizzando strumenti tradizionali e digitali.

Fra le otto competenze chiave definite dall'Unione Europea, quelle che abbiamo valorizzato maggiormente in questo progetto sono la n° 7, acquisizione di "Spirito di iniziativa e imprenditorialità", la n° 4 "Competenza digitale" e la n° 5 "Imparare ad imparare"

4. RISORSE UMANE, STRUMENTI, SPAZI

DOCENTI: F. Massabò, L. Cha, docenti I.C. Maiori-Minori (Sa) G. Proto, M. Russo

ESPERTI: L.Mirto, C. Littardi, B. Scaniello, R. Messico, R. Agnese

COMUNE DI CERVO

ASSESSORI COMUNALI: L. Barone, P. Raimondo, A. Macri

STRUMENTI: computer, libri, materiale di laboratorio, video e fotocamera,

SPAZI: aula, comune di San Bartolomeo, sale consiliari, palmeto, aule classi primarie

5. STRUTTURA DEL PROGETTO

ANNO SCOLASTICO 2011-2012:

- riconoscimento del "se" emozionale mediante verbalizzazione lessicale
- studio del territorio comunale mediante mappe, orientamento e utilizzo della bussola
- individuazione di una criticità ambientale sia locale che nazionale e non solo : il Punteruolo rosso delle palme Phoenix canariensis
- visite guidate e lezioni sul campo; raccolta e rielaborazione del materiale. Il tutto sotto la supervisione del Tecnico agrario del comune di San Bartolomeo al mare e del Direttore del Centro Studi per le palme del comune di Sanremo
- adozione del palmeto di Cervo con lo scopo di responsabilizzarsi a tutelare, salvaguardare e valorizzare il patrimonio naturale locale delle Phoenix canariensis a scapito di una perdita di biodiversità.

ANNO SCOLASTICO 2012-2013:

- ricerca e contatto con altre realtà italiane coinvolte nella stessa problematica: creazione di un gruppo chiuso di lavoro, mediante facebook, con gli alunni della 3 A dell'Istituto comprensivo di Maiori (Sa) per confronto e scambio di materiale
- interazione,sulla problematica, con il Comune di San Bartolomeo e Cervo attraverso il Consiglio Intercomunale della Valle Steria dei Ragazzi della nostra scuola
- partecipazione, in qualità di relatori, ad un Convegno tecnico-scientifico sul Punteruolo rosso organizzato dal comune di Cervo
- diffusione, mediante manifestini, preparati e distribuiti dai ragazzi, affissi nei tre comuni vicini, della necessità di un intervento preventivo per limitare la diffusione dell'insetto
- organizzazione personale, da parte della scuola, di un convegno sulla problematica che colpisce tutto il litorale del Mediterraneo, aperto a tutta la cittadinanza.

ANNO SCOLASTICO 2013-2014:

- organizzazione e partecipazione ad un Corso di intreccio del "Parmuelli" utilizzando le palme "preparate", nell'estate, del palmeto di Cervo: il più bello, è stato portato in Vaticano per la processione dei Cardinali della Domenica delle Palme
- partecipazione ad una manifestazione, in costume, organizzata dal comune di Sanremo in ricordo dell'impresa di Capitano Bresca: i ragazzi / e vestiti da popolani hanno mostrato ai partecipanti le prime fasi di preparazione del parmuelli
- tutoring da parte di alcuni alunni di terza ai compagni delle scuole primarie per addentrarli nella problematica del nostro territorio e stimolarli ad una campagna di prevenzione monitorando i giardini lungo la costa
- incontro con la classe gemellata di Maiori presso le Opere Parrocchiali di San Bartolomeo e rappresentazione di una recita, scritta dalla classe dal titolo "The neverending story of Punteruolo rosso"
- passaggio di consegna ai compagni affinché la scuola continui a prendersi cura, nei limiti del possibile, delle Phoenix canariensis dei tre comuni della Valle Steria.

6. VALUTAZIONE

Durante lo svolgimento del progetto triennale abbiamo valutato, con differenti punteggi, le conoscenze, abilità e competenze acquisite sulla base di quanto indicato precedentemente al punto 3.

7. CONCLUSIONI

Lo svolgimento di questo progetto triennale nato inizialmente come progetto interdisciplinare di "Orienteering" in se stessi, nella classe, nella cittadina e poi nel mondo e successivamente evolutosi nello studio di una problematica locale sotto tutte le sue sfaccettature , ci ha consentito di conoscere meglio e di apprezzare le potenzialità di alunni che mentre nelle circostanze di una lezione frontale non riuscivano ad essere manifestate ,

nei differenti contesti, che si sono succeduti, sono riuscite ad emergere meravigliando noi insegnanti e spesso lo stesso alunno.

8. BIBLIOGRAFIA

S. LONGO, *Biologia del punteruolo rosso delle palme e prove di lotta in Sicilia*, in «Dies Palmarum» Sanremo, 2008.

C. LITTARDI, *Emergenza punteruolo rosso: il sesso fa la differenza?*, «Flortecnica», 2006

CENTRO STUDI E RICERCHE PER LE PALME DI SANREMO, *Il punteruolo rosso è alle porte*. Giornata tecnica di informazione scientifica - Incontro internazionale. Sanremo, 9 febbraio 2007.

C. LITTARDI, *Dendrochirurgia in chioma. Una nuova opportunità nella lotta al punteruolo rosso delle palme*. «Flortecnica» 12/2007, pp. XI-XII.

“C'ERA UNA VOLTA.....LA PHOENIX CANARIENSIS E IL PUNTERUOLO ROSSO” - Sito dell'IC Diano Marina <http://www.icdianomarina.net/>

Immagini con didascalie tratte dal lavoro: **“C'ERA UNA VOLTA.....la Phoenix canariensis e il Punteruolo rosso”**



Con GOOGLE MAPS abbiamo individuato le zone del territorio colpite dal punteruolo rosso



Abbiamo osservato che le palme vengono attaccate prima sulla chioma poi al cuore, al germoglio apicale, da un coleottero il *Rhyncophorus ferrugineus* che può portare gradatamente la palma alla morte disseccandola

La finalità del nostro percorso didattico è stata quella di collaborare a diffondere informazione sul territorio in modo che già ai primi sintomi della malattia (dell'attacco) si possa intervenire bloccando l'insetto e impedendogli di arrivare al germoglio centrale.



Momenti del Convegno autogestito dalla scuola sul tema "Chi fermerà il punteruolo rosso delle palme?". Auditorium Santa Caterina - Cervo

Abbiamo pensato che fosse importante farci aiutare dai nostri compagni della scuola primaria in questa campagna di sensibilizzazione e così ci siamo recati nelle loro classi per diffondere quanto avevamo appreso.



La nostra azione di tutoraggio alla scuola primaria di Cervo e San Bartolomeo al Mare per sensibilizzare gli alunni delle classi 5^e

E' proprio con lo scopo di conoscere ed approfondire la cultura delle Phoenix e del loro utilizzo, ma soprattutto del loro problema che la nostra classe ha voluto mettersi in contatto con una scuola lontana, dell' Italia del Sud: MAIORI(SA), cittadina che ha subito la distruzione dell'intero patrimonio di palme Phoenix sulla passeggiata a mare.



Questo lavoro è stato interamente condotto secondo i criteri metodologici del "compito di realtà" individuato e affidato agli alunni, assecondando le loro specifiche attitudini, rendendo proficuo il lavoro di gruppo ed ottenendo l'eccellenza del prodotto finale mirato al conseguimento delle competenze chiave di cittadinanza succitate.

Le bonifiche sulla costa e l'entroterra tiberino

Marzia Matteoli (sezione Lazio)

Il progetto didattico, ideato per degli studenti che lavorano in più gruppi, è costruito sul tema delle bonifiche sulla costa e sull'entroterra tiberino; in questa occasione la classe diventa un vero e proprio laboratorio dove tutti i partecipanti hanno a disposizione tutto l'occorrente per lavorare su carte topografiche, immagini aeree e satellitari, e mappe. In particolare l'acquisizione delle conoscenze e abilità della formazione specifica vengono sviluppati su tre tipi di obiettivi:

- cognitivo che mira a conoscere il territorio nelle sue caratteristiche fisiche e antropiche;
- operativo nel quale si individua, riconosce e interpreta il paesaggio nella sua interazione ed evoluzione temporale;
- formativo che si pone di conoscere l'evoluzione temporale del fenomeno studiato e il linguaggio geografico.

Si propone un'unità didattica laboratoriale nella quale gli alunni sono chiamati ad unire le diverse abilità e sono inseriti al centro del processo didattico. Il paesaggio preso in esame, che si estende sulla costa e nell'entroterra tiberino, viene preparato didatticamente in modo graduale. Quindi "la didattica della geografia si pone correttamente ed efficacemente all'insegnamento scolastico per aiutare a comprendere il mondo agli alunni" (De Vecchis e Staluppi, 2009, p. 77).

Il primo obiettivo, quello operativo, mira ad individuare gli elementi costitutivi di un territorio dal punto di vista fisico, con l'ausilio di carte geografiche e fotografie aeree. È possibile infatti leggere il rapporto tra realtà costiera e realtà dell'entroterra attraverso le carte topografiche, derivanti dal catalogo "Le carte del Lazio", procurate precedentemente dal docente. Utilizzando la bussola si può orientare ogni elemento evidente per l'unità di apprendimento inerente alle bonifiche del territorio

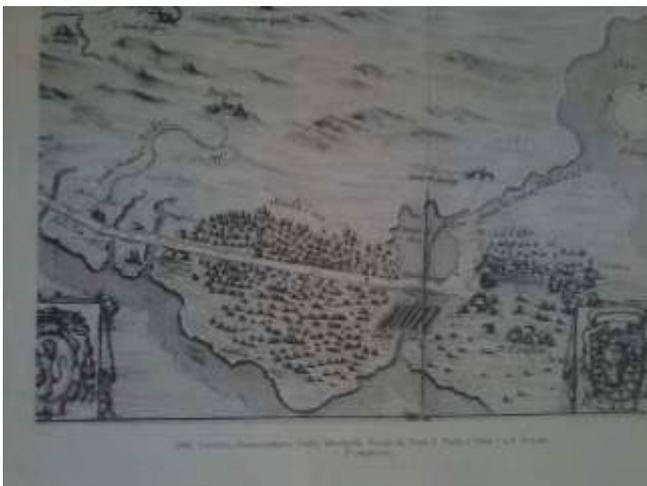


Figura 1. Particolare dell'entroterra tiberino (Carta topografica del 1692, Marinelli G., II° tratto da Ostia a Santa Procula)

italiano. Nella porzione costiera di Fiumicino e Ostia si trovano gli stagni di Maccarese e di Ostia, che hanno un orientamento parallelo alla costa, da nord-ovest a sud-est. L'area costiera presa in considerazione è costituita da due tipi di complessi sabbiosi. Un primo composto da sabbie dunari e da depositi fluvio-palustri per quanto riguarda lo stagno di Maccarese, la parte ovest del Tevere. Una seconda porzione, ad est della foce, si trova lo stagno di Ostia che è costituito da sabbie e piroclastiti. Sono entrambe soggette ad inibirsi d'acqua, i territori di Ostia da bonificare tendono ad essere più

accentrati. Quest'affermazione è importante perché fa comprendere perché il territorio di

Fiumicino presenta più rimaneggiamenti da parte dell'uomo.

L'unità di apprendimento viene sviluppata con il gruppo classe diviso in piccoli gruppi in modo che gli studenti possano parlare tra di loro e confortarsi man mano che i diversi tipi di obiettivi vanno a concludersi. In un primo gruppo che ha una carta del 1692 la quale illustra come Ostia si presentava in una piccola borgata spaesata nella campagna stanca ed incapace di svilupparsi (elementi antropomorfi) e il territorio di Fiumicino si presentava allo stato brado a ridosso della spiaggia. Più nel dettaglio, l'isola tiberina si mostra desolata e paludosa comprovata dalla poca vegetazione e dalla sparsa popolazione residente. La presenza dell'acqua permette di individuare intuitivamente dove la macchia boscosa permette il sostentamento di piccole borgate come appunto è avvenuto a Ostia nella prima metà del settecento. In quel secolo il litorale romano viveva in disagio ambientale latente anche se si avviavano iniziative locali per il miglioramento idraulico. Emerge tra i gruppi l'importanza delle torri di avvistamento. Quest'ultime avevano più di una funzione, cioè venivano usate come punti di ritrovo per le genti del territorio che erano sporadiche e disomogenee. Queste torri erano utilizzate anche per controllare e gestire questo paesaggio che si apriva a dismisura.

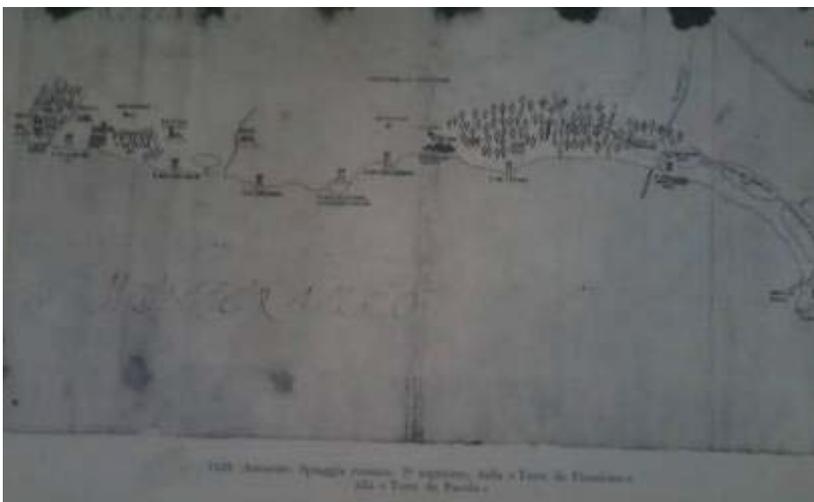


Figura 2 Collocazione nel cordone dunare delle varie torri. Carta del 1624, Di Anonimo, tratto di costa dalla torre di Fiumicino alla Torre di Pavola (Le carte del Lazio)

Nei secoli XVII e XVIII fu costruito un vero e proprio cordone di torri di avvistamento e di segnalazione che servivano per avvisare gli abitanti della zona dagli attacchi dei Saraceni. Secondo gli studi fatti dopo scavi archeologici si possono infatti distinguere quattro tipi di torri: torri semaforiche che servivano a propagare un segnale d'allarme, torri giurisdizionali che indicavano i confini di potestà giudiziale, torri di difesa che servivano esclusivamente a difendere il territorio di proprietà feudataria e torri di Guardia Costiera che



Figura 3 Lucido: in azzurro elementi idrografici, in nero le infrastrutture, in rosa l'area di valorizzazione dalla Bonifica garibaldina

avevano funzione di difendere il borgo di Fiumicino dai frequenti saccheggi. Queste torri successivamente nelle trasformazioni territoriali saranno i perni dell'urbanizzazione di questa porzione di costa. Questo primo obiettivo sembra essere compreso, tutti gli studenti hanno compreso la dislocazione degli elementi e la loro distinzione tra gli elementi fisici e antropici che costituiscono il paesaggio.

Attraverso l'osservazione indiretta dei gruppi, si è avuto modo di percepire i caratteri costitutivi dell'ambiente spiaggia. In quest'unità di apprendimento è importante la differenziazione tra elementi fisici e antropici, come rilevanti sono anche quegli elementi naturali che sono stati modificati dall'uomo. Quest'atto operativo è svolto costruendo dei lucidi sui quali vengono ricalcati con vari colori i diversi elementi che

compongono il paesaggio. Un altro obiettivo operativo è quello di riconoscere la differenza tra ambiente geografico ambiente umanizzato, anche questo eseguito in gruppo al fine di stimolare la competitività e la cooperazione. La competitività è incoraggiata quando i singoli gruppi sono coinvolti in un gioco didattico nel quale viene chiesto se l'elemento considerato rientra nell'ambiente geografico od umanizzato ed il perché di ciò, ovviamente utilizzando il più possibile la terminologia geografica assimilata nel tempo. La cooperazione è il modo naturale per far sì che nel singolo gruppo le capacità individuali vengano valorizzate e gestite in sintonia con gli altri componenti. Avendo sempre le carte topografiche come riferimento della zona studiata, il discorso storico-geografico delle bonifiche effettuate sulla costa e nell'entroterra tiberino entra nel vivo. Elementi della natura vengono modificati dall'uomo; nella sezione topografica del 1877 del Tevere, si osserva che l'ambiente costiero è cambiato grazie all'opera delle bonifiche. Un sistema idraulico si intravede nella zona dove sorgeva lo stagno di Ostia, il quale ha dato modo di far proliferare una folta macchia mediterranea. Nelle prossime vicinanze sorge la riserva naturale di Castel Fusano. In



Figura 4 Complesso portuale di Claudio e Traiano nel tessuto insediativo XVIII secolo (da Le carte del Lazio)

stazione di Fiumicino al centro di Roma. Nell'area costiera del Comune di Fiumicino l'infrastruttura viaria ed urbana ha preso forma: ciò è ben visibile nei dettagli dei due porti. L'interpretazione delle carte geografiche e tematiche porta alla conclusione degli obiettivi operativi fatti in gruppo per poter passare ad obiettivi più complessi e ardui.

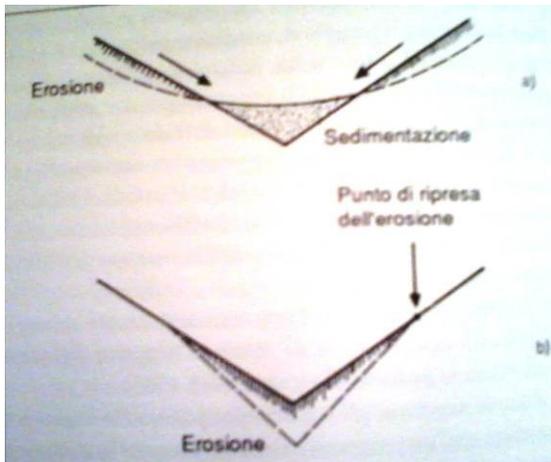


Figura 5 Esempi schematici di una valle fluviale A) situazione in negativo; B) situazione in positivo (da: Panizza).

dall'uomo; infine, prima del momento espositivo, si è passati al chiedersi come fossero appellati tali elementi del paesaggio costiero. In quest'unità di apprendimento è stato affermato che, nel suo processo, il Tevere lascia dei depositi "alluvionali" e "fluviopalustri", formando una superficie in quote diverse in cui l'acqua spesso ristagna a seconda del materiale superficiale. Più in particolare, si è preso in considerazione il bilancio delle acque spese nell'azione di sedimentazione od erosione, con la conseguente forza di prendere in carico il

particolare vediamo come le coste tendano a riempirsi con il sedimento fluviopalustre del Tevere: quest'agente modellante fa sì che si inglobino alla geomorfologia elementi umanizzati: ne è l'esempio il complesso portuale di Claudio e Traiano, costruito nel primo secolo d.C., che già nel XVII secolo era perfettamente inserito nell'entroterra. Le infrastrutture iniziano a prendere forma nella fascia dell'entroterra; immediatamente vicino alla sponda di ovest dell'isola sacra, si scorge la linea ferroviaria che congiungeva la piccola

stazione di Fiumicino al centro di Roma. Nell'area costiera del Comune di Fiumicino l'infrastruttura viaria ed urbana ha preso forma: ciò è ben visibile nei dettagli dei due porti. L'interpretazione delle carte geografiche e tematiche porta alla conclusione degli obiettivi operativi fatti in gruppo per poter passare ad obiettivi più complessi e ardui.

Negli obiettivi formativi, il lessico diventa più completo: il conoscere e individuare elementi naturali ed umanizzati diventa molto più semplice. L'intento principe di questa tipologia di obiettivi è quello di conoscere la terminologia geografica adeguata. Passando dall'obiettivo cognitivo di comprendere come è fatto l'elemento spiaggia e come si sviluppa l'entroterra divenendo un ambiente più salubre (da ambiente malsano quale era), è possibile comprendere come la mano dell'uomo possa "umanizzare territori" nonché "elementi naturali".

La terminologia geografica è stata accennata quando l'obiettivo cognitivo era quello basato sulla conoscenza degli elementi del territorio cercando di comprendere, in questo primo passo, cosa essi fossero; si è passati poi al tentativo di comprendere come gli elementi stessi venissero disposti ed utilizzati

materiale oppure di modellare la superficie nelle vicinanze del medesimo fiume, fino a che la superficie stessa non si alza di livello e così l'acqua, con il materiale che porta con sé, perde le forze e lascia le sostanze accanto alle sue rive, sedimentando. Con quest'azione di sedimentare, le rive tendono ad esser tondeggianti, l'acqua va a perdere la forza per erodere. Nella situazione sommitale dell'immagine schematica delle valli, il bilancio è negativo in quanto le forze dell'acqua sono poche; nella parte inferiore, il bilancio è positivo poiché si hanno le forze centripete dell'acqua per erodere. Alle azioni di erosione e sedimentazione dobbiamo aggiungere le azioni delle costa che riceve materiale dal mare a seconda della profondità e dell'inclinazione del fronte d'onda. Inoltre in questo caso emergono due tipi di costa: a cordone dunare e saliente cuspidato, questo perché l'azione sperimentatrice del fiume Tevere permette l'accrescimento della costa nelle vicinanze del suo delta cuspidato e successivamente i cordoni dunari derivano dal fatto che l'alimentazione progressiva di materiale va ad incrementare una barra litorale che emerge dall'acqua.

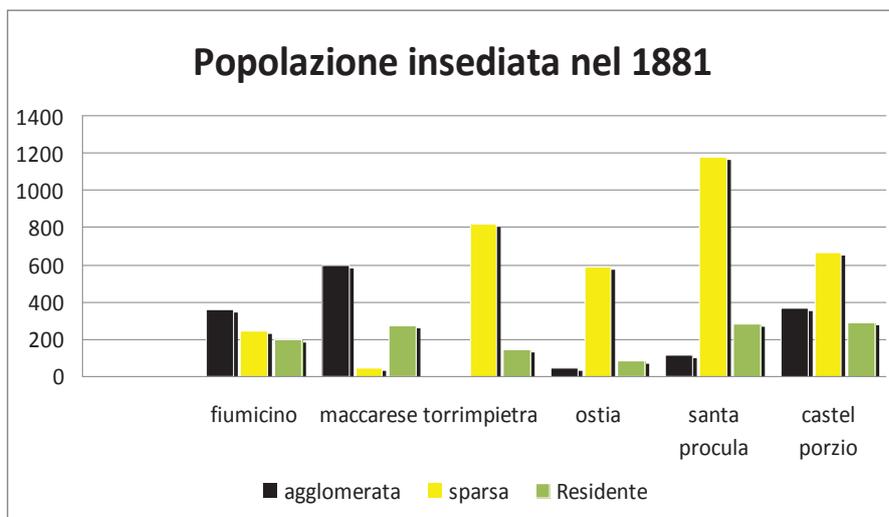


Figura 6 Popolazione insediata nel 1881, elaborazione propria da: *Roma popolazione e territorio dal 1860 al 1960*.

tiberino nelle quali la popolazione tende ad essere sparsa senza un'infrastruttura che inglobi gli edifici abitativi. Tutto questo si è avuto grazie all'Unità d'Italia che ha influito sull'area trasformando il territorio, quindi condonando un'origine alle trasformazioni che si avranno sul territorio. Venti anni dopo la situazione è cambiata per la costa e l'entroterra est del fiume, inerente all'area comunale di Ostia. In particolare si osserva come è cresciuto il numero di persone che risiedono in un agglomerato, infatti in quegli anni la zona di Ostia è cresciuta lungo l'argine del Tevere in modo più o meno sparso. L'infrastruttura viaria è poco presente e va sviluppandosi.

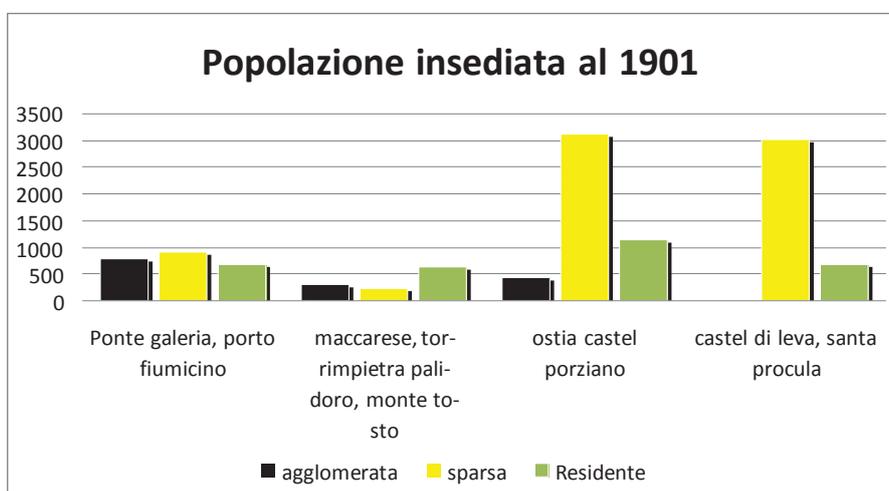


Figura 7 Popolazione insediata nel 1901, elaborazione propria da: *Roma popolazione e territorio dal 1860 al 1960*

Seguendo la metodologia del lavoro di gruppo, prima di finire l'unità di apprendimento sulle coste e il relativo entroterra, possiamo costruire anche grafici e tabelle per studiare la geografia dal punto di vista umano e sociale. Con dati reperiti sempre dal docente, possiamo vedere come la zona costiera presa in considerazione vada ad insediarsi in una comunità

agglomerata a differenza di zone dell'entroterra

Nel 1901 si osserva che in linea di massima la popolazione sparsa è aumentata, soprattutto nella fascia dell'entroterra Tiberino.

L'unità d'apprendimento sarà conclusa con l'esercizio della correlazione cartografica attraverso la messa in evidenza dei collegamenti tra le cartografie topografiche e i dati trovati. Dopodiché si potrà disporre la verifica per avere un riscontro di ciò

che si è appreso riguardo tutta questa operatività. “Possiamo verificare se il metodo dell’apprendimento a gruppi senza la classica noiosa lezione frontale sia adeguato al gruppo classe: si tratta sempre di un metodo attivo costituito da una serie di momenti e abilità che impegnano gli alunni ad osservare, a cercare informazioni, a trovare dati o ad elaborare i dati trasmessi dall’insegnante, a leggere carte, a realizzare grafici, a discutere e riflettere in una serie di ricerche volte alla soluzione dei problemi o quesiti posti in modo autonomo o programmati dal docente”.(De Vecchis e Staluppi 2009, p. 211). Il riconoscere nel paesaggio gli elementi fisici significativi e le emergenze storiche, estetiche, artistiche e architettoniche, come patrimonio naturale e culturale da tutelare e valorizzare, è stato un punto di riferimento molto utile. La valutazione dei possibili effetti delle decisioni e delle azioni dell'uomo sui sistemi territoriali alle diverse scale geografiche saranno capacità utili nelle unità d'apprendimento successive a questa, in un continuum, come se fossero incastonate l'una dietro l'altra. Possiamo affermare che tra gli svantaggi del gruppo di lavoro svolto (virtualmente), vi è quello del poter sembrare dispersivo, tanto che il singolo potrebbe non essere coinvolto direttamente. L'attività di verifica sarà svolta, però, in modo individuale affinché l'individuo abbia la possibilità di esprimere ciò che ha appreso dando un giudizio critico all'unità d'apprendimento, e sarà eseguita in modalità orale allo scopo di verificare il lessico geografico specifico. Questo è importante per il docente poiché effettivamente ha un riscontro oggettivo nel fatto che l'attività di gruppo nella classe abbia influito positivamente tanto da poter essere riproposta.

Bibliografia

G. DE VECCHIS, G. STALUPPI, *Insegnare geografia*, Torino, edizioni UTET, 2009

C. DINI e G. MANCINI, *Fiumicino un mare di storia*, Roma ed. Quaderni didattici, 2000.

P. A. FRUTAZ (a cura di), *Le carte del Lazio*, Roma, A. Staderini S.p.A., 1972

M. PANIZZA, *Geomorfologia*, Bologna, Pitagora editrice, 2007

Roma popolazione e territorio dal 1860 al 1960, Roma, Comune di Roma ufficio censimento e statistica, 1960

Le torri costiere e le masserie fortificate salentine (sistema di difesa delle coste e dell'entroterra salentino)

Anna Rita Natali (sezione Puglia)

La penisola salentina si protende nel Mediterraneo come ultimo lembo della Puglia o meglio come ponte nel Mediterraneo. Da sempre questa sua particolarità ha consentito ad altre popolazioni di raggiungere le coste e l'entroterra, a volte con scopi pacifici, spesso con intenti di conquista o saccheggio. Il percorso didattico, a forte carattere interdisciplinare, ha avuto inizio con il coinvolgimento di due classi terze della scuola primaria che, alla fine dell'anno scolastico, hanno potuto visitare l'area protetta di Torre Guaceto e osservare altre torri lungo il tragitto ammirando la specificità dell'ambiente e notando la presenza della fortificazione direttamente affacciata sul mare. Il lavoro alla scoperta del territorio è proseguito fino alla classe quinta della scuola primaria ampliando la conoscenza di altri elementi difensivi dell'alto Salento conoscendo le masserie fortificate ed episodi legati alla presenza di bande di briganti nel periodo post unitario. Da ciò si deduce con facilità che il sistema difensivo salentino, e nello specifico nella provincia di Brindisi, era eterogeneo, costruito in tempi successivi e partendo dalla costa era costellata dalla presenza di 80 torri distribuite lungo la costa, sui promontori rocciosi, in alto e ben visibili da lontano; da borghi caratterizzati da torri antiche, come si può rilevare da una carta topografica delle contrade del territorio della provincia brindisina come **Torre Quadrata** a S. Pietro Vernotico, **Torre Bartoli** e **Torre Lo Muccio** nelle campagne di Torchiarolo, **Torre S. Anastasio** a Tuturano e da masserie fortificate.

Le torri costiere erano usate nei secoli scorsi - soprattutto nella metà del 1500 - come posti di osservazione e di difesa, torri di guardia, torri di avvistamento, in quanto segnavano punti di riferimento per i naviganti, identificavano i luoghi. La maggior parte sono a pianta quadrata con basamento scarpato e struttura dotata di feritoie e caditoie, altre hanno base cilindrica. Le torri venivano caratterizzate dalla funzione: torri difensive, torri capitane e torri d'avvistamento o torri cavallare.

Gli elementi caratteristici delle torri difensive erano le "caditoie", delle apposite aperture nei ballatoi delle rocche per gettar sui nemici pietre, sostanze infiammate, liquidi bollenti e anche usate per far defluire le acque. La "feritoia" è una stretta apertura nelle mura esterne delle torri, e larga verso l'interno, per agevolare l'uso di armi dall'interno. "Toro marcapiano" è la fascia orizzontale in mattoni, aggettante sulla facciata di una casa, che segna la divisione tra un piano e l'altro. "Casamatta" è una costruzione con aperture verso l'esterno per poter effettuare tiri di difesa. "Batterie in barbetta" è la piattaforma più elevata della torre che permette il lancio di sassi.

Le torri che avevano scopo di avvistamento più che difensivo, erano di dimensioni ridotte. La maggior parte aveva una base era 10 m x 10 m ed aveva forma tronco piramidale, munita di caditoie; importante elemento della torre che consentiva l'autosufficienza idrica era una cisterna nella quale confluivano le acque piovane dalla parte superiore, attraverso un sistema di canalizzazione, al di sopra del quale vi era un vano utilizzato come alloggio delle dimensioni di 5 metri x 5, provvisto di camino. Questa stanza era raggiungibile attraverso una scala in legno rientrabile. A presidiare le torri vi era un "Capo torriere" e tre guardiani. La difesa veniva messa in atto, grazie alle armi da fuoco in dotazione archibusi, alabarde, smerglie. L'uso delle armi da fuoco è confermato nei documenti storici e dalla forma quadrangolare necessaria per poter posizionare l'artiglieria sui 4 fronti e dalle caratteristiche delle caditoie. La parte superiore era raggiungibile attraverso una scala interna. Ogni accesso era protetto da tre caditoie nelle quali si inseriva un'archibugiera. In origine le torri costiere erano più alte ed erano circondate da un cortile chiuso dal quale si accedeva, attraverso una porta, alle scale che terminavano con una sorta di ponte levatoio (in alcune torri

si accedeva attraverso una scala a pioli in legno). Per una maggiore sicurezza fra una torre e l'altra il litorale veniva perlustrato dai "cavallari".

Le torri cavallare erano così definite per gli uomini muniti di cavallo, i "cavallari", che avevano il compito di vigilanza. I "cavallari" si dividevano la marina in sezioni e, percorrendo le coste, da una torre all'altra, suonando corni o sparando colpi di archibugio avvisavano i torrieri del pericolo imminente. Allo stesso modo, cavalcando nell'entroterra, raggiungevano i piccoli centri abitati allertando i contadini non avvisati dalla luce dei fuochi o dal suono delle campane, affinché cercassero rifugio nelle torri vicine o nei boschi. Il segnale si diramava fino a raggiungere, nel termine di sole ventiquattro ore, il regno di Napoli. I "cavallari" erano eletti pubblicamente da rappresentanti dell'amministrazione locale con l'intervento del governatore del territorio in cui la torre era edificata; restavano in carica per tre anni ed erano suddivisi in ordinari e straordinari. Essi ricevevano ordini dal torriero; erano organizzati agli ordini di un capo, il "sopracavallaro" che non prendeva parte alle battute di allarme. Le retribuzioni variavano da quattro ducati al mese percepiti dai cavallari ordinari, fino a sessanta l'anno per il sopracavallaro. Il loro lavoro diventava più faticoso dalla primavera all'estate, periodo in cui le incursioni erano più frequenti poiché c'erano condizioni climatiche favorevoli alla navigazione. Per comprendere come avvenisse il reclutamento del personale di vigilanza costiera gli alunni, attraverso una scheda di analisi del testo hanno letto e rilevato le informazioni salienti dalle ordinanze di Pedro Afan de Ribera duca d'Alcalà e vicerè, che fece approntare un piano sistematico delle difese del regno emanando precise istruzioni ai governatori provinciali e una nuova tassa per la manutenzione e il restauro di torri rovinate; gli equipaggiamenti (da un documento notarile viene riportato l'elenco: "*mascolo di ferro, uno scopettone, uno tiro di bronzo con le rote ferrate accavallato, con palle settanta di ferro*"); gli stipendi ai *Torrieri*, il mantenimento delle compagnie dei **Cavallari**; in un periodo successivo, per ragioni economiche, si organizzarono anche volontari scelti fra gli abitanti.

Il timore e terrore delle popolazioni di essere attaccate e rese schiave dai Saraceni è rimasto nel modo di dire "Mamma, li turchi!" per indicare un avvenimento disastroso e foriero di dolore e angoscia, ma è stato anche rappresentato negli affreschi delle chiese. Uno di quelli che meglio esprime la drammaticità dell'invasione è ancora adesso visibile in una chiesa di san Pancrazio Salentino. Il drammatico epilogo dell'assedio di Otranto ha fortemente e per secoli intimorito le popolazioni costiere alla vista di velieri saraceni.

Nella tradizione orale locale molte sono le leggende legate a stratagemmi legati alle invasioni saracene e alla presenza nel terreno circostante le torri di piante d'asfodelo, notoriamente maleodoranti, impugnate dai villici come spada, l'ultima arma di difesa dai Saraceni che, disgustati dal terribile fetore emanato, retrocessero non proseguendo l'attacco oppure la presenza di canne che durante un'incursione furono legate alle cavalcature lanciate a un galoppo forsennato simulando l'arrivo di un numeroso esercito accorso in aiuto delle popolazioni in prossimità d'essere prese d'assalto, mentre in realtà si trattava di uno sparuto drappello di cavallari, a corto di munizioni ma con grande creatività tattica.

Le torri dell'entroterra avevano scopo difensivo e attorno ad esse si sono sviluppati borghi lontani dalla costa e abitati da contadini. Attualmente si possono riconoscere in alcuni centri abitati in cui la torre si affaccia sulla piazza principale. Anch'esse sono caratterizzate da solide mura e strette finestre. Alcune di esse sono oggi sede di associazioni culturali.

Le masserie fortificate salentine costituirono nei secoli i veri e propri presidi a difesa dei contadini dell'entroterra. Sono sparse per tutto il territorio salentino, fin sopra le colline.

Nella provincia di Brindisi esistevano alla metà del XVI secolo, diverse masserie dotate di torre d'avvistamento, alcune ancora oggi visibili. Per esempio in agro di Brindisi, a nord: masseria **Torre Regina Giovanna, Baccatani, Badessa, Grottaminarda**, ma anche il **Castello di Seranova**, nel territorio di Carovigno, **Baroni, Belloluogo, Incantalupi**, lungo la direttrice verso l'interno; **Lu Plema e Mitrano** vicino alla città; **Pigna, S. Teresa, Villanova** a sud.

Strutturalmente si presentano con le abitazioni intorno al cortile centrale (**aia**), con l'edificio più grande ed importante al centro (**la residenza del padrone**), mentre le **abitazioni dei dipendenti**, le zone di lavoro, **i depositi, le stalle** e spesso **piccole cappelle** completano l'insieme.

La paura delle aggressioni piratesche o di briganti ha portato nel XV-XVII secolo l'aggiunta di elementi difensivi, come le mura di cinta, le torri e torrette, garitte, caditoie, feritoie e persino ponti

levatoi. In questo caso l'abitazione padronale veniva costruita al centro del "villaggio agropastorale". L'ingresso principale è quasi sempre rappresentato da un **ampio portale con araldica sovrastante**. Non mancavano **le cisterne** sotterranee collegate ai sistemi di raccolta delle acque meteoriche dai tetti delle abitazioni, una importante riserva idrica dove solitamente veniva allevata una biscia allo scopo di contenere lo sviluppo di alcuni vermi e tenere pulita l'acqua.

La Masseria era pressoché autosufficiente: qui si preparavano anche tutti i mezzi necessari alla coltivazione dei terreni o per l'allevamento, venivano riciclati tutti i sottoprodotti, come anche le deiezioni degli animali, raccolte e maturate in appositi spazi per poi essere usati per la concimazione dei terreni.

Nel periodo post unitario le masserie erano il bersaglio preferito delle bande di briganti che si procuravano vettovaglie e denaro con la minaccia dell'attacco e della distruzione delle stesse, sequestrando i proprietari e chiedendone il riscatto.

La presenza di fitti boschi nelle vicinanze garantiva loro un sicuro rifugio dopo le scorrerie.

La masseria Santa Teresa in agro di Brindisi fu più volte terreno di scontro tra le bande di briganti e i drappelli della guardia nazionale che aveva il proprio comando nella caserma Manthoné sita in piazza Santa Teresa in Brindisi.

I briganti catturati e feriti venivano a volte sommariamente uccisi e i loro corpi fotografati ed esposti a futuro monito per quanti volessero ribellarsi alle leggi imposte dal novello Regno d'Italia.

Attualmente alcune masserie sono in stato di abbandono, altre sono state convertite in masserie didattiche fruibili dalle scolaresche per partecipare attivamente alla trasformazione di prodotti agricoli o caseari o all'allevamento di bestiame.

Ultimamente le masserie più belle, situate in punti panoramici, sono state trasformate in resort e spa e non di rado sono state utilizzate per manifestazioni di moda o avvenimenti mondani. Vedesi per tutti il matrimonio della figlia del magnate indiano celebrato in una masseria vicina a Torre Canne, nel comune di Fasano.

In conclusione del percorso didattico gli alunni e le famiglie hanno guardato con occhi diversi le antiche torri rivalutandole e chiedendo alle amministrazioni locali la loro tutela e intervenendo anche di persona alle giornate ecologiche di pulizia del terreno circostante e caldeggiando la loro salvaguardia. Le torri dell'entroterra e le masserie, antiche testimoni della vita rurale e centro economico del Salento sono state rivalutate come centri culturali e strumento di sviluppo lavorativo anche per tanti giovani.

Bibliografia

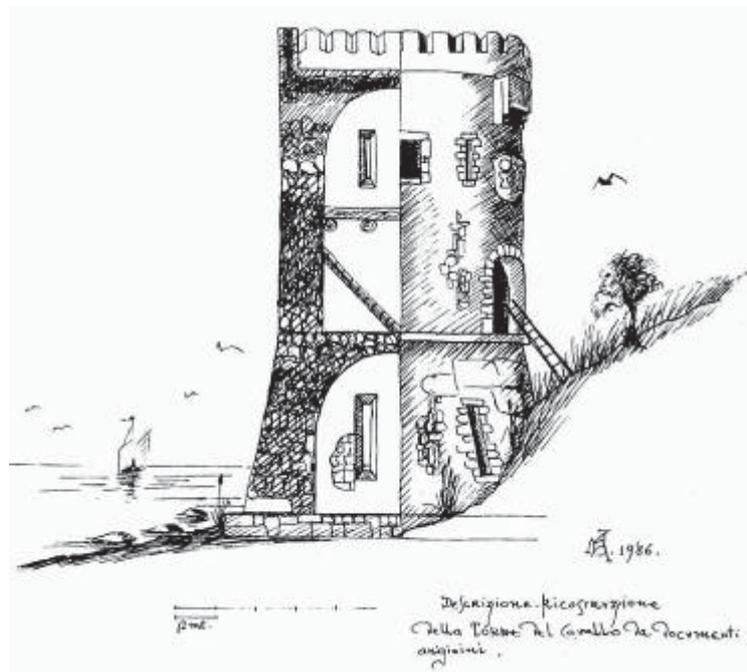
P. CAMASSA, *Guide to Brindisi*, Brindisi, D. Metili, 1897

R. CAPRARA, *Le torri di avvistamento anticorsare nel paesaggio costiero*; in "La Puglia ed il Mare", a cura di D. Fonseca, Milano, 1988

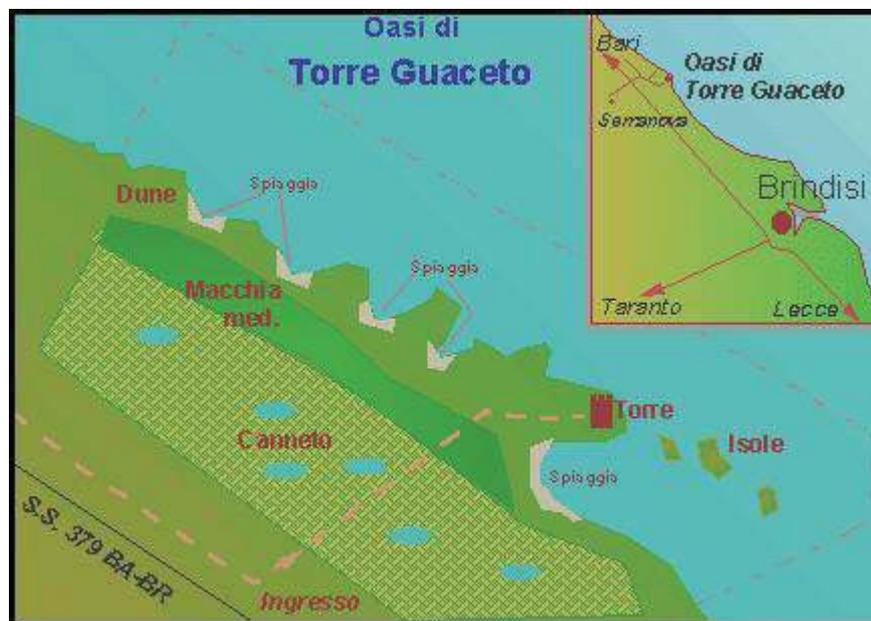
M. CATI, F. PONTRELLI, *Sentinelle di pietra: le torri costiere nel brindisino*; in *Dal mare... verso il mare*, Ordine degli Architetti, Pianificatori, Paesaggisti e Conservatori della Provincia di Brindisi, Brindisi, 2005.

G. MADDALENA, F. P. TARANTINO, *Delle insegne che ancora veggonsi nella città di Brindisi*, Brindisi, Editrice Alfeo, 1989.

Foto allegate



Torre Cavallo



Torre Guaceto



Attacco dei Saraceni in un affresco nella chiesa di San Pancrazio



Foto di banda di briganti



Masseria Tolla in provincia di Brindisi

L'idrografia ligure, tra morfologia, geostoria e dissesto idrogeologico: il caso del Chiaravagna di Sestri Ponente

Elena Petenzi (sezione Liguria)



Illustrazione 1: "Ponte ferroviario Panigaro Genova" di Alessio Sbarbaro (da Wikipedia)

1 Contenuto, impostazione metodologica e destinatari

L'articolo vuole illustrare una proposta didattica pensata per la prima classe della scuola secondaria di I grado, consistente in un'unità di apprendimento sul tema "*L'idrografia ligure, tra morfologia, geostoria e dissesto idrogeologico: il caso del Chiaravagna di Sestri Ponente*".

Data l'importanza della didattica induttiva e dell'apprendimento esperienziale in una fascia di età prepuberale, tale unità didattica è stata specificatamente pensata per l'Istituto Comprensivo di Sestri Ponente, pur essendo stata applicata, con le dovute modifiche, anche in altri contesti.

2 Prerequisiti e traguardi di apprendimento

Costituiscono prerequisiti essenziali per l'unità di apprendimento il possesso di un lessico specifico di base, la conoscenza dei concetti di ambiente, paesaggio e territorio, oltre che degli strumenti basilari della rappresentazione cartografica.

Gli obiettivi di apprendimento prefissati sono la conoscenza dell'idromorfologia italiana e della propria realtà, del proprio territorio (da un punto di vista sia geografico che geostorico), del lessico specifico fondamentale e di alcune tematiche relative alla tutela del paesaggio.

Relativamente alle abilità, invece, gli studenti devono saper individuare la posizione geografica assoluta e la localizzazione relativa degli elementi studiati, le relazioni tra elementi del paesaggio visitato e i principali processi manifestatisi nel tempo, nonché utilizzare in modo appropriato il lessico specifico, comprendere le problematiche specifiche della realtà studiata, capire, elaborare ed esporre i dati raccolti.

I traguardi per lo sviluppo delle competenze, ai sensi delle *Indicazioni nazionali per il curriculum*

2012, sono orientarsi sulle carte, utilizzare strumenti tradizionali e innovativi per comprendere e comunicare fatti e fenomeni territoriali, leggere e interpretare vari tipi di carte geografiche, utilizzare modelli interpretativi del paesaggio anche in relazione alla sua evoluzione storica, riconoscere nei paesaggi le emergenze progettando azioni di tutela e valorizzazione, collegare i dati elaborando collegamenti profondi tra essi.

Gli obiettivi minimi consistono nel conoscere gli strumenti primari per orientarsi e gli elementi fisici più importanti di un territorio, comprendere in modo essenziale il paesaggio e le sue principali emergenze, leggere i dati maggiormente rilevanti.

La principale competenza chiave di cittadinanza da sviluppare attraverso il percorso, ai sensi dell'allegato 2 al Decreto ministeriale n. 139 del 22 agosto 2007, è *collaborare e partecipare*.

3 Scansione operativa dell'unità di apprendimento e tempistiche

Prima lezione: un'ora di lavoro a casa

La prima lezione, consistente in dieci minuti al termine dell'attività di recupero e potenziamento dell'unità di apprendimento precedente, prevede l'assegnazione di un questionario iniziale per attivare le preconcoscenze sul fenomeno dell'alluvione da compilare a casa. È richiesto di iniziare a sottoporre le domande del questionario ai genitori e ad altri conoscenti adulti, con la consegna di riportare lo stesso compilato al successivo incontro in classe.

Seconda lezione: un'ora

Il lavoro prosegue con un ripasso dei principali fiumi italiani e con la disamina dell'idrografia ligure, tramite una lezione dialogata e l'utilizzo di carte di vario tipo, libri, LIM, computer.

Dopo aver esaminato brevemente il bacino e gli affluenti del Po, dell'Adige, dell'Arno e del Tevere, oltre che le caratteristiche dell'idrografia meridionale, si passa a comprendere meglio le caratteristiche dei corsi d'acqua liguri. Si ricordano i principali fiumi del versante marittimo, cioè Magra (con l'affluente Vara), Entella, Centa e Roia; i fiumi del versante interno, vale a dire Tanaro, Bormida, Scrivia, Trebbia; vengono esaminati anche i principali torrenti liguri (Letimbro, Quiliano, Impero, Argentina) e genovesi (partendo da ponente Stura, Varenna e Chiaravagna; quindi Polcevera e Riccò; i celebri Bisagno e Fereggiano; per concludere con Sturla e Nervi a levante).

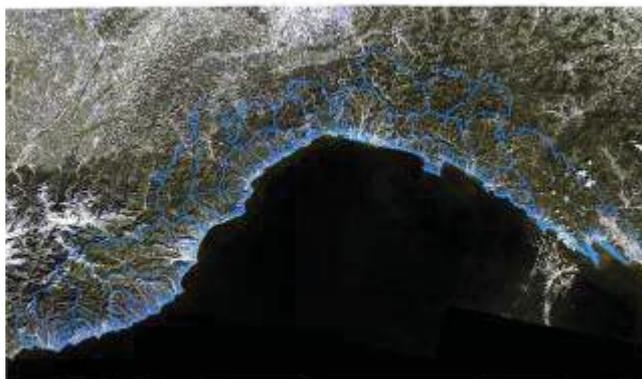


Illustrazione 2: <http://www.cartografia.regione.liguria.it/>

Terza lezione: due ore

La terza lezione è un lavoro sul campo, in compresenza con il collega di scienze, finalizzato alla conoscenza diretta del territorio nelle sue condizioni attuali. Durante l'uscita a Sestri Ponente e l'osservazione del paesaggio attorno al torrente Chiaravagna e ai suoi affluenti avviene l'elicitazione dei termini specifici, l'individuazione tramite fotografie e appunti delle caratteristiche dell'alveo e dell'eventuale mancata integrazione tra il torrente e gli elementi antropici.



Illustrazione 3: Elena Petenzi, confluenza del rio Bianchetta con il rio Cassinelle

Quarta lezione: un'ora

Al ritorno in classe si parte dalla proposta di una situazione problematica (la disamina del Chiaravagna e del dissesto idrogeologico del territorio, con il caso simbolo dell'alluvione del 4 ottobre 2010) per proseguire con la pianificazione della risoluzione utilizzando web, documenti, libri.

La classe viene suddivisa in quattro gruppi eterogenei per stili cognitivi, emotivi, competenze artistiche, letterarie, organizzative, di leadership, ma omogenei per competenze geografiche. Vengono presentati ai ragazzi come gruppi di lavoro di esperti, che collaboreranno per risolvere un problema: troveremo quindi il gruppo dei geografi, quello dei geologi, degli storici del paesaggio e degli ingegneri ambientali. Si prosegue con l'assegnazione dei ruoli interni di referente o portavoce, moderatore e segretario.

Il problema, quindi, è presentato sotto forma del seguente articolo di giornale scorciato, con la richiesta di leggere con attenzione e di chiarire i termini.

Il Secolo XIX del 15 gennaio 2013

Nel quartiere genovese di Sestri Ponente sono incominciati ieri, lunedì 14 gennaio, i lavori di demolizione della struttura portante dell'edificio che si trova al numero 15 di via Giotto, che sovrasta il torrente Chiaravagna. (...) Nel giugno scorso è stato pubblicato il bando di gara per i lavori di demolizione che, in base al programma presentato dall'appaltatore, dovrebbero essere ultimati entro 6 mesi dalla data di consegna del cantiere, il 25 ottobre del 2012.

Per finanziare l'intervento, la Regione Liguria ha destinato circa 6 milioni di euro (...).

Vengono esplicitati, quindi, l'obiettivo e la consegna: "*Perché il palazzo è stato demolito? Preparate una relazione per spiegare la decisione e le motivazioni ai compagni delle altre classi prime.*"

I ragazzi, in gruppo, avanzano possibili spiegazioni e durante la fase di organizzazione delle stesse fanno convergere le loro idee sulle alluvioni e sulle condizioni del torrente Chiaravagna. Vengono enucleate le domande fondamentali, ossia quali siano i dati da conoscere sul Chiaravagna per capire le ragioni dell'alluvione del 2010, come fossero strutturati il fiume e il suo territorio in passato e se ci siano stati cambiamenti nell'equilibrio tra uomo e ambiente. Dopo la decisione della tipologia di materiale da ricercare, il docente conclude la lezione con l'assegnazione delle fonti: il libro di testo¹, siti internet (Wikipedia, Google Earth, forum sull'alluvione), alcuni documenti elaborati dal Comune² e due libri di Primo e Maltoni rinvenuti nella biblioteca scolastica: *Sestri Ponente che sfugge* e *Saluti da Sestri Ponente*.

¹ MONACI G., RAGAZZI B., *Vivi la Terra I*, Pearson

² PASETTI A., *Torrente Chiaravagna – piano di bacino stralcio per la tutela dal rischio idrogeologico*, 2012; TOMASELLI A., SPINETTI L., DE ANTONI F., DE FALCO L., BRANDINO A., GRITA M. (Provincia di Genova – Direzione Pianificazione generale e di bacino) – *Piano di bacino Stralcio sul bilancio idrico: il bacino del Torrente Chiaravagna*, 2009

Quinta lezione: un'ora e ulteriore lavoro a casa, coordinati dall'insegnante

Il progetto procede con l'acquisizione di notizie e immagini sul Chiaravagna e su Sestri Ponente, tramite *brainstorming* e lavoro di gruppo per la ricerca e l'elaborazione di dati, utilizzando libri, computer e l'ambiente virtuale Pbworks; il docente inizia con la divisione dei compiti e delle fonti.

Il primo gruppo, "i geografi", presentante alcune difficoltà sulla disciplina, si occupa del lessico specifico del fiume; il docente ha cura che il moderatore sia in grado di coordinare il *brainstorming*, intervenendo in caso di crisi del gruppo, mentre il segretario annota tutte le idee. Quattro ragazzi, su indicazione del docente, si occupano di utilizzare come fonte il libro di testo, due di ricercare immagini adeguate di fiumi liguri.

Il secondo, "i geologi", si occupa del Chiaravagna e del suo territorio: due ragazzi utilizzano come fonte Wikipedia, due alunni molto competenti in italiano i documenti provinciali, già scorciati dal docente, due ricercano immagini della confluenza dei due rivi e della foce su Google Earth.

Il terzo gruppo, "gli storici del paesaggio", si dedica alla Storia del Chiaravagna e del suo territorio; due ragazzi si occupano di utilizzare il primo libro su Sestri, due alunni il secondo libro, un altro utilizza un forum rinvenuto on line sull'alluvione e l'ultimo ricerca immagini nelle stesse fonti.

Il quarto, gli "ingegneri ambientali", esamina il dissesto idrogeologico: cinque ragazzi utilizzano siti internet, il documento provinciale, il libro di testo per motivare le loro diverse ipotesi; un altro ricerca immagini. Sotto la guida dell'insegnante, che fornisce spunti, reindirizza e sollecita gli scambi, si negozia una teoria comune.

Conclusa la prima fase, tutti i gruppi preparano la loro parte di presentazione, curandone la chiarezza e l'incisività, affidando ad ognuno dei componenti la parte informatica, grafica o testuale, a seconda delle predisposizioni individuali.

Il lavoro in classe procede a casa, coordinati a distanza dall'insegnante su Pbworks. Sotto la guida del docente, che si accerta del rispetto delle consegne, tutti seguono la seguente struttura di lavoro: localizzazione delle informazioni e loro validazione, riflessione sull'eshaustività delle stesse, organizzazione all'interno dei gruppi del materiale.



Illustrazione 4: Danilo Medici (Sextum) -
<http://s672.photobucket.com/user/Sextum/media/Alluvione2010/DA10017.jpg.html>

Sesta lezione: due ore

Nella parte conclusiva i referenti dei vari gruppi procedono alla ricomposizione dei materiali tramite *jigsaw*, mentre il resto del gruppo classe compie una riflessione metacognitiva sul lavoro svolto utilizzando un questionario conoscitivo, al fine di sviluppare la competenza chiave "imparare a imparare". L'ultima ora è dedicata all'esposizione alle classi prime del lavoro completo.

4 Valutazione

Per essere davvero formativa, essa è basata su tre elementi: valutazione del processo di produzione della presentazione (massimo 20 punti, distribuiti equamente tra progettare, acquisire e interpretare l'informazione, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile), valutazione del prodotto e della sua esposizione (massimo 25 punti, divisi tra correttezza, completezza, efficacia, comunicatività e originalità) e valutazione della verifica individuale (massimo 55 punti).

5 Conclusioni

La tematica dell'idrografia e del dissesto idrogeologico, quanto mai attuale e rientrando pienamente nelle linee guida ministeriali, diviene un ponte multidisciplinare tra materie, non solo in senso geostorico, ma ponendosi anche come punto di partenza per numerosi altri percorsi induttivi ed esperienziali. Questo progetto risulta parte integrante dell'educazione alla cittadinanza attiva e consapevole, ponendosi come obiettivo la prevenzione e il rispetto del paesaggio: tale fine non è di urgente attuazione solo in Liguria, ma in moltissime regioni italiane ad alto rischio sismico, vulcanico o idrogeologico. Con debiti adattamenti, perciò, questa unità di apprendimento è utilizzabile in maniera ottimale anche in contesti differenti.

6 Bibliografia e sitografia

AA. VV., *Il Secolo XIX*, Genova, 28/06 e 07/11/2012, 15/01 e 14/03/2013

G. GARIBALDI, *Genova, Levante ed entroterra, uno sguardo geografico*, Taggia, Tipolitografia San Giuseppe, 2010

G. GARUTI, *Sistemi naturali sostenibili per la riduzione dell'Inquinamento diffuso delle acque in aree urbane*. Giornata di studio "Il ciclo dell'acqua nella pianificazione del territorio", 2001

G. MONACI, B. RAGAZZI, *Vivi la Terra 1*, Digilibro, Pearson

G. PACI, *Guardare il mondo*, Zanichelli, 2005

A. PASETTI, *Torrente Chiaravagna – Piano di Bacino stralcio per la tutela dal rischio idrogeologico*, 2012

M. PRIMO, A. MALTONI, *Saluti da Sestri Ponente*, Genova, Casamara, 1992.

M. PRIMO, A. MALTONI, *Sestri Ponente che sfugge. Immagini tra Ottocento e Novecento*, Compagnia dei Librai, 1998

A. TOMASELLI, I. SPINETTI, F. DE ANTONI, L. DE FALCO, A. BRANDINO, M. GRITA, *Piano di Bacino Stralcio sul bilancio idrico il bacino del Torrente Chiaravagna*, Provincia di Genova - Direzione Pianificazione Generale e di Bacino, 2009

<http://elc.w3.calvino.ge.it/prodottiMM//AdottaUnSic/Habitat.htm>

<http://freeforumzone.leonardo.it/d/9458109/Alluvione-a-GENOVA-analisi-tecnica/discussione.aspx>

<http://freeforumzone.leonardo.it/lofi/Alluvione-a-GENOVA-analisi-tecnica/D9458109.html>

<http://pbworks.com/pbworks-basic-edition>

<http://s672.photobucket.com/user/Sextum/library/Alluvione2010?sort=4&page=1>

<http://www.cartografia.regione.liguria.it/>

http://www.nimbus.it/liguria/rlm34/energia_idroelettrica_2.htm

<http://www.wikipedia.it>

Ambiente, degrado e turismo nel territorio terrazzato ligure: il caso delle Cinque Terre

Emanuele Poli (sezione Lombardia)

1. Motivazioni della proposta didattica e suo valore formativo

Uno dei principali scopi della geografia è quello di studiare la complessità delle relazioni tra natura e attività umane, tra le dinamiche della produzione, consumo delle risorse per uno sviluppo socio-economico della comunità e mantenimento della qualità dell'ambiente.

Per meglio far comprendere tale concetto ai nostri alunni, si è scelto di focalizzare il nostro sguardo su uno dei più rappresentativi fenomeni di sintesi tra la grande dimensione umana e quella ambientale: i terrazzamenti.

Questi sono una delle migliori rappresentazioni, sul territorio italiano, di equilibrio tra uomo e natura, tra bisogno di salvaguardare la biodiversità da un lato e la diversità culturale del mondo dall'altro, si potrebbe parlare di "paesaggio equilibrato" (Di Fazio, Malaspina., Modica, 2005).

I terrazzamenti, infatti, sono il frutto del lavoro di un'intera popolazione che ha saputo individuare e volgere a propri interessi le limitazioni di un territorio, valorizzando i vantaggi oggettivamente offerti dal luogo.

Queste costruzioni sono il risultato delle attività finalizzate alla nostra sopravvivenza e alla identificazione della propria cultura: gettare terrazze sui pendii per facilitarne la coltivazione ed evitare l'erosione delle terre arabili, per esempio, è un'operazione formidabile da parte dell'uomo, ma allo stesso tempo è conservazione del valore etico ed estetico, elemento costitutivo dell'identità di una regione.

1.1. Tempi di realizzazione

Si propone di sviluppare la seguente unità didattica all'inizio dell'anno scolastico poiché è pensata al fine di introdurre alcuni concetti basilari per lo studio dei fenomeni socio-economici-ambientali che verranno analizzati durante il corso dell'anno scolastico.

Pertanto, questa unità potrebbe essere proposta come la prima delle cinque o sei previste nel programma di inizio anno scolastico e prevede un tempo di realizzazione pari a cinque ore totali tra lezioni frontali e verifica.

1.2 Obiettivi formativi

Conoscenze

Conoscere la formazione, evoluzione e percezione dei paesaggi naturali e antropici.

Riconoscere le motivazioni economiche, sociali, culturali nelle trasformazioni del territorio. Conoscere le caratteristiche dei terrazzamenti: diverse tipologie e luoghi di diffusione in Italia e nel Mondo, funzione, struttura, metodo di costruzione.

Conoscere la terminologia specifica.

Conoscere la formazione, evoluzione e percezione dei paesaggi naturali e antropici. Riconoscere le motivazioni economiche, sociali, culturali nelle trasformazioni del territorio.

Conoscere le caratteristiche dei terrazzamenti: diverse tipologie e luoghi di diffusione in Italia e nel Mondo, funzione, struttura, metodo di costruzione.

Conoscere la terminologia specifica.

Abilità

Riconosce gli elementi fisici ed antropici di un paesaggio, cogliendo i principali rapporti di connessione ed interdipendenza.

Saper cogliere i rapporti tra l'uomo e l'ambiente, analizzando, attraverso casi concreti, le conseguenze positive e negative dell'azione umana sull'ambiente.

2. 1^a lezione – Introduzione: Geografia, scienza delle relazioni tra uomo e natura

Nella prima lezione il docente presenta la Geografia non come una semplice descrizione espositiva della superficie terrestre, ma come lo studio ragionato dello spazio terrestre e la sua organizzazione da parte dell'uomo. La Geografia, infatti, analizza il rapporto di interdipendenza tra fenomeni antropici, cioè relativi all'uomo e al suo abitare la Terra e spazi e fenomeni fisici (Poli, 2012).

- Si spiega il concetto di *antropizzazione*, quello di *ecumene* e quello di *anecumene* e si mostra come nel corso della storia, regioni sempre più vaste sono entrate a far parte dell'ecumene, restringendo le aree in cui l'insediamento stabile non è mai avvenuto.

- Si osserva come l'insieme delle strutture dell'organizzazione umana di uno spazio viene insediato secondo criteri che dipendono dalle scelte politiche e culturali e dal livello di benessere di ciascuna società. Solitamente alle caratteristiche di un sistema economico- sociale corrisponde una precisa organizzazione del territorio e il territorio a sua volta è il riflesso di tale sistema. La qualità, la tipologia e la localizzazione degli insediamenti dipendono dalle scelte degli individui, ma sono condizionate anche da fattori naturali.

- Si illustra alla classe la distinzione tra *relazioni verticali* e *relazioni orizzontali* tra uomo e natura. Con l'espressione *relazioni verticali* si indicano i vincoli e i condizionamenti esercitati dalla natura, che inducono a localizzare una struttura in un luogo piuttosto che in un altro; con *relazioni orizzontali* si indicano invece i rapporti che raccordano fra loro le varie strutture di un sistema socioeconomico.

- Si analizzano le principali problematiche relative all'antropizzazione del territorio: negli ultimi anni alluvioni, frane, smottamenti, colate di fango e detriti hanno colpito il territorio italiano, provocando vittime e danni. Si ricorderanno i gravi eventi verificatisi nel 2011 in Lunigiana (Toscana), nelle Cinque Terre e Genova (Liguria) e ancora nel 2012 nella zona di Ortonovo e La Spezia, sempre in Liguria, dove incantevoli borghi sono stati devastati da acqua, fango e detriti.

Questi eventi disastrosi non sono dovuti solo a fenomeni naturali, ma anche all'azione dell'uomo: tra le cause vi sono, infatti, l'abbandono dei terrazzamenti che contribuiscono a consolidare i terreni fragili; la mancata cura dei boschi e gli incendi che distruggono il manto boschivo; la cementificazione delle rive dei corsi d'acqua e la costruzione di edifici in aree a rischio.

- Si individuano, tuttavia, armoniose sintesi tra uomo e natura come nel caso dei terrazzamenti.

2.1 2^a Lezione - Il rischio di scomparsa dei terrazzamenti: forme e cause di degrado

1. In questa lezione, il docente illustrerà come esistano delle realtà di formidabile sintesi tra uomo e natura, anche quando questa sembra minacciare la stabilità dell'uomo in un determinato territorio. È il caso, ad esempio, delle Cinque Terre, in cui l'uomo, al fine di prevenire il deflusso delle precipitazioni sui terreni in pendenza, ha pensato di costruire i cosiddetti *terrazzamenti*.

2. Verrà spiegato il termine *terrazzamento*. Si tratta di un sistema costruito su colline con pendenza pari o superiore al 50% e consiste nella costruzione di innumerevoli *muri a secco* (cioè pietre del luogo non cementate tra loro) strettissimi e lunghi, che si snodano per chilometri lungo i versanti. Sugli stretti ripiani di questi terrazzi si coltivano soprattutto viti.

3. Si illustrano le motivazioni di simili costruzioni:

- la riduzione della ripidità di un terreno in pendenza, con conseguente facilitazione dell'accesso e delle operazioni agricole;
- prevenzione del deflusso delle precipitazioni sui terreni in pendenza, il cui accumulo è causa di gravi problemi di erosione del suolo e di perdita di sostanze nutritive;
- il controllo dell'erosione del suolo nelle aree con pendenza.

4. Si indicano le principali località in cui sono presenti i terrazzamenti: le terrazze agricole sono la tecnica agricola maggiormente presente nei paesaggi montuosi e collinari. Troviamo pendii terrazzati sparsi in tutta l'Africa, ampiamente ritrovabili in Etiopia, monumentalmente nelle Ande Peruviane, e che si arrampicano in piste vertiginose sull'Himalaya. In Cina, Giappone e Sud Est Asiatico, gli irrigati terrazzamenti montani per la coltivazione del riso rappresentano dei veri e propri prodigi di ingegneria naturalistica. Le terrazze sono poi ampiamente diffuse nell'Europa mediterranea. Si estendono anche verso nord in Germania, di solito per la coltivazione di vigneti. Ci sono terrazzamenti nella Valle Douro, nel Nord del Portogallo, mentre sono assenti nel sud. Nella regione della Alpujarra il terrazzamento rappresenta un'arte, mentre nella maggior parte della Spagna risulta non comune. La creazione dei primi terrazzamenti nella Provenza, in Francia, risale all'XI° secolo (Pappalardo, 2002).

A tutt'oggi vi sono molti progetti presentati dall'ALPTER (Terraced Landscapes of The Alpin Arc) per la manutenzione e il recupero di aree terrazzate. In Italia i terrazzamenti sono diffusi soprattutto nelle regioni alpine fino alle quote dove sono possibili le coltivazioni (800-1000 metri di altitudine) e nelle regioni mediterranee. Li possiamo trovare soprattutto in Sicilia (zona Etna), Campania (Costiera Amalfitana), Toscana (Isola d'Elba e zone collinari in genere), Liguria (tutta la regione e in particolare le Cinque Terre), Piemonte e Lombardia (Valtellina e Valchiavenna). In ognuna di queste zone, il terrazzamento mantiene la sua funzione di tipica sistemazione collinare-montana.

5. Verrà spiegato che oltre che assumere forte valore ambientale, la costruzione dei terrazzamenti ha anche forte valore culturale. Le Cinque Terre, ad esempio, costituiscono un *paesaggio culturale* poiché in questi luoghi, i terrazzamenti, sono manifestazione di una straordinaria creatività nello sfruttare le risorse: è testimonianza di un sistema dei valori condivisi dalla comunità, le abilità e le capacità in essa diffuse, gli assetti socio-economici e i modi locali di produrre e cooperare.

2.3 3^a Lezione - Ambiente e turismo: alcuni progetti per la valorizzazione del territorio terrazzato ligure: il caso delle Cinque Terre

Nella terza lezione, l'attenzione si concentrerà esclusivamente sull'analisi del territorio terrazzato ligure: il caso delle Cinque Terre.

- Un esempio di terrazzamento presente in Liguria, si è detto, può essere costituito dalle Cinque Terre (Fig. 1), dove i fitti boschi originari vennero sostituiti poco a poco dalla coltivazione della vite in terrazzamenti, attraverso la frantumazione della roccia, la paziente realizzazione di muri a secco e la creazione dell'humus coltivabile. Tra i terrazzamenti, poi, vennero costruite lunghe e ripide scalinate in pietra, ricavate a sbalzo sui muri stessi.

Quest'opera grandiosa e secolare si riflette nelle seguenti cifre: circa 8.400.000 metri cubi di muri a secco, per una lunghezza di 6.729.000 metri, cioè 6.729 km. Un'opera titanica, ancora più apprezzabile in quanto eseguita unicamente dalla libera iniziativa di più generazioni, tramandata unicamente per conoscenza, senza la guida preconstituita da nessun potere centrale e con il solo fine di rendere produttiva una zona incoltivabile.

Le tecniche di costruzione dei terrazzamenti sfruttano le risorse litologiche e morfologiche locali per organizzare un sistema complesso di conservazione del suolo, attraverso opere di regimazione idrica (a volte sviluppando sistemi di raccolta delle acque superficiali, captazione di sorgenti, canali di derivazione dai torrenti, caratterizzati da manufatti di estremo interesse, come cisterne, pozzi, canali sotterranei e così via), determinando una nuova condizione di stabilità del versante (Brancucci e altri, 2001).

Dal primo secolo del Basso Medioevo fino ai nostri giorni, è stata una lotta continua fra l'uomo e la natura. Uomini e donne delle varie generazioni hanno modellato e ricostruito il paesaggio ad ogni crollo provocato dal cedimento di muri causati dalla pioggia.

Il contadino delle Cinque Terre è stato per secoli, oltre che produttore del pregiato vino, anche e soprattutto un elemento attivo per la stabilità di un paesaggio, che oggi è stato riconosciuto Patrimonio Mondiale dell'Umanità. La sistemazione a "terrazze" (Fig. 2) eseguita dagli abitanti delle Cinque

Terre nel corso dei secoli per finalità esclusivamente produttive, ha pertanto determinato effetti addirittura superiori per importanza all'obiettivo originario, come la stabilità idrogeologica dei versanti e dei centri abitati sottostanti e la connotazione del paesaggio.

- Il rischio di scomparsa dei terrazzamenti: forme e cause di degrado. Nei tempi recenti il mutato equilibrio economico e sociale ha avuto un effetto diretto sul territorio, con il conseguente progressivo abbandono delle colture tradizionali che rappresentavano nel frattempo la salvaguardia del territorio stesso.

- Alcuni progetti per la valorizzazione dei terrazzamenti:

per contrastare l'abbandono dei terrazzamenti, il progetto LIFE-PROSIT (Pianificazione e Recupero delle Opere di Sistemazione del Territorio costiero delle Cinque Terre) ha avviato una serie di azioni, il cui obiettivo è la sperimentazione di un metodo di salvaguardia e recupero del territorio costiero. Si basa essenzialmente su meccanismi compatibili a livello ambientale ed economico, che coinvolgono attivamente la popolazione locale e i visitatori. Il percorso è stato diviso in tre fasi: una preparatoria, una progettuale e una attuativa. Per sensibilizzare la popolazione locale e i visitatori, sono stati creati forum organizzati in tutte le principali località delle aree interessate, per favorire una divulgazione dei risultati accessibile a tutti. La fase progettuale ha visto la realizzazione della mappatura delle aree rurali costiere in base al livello di vulnerabilità, pericolosità e attitudine al recupero, la predisposizione di strumenti attuativi per il recupero delle aree terrazzate e la definizione delle modalità operative per l'attuazione del piano d'intervento. Nelle città coinvolte in questo progetto (Campi, Corniolo, Monterosso al mare e San Bernardino) sono state riattivate la coltivazione della vite e, in fase sperimentale, quelle del basilico, dei limoni e dell'ulivo. Il raggiungimento degli obiettivi proposti per la salvaguardia di queste aree tende al mantenimento della qualità storica del paesaggio e alla tutela dal rischio idrogeologico dei centri abitati; al coinvolgimento della popolazione e degli organi interessati ai vari livelli; e alla sperimentazione di un modello di recupero del paesaggio costiero terrazzato.

Metodi utilizzati

- Lezione frontale attiva e partecipata.
- Lezione interattiva.
- Attività laboratori per piccoli gruppi coordinati dal docente (problem solving).
- Discussione guidata per favorire la consapevolezza riflessiva sui propri prodotti di conoscenza.

Strumenti utilizzati

- Libro di testo: Cristina TINCATI, Moreno DELL'ACQUA, *Ecogeo, Strumenti e temi della geografia economica*, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, 2014.
- Lim: lavagna multimediale interattiva.
- Classi virtuali: L'attività didattica curricolare è integrata attraverso la distribuzione di materiale on-line agli studenti (dispense, appunti, ...), l'assegnazione e correzione di compiti e test, la condivisione di problemi e soluzioni frequenti (classe e lezioni virtuali), slides riassuntive ed esplicative fornite dall'insegnante.
- Tablet forniti dalla scuola ad inizio anno scolastico.
- Rete internet della scuola.
- Piattaforme per la didattica.

Uscita didattica

Per il primo anno il nuovo CEA delle Cinque Terre propone alle scuole 4 percorsi didattici sul tema identità e paesaggio per scoprire ecosistemi, paesaggi, biodiversità nel Parco e nell'Area Marina Protetta (Fig. 3), gestione dei rifiuti. Ogni percorso è costituito da 2 incontri di 2 ore e un'uscita sul territorio di 3-4 ore. Il numero degli incontri e delle uscite può essere variato in base alle esigenze della classe.

Si consiglia in Percorso 2 che è quello che ha come tema “Il Paesaggio dell’Uomo”, tema guida di questa unità didattica.

3. Conclusioni

I terrazzamenti testimoniano la saggia creatività e il lavoro svolto dal genere umano. Illustrano, più in particolare, la stretta relazione tra genere umano e natura, il bisogno di salvaguardare la biodiversità e la diversità culturale del mondo.

La primitiva semplicità di queste costruzioni si trasfigura ed emerge in tutta la sua bellezza di sapienza etnica e monumentalità, tanto che questi monumenti di pietra possono rientrare tra i geositi (Gisotti, Zarlenga, 2004). Per millenni i terrazzamenti sono stati non solo la pietra angolare grazie alla quale molte culture sono state costruite, ma hanno anche fornito il mangiare per una vasta parte della popolazione del mondo. Inoltre i terrazzamenti non hanno solo soddisfatto i bisogni materiali della gente, ma sono anche serviti come veri e propri depositi di cultura.

Particolarmente degno di nota è il fatto che la natura della cultura dei terrazzamenti esprime la coesistenza armoniosa tra gli esseri umani e l’ambiente naturale, tra esseri umani e divinità (come simbolo culturale della natura) e tra gli stessi esseri umani. L’armonia della cultura dei terrazzamenti è forte a sufficienza per moderare conflitti e contraddizioni che avvengono tra gruppi etnici differenti, differenti culture e differenti paesi. La conservazione e il benessere dei terrazzamenti richiede di mettere insieme le risorse e le competenze dei governi, gli esperti e gli studiosi, le comunità locali e le agenzie.

Al momento l’obiettivo più urgente è quello di sviluppare una vera e sensibile comprensione scientifica della cultura dei terrazzamenti, non di abbandonarli o di sfruttarli. Perché essi possano sopravvivere dobbiamo combinare il rispetto per la conoscenza tradizionale ed indigena con i metodi e le competenze moderne. È solo in questo modo che possiamo garantire un sano futuro ai terrazzamenti e allo speciale contributo umano che questi rappresentano.



Fig.1: Volastra, a 350 metri di quota, sul dorso di una scoscesa collina circondata da terrazzamenti sostenuti da muretti a secco.

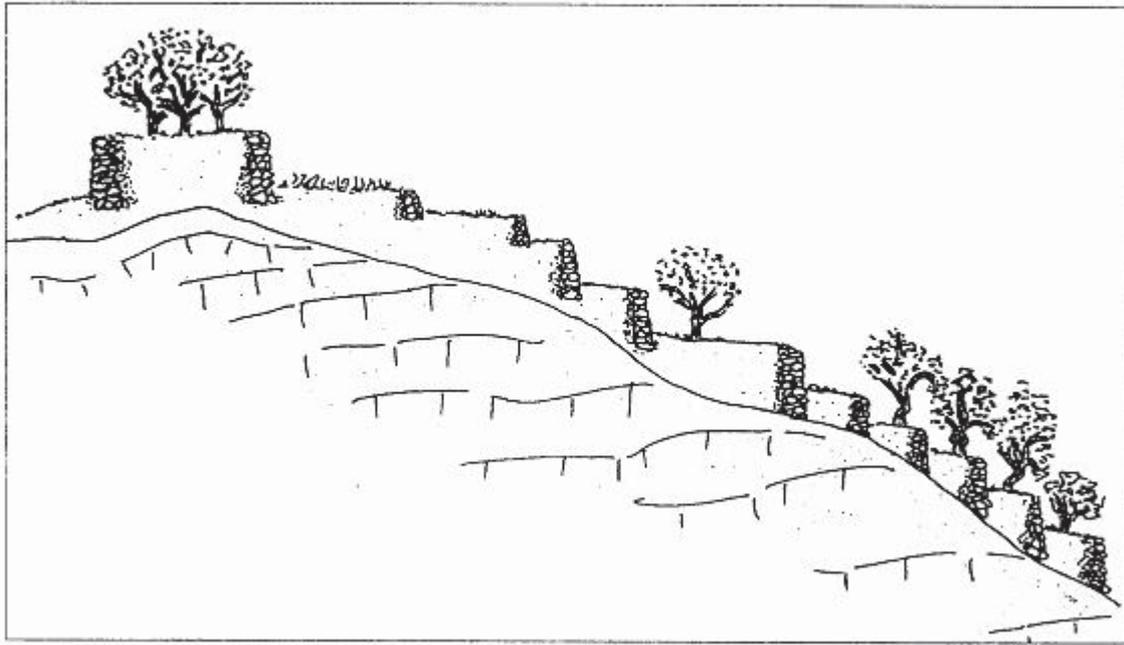


Fig.2: Schizzo di profilo con le sequenze di gradini di un terrazzamento che possono presentare una discreta regolarità oppure un'alternanza costante o ancora una netta variabilità. Fonte Pappalardo, 2002.



Fig.3: Il parco comprende, oltre al territorio dei tre comuni delle Cinque Terre (Riomaggiore, Vernazza e Monterosso), una porzione dei comuni di Levanto (Punta Mesco) e della Spezia (Campiglia Tramonti).

Bibliografia

- AA. VV., *Particolare sistema agrario dei terrazzamenti in zona montana, da un punto di vista generale e attraverso una dettagliata analisi sul campo condotta presso il Monte Brè*, Università degli Studi di Milano, 2013.
- G. BRANCUCCI, A. GHERSI, M. E. RUGGIERO, *Paesaggi liguri a terrazze. Riflessioni per una metodologia di studio*, Firenze, Alinea, 2000.
- G. BRANCUCCI, A. GHERSI, M. E. RUGGIERO, *Il paesaggio terrazzato ligure: da valore ambientale e culturale a elemento a rischio*, in «Geologia dell' Ambiente», n. 2, numero monografico “Il paesaggio”, Roma, SIGEA, 2001.
- P.E. FAGGIONI, *Vini e vigneti delle Cinque Terre*, Genova, Stringa Editore, 1983.
- S. DI FAZIO, D. MALASPINA, G. MODICA, *La gestione territoriale dei paesaggi terrazzati tra conservazione e sviluppo*, in «Atti del VIII Convegno Nazionale AIIA “L'Ingegneria Agraria per lo sviluppo sostenibile dell'area mediterranea”», Catania, 2005.
- G. GIANIGHIAN, M. D. PAOLUCCI, *Il restauro in Giappone*, Firenze, Alinea 2010.
- G. GISOTTI, F. ZARLENGA, *Geologia Ambientale. Principi e metodi*, Palermo, Dario Flaccovio Editore, 2004.
- S. MARTINI, G. PESCE, R. DE FRANCHI, A. COLOMBO, F. TAVAROLI, *Manuale per la costruzione dei muri a secco*, Genova, Tipografia Ambrosiana, 2004.
- D. RIZZO, F. CASELLA, M. GALLI, E. BONARI, *La gestione delle sistemazioni idraulico-agrarie nel monte pisano*, Pisa, Scuola Superiore Sant'Anna, 2009.
- M. PAPPALARDO, *Il terrazzamento antropico in Liguria. Un caso emblematico di paesaggio dismesso*, in «Boll. Soc. Geogr. It.», vol. VII, aprile-giugno, 2002.
- E. PARATORE, *Geografia agraria*, Bologna, Patron, 2009.
- G. PESCE, S. MARTINI, «Il terrazzamento con muri in pietra a secco. Forme e cause di degrado», in AA.VV., *Manuale per la costruzione dei muri a secco. Linee guida per la manutenzione dei terrazzamenti delle Cinque Terre*, La Spezia, LIFE 00, 2005, pp. 32-50.
- E. POLI, *I terrazzamenti agricoli quali realizzazioni di interesse geografico*. In «Atti Soc. Nat. Mat. Modena», 143, 2012, pp. 43-57.
- F. SANGIORGI, P. BRANDUINI, G. CALVI, *Muri a secco e terrazzamenti nel Parco dell'Adamello*, Novara, Fiordo s.r.l., 2006.
- E. TURRI, *Il paesaggio come teatro*, Marsilio, Venezia, 2006.

Confine-Confini (+ con o + fine?)
il caso del confine franco-ligure e del rapporto costa-entroterra
Un'U.d.A. per la classe III^a della scuola secondaria di primo grado

Paola Scoccia e Umberto Salemi (sezione Liguria)

Come stimolare nei ragazzi di una terza media la passione per la geografia? Come motivarli ad affrontarne le problematiche e le sfide? Confine-Confini è un progetto di unità didattica di apprendimento che, partendo da una dimensione locale (il vicino/particolare), affronta in modo originale, innovativo e interdisciplinare il tema del "confine" e della "frontiera" (il lontano/generale), secondo un *iter* particolarmente indicato per una scuola secondaria di primo grado.

Dedicandosi in particolar modo al "caso" del confine italo-francese nella Liguria di ponente, il progetto delinea le implicazioni storiche, fisiche e culturali che lo hanno caratterizzato, occupandosi anche del particolare rapporto di dualismo tra costa ed entroterra che in questa zona si è configurato.

In un mondo segnato da guerre e tensioni separatiste, in un'Europa che cerca di trovare nell'unità il segreto della sua identità, il tema del rapporto tra la dimensione del "confine" e quella della "frontiera" può essere di grande attualità didattica, soprattutto in una scuola secondaria di primo grado, dove queste categorie concettuali si definiscono criticamente per la prima volta.

Partendo da questo presupposto, si è pensato quindi di progettare un'U.d.A. che affrontasse la questione concentrandosi su una dimensione locale specifica, legata al territorio in cui l'iniziativa didattica è sorta (quello della Provincia di Imperia) e radicando così il processo di apprendimento a una realtà conosciuta e vissuta dagli allievi: il confine franco-ligure.

Quanto questo luogo è una terra di confine (nel senso di "limite" e "fine" di un territorio)? Quanto è una terra di frontiera (e quindi punto di partenza, occasione per un'esplorazione e un incontro con l'"altro" ed il "nuovo")?

La linea di confine decisa dagli accordi susseguenti il secondo conflitto mondiale si è conformata in sfregio a criteri di natura geografica (e, aggiungiamo noi, anche storica e culturale). In realtà, il confine franco-ligure (come l'U.d.A. vuole evidenziare in una premessa di tipo storico) è il risultato di una serie di cambiamenti territoriali sanciti da vari trattati stipulati in diversi secoli. Tuttavia, se fino alla metà del XIX secolo, furono i parametri geografici a guidare le scelte di delimitazione territoriale (displuviale alpina e corso del Varo come elementi determinanti), con i trattati di Torino e Parigi del 1860 e del 1947, che determinano la cessione alla Francia di Nizza e Savoia prima e di Tenda e Briga Marittima dopo, furono le tensioni politiche e risarcitorie a prevalere. Ne conseguì una traumatica demarcazione carente non solo di ragionevolezza geografica, ma anche irrispettosa della tradizionale ripartizione dei gruppi linguistici.

Sebbene negli ultimi anni i contrasti, i dissidi e le difficoltà nate da quell'esperienza si siano attenuati, permangono da parte francese e italiana malcelati dissapori e ruggini campanilistiche, ben conosciute da chi abita questa terra. Ecco un buono spunto da cui far partire un'esperienza didattica che, partendo dall'insegnamento della geografia, si completi integrandosi con le altre discipline: date le premesse storiche e geografiche, questo "confine" è una "fine"? Il luogo dove qualcosa finisce e dove prevalgono logiche di conflitto e scontro? O può essere il terreno del

"con", dove l'incontro generi politiche e dinamiche di scoperta e sviluppo di potenzialità finora trascurate?

Per rispondere a questa domanda il percorso prevede inizialmente lo studio della zona di confine, su entrambi i versanti e dal mare fino alla vetta del Monte Saccarello (dove si incrociano i confini tra Italia, Francia, Liguria e Piemonte), da un punto di vista strettamente fisico: morfologico, orografico, idrografico, climatico. In questa fase (come nelle altre che compongono l'U.d.A.) l'uso della tradizionale manualistica e del materiale cartaceo e cartografico è integrato dall'implementazione di tecnologie multimediali e software web-based (Google Earth *in primis*). Questo ha permesso, ad esempio, di individuare e marcare le principali vette, i passi di frontiera, i valichi, i corsi e i bacini d'acqua, rendendo libera, personalizzabile e interattiva la navigazione sul territorio, con una serie di itinerari diversi corredati di informazioni statistiche e video-fotografiche immediatamente accessibili.

Questo tipo di impostazione consente di evidenziare agli occhi degli studenti alcuni importanti temi. Innanzitutto che in questo caso, ancor più che in altri, la linea di confine è il frutto di un'astrazione convenzionale, dovuta a scelte geograficamente incoerenti. In secondo luogo, e soprattutto, che il territorio presenta caratteristiche morfologiche, pluviometriche e climatiche che lo rendono eccezionale da un punto di vista paesaggistico e per la ricchezza di biodiversità.

A questa consapevolezza, che vuole essere una prima chiave di lettura, se ne affiancano altre lungo il percorso dell'U.d.A, finalizzate a "pensare" il territorio di confine (soprattutto in un'accezione unitaria) in maniera diversa, come una straordinaria occasione di incontro, scoperta e crescita da ogni punto di vista: culturale, turistico, economico (una frontiera, quindi, più che un confine).

La tappa successiva del percorso didattico prevede una disamina (puntuale, ma necessariamente sintetica, visti i destinatari dell'offerta formativa) del quadro economico e demografico. L'indagine riserva alcune sorprese ai discenti: i centri abitati francesi, sulla costa e nell'entroterra, sono sensibilmente più popolosi di quelli italiani. L'entroterra ligure di ponente, ad esempio, è stato soggetto negli ultimi 100 anni a grave spopolamento, mentre quello del dipartimento francese delle Alpi Marittime ha incredibilmente conosciuto una fase di crescita demografica. Anche l'economia (e le due cose non sono chiaramente scollegate), conosce nei vari settori numeri notevolmente superiori sul versante francese. E' evidente che una situazione di questo tipo è il risultato di un complesso e variegato concorso di fattori, ma è innegabile che nei decenni la gestione del territorio e delle sue potenzialità sia stata più oculata e ispirata in terra transalpina. Sono stati tutelati (prima e meglio) il paesaggio, il suo ecosistema, le potenzialità connesse all'agricoltura e all'allevamento, si sono condotte politiche di agevolazione nei confronti degli abitanti delle zone interne, costa ed entroterra hanno conosciuto una promozione turistica integrata e sono state installate reti di produzione industriale compatibili con il territorio e le sue specificità.

L'idea che si vuole proporre ai ragazzi è quella di una probabile mancanza di consapevolezza, da parte dei residenti sul versante italiano, della ricchezza e segreta bellezza del proprio territorio, unita a una crisi identitaria che negli ultimi decenni è venuta aumentando, al contrario di quanto avvenuto in Francia, dove si è rafforzato il senso di appartenenza. Le possibili ragioni di questa "involuzione" sul fronte italiano sono la crisi dell'economia agricolo-pastorale, le difficili vie di comunicazione, la concentrazione delle attenzioni sulla fascia costiera, la scarsa consapevolezza identitaria, l'emigrazione e l'influsso delle politiche di smembramento e sradicamento post-annessioni. L'esperienza francese testimonia però che il rilancio è possibile, e tanto più promettente se pensato in una dimensione transfrontaliera.

L'U.d.A. si avvale di alcuni cartogrammi che evidenziano come, paradossalmente, le zone a più alto spopolamento siano quelle che conoscono una maggiore appetibilità turistica, soprattutto agli occhi dei visitatori stranieri. Questa consapevolezza permette al percorso didattico di concentrarsi infine sulle potenzialità inesprese di questo territorio, che si nutrono soprattutto di

natura, cultura e vocazione turistica. La geografia, quindi come chiave d'accesso d'eccellenza per conoscere la realtà in cui viviamo e progettare il futuro, in concorso con le altre discipline.

Questa "frontiera" che va dal mare al cielo continua ad esercitare grande fascino su chi viene da lontano. Si deve ripartire da una rinnovata consapevolezza del patrimonio artistico e paesaggistico del territorio per restituirgli un futuro. E i ragazzi della scuola secondaria di primo grado sono, da questo punto di vista, target d'elezione cui rivolgere un invito a riscoprire gli elementi culturali comuni che la geografia aveva determinato e la politica misconosciuto.

A tale scopo, l'unità di apprendimento prevede la presentazione (e l'approfondimento attraverso l'uso integrato di Google Earth e web) dei parchi naturali di confine, dal mare ai monti, che tutelano un patrimonio paesaggistico, faunistico e botanico di primissimo livello. I parchi sono uno strumento eccellente per educare alla transnazionalità. La natura, infatti, non conosce confini. Gli animali e le piante condividono areali la cui costituzione è molto più antica e pregnante di quella di una divisione politica e il cui diritto ad esistere è sicuramente di importanza prioritaria. Tra questi enti sono già state avviate collaborazioni transfrontaliere, allo scopo di proteggere e valorizzare al meglio questo patrimonio.

Un capitolo a parte è dedicato poi alla "Terra Brigasca", una *koiné* linguistica e culturale che si è organizzata attorno alle valli del Monte Saccarello, e che ha conosciuto, con l'istituzione dei confini del 1947, uno smembramento immemore del profilo di questa comunità, sempre omogenea nella storia da un punto di vista culturale ed economico.

Anche l'arte rivendica la sua dimensione transfrontaliera. 100.000 anni di storia si dipanano, senza conoscere confini e dogane, dal mare alla montagna e da est a ovest. Qui l'uomo ha tessuto la sua tela fin dall'importantissimo insediamento costiero dei Balzi Rossi. Poi è stata vicenda di pastori e sepolture, quindi delle difese-abitazioni d'altura delle misteriose tribù liguri, colonizzate solo dai Romani. Il Medioevo definisce la dimensione di pietra di tutti i centri abitati, con le strade strette, i passaggi voltati, le chiese più antiche poi spesso rinnovate in epoca barocca. Questi luoghi sono destinati al passaggio e agli scambi culturali, mediterranei, padani, provenzali. Così si creano gli estremi di una dimensione artistica da non perdere, di un linguaggio internazionale ricco di colori e suggestioni che dal linguaggio medievale pittorico e scultoreo delle Alpi Marittime arriva fino a quello più costiero dell'Impressionismo e delle note Liberty.

Di tutte queste realtà, della natura e della cultura, il progetto rende conto aprendosi alle altre discipline e sempre avvalendosi delle nuove tecnologie, tracciando percorsi navigabili sulle splendide carte interattive di Google Earth, sulle tracce di sentieri "senza confini", che portano dai Balzi Rossi al Monte Bego, da Pigna a Nizza, dalla Valle Argentina al Mercantour a scoprire incisioni, mausolei, opere di Ludovico Brea, di Giovanni Canavesio o sulle tracce della sassifraga e del Lupo.

L'intento con cui l'U.d.A. si chiude è dunque la riscoperta del patrimonio identitario di questa terra di frontiera, al fine di evitarne lo snaturamento e lo spopolamento.

Finora il turismo è stato un volano economico per il territorio, ma è stato anche un fattore straniante (pensiamo alla cementificazione) e che si è limitato alla fascia costiera ed alle attività ad esse connesse. Al confine non ci sono solo il sole e la spiaggia. Le valli si proiettano veloci verso altezze inaspettate e un mistero sibila tra le pietre di abitati millenari, dove si incontrano storie di sapienza contadina, di donne e di uomini di ogni tempo. Le potenzialità sono quelle di una natura e di un contesto unico che va dal mare alle piste da sci in meno di 30 km in linea d'aria. Un clima unico nel Mediterraneo e la possibilità di praticare escursionismo, climbing, alpinismo. Le tracce che la storia e l'arte hanno lasciato qui sono di altissimo profilo e la cultura unica che si è sviluppata ha tra l'altro dato vita a una sapienza gastronomica meravigliosa.

La contemporanea presenza di due stati, due regioni e un distretto diversi può essere un'occasione di ricchezza, se la profonda identità territoriale del luogo non ne viene intaccata. Genova è a un'ora e mezza, la Costa Azzurra è dietro l'angolo, al centro del Mediterraneo. La ferrovia è quella della linea internazionale che dalla Spagna porta in Italia. A Nizza e fino a Ventimiglia arrivano i treni ad alta velocità del sistema ferroviario francese. Gli aeroporti in-

ternazionali vicini sono quelli di Nizza e di Genova, con quello di Albenga per gli scali charter ed altri contatti. Il sistema stradale si articola sull'autostrada costiera A10/A8, sulla Via Aurelia e sulle strade statali panoramiche che scendono dal Piemonte verso la Liguria, permettendo il collegamento con l'area Padana.

Buone premesse per uno sviluppo virtuoso e integrato delle potenzialità del territorio. La cui vocazione unitaria è ulteriormente riscoperta dall'U.d.A. grazie a un'escursione integrata nel percorso didattico e che prevede un viaggio da Olivetta San Michele, in Italia, a Sospello, in territorio francese. Un tragitto che ripercorre i passi dei contrabbandieri e dei passeur, tra i boschi e i valichi che non conoscono confini.

“Le montagne uniscono, i fiumi dividono”, recita un antico detto provenzale; forse riscoprendo il senso profondo di questa antica saggezza, attraverso una didattica che, partendo dal dato geografico, ne segua l'intima vocazione e si apra anche agli altri saperi, sarà possibile restituire a questa terra il futuro che il passato le ha tolto.

Bibliografia

G.V. AVONDO e M. COMELLO, *Frontiere contese tra Italia e Francia*, Torino, Edizioni del Capricorno, 2012.

F. BARTALETTI, *Una strategia per lo sviluppo del turismo contro lo spopolamento della Liguria Alpina. Il caso di Pigna e delle alte Valli Argentina e Arroscia*, Atti “Quinto Convegno internazionale di studi turismo e ambiente”, Sassari, 1998.

F. BARTALETTI, *I toponimi come strumento per conservare o cancellare l'identità culturale e nazionale: il caso dell'Istria, della Val Roja e del bacino del Varo*, Miscellanea di storia delle esplorazioni, XXXII, Genova, 2007.

P. ZANINI, *Significati del confine*, Milano, Mondadori, 1997.

Sitografia de-

mo01.sintesi.st/it/home.htm

it.wikipedia.org/wiki/Alpi_Liguri

it.wikipedia.org/wiki/Alpi_Marittime

it.wikipedia.org/wiki/Confine_tra_la_Francia_e_l%27Italia

it.wikipedia.org/wiki/Occitania

it.wikipedia.org/wiki/Santuario_per_i_mammiferi_marini

it.wikipedia.org/wiki/Terra_brigasca

it.wikipedia.org/wiki/Trattato_di_Parigi_fra_l%27Italia_e_le_potenze_alleate

[it.wikipedia.org/wiki/Trattato_di_Torino_\(1860\)](http://it.wikipedia.org/wiki/Trattato_di_Torino_(1860))

tinyurl.com/l3oqtwj

tinyurl.com/mjf8r9m

www.mercantour.eu

www.parcoalpimarittime.it

www.parcomarguareis.it

www.parks.it/parco.alpi.liguri

www.vastera.it

Viaggio della Geografia nelle otto competenze chiave

Renata Allegri (sezione Liguria)

Tra sapere e saper fare: la didattica delle competenze e la Geografia

Le novità pedagogiche, quando appaiono innovative e se sono interpretate come panacea e rimedio ai mali delle didattiche, possono suscitare fascinazioni e adesioni immediate. Nei tempi più recenti, la risposta ai problemi e alle sfide della società è stata la ricerca di curricoli per un *lifelong e lifewide learning*¹: secondo queste indicazioni, la competenza che una persona può raggiungere, è la capacità di rispondere a esigenze individuali e sociali, o di svolgere efficacemente un'attività o un compito; inoltre, ogni competenza comporta anche dimensioni cognitive, abilità, attitudini, motivazione, valori, emozioni e altri fattori sociali e comportamentali. Di conseguenza, le competenze (sulla cui esistenza nella scuola si è favorevolmente e immediatamente discusso) possono essere viste effettivamente come una risorsa e una delle migliori soluzioni a oggi presentate dalla comunità dei formatori: la loro migliore virtù consiste, se correttamente intese, nel porre al centro del processo di apprendimento il soggetto che apprende. In questa prospettiva, possiamo affermare che la didattica riceve l'indicazione a far perseguire agli alunni una padronanza pronta e risolutiva di abilità cognitivo-operative, che siano utilizzabili per raggiungere determinati scopi.

Ciò che appare conseguente e rilevante è che anche i docenti dovrebbero muoversi per competenze, perché le strategie dell'apprendimento devono essere caratterizzate da un alto livello di *trasferibilità*, dove le operazioni mentali con diverso grado di complessità, possano svilupparsi e diventare strategiche. Fra le competenze richieste al docente, ricordiamo che prima fra tutte e individuata ormai da tempo, vi è quella di "organizzare e animare situazioni di apprendimento"². L'"insegnare a imparare" diventa un'impostazione che rivede il ruolo dell'insegnante in modo diverso da un modello adottato nel passato, ormai lontano, ma ancora presente in alcuni settori e ambienti, dove l'azione dell'insegnare e quella dell'apprendere sono state e sono concepite come momenti separati e distinti. Al contrario, la più recente visione individua

¹ Con il termine *lifelong learning*, si intende l'educazione durante tutto l'arco della vita, dalla vita alla morte, quell'educazione che inizia ancor prima della scuola e si prolunga fin dopo il pensionamento. Il *lifelong learning* ha una sua estensione ed una naturale conclusione, rappresentata dal *lifewide learning* (istruzione e formazione che abbracciano tutti gli aspetti della vita), che sottolinea il concetto per il quale la formazione può aver luogo in tutti gli ambiti, e in qualsiasi fase dell'esistenza.

² P.PERRENOUD, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Roma, Anicia, 2002, p.16.
L'autore individua dieci competenze ritenute strategiche: organizzare e animare situazioni di apprendimento, gestire la progressione degli apprendimenti, ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione, coinvolgere gli alunni nel loro apprendimento e nel loro lavoro, lavorare in gruppo e partecipare alla gestione della scuola, informare e coinvolgere i genitori, servirsi delle nuove tecnologie, affrontare i dilemmi etici della professione, gestire la propria formazione continua.

l'esperienza educativa su più piani: il piano delle finalità complessive, dei contenuti, delle pratiche e delle didattiche, della valutazione, dei mediatori e degli strumenti didattici.

La riflessione proposta a questo Convegno, vorrebbe dimostrare come la Geografia, disciplina trasversale per eccellenza, sia sempre e comunque presente nella didattica delle competenze: non si configura, infatti, come irruzione di una novità (debitrice alla scuola di matrice anglosassone), ma recupera fondamenti culturali e disciplinari già noti e applicati. Per rendere chiaro il mio argomentare, ho utilizzato e costruito una presentazione, con filmati portati come esempi, che voleva presentarsi come metafora sulla riflessione proposta a dimostrazione dei diversi linguaggi che appartengono alla Geografia, o anche come “choc mediatico”. Cercherò, pertanto, di tradurre in parole quanto era previsto come visivo.

La Geografia disciplina di frontiera

Possiamo affermare con certezza che la Geografia si configura come una disciplina di frontiera nel dibattito contemporaneo, nel quale vediamo proprio contrapporsi una posizione convenzionale e “tradizionale”, che esprime scienze e logiche disgiuntive, e una posizione innovativa e “internazionale”, che manifesta posizioni complesse e congiunte. Le cause di questa problematicità sono da ricercare nell'identità propria della disciplina, che si occupa del rapporto tra ambienti ed esseri umani e si configura come scienza non precisamente naturalistica, né distintamente umanistica. Vi è una forma di adattabilità in rapporto alla mutabilità dei fenomeni che la Geografia dimostra di avere e che le impone di aggiornarsi e definirsi continuamente. Fra i molti argomenti relativi a questo (anche emersi nel Convegno appena svolto e sempre presenti nelle intenzioni dell'AIIG), vorrei sottolineare che un attacco alla nostra disciplina comunica un attacco ad un dilemma epistemologico che coinvolge tutta l'organizzazione della ricerca e dei sistemi educativi: si nega in questo modo l'interdisciplinarietà e la multidisciplinarietà o, quantomeno, la loro valenza sul piano didattico. I geografi sanno che lo studio del funzionamento sistematico del territorio porta a comprendere che esso va percepito nella molteplicità, nella complessità delle sue parti, senza compiere processi di astrazione che impedirebbero una visione corretta. Una compartimentazione dei saperi e un'incapacità ad articolare gli uni con gli altri, diventa un problema dell'insegnamento, che dovrebbe invece partire dalla considerazione che l'attitudine a integrare e a contestualizzare è una qualità fondamentale della mente umana e che occorre svilupparla anziché atrofizzarla.

Il ruolo del docente nelle competenze

Ormai da qualche anno appare evidente che il ruolo del docente ha subito una trasformazione, grazie anche ai supporti informatici che sono entrati nella vita degli studenti e nelle scuole. Per la Geografia è stata un'occasione importante: i docenti che hanno a disposizione una LIM sanno quanto questo strumento può essere utile e quanto può creare interesse, entusiasmo e attenzione verso le immagini del mondo che essa offre con applicazioni e programmi diversi. Un insegnamento per competenze che passa dal *sapere* al *saper fare*, fra l'altro richiede una rivisitazione esplicita del ruolo dell'insegnante e delle nuove competenze (perciò *meta-competenze*) che gli necessitano. In questo nuovo quadro, dobbiamo porre attenzione al fatto che oggi, in certi campi e a diversi livelli, gli alunni possono essere portatori di un numero di conoscenze e competenze, pari o maggiore a quello di alcuni dei loro insegnanti o, perlomeno, di avere maggiore facilità di apprendimento rispetto a particolari competenze: le nuove

tecnologie e la generazione dei “nativi digitali” ne sono l’esempio strategico e rientrano anche in quelle competenze utili e considerate indispensabili per il futuro. E’ la prima volta, nella storia dell’insegnamento, che gli allievi possono, almeno in una competenza, essere superiori ai propri docenti: l’alfabetizzazione digitale è qualcosa di molto diverso dai vecchi concetti di alfabetismo/analfabetismo e la definizione *digital divide* centra in pieno la situazione.³ L’autorevolezza di un docente non risiede più oggi, solamente nella conoscenza che ha della propria disciplina, ma nella capacità che ha, attraverso la propria disciplina, di fornire materiali e strumenti utili alla vita quotidiana e futura dei giovani e a far sì che gli apprendimenti che essi conquistano, possano offrire strumenti per scegliere e controllare la propria vita.

Tuttavia, in questo quadro generalizzato, possiamo affermare che il docente di Geografia ha sempre avuto ben chiaro che l’insegnamento non è un automatismo, avendo costantemente, e per ragioni intrinseche all’insegnamento della propria disciplina, dovuto ricorrere alle immagini, alle carte, ai grafici, alle esplorazioni sul territorio, alla costruzione di plastici e quant’altro era a sua disposizione per attivare i processi di conoscenza. In tutti i livelli scolastici, da quelli primari a quelli universitari, il docente di Geografia ha “animato” le proprie lezioni senza separare l’azione di insegnare da quella dell’apprendere. Quest’ultima pratica, infatti, prevede, o prevedeva in altri casi, una prima azione del docente e di esclusiva sua responsabilità, di trasmettere dei contenuti e una seconda di responsabilità degli alunni o degli studenti, di ascoltare, studiare, apprendere. Terzo momento normalmente compreso, quello della verifica. Questo modello, pur essendo superato, può continuare a sopravvivere ed essere ancora utilizzato, ma non dai docenti di Geografia, grazie al possesso di una disciplina che parla un linguaggio polisemico. La nostra scienza affronta le relazioni fra scienze della natura (l’ambiente naturale) e scienze dell’uomo (la costruzione del territorio) e il complesso di interazioni che essa deve esaminare si svolge fra saperi non caratterizzati da omogeneità, da cui è anche emersa la definizione di *scienza debole*⁴. In realtà, possiamo aggiungere che l’analisi della dimensione spaziale è unita anche a quella temporale, superando un’immediata lettura fisica stabile e statica che caratterizza l’insegnamento geografico-descrittivo, ma integrandola con i concetti di evoluzione, di progresso e di trasformazione. Nel dibattito pedagogico, la Geografia si pone come strumento fondamentale per le sue peculiarità e potenzialità: oltre alla ricchezza e attualità dei contenuti, esalta il compito educativo e didattico del docente in coerenza con quanto è richiesto oggi ai sistemi d’istruzione.

³ Il “divario digitale”, è il divario esistente tra chi ha accesso effettivo alle tecnologie dell’informazione (in particolare personal computer e internet) e chi ne è escluso, in modo parziale o totale. I motivi di esclusione comprendono diverse variabili: condizioni economiche, livello d’istruzione, qualità delle infrastrutture, differenze di età o di sesso, appartenenza a diversi gruppi etnici, provenienza geografica.

⁴ Proprio per questo suo peculiare carattere, a lungo la Geografia è stata criticata per la pretesa di essere la sintesi dei risultati di altre scienze ed è stata considerata e definita una *scienza debole*. La sua collocazione tradizionale era quella di passaggio tra le scienze umane e quelle fisico-biologiche, che l’hanno sempre distribuita su più ambiti (con notevoli e anche recentissime sofferenze sul piano delle attribuzioni delle cattedre). In realtà è l’unica disciplina che considera in maniera integrata il rapporto fra l’individuo, la società e il territorio (R.ALLEGRI, 2007).

Le competenze chiave

Se analizziamo le otto *competenze chiave* determinate dalla Commissione Europea⁵, ci rendiamo subito conto che sono state considerate alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Inoltre, la Commissione ha adottato i termini *competenze* e *competenze chiave* preferendolo a *competenze di base*, dal momento che quest'ultimo è generalmente riferito alle capacità di base nella lettura, scrittura e calcolo: il termine "competenza" è stato invece riferito a una "combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto". Allo stesso tempo, le "competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione". I tre elementi qui emersi, vale a dire le conoscenze, le abilità e il contesto sociale, rendono chiaro quale possa essere l'orizzonte di senso generale nel quale si iscrive questa frontiera della didattica. Non si tratta di prescindere dalla coltivazione del sapere, né di concepirlo come qualcosa che vada sempre e immediatamente finalizzato all'azione, ma piuttosto di valorizzare aspetti e dimensioni del sapere in un'accezione appropriata: nella cultura generale (che si rifà alla grande tradizione greco-latina), la tensione al conoscere non è mai fine a se stessa, ma per l'uomo è sempre finalizzata ad agire come cittadino di una *polis*, e dunque come soggetto consapevole e responsabile. Come non ritrovare in tale definizione un esplicito invito ai docenti di Geografia? Con le tabelle di seguito costruite, proviamo pertanto a "viaggiare geograficamente" nelle otto competenze chiave indicate dalla Commissione europea per dotare di un corretto bagaglio strumentale bambini e bambine, ragazzi e ragazze, per consentirgli di gestire la propria vita, di relazionarsi con gli altri e di esercitare un consapevole controllo sia sulla dimensione soggettiva, sia su quella collettiva del loro futuro.

⁵ Il 18 dicembre 2006, il Parlamento Europeo e il Consiglio hanno approvato una 'Raccomandazione relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente'. Questo documento, si inquadra nel processo, iniziato a seguito del Consiglio europeo di Lisbona del 2000 e conosciuto come 'strategia di Lisbona', che ha come obiettivo finale quello di fare dell'Europa "l'economia basata sulla **conoscenza più competitiva e dinamica del mondo (...)**". I 13 obiettivi, fanno riferimento a tre finalità strategiche che coinvolgono tutti i settori dell'educazione e della formazione, nella prospettiva di dare vita a un sistema di apprendimento permanente. Lo sviluppo di competenze chiave, oggetto della Raccomandazione, è uno dei cinque obiettivi che sono stati individuati per 'rafforzare l'efficacia e la qualità dei sistemi'. In risposta alle preoccupazioni espresse dal Consiglio europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000, poi riprese nella strategia di Lisbona rinnovata nel 2005, le competenze chiave fanno parte degli obiettivi del programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010», della comunicazione della Commissione del 2001 sulla realizzazione di uno Spazio europeo dell'apprendimento permanente e della successiva risoluzione adottata dal Consiglio nel 2002. Questi ultimi due documenti presentano proposte specifiche, affinché le competenze chiave diventino una priorità per tutte le fasce d'età. La relazione intermedia congiunta del 2004 sui progressi del programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010» ha sostenuto la necessità di elaborare riferimenti e principi comuni europei.

Viaggio nelle competenze: riflessioni sull'insegnamento della Geografia

Sanremo 28 settembre 2014

Renata Allegri



1. Comunicazione nella madrelingua

Competenza



In Geografia

La capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni...
di interagire adeguatamente e in modo creativo...
di utilizzare diversi stili e registri del linguaggio...
di predisporre la disponibilità ad un dialogo critico e costruttivo...

La Geografia, essendo profondamente legata con settori diversi della conoscenza e per la sua capacità di mettere in relazione l'ambientale e il sociale, sembra particolarmente dotata, oltre che a realizzare un ruolo trasversale rispetto agli altri saperi, anche a promuovere un percorso verticale attraverso i cicli scolastici che l'alunno è chiamato a percorrere. La competenza comunicativa è fondamentale per attuare questo procedimento.

2. Comunicazione nelle lingue straniere

Competenza



In Geografia

Oltre la comunicazione in un'appropriata gamma di contesti sociali e culturali la comunicazione nelle lingue straniere richiede abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale...

La conoscenza delle lingue veicola i contenuti disciplinari. Esiste inoltre una consapevolezza interculturale intesa come capacità di comprendere consapevolmente le somiglianze e le differenze che caratterizzano il mondo della L1 (l lingua madre) e della L2 (o della lingua straniera)

3. Competenza matematica, scientifica e tecnologica

Competenza



In Geografia

Abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane.

Capacità e disponibilità ad usare l'insieme delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda

La competenza in campo scientifico si riferisce alla capacità e alla disponibilità a usare l'insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda sapendo identificare le problematiche e traendo le conclusioni che siano basate su fatti comprovati. Un'attitudine positiva in relazione alla matematica si basa sul rispetto della verità, della disponibilità a cercarne le motivazioni e a determinarne la validità.

In Geografia questa competenza comprende un'attitudine di valutazione critica e curiosità, un interesse per questioni etiche e il rispetto sia per la sicurezza sia per la sostenibilità.

4. Competenza digitale

Competenza



In Geografia

Saper usare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione...

Le persone dovrebbero essere anche capaci di usare strumenti per produrre, presentare e comprendere informazioni complesse...

L'uso delle TSI comporta un'attitudine critica e riflessiva nei confronti delle informazioni disponibili e un uso responsabile dei mezzi di comunicazione interattivi...

In Geografia l'avvento dei GIS ha favorito un avvicinamento ai giovani "nativi digitali", i quali sono attratti dal loro linguaggio grafico e dalla loro efficacia nel veicolare informazioni spaziali.

L'immagine della Geografia si è trasformata, da disciplina considerata poco stimolante, in un autentico laboratorio geotecnologico dove è possibile operare per costruire i diversi processi di conoscenza del territorio.

5. Imparare ad imparare

Competenza



In Geografia

Abilità di perseverare nell'insegnamento...

Di organizzare il proprio apprendimento...

Di valutare il proprio lavoro e di cercare consigli, informazioni e sostegno...

Un'attitudine ad affrontare i problemi per risolverli serve sia per il processo di apprendimento stesso, sia per poter gestire gli ostacoli e il cambiamento...

L'insegnamento geografico si distingue per la sua spiccata centralità e forte capacità di raccordo e intermediazione, non solo tra aree di studio differenziate per soggetti e approcci, ma persino tra insegnanti impegnati su settori diversi e operanti su segmenti successivi - talora lontani, ma mai staccati tra loro - della formazione, perché trova la sua unità nel territorio di cui ogni individuo è parte e artefice: lo eredita e lo tramanda non senza aver fornito il proprio contributo alla sua trasformazione...

6. Competenze sociali e civiche

Competenze



In Geografia

Includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficiente e costruttivo alla vita sociale e lavorativa...

La competenza civica si basa sulla conoscenza dei concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili...

Una corretta educazione geografica è indispensabile per comprendere che i comportamenti umani hanno effetti positivi o negativi su tutto il sistema, perché ognuno è parte attiva del sistema stesso e responsabile del suo funzionamento, e determina la consapevolezza del modo con cui funziona il sistema territoriale. Così la Geografia diventa la disciplina che si propone di formare cittadini del mondo consapevoli, responsabili e critici, che sappiano guardare in modo creativo il loro ambiente per renderlo più vivibile e per prendere decisioni ambientali secondo valori etici.

7. Spirito di iniziativa e imprenditorialità

Competenza



In Geografia

La capacità di una persona di tradurre le idee in azione...

L'abilità necessaria per identificare le opportunità disponibili per le attività personali, professionali ed economiche...

Lo spirito di iniziativa, la capacità di anticipare gli eventi...

L'educazione geografica sviluppa la capacità di programmare e modificare la propria vita in relazione a quelle comunità, mano a mano sempre più grandi fino ad una dimensione extranazionale, con cui veniamo in contatto. La Geografia offre la possibilità di acquisire uno spirito critico nei confronti delle scelte umane e di conquistare uno spazio progettato negoziando i propri bisogni con quelli della comunità e con le risorse e le condizioni dell'ambiente.

8. Consapevolezza ed espressione culturale

Competenza



In Geografia

La conoscenza culturale presuppone una consapevolezza del retaggio culturale locale, nazionale ed europeo e della sua collocazione nel mondo...

Elemento geografico per eccellenza, il paesaggio è l'aspetto visibile del territorio ed è il suo retaggio culturale. Una sua lettura dovrebbe sempre considerare che è il risultato di azioni e scelte umane che si sono succedute nel tempo. Il modo più corretto per giungere a una visione appropriata, è quello di considerare il segno umano come il risultato di un rapporto tra l'uomo e l'ambiente naturale, con le risposte specifiche che l'uomo offre all'ambiente in cui si trova ad operare, oppure con le diverse attribuzioni che gli conferisce sul piano economico, sociale e religioso.

BIBLIOGRAFIA

R. ALLEGRI, *La geografia come opportunità didattica*, in A. PRIMI (a cura di), "Ricerca e didattica geografica", Recco (Ge), Le Mani Università, 2007, pp. 99-128.

P. BATINI, *Insegnare per competenze*, Quaderni della Ricerca 02, Torino, Loescher, 2013.

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

PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO, *Raccomandazione 2006/962/CE*, 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente [Gazzetta ufficiale L 394 del 30.12.2006, pag. 10]

P. PERRENOUD, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Roma, Anicia, 2002, p.16.

G. ROCCA, *Il sapere geografico tra ricerca e didattica. Basi concettuali, strumenti e progettazione di percorsi didattici*, Bologna, Pàtron, 2011.

A proposito dei libri di testo

Beatrice Dei (sezione Toscana)

Insegno nelle scuole superiori ormai da diversi anni presso l'Istituto Paritario Cavour-Pacinotti di Firenze e mi sono abilitata in Geografia col PAS e in Economia Aziendale col TFA. La mia formazione geografica ha un *iter* particolare: sono infatti laureata in Economia Aziendale e specializzata in Governo d'Impresa, ma ho da sempre nutrito una passione e un interesse particolare per la Geografia, tanto che ne ho inserito diversi esami anche nel piano di studi universitario, e nel tempo ho preso contatto con le diverse sfaccettature di questa materia poliedrica e sistemica: Geografia Economica, Geografia Economica Avanzata, Geografia della Localizzazione delle Attività Produttive, "approdando" poi ad un lato della disciplina più umanistico ed ho affrontato lo studio di Geografia e Geografia Storica attraverso il sostenimento di esami universitari aggiuntivi.

Col PAS ho potuto constatare che ciò che avevo studiato in precedenza era "solo" una parte di un sistema più ampio leggendo il tutto in una visione sinottica. Il Percorso Abilitante mi ha arricchito da un punto di vista contenutistico e didattico; è stato interessante prendere contatto con modalità diverse di fare lezione in classe: ho appreso l'importanza del GIS quale metodologia didattica, utile per coinvolgere ancor più gli studenti e renderli partecipi di come si costruisce una carta geografica personalizzata e aggiornata in tempo reale utilizzando QGIS, con dati ricavati da siti attendibili quali per esempio il sito dell'ISTAT o quello dell'ONU.

I Sistemi Informativi Geografici sono stati recentemente introdotti nelle Direttive Ministeriali e dunque entrano a pieno titolo nei programmi da svolgere nelle classi. È stato molto interessante entrare nel vivo dell'operatività di questi sistemi da utilizzare in aula, è un nuovo modo di trasmettere la materia e fare didattica ed è sicuramente accattivante per gli alunni che appartengono alla cd. generazione dei "nativi digitali", capaci di utilizzare questi strumenti con disinvoltura e disinvoltura.

Fino ad ora avevo sempre aggiornato i dati dei libri di testo attraverso ricerche personali, per poi riportare le informazioni su tabelle e grafici costruiti in Excel, infatti è evidente che, seppur un testo sia in versione aggiornata, i dati e le informazioni sono passibili (anche nel breve periodo) di diventare poco attendibili e veritieri: basti pensare – solo per citarne alcuni - ai dati demografici, a quelli legati al fenomeno dell'urbanizzazione, alle informazioni relative al tasso di emissione e abbattimento di biossido di carbonio nell'atmosfera, all'evoluzione o meno di alcuni indicatori particolarmente significativi come il PIL e l'ISU.

Un altro strumento interessante è l'utilizzo della LIM che peraltro già usavo in precedenza, ma sulla quale ho potuto affinare le mie conoscenze: ho imparato l'utilizzo di software come "Sketchup" capace di mostrare oggetti in versione tridimensionale. Impostare una lezione attraverso ricostruzioni anche storiche nonché attuali da mettere a confronto in un'ottica temporale diacronica e paesaggistica sincronica con l'uso di questo *software* è istruttivo e stimolante per gli alunni.

La mia esperienza di insegnamento è da sempre stata ricca di tante soddisfazioni. Gli argomenti trattati in classe sono sempre stati fra i più vari: ho avuto sempre dalla prima alla quinta classe superiore nell'indirizzo di studi economico-tecnico IGEA/AFM e dunque mi sono potuta confrontare con tutti i programmi previsti dalle Direttive Ministeriali; programmi che spaziano dallo studio delle carte geografiche alla trattazione dell'Italia con le sue Regioni, dell'Unione

Europea, dei Paesi Europei ed Extraeuropei per analizzare poi temi di ordine più generale come l'impatto ambientale, il *Global Change*, lo studio delle relazioni che organizzano il territorio, le diverse definizioni di "ambiente, territorio, paesaggio e spazio geografico", lo sviluppo sostenibile, l'ISU, i Paesi BRICS e la Triade economica, le cause del sottosviluppo, le politiche autocentrate ed estrovertite, la globalizzazione, la demografia, i flussi migratori, la geopolitica e la geoeconomia, i settori economici, le risorse energetiche, le Organizzazioni internazionali, e molto altro ancora, tutti argomenti attuali, stimolanti e quindi capaci di catalizzare l'attenzione degli studenti.

Nelle classi terminali vengono trattati temi così attuali di cui si trovano tracce anche nella prima prova dell'esame di maturità: lo scorso anno, per esempio, una delle tracce verteva sui "Paesi BRICS" e, con molto piacere ed orgoglio personale, molti dei miei studenti scelsero proprio questo tema, perché bene strutturato e approfondito durante le mie lezioni; quest'anno uno dei temi trattava "periferie e centro", altro argomento di estrema importanza per la geografia.

Prendendo spunti da ciò che accade nel mondo approfondisco argomenti sulla materia: quando accadde il disastro di Fukushima, nel 2011, l'attenzione degli alunni durante la spiegazione in aula sull'energia nucleare era al massimo livello. Analoga reazione ho avuto quest'anno mentre affrontavo la questione della Crimea, legandola al più ampio contesto della Geopolitica: i ragazzi erano assolutamente concentrati e "assetati" di sapere le dinamiche in gioco attraverso lo studio della materia. Non c'è soddisfazione più grande per un insegnante che catalizzare l'attenzione dei propri alunni e constatare che studiano la disciplina con interesse e passione tanto da scegliere argomenti di Geografia sui quali incentrare la loro tesina per il colloquio dell'esame di Stato.

Purtroppo però la Geografia è stata fortemente penalizzata dalle recenti riforme scolastiche che l'hanno relegata a materia "corollario".

Il ministro Gelmini ritenendo che la Geografia fosse materia "inutile" visto il diffuso utilizzo dei navigatori satellitari (!) pensò bene di eliminare la disciplina dagli Istituti Professionali (anche quelli ad indirizzo turistico!!!!...) e ad eliminare drasticamente il suo insegnamento nel triennio degli Istituti Tecnici. Successivamente il ministro Carrozza, cercando di "rimediare" a questo scempio ha reinserito con l'art. 5 del D.L. n.104 del 12/09/2013 l'insegnamento di un'ora settimanale in tutti i bienni degli Istituti Tecnici e Professionali: è un passo in avanti ma resta sempre irrisorio. È per noi un grande problema perché le ore previste sono troppo poche, soprattutto in virtù anche del vasto programma da affrontare e delle tematiche da analizzare in classe.

Da alcuni anni per problemi di riordino delle CdC, in virtù della "atipicità", in via transitoria, ma che di fatto è diventata "permanente", alcuni docenti di altre discipline come la A060 e da quest'anno anche la A050 (... e con un altro Governo!) si trovano ad essere utilizzati sulla nostra CdC pur senza avere un'adeguata specializzazione (non altrettanto si può dire il contrario cioè che soprannumerari della nostra disciplina vengano utilizzati su altre CdC in nome sempre della stessa "atipicità").

Ciò accade non solo perché trattasi, come previsto dalla normativa, di insegnanti perdenti posto e di conseguenza soprannumerari, bensì talvolta per scelta di alcuni presidi che affidano l'insegnamento della Geografia a docenti che spesso accantonano la disciplina a vantaggio delle materie che per formazione sono loro più congeniali. Tutto ciò a danno non solo dei docenti di Geografia che si vedono ridotte le ore di lavoro, ma e soprattutto a danno degli stessi alunni ai quali viene insegnata una materia senza un'adeguata preparazione. Purtroppo taluni ravvisano nella disciplina un carattere prettamente nozionistico, enumerativo: spesso si confonde un insegnante di Geografia con un soggetto che sia tenuto a sapere – soltanto - nomi di fiumi, laghi, monti presenti nei vari Paesi; ma la Geografia non è solo questo! La "grammatica geografica" è solo la punta dell'iceberg; la disciplina è molto altro ancora ed ha un più ampio respiro. È assai riduttivo catalogare il sapere geografico con la sola Geografia fisica!

Gli stessi studenti e i loro genitori affermano l'importanza dell'insegnamento della Geografia e si rammaricano che questa disciplina sia stata tolta dal triennio degli Istituti Tecnici; anche il mio Preside, il prof. Stolzi, indignato per l'attuale trattamento riservato alla nostra disciplina e riconoscendo alla stessa la dovuta importanza auspica che venga reintrodotta a pieno titolo nei *curricula* scolastici. C'è una domanda e un interesse nei confronti della Geografia e diventa dunque necessario calibrare l'offerta in modo adeguato, a partire dal reinserimento della materia per tutto il corso di studi delle scuole superiori e dare nuovamente alla stessa il giusto rispetto e la giusta dignità che merita dato l'alto valore formativo ed educativo che riveste anche per la nascita e la consapevolezza di una coscienza individuale e collettiva.

La Geografia "apre la mente", dà conto di cosa accade nel mondo, dell'attualità e della posizione che si ha nel raffronto con il resto dei Paesi e rende indubbiamente i ragazzi soggetti più responsabili delle loro azioni e del rispetto che hanno nei confronti dell'ambiente. È opportuna quindi una mobilitazione a livello nazionale da parte di tutto il mondo accademico, delle Associazioni e Società geografiche perché si muovano in tal senso.

Uno dei compiti più delicati di un insegnante è la scelta del libro di testo da adottare e da utilizzare in classe; è uno strumento per il docente per impostare le lezioni, ma soprattutto è un utile mezzo di trasmissione delle informazioni, a disposizione degli alunni e funge loro da supporto per lo studio a casa, per il ripasso dei temi affrontati in classe.

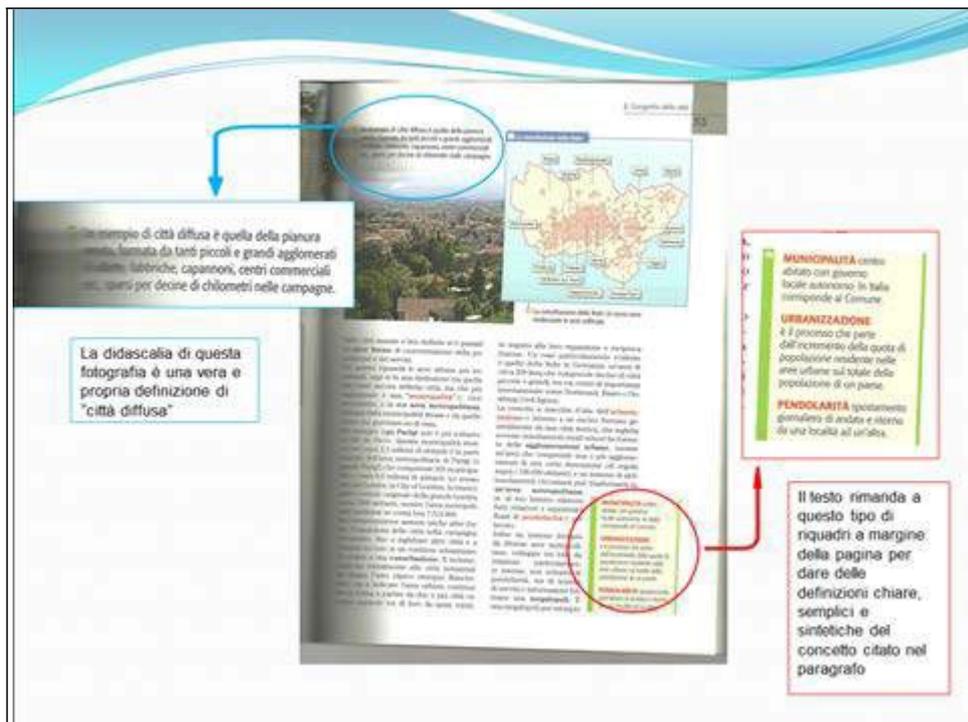
Ho scelto quindi di analizzare i criteri seguiti nell'adozione di un libro scolastico, e sottolineare su cosa concentro la mia attenzione nella scelta di un testo che sarà in uso per più anni scolastici.

Ho sempre utilizzato un libro, a mio avviso, molto valido e direi quasi imbattibile nel confronto con altri volumi che mi sono stati proposti dai rappresentanti delle varie Case Editrici. Metterò quindi a confronto diversi volumi relativi ad una classe II^a indirizzo Amministrazione Finanza e Marketing: per primo analizzerò il volume in adozione nell'Istituto scolastico dove insegno e successivamente altri testi che sono stati scartati, tutti nell'ultima e più aggiornata versione; in particolare ho analizzato come viene affrontato dai diversi Autori il tema della "Geografia delle città".

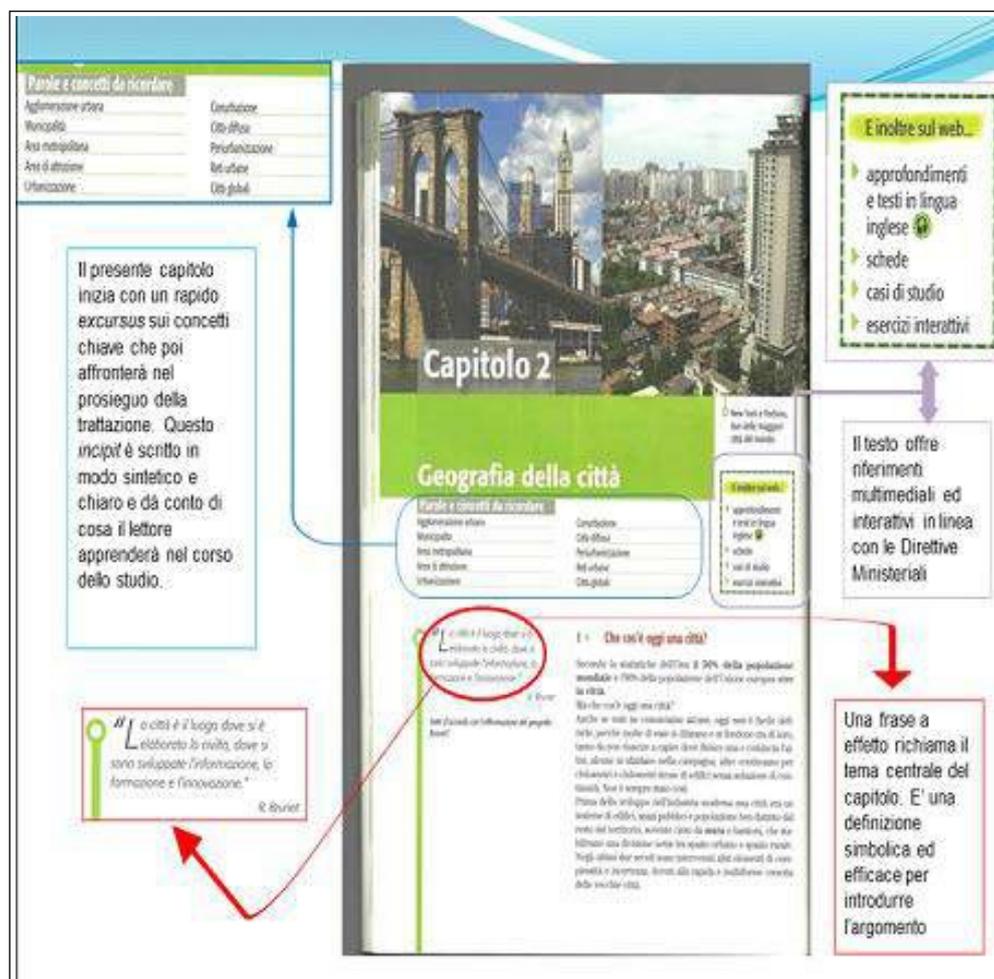
Da sottolineare come negli ultimi anni, i libri di testo si siano adattati in pieno alle Direttive Ministeriali che li vogliono interattivi e multimediali; ecco quindi un proliferare di risorse interattive connesse ai volumi in commercio e tutti i testi, ad oggi, sono anche *open book* o *e-book*. Lo scopo è dare la possibilità agli studenti di scaricare, volendo, il libro *on line* o, in caso contrario, poter aggiornare la versione cartacea tramite l'utilizzo della rete e delle risorse interattive messe a disposizione dal sito della Casa Editrice.

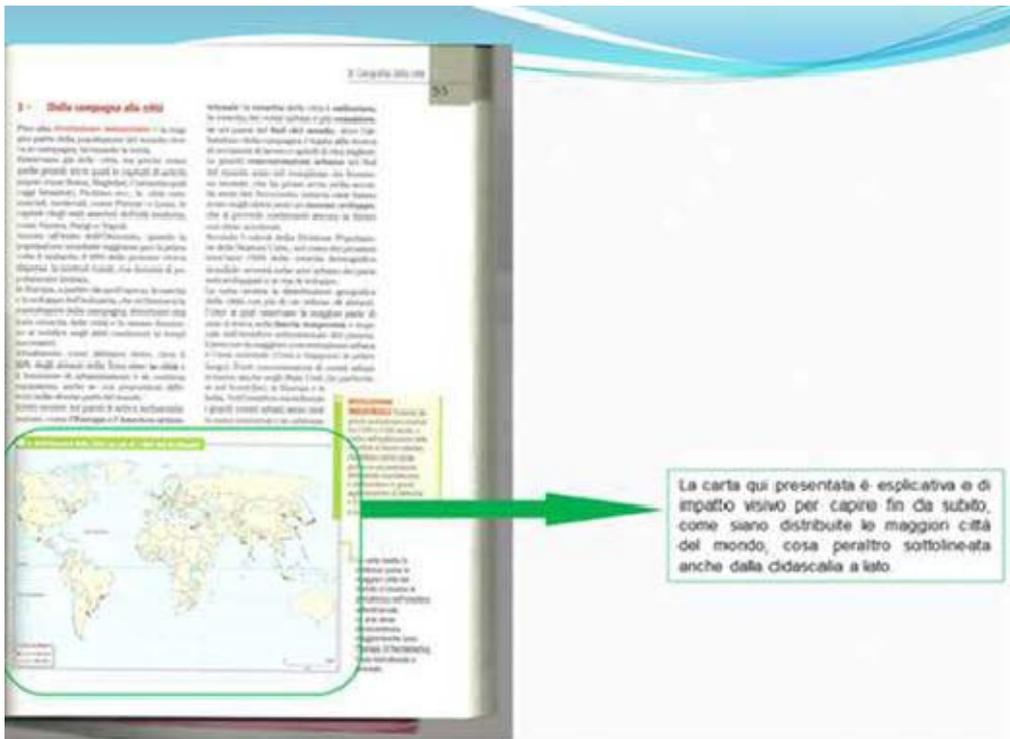
I principi in base ai quali scegliere un testo sono soggettivi ma in linea di massima comunque un libro deve essere scelto in virtù di una struttura ben definita, agile ed efficace già all'inizio del capitolo relativo ad un'unità didattica, in modo da trasmettere agli studenti i temi trattati e la modalità in cui vengono affrontati. In questo senso può essere utile un breve riassunto, meglio se schematico, nel quale si evince di cosa tratterà il capitolo in questione. Tutto ciò si evidenzia nell'immagine che segue la pagina iniziale del capitolo nella quale si nota anche una frase ad effetto del noto geografo Brunet in modo da sottolineare il contenuto del tema oggetto della trattazione.

Sono altresì importanti le immagini per attivare un apprendimento di tipo visivo che sia di supporto nei processi cognitivi della lettura e comprensione di testi scritti: tutto ciò aiuta gli studenti a comprendere meglio e in modo più dettagliato i temi studiati. Ad esempio, nella figura sottostante, attraverso la didascalia di un'immagine si dà già una spiegazione di "città diffusa" legando così ad una reale fotografia un concetto ben definito.

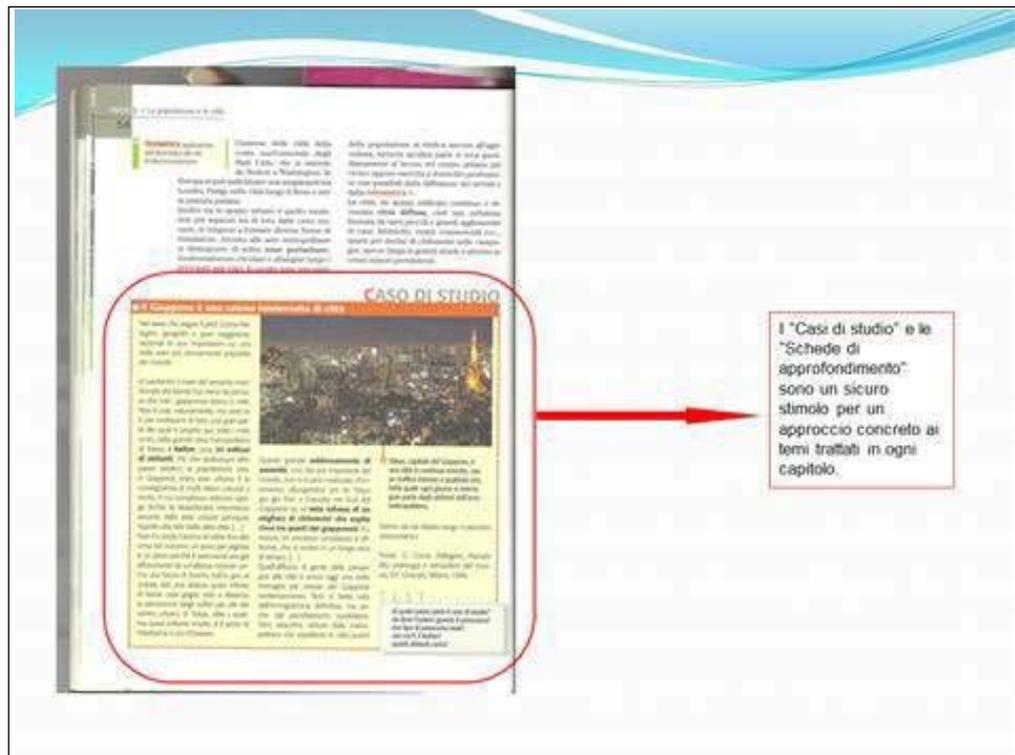


Ancor più fondamentali delle immagini appaiono essere le tabelle, i grafici e la cartografia come si evince, ad es., dalla seguente figura.

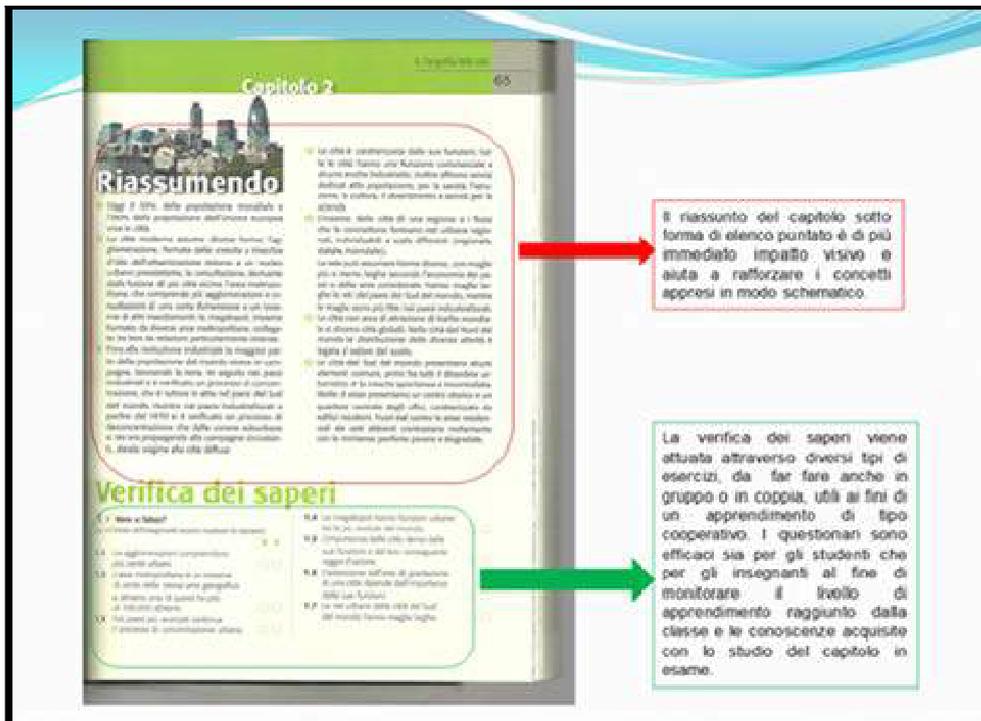




Anche le schede di “approfondimento” e i “casi di studio” sono importanti spunti di riflessione su alcuni concetti in particolare, trattati precedentemente in modo teorico nel corso del capitolo, e poi approfonditi nella realtà concreta.



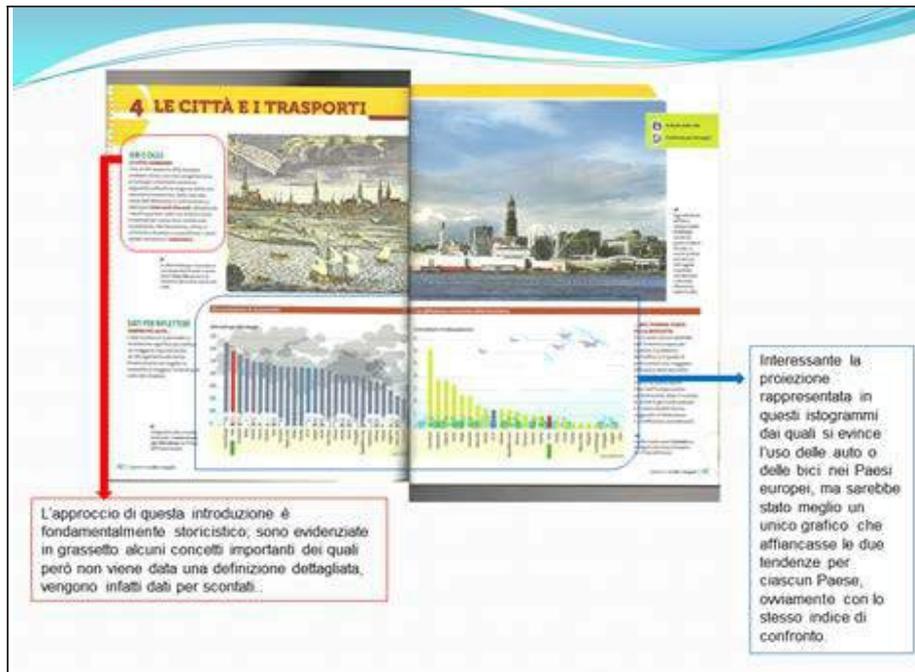
Al tempo stesso è importante al termine dell’UdA una breve riflessione finale, attraverso uno schematico riassunto che ripercorra quanto appreso nel capitolo. Per fare il punto della situazione dei concetti appena appresi; si possono utilizzare anche esercizi di ripasso e consolidamento da far svolgere in classe (anche in gruppi di due o tre persone) allo scopo di verificare le conoscenze acquisite dagli alunni, come si nota nella seguente immagine.



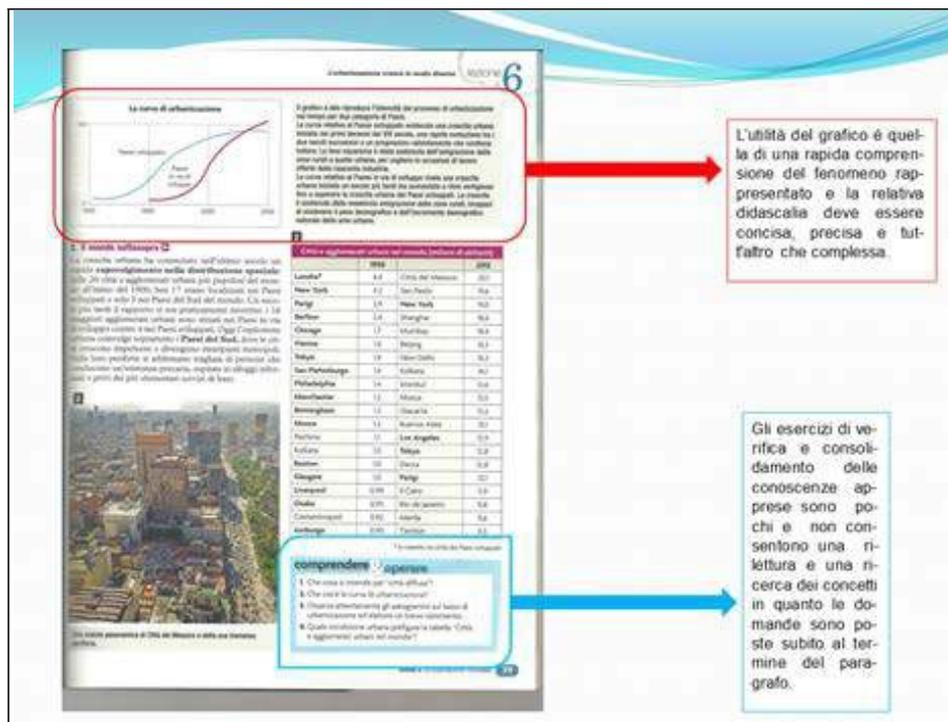
Tra i libri che ho scartato si può notare un approccio troppo storicistico e poco geografico: ciò lo si può evincere dalla seguente immagine nella quale ho evidenziato i passi che ripercorrono esclusivamente la “storia” delle città anziché una loro disamina attuale dalla quale poi gettare uno sguardo anche al loro passato.



Inoltre si nota nella seguente immagine una ricchezza di grafici inadeguati per un apprendimento visivo rapido ed efficace che peraltro utilizzano due differenti indici di confronto.



Inoltre fra i vari testi scartati vi è la scarsità di esercizi di ripasso, approfondimento e riassunti capaci di focalizzare l'attenzione degli allievi sui concetti più importanti appresi durante lo studio del capitolo come si può notare nella seguente immagine.



È opportuno considerare misure compensative e dispensative laddove in classe vi sia la presenza di alcuni alunni con DSA e/o BES, allo scopo di agevolare il loro apprendimento.

Le mie lezioni sono improntate ad una metodologia didattica di tipo tradizionale quale la lezione frontale che viene arricchita di spunti e riflessioni degli alunni attraverso altre metodologie didattiche come il *brainstorming* o altro ancora, capaci di stimolare discussioni interessanti. Al termine di ogni lezione, segue una mappa concettuale che propongo agli allievi per focalizzare la loro attenzione su alcuni temi che sono stati affrontati durante la spiegazione e che la classe dimostra di apprezzare.

La geografia e gli obiettivi europei *Istruzione e formazione 2020*



Angela Caruso (sezione Abruzzo)

“La scienza è dopotutto un'arte, una questione di consumata abilità nel condurre la ricerca”
(Dewey, Esperienza e natura, 1925)

1. ET 2020: «un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione»¹

Il programma “Istruzione e formazione 2020” (ET 2020) è un quadro strategico aggiornato per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, che prende avvio dai progressi realizzati nel quadro del programma di lavoro “Istruzione e formazione 2010” (ET 2010). Esso istituisce degli obiettivi strategici comuni per gli Stati membri, incluso un certo numero di misure volte a raggiungere gli obiettivi stabiliti, e i metodi di lavoro comuni.

L'UE 2020 si prefigge come priorità una crescita basata: sulla conoscenza come fattore di ricchezza attraverso la valorizzazione dell'istruzione, della ricerca e dell'economia digitale; un coinvolgimento dei cittadini in una società partecipativa e l'acquisizione di nuove competenze mediante la creatività e l'innovazione; un'economia interconnessa e più verde razionalizzando il consumo delle energie rinnovabili e delle risorse, puntando agli obiettivi ambientali.

Lo scopo fondamentale del quadro strategico è incoraggiare il miglioramento dei sistemi d'istruzione e di formazione nazionali, i quali devono fornire i mezzi necessari per porre tutti i cittadini nelle condizioni di realizzare le proprie potenzialità e garantire una prosperità economica sostenibile.

Il quadro strategico prevede quattro obiettivi determinanti: sostenere l'apprendimento permanente e la mobilità come realtà²; migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazio-

¹ATTO Conclusioni del Consiglio, del 12 maggio 2009, su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020) [Gazzetta ufficiale C 119 del 28.5.2009].

²È necessario proseguire i lavori di attuazione delle strategie di apprendimento permanente, di sviluppo dei quadri nazionali delle qualifiche collegati al Quadro europeo delle qualifiche e di creazione di percorsi di apprendimento più flessibili.

ne³; promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva⁴; incoraggiare la creatività e l'innovazione, inclusa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione⁵.

Per poter disporre di metodi di lavoro efficaci e flessibili, nel contesto della cooperazione europea in materia di istruzione e formazione, il quadro strategico prevede una serie di cicli di lavoro fino al 2020.

Gli Stati membri devono collaborare utilizzando il metodo di coordinamento aperto (MCA)⁶ al fine di sviluppare la cooperazione europea nell'istruzione e nella formazione, sulla base degli obiettivi strategici, dei principi e dei metodi di lavoro.

2. «Migliorare l'istruzione e la formazione degli insegnanti»⁷. FORMARE IL DOCENTE COMPETENTE

Il profilo professionale del docente competente raggruppa cinque aree del sapere:

1. Le competenze disciplinari, ovvero quel bagaglio culturale che ogni docente deve possedere relativamente alle materie di insegnamento. Tali conoscenze dovranno essere solide, ben strutturate, da aggiornare continuamente.
2. Le competenze epistemologico-didattico-disciplinari, che si rifanno alla capacità di utilizzare le competenze disciplinari per fini educativi.
3. Le competenze psico-pedagogiche, necessarie per realizzare una effettiva comunicazione didattica, una positiva relazione educativa; per riconoscere i problemi tipici delle varie fasi di età, le dinamiche e i conflitti che nascono all'interno della classe, tra gli alunni o tra alunno e insegnante.
4. Le competenze organizzative, fondamentali per costruire il proprio percorso di lavoro con i colleghi del Consiglio di classe, di un Dipartimento disciplinare, di un gruppo di programmazione, con i propri alunni, con l'extrascuola.
5. Le competenze di ricerca e sperimentazione, indispensabili a ridisegnare il profilo professionale del docente della scuola dell'autonomia e a individuare i percorsi didattici più efficaci, le metodologie e le strategie più utili, anche ai fini del sostegno e del recupero (Cerini, Gianferrari, Grossi, 2007).

Il docente che si raffigura è un professionista in grado di accrescere apprendimento e innovazione nel suo lavoro facendo sicurezza sulla sua esperienza, sui colleghi, sulla teoria per incrementare e valutare la propria pratica. Un professionista al quale è richiesto di partecipare ad un alto numero di

³Tutti i cittadini devono essere in grado di acquisire le competenze fondamentali. L'eccellenza e l'attrattiva dell'istruzione e della formazione devono essere sviluppate a tutti i livelli.

⁴Le politiche d'istruzione e di formazione devono fare in modo che tutti i cittadini siano in grado di acquisire e sviluppare le loro competenze professionali e le competenze essenziali necessarie per favorire la propria occupabilità e l'approfondimento della loro formazione, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale.

⁵Occorre incoraggiare l'acquisizione di competenze trasversali da parte di tutti i cittadini e garantire il buon funzionamento del triangolo della conoscenza (istruzione-ricerca-innovazione). Bisogna promuovere i partenariati tra il mondo imprenditoriale e gli istituti di formazione, e incoraggiare comunità di insegnamento più ampie, comprendenti rappresentanti della società civile e altre parti interessate.

⁶ Tale metodo, nel rispetto della suddivisione di responsabilità prescritte nei Trattati tra Stati membri e Comunità europea, fornisce un nuovo strumento di cooperazione tra Stati membri nell'ottica della convergenza delle politiche nazionali e nel raggiungimento di alcuni obiettivi condivisi ed è basato su: identificazione e definizione congiunta degli obiettivi da raggiungere; definizione comune di indicatori che consentano agli Stati membri di conoscere la loro posizione in un dato momento, nonché i loro progressi nell'ambito degli obiettivi definiti; strumenti di cooperazione comparativa finalizzati allo stimolo dell'innovazione, della qualità e della rilevanza dei programmi di insegnamento, di formazione e occupazione (disseminazione di buone pratiche, progetti pilota, ecc.).

⁷ATTO Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo del 3 agosto 2007 dal titolo «Migliorare la qualità degli studi e della formazione degli insegnanti» [COM(2007) 392 def. - Non pubblicata nella Gazzetta ufficiale].

attività professionali come convegni, seminari, conferenze, ma il cui compito principale è quello di generare dispositivi autoformativi in grado di generare conoscenza riflettendo sulle pratiche lavorative quotidiane (Fabbri, Striano, Melacame, 2008, p. 17).

Nella realtà dei fatti l'investimento nella formazione e nel perfezionamento continui degli insegnanti resta ancora insufficiente. Il tasso di partecipazione degli insegnanti alla formazione continua (obbligatoria in undici Stati membri) è tuttavia debole per raggiungere un livello di perfezionamento continuo del corpo docente.

La Commissione (ET 2020), per questo, propone agli Stati membri un insieme di orientamenti con la finalità di:

- elaborare azioni volte a garantire il buon coordinamento dei dispositivi di formazione iniziale e continua degli insegnanti;
- far sì che gli insegnanti posseggano tutta la gamma di conoscenze, di atteggiamenti e di attitudini didattico-psico-pedagogiche richieste per aiutare i giovani a sfruttare tutto il loro potenziale;
- creare programmi di formazione degli insegnanti ai livelli di laurea, master e dottorato;
- incoraggiare la pratica della riflessione e della ricerca.

3. IL SAPERE GEOGRAFICO TRA RICERCA, CREATIVITÀ E INNOVAZIONE

Il sapere geografico, in linea con gli obiettivi europei 2020, necessita di una ristrutturazione della didattica e dei curricula ricercando nuove forme del sapere.

Gli ambienti di apprendimento e le modalità di insegnamento richiedono una riorganizzazione scolastica, facendo capo alla cultura organizzativa della *governance*, con reti per la formazione.

Da dove partire? Dalla formazione degli insegnanti, dalla ricerca, dall'innovazione.

I punti su cui gli adatti alla formazione devono focalizzarsi devono partire da processi di ricerca, che creano *empowerment* nei soggetti e promuovono i percorsi per la soluzione dei problemi apportando miglioramento. Bisogna, inoltre, determinare le nuove competenze richieste dalla società della conoscenza degli insegnanti e degli addetti alla formazione; oltreché modernizzare l'insegnamento e la formazione professionale, per rendere l'istruzione e la formazione più attraenti. Tale punto è alla base di una ricerca che fa leva sull'innovazione che mira a sconvolgere metodi, strumenti e contenuti.

La geografia necessita di una rivisitazione dello statuto epistemologico, questo vuol dire attuare un processo di "essenzializzazione" contenutistica in cui si revisionano e scelgono i nuclei caratterizzanti del sapere geografico.

Rappresentativa è la metafora della mongolfiera che Giulio Mezzetti (1979) utilizza per rendere percepibile la condizione di questa disciplina. Quando per una diminuzione di pressione la mongolfiera precipita in basso, per riprendere quota non c'è altro modo che gettare fuori bordo tutto ciò che non è indispensabile alla riuscita del viaggio. Utilizzando questa metafora, alla geografia occorrerebbe eliminare gli oggetti inutili caricati a bordo e individuare l'essenziale, ovvero la struttura specifica. Si deve ricercare, insomma, una corretta sistemazione per la geografia, valorizzando la sua capacità di porsi come frontiera d'incontro ma evitando una possibile frammentazione che le fa perdere la sua unitarietà (De Vecchis, 2011, p.94).

Gardner ritiene che una conoscenza significativa si raggiunga solo attraverso una dedizione agli assi portanti della disciplina: «Sono convinto che la scuola cerchi di trattare troppi argomenti e che una comprensione superficiale (o una mancata comprensione) ne sia il risultato inevitabile. È molto più logico dedicare una considerevole parte del tempo a concetti chiave, idee produttive e questioni essenziali permettendo agli studenti di approfondire meglio queste nozioni ed i significati correlati». Anche per Bruner l'obiettivo dell'istruzione non è l'ampiezza ma la profondità, che si raggiunge attraverso l'esemplificazione dei principi generali.

Una volta scelto, il contenuto va calato nella realtà scolastica e problematizzato con delle dissonanze cognitive, paradossi e interrogativi. Un ruolo fondamentale è svolto dalla ricerca, ovvero proporre argomenti di studio e approfondimento interessanti può contribuire a creare negli studenti un

atteggiamento positivo nei confronti della geografia, soprattutto se riescono a cogliere la rilevanza di argomenti riconducendoli alla loro personale esperienza e a vederli come strumenti per capire significativamente questioni che ritengono importanti.

Un input che genera motivazione, come afferma Postman (1997), è insegnare la storia delle discipline; ossia spiegare le origini del sapere geografico: come si è evoluto nella storia, parlare degli uomini che hanno fatto la geografia, soffermarsi su aneddoti accattivanti, e così via. Aiuterà gli studenti a capire la scelta di determinati contenuti e le relative metodologie, perché come ricorda Meirieu (1990) «non ha senso insegnare e fare apprendere quanto è lungo il diametro della terra, piuttosto come hanno fatto a determinare la lunghezza».

Altra priorità è l'integrazione disciplinare⁸, che si esplicita con la didattica laboratoriale e con i progetti didattici.

L'obiettivo di una didattica per progetti non è l'acquisizione esclusiva di un sapere codificato, ma l'interiorizzazione di una metodologia di apprendimento, di un metodo di studio, che renda il soggetto autonomo nei propri percorsi conoscitivi. Il vero sapere che si promuove è quello che aiuterà ad acquisire altro sapere (Papert, 1994)⁹.

Tutti questi approcci metodologici richiedono i giusti strumenti didattici. La scuola del 2020 deve permettere a ogni suo componente di avere accesso alle TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione) fornendo attrezzature e software educativi adeguati, incoraggiando le tecniche d'insegnamento e di apprendimento basate sulla tecnologia; e soprattutto, realizzando un ambiente propizio all'apprendimento.

4. EDUCARE AL TERRITORIO E ALLA CITTADINANZA ATTIVA. *Obiettivi ambientali ET 2020*

«Il territorio come soggetto e come oggetto educativo, come spazio fisico e sociale nel quale una comunità sviluppa il proprio progetto di vita e nel quale essa gioca le sfide complesse della coesione sociale, dell'interazione culturale, dello sviluppo economico e della gestione sostenibile dell'ambiente e delle risorse. In chiave educativa consideriamo quindi il territorio come luogo o come insieme di luoghi di riferimento della comunità nella quale si sviluppa e si intende attuare un progetto educativo, e come parte integrante di un sistema che è insieme sociale, economico, politico, culturale: “il sistema territoriale”. Territorio come spazio di vita, di appartenenza comunitaria, ma anche come ambiente di apprendimento, come mediatore culturale per lo sviluppo di conoscenze, valori, relazioni» (Giorda, 2014, pp.61-62).

Il sapere geografico per sua natura si presenta come una disciplina di sintesi, non solo capace di collegare fatti fisici e umani, ma in grado di connettere la conoscenza all'educazione, facendosi da ponte fra la pedagogia e il territorio. Una dimensione complessa dove convivono differenze sociali e culturali, disuguaglianze, problemi, bisogni. La geografia può dare un apporto alla conoscenza del territorio, allo sviluppo delle diverse educazioni e alla relativa riflessione su di esse. L'educazione al territorio è nel territorio, è con chi lo abita che occorre trovare strade per uno sviluppo sostenibile, per pratiche di cittadinanza attiva, per diminuire le disuguaglianze e valorizzare le diversità delle persone, delle culture e dell'ambiente. Il territorio è un sistema complesso di relazioni fatto di di-

⁸Dalle Indicazioni 2012: “Le discipline, così come noi le conosciamo, sono state storicamente separate l'una dall'altra da confini convenzionali che non hanno alcun riscontro con l'unitarietà tipica dei processi di apprendimento. Ogni persona, a scuola come nella vita, impara infatti attingendo liberamente dalla sua esperienza, dalle conoscenze o dalle discipline, elaborandole con un'attività continua e autonoma”.

⁹«L'obiettivo è di insegnare in modo tale da offrire il maggiore apprendimento col minimo di insegnamento [...]. L'altro fondamentale cambiamento necessario rispecchia un proverbio africano: se un uomo ha fame gli puoi dare un pesce, ma meglio ancora è dargli una lenza e insegnargli a pescare» (S. Papert).

versità, di meticciamenti, di coevoluzioni in cui per operare in modo consapevole è necessario conoscerlo e comprenderne le diversità con le connesse trasformazioni (Giorda, Puttilli, 2011).

L'educazione al territorio non può essere oggetto di una didattica passiva-trasmissiva, ma ricerca una conoscenza diretta-dinamica dei luoghi. Basilare è il processo di problematizzazione e di rielaborazione delle conoscenze, in quanto l'educazione al territorio non si sintetizza nella passiva enumerazione dei nomi, fatti o oggetti, ma è un progetto educativo interdisciplinare di conoscenza, condivisione, rispetto e crescita personale.

L'uscita sul terreno e l'escursione geografica sono, ad esempio, due strumenti fondamentali per facilitare l'esplorazione di un territorio¹⁰. Un'ulteriore risorsa sono le carte geografiche, le mappe mentali, i coremi, le carte sociali: strumenti che hanno la capacità di costruire una rappresentazione simbolica di ciò che riteniamo rilevante dei luoghi. Si può esplorare un territorio partendo da interviste, dai dati statistici, dalla letteratura, dall'arte, dalla fotografia, dal web. Tutti questi strumenti creano specifici percorsi didattici che si completano del punto di vista degli allievi, del loro vissuto e delle dinamiche emozionali (Ibidem).

In sintesi una didattica dell'ambiente, per l'ambiente, con l'ambiente non è circoscrivibile entro i ristretti luoghi della scuola, ma si apre ad altri contesti formativi. Viene meno l'accezione di didattica tendente a trasmettere contenuti e si afferma una didattica "naturale", legata ai percorsi spontanei e naturali dell'apprendimento che i soggetti possono incontrare. Il presupposto del rinnovamento pedagogico-didattico è la comunione fra saperi informali, scaturiti dall'ambiente in cui il soggetto fa esperienza quotidianamente, e i saperi formali, tipici disciplinari. La didattica dell'ambiente corrisponde a didattica della relazione dei saperi. Il nodo centrale intorno al concetto di ambiente è la "trasformazione", ossia quel filo che lega l'idea di ambiente con quella di cultura, che lo identifica come luogo di confronto-incontro-scontro tra punti di vista, come luogo carico di densità umana (Bruni, 2012).

5. La GEOGRAFIA per ET 2020

«La geografia studia i rapporti delle società umane tra loro e con il pianeta che le ospita. È disciplina "di cerniera" per eccellenza poiché consente di mettere in relazione temi economici, giuridici, antropologici, scientifici e ambientali di rilevante importanza per ciascuno di noi». Così viene introdotta la geografia nelle recenti Indicazioni nazionali per il primo ciclo d'istruzione, evidenziandone le molteplici finalità e potenzialità. Si perché il sapere geografico, con i suoi valori formativi e la forte valenza inclusiva, riesce a caratterizzarsi come sapere attuale, dinamico e di impatto motivazionale.

Per tutte queste ragioni, oltre che per i contenuti caratterizzanti, alla geografia (e quindi ai docenti che hanno il compito di trasmettere e far vivere/amare questa disciplina) spetta il delicato compito di far crescere i futuri cittadini, insegnando attraverso la conoscenza disciplinare il rispetto di sé, dell'altro e del mondo-ambiente circostante.

Nel quadro strategico ET 2020 gli obiettivi cardine sono: la cittadinanza attiva, lo sviluppo sostenibile, l'educazione al territorio; in sostanza, l'ossatura del sapere geografico. Tale responsabilità, in questi anni di progettazione e ricerca, richiede nuovi percorsi di formazione del docente di geografia, iniziali e in itinere, volti a garantire innovazione nell'epistemologia, nelle metodologie e nelle relative strategie didattico/educative.

Il futuro ci parla "concretamente" di apprendimento in situazione e laboratoriale, di esplorazione e scoperta, di creatività e innovazione, di formazione (in rete) e condivisione, di pratica e riflessione, di ricerca e sperimentazione...ecco il percorso che condurrà a ET 2020!

¹⁰Dalle Indicazioni nazionali 2012: «Il primo incontro con la disciplina avviene attraverso un approccio attivo all'ambiente circostante, attraverso un'esplorazione diretta; in questa fase la geografia opera insieme alle scienze motorie, per consolidare il rapporto del corpo con lo spazio».

BIBLIOGRAFIA

- E. M. BRUNI, *Intersezioni pedagogiche*, Venezia, ETS, 2012.
- G. CERINI, L. GIANFERRARI, G. GROSSI, *Essere insegnanti: manuale per orientarsi nella scuola della complessità ad uso dei docenti neoassunti*, Napoli, Tecnodid, 2007.
- G. DE VECCHIS, *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, Torino, UTET Università, 2011.
- L. FABBRI, M. STRIANO, C. MELACARNE, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Milano, Franco Angeli, 2008.
- C. GIORDA, *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Roma, Carocci, 2014.
- C. GIORDA, M. PUTTILLI (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Roma, Carocci, 2011.
- Ph. MEIRIEU, *Imparare... ma come?*, Bologna, Cappelli, 1990.
- G. MEZZETTI, *Analisi e conoscenza dello spazio terrestre*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.
- S. PAPERT, *I bambini e il computer*, Milano, Rizzoli, 1994.
- N. POSTMAN, *La fine dell'educazione. Ridefinire il valore della scuola*, Roma, Armando, 1997.
- G. ROCCA, *Il sapere geografico tra ricerca e didattica*, Bologna, Pàtron, 2011.
- M. STRIANO (a cura di) *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni. Donald Alan Schön*, Milano, Franco Angeli, 2006.

Un laboratorio di educazione alla partecipazione: una sperimentazione tra pedagogia e geografia

Salvatore Colazzo, Stefano De Rubertis, Fabio Pollice,
Marilena Labianca, Salvatore Patera (sezione Puglia)

1. Introduzione. Perché educare alla partecipazione¹

Il bisogno di interventi sul fronte dell'educazione alla partecipazione emerge innanzi tutto dalla frequenza con cui piani e programmi di sviluppo territoriale vengono definiti, anche per le sollecitazioni comunitarie, attraverso l'attivo coinvolgimento delle comunità destinatarie dell'intervento. In precedenti lavori (De Rubertis, 2010; D'Amico e De Rubertis, 2014; Pollice, 2012) è stata messa in discussione l'efficacia e talvolta finanche l'effettività dei processi partecipativi realizzati nella lunga stagione della cosiddetta programmazione integrata che, a partire dal ciclo di programmazione 2000-2006 ha assunto una rilevanza veramente notevole per portata e valore economico dei progetti messi in campo (Governa, 2014; Bianchi e Casavola, 2008; Conti e Salone, 2011).

In Puglia, in particolare, i processi partecipativi avrebbero dovuto garantire la costruzione di piani in grado di coordinare l'agire dei diversi attori, puntando a obiettivi che fossero condivisi almeno dai soggetti più direttamente coinvolti. Al momento, è difficile determinare come i meccanismi di partecipazione attivati abbiano funzionato (specialmente nei delicati momenti di costruzione delle *vision*), vista la difficoltà che si è incontrata nell'esaminare i relativi documenti e nel ricostruire l'iter procedurale. Netta è la sensazione che la preoccupazione più grande dei progettisti sia stata quella di mantenere alta la coerenza con la *vision* e gli obiettivi che, espressi a scala sovra-locale, potevano garantire l'opportunità di accedere ai finanziamenti.

In realtà il modo stesso in cui la progettazione nasce (come effetto di forti sollecitazioni "esterne" rafforzate dalla promessa di ingenti risorse) ne mina le possibilità di successo. Nella comunità/obiettivo, in questa fase, si delineano ruoli e interessi non sempre complementari e talvolta apertamente conflittuali. Le difficoltà nel regolarli fanno sì che i promotori/sostenitori dei progetti, anziché puntare su difficili e incerti percorsi di condivisione, propendano per limitare la partecipazione dei portatori d'interesse, riducendo con essa la varietà dei punti di vista da conciliare. Obiettivi e regole, disegnati ad altre scale (regionale, nazionale, comunitaria), e quindi sostanzialmente imposti, vincolano e talvolta impediscono la libera ricerca di soluzioni condivise o di compromessi tra le infinite istanze che potrebbero manifestarsi nella comunità locale. I meccanismi di esclusione, risultando più efficaci e "sicuri", finiscono per prevalere sui meccanismi di inclusione sui quali la progettazione dovrebbe essere basata (De Rubertis, 2013).

Da un punto di vista pedagogico, emerge chiara l'esigenza di incrementare l'agenticità della comunità: renderla maggiormente capace di fronteggiare solidarmente situazioni problematiche significa attivare processi solutivi e di apprendimento che la rendono più consapevole delle proprie possibilità. Si tratta di compiere un lavoro di capacitazione, ove la promozione del soggetto e delle comunità vada nella direzione di promuovere *empowerment* (Colazzo, 2013).

¹ L'introduzione e le conclusioni sono frutto delle riflessioni di tutti gli autori, il paragrafo 2 è da attribuire a M. Labianca, il paragrafo 3 a S. Patera.

Da un punto di vista geografico, l'*empowerment* trova sostegno e contenuto nell'educazione alla conoscenza e alla condivisione dei valori territoriali, nella loro varietà e variabilità (Dematteis e Giorda, 2012). Una conoscenza condivisa e attiva, in ottica sistemica e multiscalare, richiede adeguate capacità di analisi, di sviluppo e di confronto di punti di vista in relazione ai principali contesti di riferimento della comunità, dal locale al globale (Giorda, 2014), restituendo senso e contenuti al compito educativo, sociale della Geografia (Bissanti, 1991).

Nel presente contributo, sulla base delle esperienze pregresse dei componenti del gruppo nel campo della pianificazione e della didattica, è illustrato il progetto di istituzione di un Laboratorio didattico interdisciplinare² in cui sperimentare percorsi e strumenti di capacitazione di comunità attraverso l'educazione geografica.

2. Uno strumento di sperimentazione: l'Open Space Technology nella didattica

A differenti livelli di partecipazione allo sviluppo territoriale, sembrano potersi associare corrispondenti caratteri e modalità d'interazione e integrazione tra soggetti e contesti territoriali, approcci allo sviluppo (tradizionale o dal basso) e alla progettazione di interventi³. Parimenti, nella didattica, l'intensità partecipativa può variare da un livello minimo, corrispondente a un'azione di mera informazione a un livello massimo che coincide con la piena responsabilizzazione degli studenti rispetto a un progetto. Nel primo caso l'approccio è di tipo "top down", gli attori/studenti sono considerati soggetti passivi, gli strumenti di partecipazione sono limitati all'informazione passiva e il livello di integrazione è pressoché nullo. Nel secondo caso il coinvolgimento dei discenti si spinge fino alla pianificazione, programmazione e realizzazione dei progetti (sviluppo dell'*empowerment*).

Ai fini della presente sperimentazione, tra le diverse tecniche partecipative (per una trattazione Bobbio, 2004; Formez, 2011), è stata scelta la cosiddetta OST - Open Space Technology (Owen, 1997; Bach e Ravaioli, 2007; Formez, 2011; Nauheimer, 2005; Norris, 2000) il cui impiego, ormai consolidato nel privato e in alcuni ambiti del pubblico, risulta più limitato, soprattutto in Italia nella formazione e nella didattica (per alcune sperimentazioni Del Grosso *et al.*, 2009; Valente, 2009; Franchino *et al.*, 2010; Borgato, 2013).

L'Open Space Technology, i cui elementi riprendono in maniera sistematica approcci ed esperienze precedenti nel campo della didattica (in particolare Bissanti, 1988; 1991; Bissanti e Naglieri, 1984), consente di sviluppare conoscenze, capacità e competenze per promuovere e gestire in maniera autonoma e attiva progetti, di mettere insieme gruppi eterogenei di studenti e di risolvere in modo innovativo e in tempi brevi questioni complesse grazie all'apporto di tutti i partecipanti, salvaguardando la coerenza con il percorso di apprendimento complessivo⁴.

La tecnica, dalla struttura molto semplice, fa leva sull'apprendimento creativo, sulla capacità di autorganizzazione, sull'autonomia e passione dei partecipanti per un dato argomento (Owen, 1997). Essa si rivela non solo come un utile strumento per far comprendere agli studenti il concetto di partecipazione e il suo legame con lo sviluppo locale, ma ha un'importante valenza educativa e formativa anche per i docenti.

Gli studenti al termine del percorso sviluppano, sulla base delle conoscenze acquisite in aula e del continuo supporto e stimoli del docente (il quale, non lasciando nulla all'improvvisazione, si sforza di cercare e fornire di volta in volta materiale utile), nuove modalità di ricerca e di lavoro attive e

² Progetto che si inserisce nell'ambito delle attività del Centro interuniversitario per l'e-learning.

³ Quanto emerge dalla rielaborazione di fonti diverse tra cui: Bach e Ravaioli, 2007; Governa, 2005; 2014; Formez, 2011; Regione Emilia-Romagna, 2009.

⁴ La sperimentazione è stata avviata nel 2011 nel corso di formazione "Sviluppo, sostenibilità e partecipazione. Laboratori per l'educazione alla partecipazione ai processi di sviluppo territoriale", organizzato dalla sezione AIIG di Lecce e Brindisi, ed è proseguita nei corsi di Geografia dello sviluppo (negli ultimi tre anni accademici) e Geografia del turismo (per l'anno in corso) tenuti presso l'Università del Salento.

creative (superando talvolta pregiudizi), capacità di analisi e interpretazione dei fenomeni critica, una maggiore conoscenza e condivisione dei valori territoriali, giungendo a formulare in molti casi interventi concreti per il territorio.

3. **Promuovere competenze tra apprendimento e partecipazione. Il caso del Laboratorio Interdisciplinare Unisalento**

Nella cornice della complessità contemporanea, col mutamento del paradigma di riferimento nella progettazione/valutazione degli interventi formativi e nel sociale (Morin, 2000), l'interesse si è spostato dal prodotto terminale del processo di apprendimento al processo stesso e quindi alle strategie motivazionali, cognitive e meta-cognitive messe in atto dai soggetti per imparare (Colazzo, 2008). In questa direzione, seguendo i principi della didattica costruttivista (Varisco, 2002) e su impulso delle *policies* europee e nazionali sul tema dell'apprendimento⁵, a una programmazione tradizionale per obiettivi e basata su programmi si sostituisce una progettazione formativa orientata a promuovere competenze perseguendo risultati di apprendimento attesi a partire da un ripensamento del progetto formativo, della didattica utilizzata, del ruolo del docente. In questa direzione, si richiama la necessità di un cambio di prospettiva nella progettazione/valutazione formativa verso una didattica *competence-based learning* in coerenza con i *learning outcomes* attesi dai corsi universitari.

A partire dall'esperienza pilota realizzata, è maturata la necessità di proseguire la sperimentazione nell'ottica di un progetto formativo orientato a facilitare/monitorare processi partecipativi quali processi di apprendimento alla vita sociale negli studenti universitari per lo sviluppo di competenze nella relazione con il contesto accademico e con gli stakeholder locali. Se la partecipazione è un processo di crescente apprendimento alla vita sociale, apprendere significa aumentare i gradi di partecipazione alla vita sociale sviluppando competenze a "saper/voler/poter/agire" (Le Boterf, 2007) (autonomia-interdipendenza) la relazione con il contesto locale di riferimento (Archer, 2007). Lo sviluppo di tali competenze promuove una maggior complessificazione delle relazioni (Bocchi e Ceruti, 1985) soggetti/ambiente e università/territorio in termini di processi di capacitazione sociale/istituzionale che si concretizzano in pratiche di valutazione/progettazione partecipata, di governance, di democrazia partecipativa (Andreoni, 2009). Infatti, la sperimentazione che partirà nell'a.a. 2014/15 riguarda la realizzazione di un progetto formativo (Laboratorio Interdisciplinare) che sviluppi competenze negli studenti, nelle comunità e nelle istituzioni facilitando/monitorando processi di partecipazione alla vita sociale attraverso progetti concertati di gestione delle risorse locali (House e Howe, 2007).

Il Laboratorio intende promuovere negli studenti lo sviluppo di competenze nell'ottica dell'auto-promozione e dell'auto-imprenditorialità coinvolgendo gli attori sociali e la comunità, in accordo con gli attori istituzionali, in progetti di sviluppo concertato.

Il progetto formativo intende formare studenti in grado di collaborare con gli attori locali dalle fasi di:

- mappatura dei beni culturali materiali/immateriali del territorio;
- mappatura dei bisogni sociali da leggere come subspecie di bisogni formativi ri-configurati nell'ottica di intraprendere un percorso di progettualità sociale concertato con il territorio;
- progettazione/realizzazione/valutazione partecipata di interventi educativi e nel sociale orientati alla gestione concertata dei beni culturali locali;
- modellizzazione del percorso realizzato.

⁵ A tal proposito si vedano i documenti europei in bibliografia.

Conclusioni

Dai primi risultati emersi nella sperimentazione si rileva che l'applicazione dell'OST inserita al termine di un corso d'insegnamento tenuto con modalità tradizionali, non produce risultati apprezzabili, anzi in molti casi può rappresentare un ostacolo o risultare un aggravio di lavoro per gli studenti. Da queste riflessioni il gruppo di ricerca ha maturato l'idea che l'impostazione dei corsi d'insegnamento richiede un adeguato rinnovamento e rimodulazione.

Partendo dal presupposto che la partecipazione è quindi insieme obiettivo, metodo, strumento (di sviluppo), la progettazione/realizzazione/valutazione del progetto formativo che si intende realizzare si baserà sull'identificazione delle competenze e dei learning outcomes attesi dai corsi coinvolti nel Laboratorio, utilizzando una matrice che incroci i Descrittori di Dublino e livelli EQF e facendo tesoro della preziosa esperienza del progetto Tuning⁶.

Bibliografia

A. ANDREONI, *Verso un'espansione dell'approccio seniano, capacità sociali e istituzioni capacitanti*, Annali della Fondazione Einaudi, vol. 42, 2009.

M. ARCHER, *Essere umani. Il problema dell'agire*, Genova-Milano, Marietti, 2007.

V. BACH, P. RAVAIOLI, *La pianificazione strategica e balanced scorecard negli enti locali. Verso la democrazia partecipata*, Milano, Angeli, 2007.

T. BIANCHI, P. CASAVOLA, "I progetti Integrati Territoriali del QCS Obiettivo 1 2000-2006. Teorie, fatti e riflessioni sulla policy per lo sviluppo locale", *Materiali Uval. Analisi e studi. Documenti. Metodi*, n. 17, 2008, <http://www.dps.tesoro.it/>.

A. A. BISSANTI, *Sapere e saper fare in Geografia. I perché d'un progetto*, Foglio d'informazioni della Sezione Puglia e Basilicata dell'A.I.I.G., Anno IX, n. 5, Numero 2-3, Aprile-Settembre 1988, pp. 35-58.

ID., *Puglia geografia attiva perché e come*, Bari, Adda Editore, 1991.

A. A. BISSANTI, G. NAGLIERI, *Geografia e didattica della Geografia nella scuola media dell'obbligo: riflessioni su cambiamenti e linee di tendenza*, in "La Geografia nelle Scuole", n. 3, 1984, pp. 186-194.

L. BOBBIO, *A più voci. Amministrazioni pubbliche, imprese, associazioni e cittadini nei processi decisionali inclusivi*, Edizioni scientifiche, 2004, <http://db.formez.it/>

G. BOCCHI, M. CERUTI (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1985.

R. BORGATO, *L'Open Space Technology nella formazione*, Milano, Angeli, 2013.

S. COLAZZO (a cura di), *Progettazione e valutazione dell'intervento formativo*, Milano, McGraw Hill, 2008.

S. COLAZZO (a cura di), *Valutare per progettare. Il caso di studio del progetto "Senza scarti"*, Napoli, Guida Editore, 2013.

S. CONTI, C. SALONE, *Programmazione integrata e politiche territoriali. Profili concettuali, esplorazioni progettuali*, IRES, 244, 2011.

R. D'AMICO, S. DE RUBERTIS (a cura di), *Istituzioni per lo sviluppo tra Comune e Regione. Unione Europea e prove di ente intermedio in Italia*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2014.

⁶ Per una guida si veda Lokhoff *et al.*, 2010.

- S. DE RUBERTIS (a cura di), *Sviluppo come conflitto. La pianificazione strategica in Puglia*, Lecce, SIBA, 2010, <http://siba-ese.unisalento.it>.
- S. DE RUBERTIS, *Spazio e sviluppo nelle politiche per il Mezzogiorno. Il caso della programmazione integrata in Puglia*, Bologna, Pàtron, 2013.
- E. DEL GROSSO, A. L'ASTORINA, A. VALENTE, *Sperimentare l'Open Space Technology nelle scuole per una educazione alla cittadinanza nella scienze e nella società*, in A. VALENTE (a cura di), *Immagini di scienza e pratiche di partecipazione*, Roma, Biblink, 2009, pp. 57-68.
- G. DEMATTEIS, C. GIORDA, *I valori del territorio e l'educazione geografica, J-Reading*, giugno 2012, pp. 17-32, <http://www.aiig.it>
- EUROPEAN COMMISSION, "Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')", 2009, <http://eur-lex.europa.eu>
- EUROPEAN COMMISSION, "Key competences for a changing world Draft 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the Education & Training 2010 work programme", http://ec.europa.eu/prelex/detail_dossier_real.cfm?CL=en&DosId=198852
- EUROPEAN COMMISSION, "New Skills for New Jobs. Anticipating and matching labour market and skills needs", 2008, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52008DC0868>
- FORMEZ, *Guida alla progettazione partecipata*, 2011, <http://db.formez.it>
- R. FRANCHINO, A. VIOLANO, *Recupero, Riuso, Riciclo per la formazione del cittadino*, Firenze, Alinea, 2010.
- C. GIORDA, *L'educazione geografica*, in C. GIORDA, *Il mio spazio nel Mondo*, Roma, Carocci, 2014, pp. 51-89.
- F. GOVERNA, *Tra Geografia e Politiche. Ripensare lo sviluppo locale*, Roma, Donzelli, 2014.
- F. GOVERNA, *Sul ruolo attivo della territorialità*, in G. DEMATTEIS, F. GOVERNA (a cura di), *Territorialità, sviluppo locale, sostenibilità: il modello SLoT*, Milano, Angeli, 2005, pp. 39-67.
- E. HOUSE, K. R. HOUWE, *Valutazione e democrazia deliberativa*, in N. STAME, *Classici della valutazione*, Milano, Angeli, 2007.
- G. LE BOTERF, *Agire le competenze chiave*, Milano, Angeli, 2007.
- J. LOKHOFF, B. WEGEWIJS, K. DURKIN, R. WAGENAAR., J. GONZÁLEZ, A. K. ISAACS, L.F. DONÀ DALLE ROSE, M. GOBBI (a cura di), *A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles. Including Programmes Competences and Programme Learning Outcomes*, Bilbao, Groningen and The Hague, 2010, http://www.core-project.eu/documents/Tuning_Guide_Publicada_CoRe.pdf
- E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina, 2000.
- H. NAUHEIMER, *Open Space Technology. New stories from the field*, The change management toolbox, Berlin, 2005, <http://ncdd.org>
- R. D. NORRIS, *A Grounded Theory Study On the Value Associated With Using Open Space Technology*, Webster University Merritt, Island, 2000, <http://www.openspaceworld.org>
- H. OWEN, *Open Space Technology. A User's Guide*, San Francisco, Berrett-Koehler, 1997.
- F. POLLICE, *La deriva del Mezzogiorno. Alle radici del divario*, in C. PERROTTA, C. SUNNA (a cura di), *L'arretratezza del Mezzogiorno. Le idee, l'economia, la storia*, Milano, Bruno Mondadori, 2012, pp. 251-277.
- REGIONE EMILIA-ROMAGNA, *Partecipare e decidere. Insieme è meglio. Una guida per amministratori e tecnici*, 1, 2009, <http://partecipazione.regione.emiliaromagna.it>

A. VALENTE, *Scuola e partecipazione. Dal Metaplan all'Open Space Technology: integrare un percorso partecipato nella scuola*, in A. VALENTE (a cura di), *Immagini di scienza e pratiche di partecipazione*, Roma, Biblink, 2009, pp. 39-42.

B. M. VARISCO, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci, 2002.

Geo-Lettura delle Indicazioni Nazionali

Margherita Creatore (sezione Puglia)

1. CURRICOLO UNITARIO

Il lavoro nasce dall'esigenza di dare importanza e significato ai percorsi quotidiani di didattica, focalizzando l'attenzione sull'educazione geografica. Noi docenti della Scuola dell'Infanzia, della scuola Primaria e della Secondaria di primo grado ci siamo posti l'obiettivo di verificare sul campo un curriculum di Geografia continuo e progressivo, di ricerca e di conoscenza, facendo riferimento alle Indicazioni Nazionali del 2012 che definiscono la Geografia "disciplina di cerniera per eccellenza", strettamente legata alla storia personale dei bambini e dei ragazzi, in un'ottica che consenta "il confronto sulle grandi questioni comuni a partire dalla conoscenza dei differenti luoghi di nascita e di origine familiare" (I.N., Geografia). Ci siamo sforzati di mettere a punto un curriculum unitario, innanzi tutto, con l'intento di perseguire in modo sistematico e non episodico gli obiettivi e i traguardi indicati nelle Indicazioni Nazionali fin dalla Scuola dell'Infanzia; quindi per meglio guidare gli alunni a:

- usare le conoscenze e le abilità per orientarsi nel territorio di appartenenza;
- estendere le proprie carte mentali al territorio italiano, europeo e ai diversi continenti;
- rappresentarsi mentalmente le regioni fisiche e i principali caratteri dei diversi continenti e oceani.

Il metodo di lavoro seguito si è basato su alcuni punti fondamentali:

- presentazione dei concetti fondamentali relativi agli argomenti trattati e proposte di attività per favorirne la comprensione;
- presentazione di percorsi operativi;
- rielaborazione e adattamento delle attività all'età degli alunni con cui andranno realizzate.



Fig. 1. Castello Angioino di Mola di Bari (www.provinciabari.com), maggio 2014

2. C'ERA UNA VOLTA UN CASTELLO

L'esperienza della Scuola dell'Infanzia con il progetto "C'era una volta un castello..." ha rappresentato, poi, un momento estremamente importante nel curricolo unitario di Geografia.

Il lavoro svolto ha riguardato anzitutto la sfera della soggettività di ciascun bambino, che costituisce il nucleo centrale e primario da cui poter avviare un primo intenzionale approccio alla Geografia. Poi ci si è progressivamente avviati verso forme di rapporto con il reale sempre più oggettive e comuni a tutti i bambini; il processo di "entrata nello spazio geografico" ha avuto un andamento progressivo che ha comportato un movimento da luoghi e percorsi vicini ad altri più lontani, da quelli maggiormente conosciuti a quelli sconosciuti.

La variabilità degli spazi esplorati nel corso dell'anno scolastico ha rispecchiato la necessità di prendere in considerazione la variabilità degli spazi da loro vissuti quotidianamente, al fine di attivarli a una maggiore consapevolezza verso quelle nicchie esperienziali che sono luoghi della loro esistenza: spazi interni come quelli della casa e spazi esterni, cioè i vari tragitti o percorsi da un luogo a un altro, così come anche spazi conosciuti, come quello del castello sul mare.

Abbiamo preso in considerazione il Castello angioino di Mola di Bari, costruito per ordine di Carlo I d'Angiò tra il 1278 e il 1281 per difendere la costa sud-barese dalle frequenti incursioni dei pirati.

Mola di Bari è una vivace cittadina sull'Adriatico, circa 20 km a sud-est di Bari, a 5 m s.l.m. Fin dalle sue remote origini, che pare risalgano all'epoca greco-romana, la storia della cittadina è legata al mare, principale fonte di reddito. Il suo porto ebbe particolare importanza durante il periodo delle Crociate, allorché fu utilizzato per l'imbarco delle truppe in partenza per l'Oriente.

La parte centrale dell'abitato conserva l'aspetto originario medievale; la zona moderna, invece, si protende nell'entroterra e lungo il versante settentrionale.

Mola di Bari conserva un pregevole patrimonio artistico e architettonico fra cui proprio il Castello costruito da Carlo d'Angiò, che assegnò il territorio molese a centocinquanta famiglie che si stanziarono nella fascia di terra prospiciente il mare.



Fig. 2. Visita delle scolaresche di Rutigliano al Castello Angioino di Mola di Bari (maggio 2014)

3. PERCHE' IL CASTELLO?

Il “castello” è un simbolo legato alla storia, alla cultura dei popoli, per cui può diventare un pretesto non solo per sensibilizzare i bambini a trovare e a conoscere, attraverso reperti reali, le caratteristiche originarie della città come sede di vita attuale, ma anche per ritrovare il “castello” come simbolo fantastico legato alle fiabe, ai ricordi, all’infanzia, all’aspetto identitario di un’origine. Il castello diventa, allora, pretesto di conoscenza, di un significato reale, attraverso metafore legate a narrazioni e avvenimenti che hanno segnato l’evoluzione di un popolo.

Il castello nelle fiabe è sede principale del racconto: è rifugio per l’eroe o luogo da dove proviene il pericolo, dimora di fate, principesse, streghe, draghi.

L’ambiguità tra reale e fantastico non sminuisce l’immagine del castello, ma ne esalta il fascino in una continua scoperta di significati reali e simbolici. Interessanti ad esempio le osservazioni dei bambini che, vedendo la cinta muraria del castello preso in considerazione, hanno individuato un’analogia fra le squame dei mitici draghi che “proteggono” l’animale e il recinto murario come barriera protettiva.

4. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

L’approccio alla Geografia di questo laboratorio ha assunto come punto di partenza il presente e la percezione soggettiva di ciascun bambino, ma non ha voluto perdere di vista il linguaggio cartografico convenzionale. “Lo spazio vissuto e rappresentato, attraverso le discussioni e le descrizioni per un verso e per un altro attraverso le rappresentazioni grafico-pittoriche e il modello-plastico, rispecchia in toto l’etimologia stessa del termine geografia. Geo-grafia quale discorso o disegno della terra, che nel nostro caso si concretizza in parole, cioè segni, e immagini, cioè simboli (significanti), entrambi comunicatori di pensieri (significati).” (Ziliotto, 2012).

Le esperienze proposte erano finalizzate allo sviluppo nei bambini dell’intelligenza spaziale, che permette loro di avere una conoscenza tale da migliorare la propria vita personale attraverso una partecipazione più consapevole alle relazioni che coinvolgono soggetto e realtà spaziale.

Si evince quanto sia importante avvicinare i bambini all’insieme di conoscenze e di oggetti che denotano la specificità del luogo in cui abitano, in modo da permettere loro di sentirne l’unicità, di

dare un senso al viverlo e all'abitarlo, di riconoscerne il valore e di impegnarsi attivamente a conservarlo in una prospettiva che vada oltre un *hic et nunc*.

Ritengo che l'impegno di noi docenti debba essere rivolto a quei percorsi didattici che tengano conto del territorio di riferimento e delle disposizioni di sviluppo dei bambini in questione per costruire l' "identità terrestre", secondo un'espressione usata da Morin (2001).

BIBLIOGRAFIA

G. AXIA, *La mente ecologica. La conoscenza dell'ambiente nel bambino*, Firenze, Giunti Barbera, 1986.

U. BRONFENBRENNER, *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 1986.

G. DE VECCHIS, *Proposte per un progetto educativo-didattico di geografia*, Roma, Kappa, 1990.

H. GARDNER, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987.

E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.

J. PIAGET, *La formazione del simbolo nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.

C. GIORDA, *Il mio spazio nel mondo*, Roma, Carocci editore, 2014.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Firenze, Le Monnier, 2012.

S. ZILLOTTO, *Dalle mappe mentali al linguaggio cartografico. Promuovere lo sviluppo dell'intelligenza spaziale nella scuola dell'infanzia*, in «Rivista Infanzia», n. 3, giugno 2012.

La formazione del personale docente di una scuola secondaria di 1° grado attraverso un'esperienza di laboratorio sperimentale

Guido Lucarno (sezione Liguria)

Premessa

La possibilità di garantire formazione ed aggiornamento adeguati al personale docente non è sempre agevole. Compiti didattici ed organizzativi sono spesso incompatibili con la partecipazione ad eventi formativi fuori sede ed i costi di partecipazione sono talvolta elevati. Nell'universo delle pubblicazioni divulgative, scientifiche e dei resoconti di attività di ricerca è inoltre difficile orientarsi per reperire i materiali effettivamente utili a migliorare i contenuti didattici di un corso. Non agevola inoltre il fatto che, a causa dei limiti imposti per legge all'importo massimo ammesso per l'acquisto dei libri di testo da parte delle famiglie degli alunni di scuola media, alcune materie siano sistematicamente penalizzate e i corsi vengano svolti ricorrendo a materiali di varia provenienza, spesso scaricati dalla rete, utilizzati come una sorta di dispense. E' noto, nella fattispecie, che, in particolare nelle scuole medie inferiori, la geografia sia sempre più di frequente penalizzata in questo senso e, di conseguenza, sia tra le materie più trascurate nel completamento del programma del corso, riducendone gli spazi effettivi di lezione a favore delle altre discipline afferenti alla cattedra di lettere. Questa condizione determina un minore interesse da parte dei docenti a curare l'aggiornamento formativo verso la geografia, all'interno del cui programma, già sacrificato, è pura utopia ipotizzare esperienze laboratoriali o percorsi didattici innovativi.

In questa breve nota tratteremo un'esperienza svolta presso una scuola secondaria di 1° grado di Brescia nell'anno scolastico 2013-2014, dove, in seguito ad una collaborazione promossa dai docenti e dal Comitato Genitori con una università cittadina, si è avviato un percorso didattico di cartografia, durato da gennaio ad aprile, che ha proposto agli studenti lo studio di una parte tradizionalmente piuttosto teorica del programma di geografia all'interno di un laboratorio che ha coinvolto in parallelo tre classi prime. Al di là dell'aspetto didattico e dei lusinghieri risultati ottenuti dai ragazzi nell'apprendimento dei principi teorici e pratici della cartografia, l'esperienza ha rappresentato un'interessante caso di autoformazione e di aggiornamento del personale docente, coinvolgendo non solo le tre insegnanti di lettere, ma anche alcuni colleghi di altre materie che hanno collaborato alle attività laboratoriali.

L'esperienza laboratoriale di cartografia

In qualità di docente di Geografia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, nel gennaio 2014 sono stato invitato a tenere una lezione di introduzione alla cartografia ai ragazzi di tre classi prime della SMS "Mompiani". Data l'età degli studenti, è stato scelto di confrontare foto satellitari e carta tecnica regionale della Lombardia alla scala 1:10.000 relative ad uno stesso tratto della val Camonica, allo scopo di favorire il riconoscimento diretto degli elementi presenti sul terreno, alcuni dei quali facilmente individuabili grazie alla possibilità di zoomare con

¹ Il presente contributo riguarda un laboratorio che, conformemente alle tematiche del 57° Convegno Nazionale, viene esaminato come momento formativo per insegnanti. Nella rivista *Ambiente Società Territorio* il medesimo laboratorio sarà presentato come esperienza didattica.

videoproiettore le immagini da computer e di verificarne immediatamente l'esatta corrispondenza con i caratteri grafici e la simbologia convenzionale utilizzati sulla carta. Date le ancora limitate conoscenze matematiche degli alunni di prima media, i concetti di scala, isoipse, equidistanza sono stati introdotti senza riferirsi a formule o definizioni geometriche, ma ricorrendo a semplici esemplificazioni pratiche che derivavano dall'accostamento diretto della fotografia alla carta.

Mentre i ragazzi apprendevano la simbologia e i principi costruttivi della carta in maniera naturale, come se essa fosse una nuova tecnica pittorica o una rappresentazione artistica di un'immagine reale, la breve unità didattica è stata per gli insegnanti l'occasione per rispolverare nozioni cartografiche non sempre riutilizzate nella didattica della geografia o di apprenderne di nuove. A margine di questa singola esperienza è da rimarcare che, nonostante l'importanza che a parole viene attribuita alla cartografia come strumento per rappresentare un territorio nei suoi aspetti visibili e non visibili, alla formazione geografica di un futuro docente di scuola ne viene ormai dedicato uno spazio del percorso scolastico molto ridotto, nelle scuole medie superiori come all'università, a causa del numero estremamente esiguo di ore attribuito ai corsi di geografia. Per questo motivo un docente di lettere ha spesso della cartografia una conoscenza generale priva di quella sistematicità che sarebbe necessaria per proporre, oltre a una sporadica lezione frontale alla classe, anche un'esperienza pratica di rielaborazione di informazioni in una forma cartografica di rappresentazione del territorio e delle sue condizioni qualitative e quantitative.

Visto l'interesse e il grado di attenzione degli alunni, al termine della lezione tutti i docenti coinvolti, compreso lo scrivente, si sono chiesti se fosse possibile approfondire lo studio delle rappresentazioni cartografiche con altre iniziative didattiche; è stato quindi proposto di avviare un'attività laboratoriale che, attraverso lo smontaggio della carta topografica nei suoi elementi morfologici fondamentali (orografia, idrografia, elementi antropici) consentisse la realizzazione di un plastico con cui i ragazzi potessero verificare la corrispondenza tra l'immagine mentale che si erano fatta del territorio attraverso la prima lettura della carta e quella reale, ancorché in scala, della rappresentazione tridimensionale. La proposta, benché intrigante e in grado di generare in un primo momento facili entusiasmi, ha suscitato subito anche alcune perplessità: gli obiettivi giudicati troppo ambiziosi, la mancanza, da parte delle insegnanti, di esperienze pregresse di qualsiasi attività di laboratorio di geografia, la necessità di disporre di spazi e di materiali adeguati e di sufficienti ore curricolari da dedicare all'iniziativa generavano nelle insegnanti il timore di non riuscire a portare a termine il lavoro.

L'attività tuttavia veniva avviata dopo che la rappresentante dei genitori assicurava di poter procurare il materiale necessario e da parte mia, che pur non mi ero mai cimentato nella realizzazione di un plastico tridimensionale, veniva accettato con una certa curiosità di collaborare alle attività laboratoriali per le ore che sarebbero state necessarie.

Fasi di lavoro

Si è trattato in pratica di invitare i ragazzi, lavorando in piccoli gruppi distaccati a tempi alterni dalla normale lezione frontale di geografia, a realizzare un plastico in polistirolo del territorio già esaminato nel corso della lezione frontale. Il Comitato Genitori provvedeva alla stampa di un ampio stralcio (di dimensioni pari a circa 1 m x 1 m) della carta tecnica di un tratto della Val Camonica ed all'acquisto di una base in masonite di pari estensione su cui il plastico sarebbe stato montato; procurava inoltre una adeguata quantità di fogli di polistirolo dello spessore di 1 cm, pari a 100 m alla scala utilizzata nella carta, ovvero all'equidistanza delle curve direttrici di livello, che bene si sarebbe prestato ad essere profilato per riprodurre, per mezzo della sovrapposizione di più sagome di forma opportuna, le forme del rilievo, consistente in un solco vallivo di origine glaciale (un tratto dell'alto corso dell'Oglio) fiancheggiato dai due versanti, occidentale ed orientale, della valle, con la presenza di vette che si ergono per circa 2000 m di altitudine sulla quota del fondovalle e quindi avrebbero richiesto di sovrapporre fino a 20 strati di polistirolo

per realizzarne il profilo in scala.

I ragazzi, dopo aver preso dimestichezza con la simbologia e con la grafica utilizzata per rappresentare sulla carta topografica le curve di livello, provvedevano a ricattare l'andamento delle sole curve direttrici su una carta velina applicata alla carta topografica (fig. 1).

In una seconda fase, la velina veniva a più riprese ritagliata lungo le curve così disegnate il cui margine era riportato sui fogli di polistirolo, a loro volta sagomati seguendo il profilo stesso.

Di conseguenza, delle varie sagome così ottenute, quelle relative alla quota altimetrica più bassa (400 m s.l.m.) risultavano le più ampie e costituivano la base di quelle ad esse sovrapposte in successione altimetrica, ricostruendo così il profilo del rilievo. Le sagome venivano fissate l'una sull'altra con abbondante colla vinilica fino ad ottenere un profilo grezzo a forma di gradinata (fig. 2).

La successiva applicazione di carta assorbente da cucina, fissata a pennello con colla vinilica diluita in acqua, addolciva le discontinuità dei pendii raccordando i profili delle sagome di polistirolo e conferendo ad esse una forma più corrispondente all'andamento reale della superficie del terreno.

Con la collaborazione della docente di educazione artistica, i blocchi di polistirolo ricoperti dallo strato di carta essiccata venivano consolidati con un'applicazione di cementite e successivamente pitturati con colori acrilici che, per quanto più fedelmente fosse possibile rispetto anche alla loro posizione sul terreno in rapporto alla rappresentazione topografica, riproducessero quelli desumibili dall'immagine satellitare e quindi consentissero di identificare le colture di fondovalle, i boschi adagiati sui versanti, i pascoli, la roccia nuda e riportassero, in colore blu, i solchi di impluvio con la presenza dei relativi corsi d'acqua e di alcuni elementi antropici (strade, fabbriche, qualche nu-



Fig. 1. Smontaggio della carta topografica: si tracciano le isoipse e si individua l'idrografia.



Fig. 2. Sovrapposizione e fissaggio delle sagome in polistirolo.

cleo abitato) (fig. 3).

Risorse utilizzate e risultati ottenuti

Il lavoro, condotto con di gruppi di 6-10 ragazzi che si sono alternati nel lavoro a catena in cui erano articolate le varie fasi della lavorazione (rilevamento delle isoipse, taglio della velina, decalco e taglio del polistirolo, incollaggio) e con la copresenza di due docenti, tra cui a volte anche quello di sostegno, è durato complessivamente 18 ore, distribuite nell'arco di circa due



Fig. 3. Il plastico ultimato e le docenti che hanno partecipato all'iniziativa.

mesi. La risposta degli studenti è stata entusiastica, sia per l'originalità e la manualità dell'attività proposta, sia perché hanno mostrato di aver compreso a fondo il principio dello smontaggio e dell'interpretazione di una rappresentazione cartografica e, con un procedimento inverso rispetto a quello del topografo, di saper ricostruire, dalla carta, la situazione reale, ancorché in scala, del territorio studiato.

Anche per tutti i docenti si è trattato di un'esperienza inedita e gli iniziali timori di non riuscire a realizzare il plastico con la precisione minima necessaria, si sono dissolti a mano a mano che il lavoro procedeva, i rilievi prendevano forma e i ragazzi mostravano un'inaspettata precisione realizzativa (compatibilmente con le abilità manuali acquisite alla loro età) ed un senso di responsabilità nei confronti del risultato atteso dal loro impegno. Per le docenti di lettere si è trattato della prima volta in cui una così cospicua parte delle proprie lezioni curricolari di geografia veniva dedicata ad un'attività di laboratorio che in tutto ha coinvolto circa 70 ragazzi, da organizzare in gruppi e da istruire preventivamente sulle operazioni da svolgere e sul significato geografico delle diverse fasi realizzative che venivano loro affidate. La collaborazione dei docenti di educazione artistica, di educazione tecnica (per la preparazione e la squadratura dei materiali) e di matematica (per alcune note esplicative sull'applicazione del concetto di scala ad alcuni elementi del territorio rappresentato in tre dimensioni) hanno costituito altrettanti momenti formativi orientati all'applicazione di concetti teorici ad una attività laboratoriale fortemente orientata alla realizzazione di attività manuali.

Le varie fasi di costruzione del plastico sono state documentate con materiale fotografico che è andato a comporre una breve rappresentazione filmata da presentare all'*open day* autunnale dell'Istituto. Oltre allo scopo promozionale dell'attività, l'opera di documentazione è servita ai docenti per meglio riepilogare e fissare le varie fasi operative del lavoro svolto, anche allo scopo di lasciarne futura memoria per eventuali analoghe iniziative dei prossimi anni scolastici.

Il buon grado di precisione con cui è stato realizzato il plastico ha consentito di individuare morfologie peculiari dell'orogenesi alpina e del modellamento glaciale dei solchi vallivi (circhi di accumulo, gradini morfologici, solchi di impluvio, conoidi di deiezione, piane glaciali, depositi morenici, displuviali, creste, valichi, valli sospese ecc.) per mezzo delle quali le insegnanti hanno potuto ridare ordine alle proprie conoscenze teoriche di geografia fisica e programmare una lezione pratica di interpretazione della morfologia e dei processi che nelle ere geologiche hanno portato al suo modellamento.

Conclusioni

Questa esperienza laboratoriale ha dimostrato la grande versatilità della geografia, ingiustamente relegata a ruoli marginali nei programmi delle scuole medie, come materia in grado di spiegare i fenomeni ed il territorio, ma soprattutto, attraverso la cartografia, in grado di rappresentarlo in scala adeguata per riconoscerne elementi e processi, passati ed in atto. I positivi obiettivi didattici raggiunti sono stati accompagnati da risultati altrettanto proficui per la formazione del personale docente che, cimentandosi in questa attività, ha rimesso in campo competenze da tempo sopite ed ha trovato stimolo ad acquisirne ed affinarne di nuove.

La positiva collaborazione tra istituzioni diverse preposte all'istruzione (in questo caso la Scuola e l'Università) può inoltre comportare l'acquisizione di nuove esperienze per entrambe le parti coinvolte ed uno scambio reciproco di competenze professionali nei rispettivi campi di didattica e di ricerca. L'auspicio che se ne può trarre è che certe esperienze possano diventare prassi meno infrequente e possano tramandare buone pratiche nella formazione e nell'autoformazione per tutti gli operatori che con questa modalità di collaborazione e di interazione vengono a contatto.

Bibliografia

E. LAVAGNA, G. LUCARNO, *Geocartografia. Guida alla lettura delle carte geotopografiche*, Bologna, Zanichelli, 2014.

G. ROCCA, *Il sapere geografico tra ricerca e didattica*, Bologna, Pàtron, 2011.

A. SCHIAVI, *Lo "smontaggio" della carta geografica*, in «Geografia nelle scuole», n. 1, 1998, pp. 25-26, (pp. 40-45).

A. SCHIAVI, *Vademecum cartografico*, Milano, Vita e Pensiero, 2014.

La formazione dei docenti¹

Nunziata Messina (sezione Sicilia)

La scuola deve fornire le chiavi per “apprendere ad apprendere”, per costruire e per trasformare le mappe dei saperi rendendole continuamente coerenti con la rapida evoluzione delle conoscenze. La formazione, in quanto diritto, ma allo stesso tempo anche dovere, sancito dal Contratto Collettivo Nazionale, deve essere perseguita dai docenti al fine di garantire l’utilizzo di nuove metodologie e strategie didattiche e per garantire ad ogni allievo di utilizzare al meglio le proprie potenzialità nella costruzione del proprio sapere.

1. Norme Legislative

Il quadro normativo di riferimento è in continua evoluzione, pertanto non sempre è facile l’attuazione organica delle disposizioni legislative approvate. Nelle principali norme riguardanti il campo scolastico si rileva l’importanza della formazione/aggiornamento, infatti nell’art. 282 del

T.U. n. 297/ 1994 si evidenzia l’importanza dell’aggiornamento come *diritto/dovere del personale ispettivo, direttivo e docente*. L’art. 28 del c.c.n.l. 04/08/1995 individua nell’aggiornamento una doppia natura: *diritto* funzionale alla realizzazione ed allo sviluppo della professionalità ed *obbligo* di servizio funzionale a promuovere l’efficacia del sistema scolastico e la qualità dell’offerta formativa. La Direttiva n.210 del 03/09/1999 sancisce il diritto di formazione del personale scolastico e l’obbligo per l’amministrazione di garantirne le condizioni. Negli ultimi tempi, invece, sembra emergere un cambiamento di rotta e faccio riferimento alle note concernenti le Indicazioni per il curricolo per la scuola del primo ciclo, in cui si richiama l’attenzione dei docenti attraverso pratiche di ricerca-azione, esortando i docenti ad applicare le Indicazioni e partecipando attivamente ad una revisione costruttiva delle stesse. In conclusione, si può affermare che nell’ultimo decennio, alla luce degli sviluppi normativi, si è passati da un diritto-dovere della formazione/aggiornamento ad un diritto da parte del docente che, in relazione alla sua professionalità, deve cogliere le opportunità formative offerte dalla scuola o dal territorio, a livello locale, regionale, nazionale ed euro-

¹ Il breve intervento che segue doveva far parte della relazione di Laura Cassi e Margherita Azzari sulla Sessione didattica sul tema “La formazione degli insegnanti”, pubblicata alle pp. 232-234 degli Atti del Convegno di Sanremo, ma purtroppo è saltato in fase di stampa: lo pubblichiamo qui.

«Al tema della formazione è dedicato l’intervento di Nunziata Messina che, partendo dalla considerazione che la formazione è il requisito fondamentale per lo svolgimento della funzione docente, insiste sulla necessità di perseguirla costantemente in tutto l’arco della carriera. Richiamate le iniziative che da anni sono state promosse dal Ministero attraverso l’Istituto nazionale Documentazione, Innovazione e Ricerca educativa (INDIRE) e delineate con chiarezza le basi teoriche degli assunti sostenuti, l’A. illustra un esempio concreto di sperimentazione didattica sul tema della formazione condotto presso l’ITAS Deledda di Lecce, di cui lei stessa è stata referente in qualità di docente incaricato di “funzione strumentale”, mettendone in evidenza il carattere di replicabilità.» [L. Cassi]

peo. Purtroppo, non sempre questo diritto è stato utilizzato come opportunità alla formazione, in quanto, in alcuni casi, si è configurato come diritto a non formarsi. Fondi limitati o mal gestiti, eccessiva rigidità da parte di qualche Dirigente, incapacità, a volte, del Collegio Docenti nelle scelte funzionali e costruttive sono alcuni degli ostacoli che hanno limitato la personalizzazione e la realizzazione dei piani di aggiornamento.

2. Indagine internazionale sullo sviluppo professionale (TALIS)

Il TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey) è un organo che svolge indagini su diverse tematiche relative alla popolazione scolastica a livello internazionale, attraverso la somministrazione di questionari sia a docenti che a Dirigenti di 30 Paesi. In relazione all'indagine svolta sulla partecipazione dei docenti allo sviluppo professionale, è emerso, rispetto alla media TALIS, che i docenti in Italia riportano tassi più bassi di partecipazione a corsi e laboratori, alla partecipazione a conferenze e seminari e agli stage formativi presso altre istituzioni pubbliche o altri Enti. Inoltre, secondo l'indagine svolta, è emerso che più del 60% dei docenti italiani, nel loro percorso professionale, si dedicano maggiormente ad affrontare i contenuti relativi ai saperi, alle competenze della disciplina d'insegnamento e della didattica relativa alla disciplina di riferimento, mentre più del 50% ha dichiarato di aver svolto attività di sviluppo professionale per l'acquisizione di competenze nell'impiego didattico delle TIC. L'Italia ha inoltre il primato di avere la classe docente più anziana, ciò determina un maggior patrimonio d'esperienza professionale rispetto alla media TALIS.

3. La formazione in Europa

Il profilo professionale del docente viene definito anche a livello europeo, infatti la Commissione di Bruxelles ha posto il problema delle *new competencies* degli insegnanti come punto focale su cui le politiche dei diversi Stati dell'Unione Europea devono porre l'accento. Nei 27 Paesi dell'UE ci sono circa 6.250.000 insegnanti, il loro compito è quello di far acquisire le conoscenze e le competenze di cui gli alunni avranno bisogno come futuri cittadini. I docenti sono i mediatori fra un mondo in rapida evoluzione e l'ingresso degli allievi in questa società complessa; di conseguenza in molti Stati membri sono oggetto di revisione la preparazione e la formazione dei docenti. La riduzione del numero di alunni che abbandonano prematuramente il percorso di studi e la riduzione del numero di alunni quindicenni con scarse capacità di lettura sono in stretta relazione con la qualità professionale degli insegnanti ed i risultati raggiunti. Da ciò la richiesta di una formazione degli insegnanti che, ponendosi nella logica del *life-long learning*, costruisca una relazione profonda tra formazione ed inserimento nel lavoro, tra formazione di base e formazione in servizio, in cui vengano valorizzate in modo efficace le diverse competenze. Occorre, pertanto, una formazione lungo tutto l'arco della vita per garantire l'acquisizione di nuove conoscenze ed utilizzarle efficacemente. E' importante constatare che gli investimenti nella formazione e nel perfezionamento continuo dei docenti sono molto limitati in tutta l'Unione Europea; la formazione continua è obbligatoria solo per 11 Stati membri, nei Paesi in cui è prevista la formazione, questa non supera le 20 ore l'anno e la formazione minima obbligatoria non supera i 5 giorni l'anno. Per quanto riguarda i nuovi insegnanti, inoltre, soltanto la metà dei Paesi europei offre un sostegno formativo nel primo anno d'insegnamento e soltanto in un terzo dei Paesi esistono azioni mirate ad aiutare gli insegnanti che si trovano in difficoltà nello svolgimento del loro lavoro. In particolare, la Commissione dell'UE ritiene che gli insegnanti devono possedere le capacità necessarie per identificare le esigenze specifiche di ciascun discente e rispondere a queste esigenze con un'ampia gamma di strategie didattiche. Gli insegnanti, inoltre, devono sostenere lo sviluppo dei giovani affinché diventino discenti pienamente autonomi in tutto l'arco della loro vita ed aiutare i giovani ad acquisire

le competenze elencate nel “Quadro comune Europeo di riferimento sulle competenze”; lavorare in contesti multiculturali, nonché esercitare la loro professione in stretta collaborazione con colleghi, genitori e con la comunità in senso lato. La Commissione dell’UE sottolinea la necessità di rafforzare i legami tra i formatori dei docenti, gli insegnanti che esercitano la loro professione, il mondo del lavoro e tutti gli Enti interessati. Viene ribadito, inoltre, che i responsabili della formazione devono possedere esperienze pratiche d’insegnamento ed avere ottenuto livelli molto elevati per quanto riguarda le capacità, le attitudini e le competenze necessarie per i piani formativi degli insegnanti. Gli educatori sono modelli di riferimento, pertanto, per la piena formazione degli alunni è importante che questa professione rispecchi la diversità della società nella quale sono chiamati ad operare. A tal fine, la Commissione sosterrà lo sviluppo di iniziative destinate a promuovere la dimensione europea della formazione degli insegnanti e la loro mobilità. E’ necessario proporre nuove modalità per garantire il coordinamento, la coerenza e l’adeguato aiuto finanziario dello sviluppo professionale della formazione degli insegnanti e per assicurare che tutti i docenti posseggano le conoscenze, le attitudini e le capacità pedagogiche necessarie per svolgere il loro compito in maniera efficace.

4. Formazione ed aggiornamento iniziale, in itinere e continua

Guardando all’esperienza europea, la scuola che deve affrontare ed intervenire in relazione ai diversi bisogni educativi ha bisogno non solo di docenti con maggiori competenze e responsabilità, ma di un cambiamento qualitativo che miri anche ad una maggiore progettualità dell’intervento formativo. E’ necessaria un’identità professionale che sia trasversale e che miri alla ricerca educativa e didattica; a tal fine è necessaria una formazione iniziale e continua. Si deve superare la formazione “*ex cathedra*”, in cui la lezione veniva svolta in modo distaccato e freddo, per andare verso quella in cui gli stessi docenti si mettono in gioco attraverso la progettazione, la realizzazione e la verifica di un percorso didattico continuo. Occorre un’Università che accetti di raccordarsi sinergicamente con le scuole, mettendo a confronto la ricerca accademica con quella condotta dai docenti sul campo ed utilizzi i frutti di questa collaborazione nella formazione. Non bisogna dimenticare che l’esperienza è un “capitale professionale” che si forma nel tempo e si innesta sulla formazione iniziale. La formazione dei docenti neoassunti in ruolo, infatti, rappresenta un’offerta formativa rivolta a tutte le discipline ed è articolata in modo da stimolare un’autonoma riflessione sulle competenze metodologico – didattiche, psicopedagogiche, disciplinari, relazionali e comunicative attinenti ai profili professionali di riferimento. Durante la formazione iniziale, i docenti neoassunti entrano in relazione con diversi soggetti ed organi (tutor della scuola, Dirigente Scolastico, Collegio Docenti e colleghi) che li supporteranno durante il primo anno di formazione. Lo sviluppo della professionalità docente si realizza all’interno della scuola quale sede naturale, di confronto e di condivisione delle scelte educative, didattiche ed organizzative che caratterizzano il Piano dell’Offerta Formativa e determinano il Patto di corresponsabilità con le famiglie. Il Ministero dell’Istruzione, al fine di dare una formazione adeguata ai docenti neoassunti, ha ideato una formazione *e-learning* integrata da momenti in presenza, in quanto consente un sistema di formazione continua e funzionale, poiché si fonda non sulla mera fruizione dei contenuti, ma sull’apprendimento *on the job* in modo da stabilire un *learning by job* in relazione tra esperienza e riflessione. Tutto ciò assicura la valorizzazione delle pratiche della ricerca – azione attraverso l’intreccio tra momenti di riflessione/approfondimento e momenti di esperienza/realizzazione, tra apprendimenti di nuove conoscenze e verifica della loro utilità nella pratica operativa. Il percorso formativo della ricerca – azione consente, inoltre, continui rinvii all’attività di servizio e fornisce al docente in formazione strumenti e metodi per autovalutarsi, aggiornarsi e misurarsi con i bisogni degli alunni e del territorio in uno stile d’insegnamento progressivamente rivolto alla costruzione del curriculum, alla sua rimodulazione e alla verifica degli apprendimenti. Nella formazione, ogni istituzione scolastica deve tenere presente alcuni aspetti fondamentali, tra cui le compe-

tenze possedute dai docenti, le richieste formative da soddisfare, e i bisogni didattico - organizzativi. Dal 1996 fino ad oggi il Ministero, attraverso l'azione dell'ANSAS (ex INDIRE), ha dato, inoltre, la possibilità a numerosi docenti di formarsi sulle tecnologie didattiche per l'utilizzo adeguato delle TIC in classe, in quanto strumenti d'integrazione dell'attività d'insegnamento. Nonostante le grandi risorse impiegate nella formazione e nell'acquisto di nuove tecnologie, come le LIM, il personale scolastico trova ancora notevoli difficoltà a mettere in atto le competenze raggiunte, in quanto manca ancora un supporto logistico all'interno degli Istituti ed una continua voglia di aggiornarsi.

5. Esempi di buone prassi

All'interno del Piano dell'autonomia sancito dalla legge 59/1997, tra i compiti spettanti alla scuola, vi è quello di arricchire l'Offerta Formativa, ma anche quello di attivare nuovi processi di sperimentazione didattica. In tale contesto si può fare riferimento alla realizzazione di un progetto sperimentale coordinato dai Proff. Longo, Corsini e De Mais ed inserito nel piano ISS per il quale l'ITAS "Deledda" di Lecce è presidio Territoriale. Il percorso formativo si è sviluppato attraverso quattro momenti: 1) ricerca-azione con la costruzione di curricoli verticali; 2) sperimentazione in laboratorio; 3) sperimentazione con le classi, utilizzando la metodologia della didattica laboratoriale per far emergere il ruolo attivo anche degli allievi; 4) documentazione dei processi attivati. Il progetto è stato sviluppato in modo trasversale a tutte le discipline, coinvolgendo tutti i docenti attraverso la sperimentazione di un curriculum verticale, costruito durante l'attività di formazione. La ricerca-azione ha permeato anche l'attività di sperimentazione in laboratorio, facendo operare direttamente i corsisti al fine di mettere in campo la propria esperienza e, pertanto, la problematizzazione è stata un efficace momento di confronto e di *peer education*. Lo sviluppo di un'ampia varietà di esperienze laboratoriali dal semplice al complesso, dalle esperienze più ovvie alla sperimentazione di piste inesplorate, ha consentito ai corsisti di avere sufficienti elementi per progettare percorsi didattici e, successivamente, sperimentarli nelle proprie classi coinvolgendo gli allievi attivamente. Un aspetto importantissimo da sottolineare si basa sul fatto che i docenti sperimentatori hanno portato la propria esperienza formativa all'interno dei Dipartimenti delle scuole d'appartenenza, mentre le altre scuole in rete hanno utilizzato l'opportunità del Piano Integrato per implementare il ricorso alla didattica laboratoriale. Questo progetto, pertanto, può costituire un modello per diffondere nuove pratiche finalizzate all'innovazione metodologica in riferimento alla formazione di: contesti di senso, verticalità, trasversalità, laboratorialità e documentazione didattica. Ritengo, inoltre, importante condividere un altro progetto (in questo caso elaborato e coordinato dalla sottoscritta durante l'anno scolastico 2013/2014, all'interno dell'Istituto Comprensivo "Giovanni XXIII – Vill. Aldisio" di Messina, presso cui svolgo la funzione di docente). Si tratta del Piano di Formazione per il personale scolastico approvato da tutto il Collegio Docente ed inserito all'interno del Piano dell'Offerta Formativa al fine di implementare una ricaduta positiva sia sull'utenza di riferimento che su tutto il territorio circostante.

TITOLO PROGETTO	PIANO DI FORMAZIONE PERSONALE SCOLASTICO
REFERENTE	Docente incaricato di Funzione Strumentale: Messina Nunziata
DOCENTI COINVOLTI	Docenti di scuola dell'infanzia, di scuola primaria e di scuola secondaria di primo grado.
DESTINATARI	Docenti e personale ATA dell'Istituto
OBIETTIVI GENERALI DEL PROCESSO FORMATIVO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Favorire l'ampliamento formativo del personale scolastico su diversi temi. ➤ Acquisire nuovi saperi e nuove metodologie per far fronte alle esigenze formative degli alunni. ➤ Approfondire i propri saperi attraverso la formazione e l'autoformazione.
MODALITA' DI REALIZZAZIONE (METODOLOGIA)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Incontri con Esperti. ➤ Utilizzo di nuove strategie didattiche. ➤ Aggiornamento e formazione attraverso l'adesione a piani di formazione promossi da Istituzioni, Enti ed Associazioni professionali.
ATTIVITA' PREVISTE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Incontri con Esperti ➤ Partecipazione a corsi di formazione ➤ Partecipazione a corsi di aggiornamento
RISULTATI ATTESI	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Approfondire i propri saperi e migliorare le capacità professionali al fine di migliorare la qualità dell'offerta ed i risultati attesi. ➤ Utilizzo di nuove metodologie e strategie didattiche da parte dei docenti per dare, ad ogni allievo, la possibilità di partecipare, secondo le proprie potenzialità ed i propri limiti, alla costruzione del sapere.
ATTIVITA' SVOLTE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formazione sulle Misure di accompagnamento alle Indicazioni Nazionali. Progetto di formazione e ricerca. ➤ Formazione sulla sicurezza e sulla prevenzione dei rischi. ➤ Formazione sulle tematiche di carattere ambientale. ➤ Corsi di formazione di lingua inglese. ➤ Corsi di formazione su: autismo, maltrattamenti, abusi sui minori e DSA. ➤ Corsi sull'innovazione della P.A.
RICADUTA DELL'AZIONE DI FORMAZIONE	I docenti di ogni ordine e grado, coinvolti nel piano di aggiornamento, hanno mostrato grande interesse e partecipazione; sono divenuti punti di riferimento per tutto il personale docente dell'Istituto, dando inoltre la loro disponibilità per la formazione di altri colleghi. La formazione dei docenti ha avuto una ricaduta anche sugli alunni, i quali hanno avuto l'opportunità di avere personale più qualificato al fine di poter meglio esprimere le proprie potenzialità nella costruzione del proprio sapere.
DIFFICOLTA' EVIDENZIATE	Il tema della formazione non ha riscontrato da subito un grande entusiasmo da parte del personale scolastico, con la partecipazione attiva solo dei docenti più giovani.

TIPO DI DOCUMENTAZIONE PRODOTTA	In relazione ai corsi seguiti dai docenti sono presenti, presso l'Istituto, i materiali per maggiori approfondimenti da parte di tutto il personale scolastico. E' possibile, inoltre, consultare anche le programmazioni didattiche adeguate alle diverse esigenze formative degli alunni dei diversi ordini e gradi di scuola, con le relative relazioni sui piani didattici realizzati, al fine di implementare da parte di tutto il personale un'attività di ricerca-azione.
---------------------------------	--

Bibliografia

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

GIORDA C. *L'insegnamento della geografia e della Didattica della geografia nel nuovo Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria*, in *Ambiente Società e Territorio*, Geografia nelle scuole, anno LVI, nuova serie XI, n.3-4 maggio/agosto 2011.

GIORDA C., PUTTILLI M. (a cura di), *Educare il territorio – educare al territorio, il contributo della geografia per la formazione*, Roma, Carocci, 2011.

Sitografia

<http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning OECD (2014)

<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/talis>

OECD (2014), *Talis 2013 Results: an international Perspective on Teaching and learning*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

La Geografia nelle scuole

Manuela Surace (sezione Toscana)

“Geografia nelle Scuole”: ricordo ancora quando la nostra Rivista sociale si intitolava con queste parole. Erano i primi Anni ‘90, e certamente il ruolo della nostra disciplina nelle scuole era diverso, più consolidato di adesso. E’ risaputo, difatti, che da qualche anno essa è al centro di numerosi dibattiti e riforme, queste ultime – a volte – addirittura contraddittorie tra di loro.

Vorrei condividere con Voi questo contributo in quanto insegno da 7 anni in un I.T.C. della mia provincia, e dunque posso riferire quanto concretamente avviene in una scuola come tante del nostro Paese; in modo particolare, mi soffermerò su come le ben note vicende legislative riguardanti la nostra disciplina hanno influito sul lavoro quotidiano in classe: è indubbio, difatti, che noi insegnanti ci siamo dovuti adattare con inevitabile flessibilità alle varie novità che ci venivano imposte “dall’alto”.

E’, però, necessario accennare prima ad alcune scelte “paradossali” portate avanti dal MIUR. Mi riferisco alle tracce previste per lo svolgimento della prima prova degli Esami di Stato negli ultimi 2 anni: nel 2013 una di esse prevedeva la conoscenza delle economie dei Paesi emergenti, i cosiddetti BRICS; quest’anno le possibilità spaziavano dal degrado delle periferie urbane alle nuove responsabilità, tema da affrontare con l’ausilio di documenti riguardanti lo sviluppo umano ed i cambiamenti climatici. Anche l’occhio più impreparato riesce a percepire che tali argomentazioni possono essere svolte con competenza ed esaustività solo da chi possiede una solida conoscenza geografica alle spalle; adoperando un’espressione calcistica, un vero e proprio “autogol”.

La domanda è, pertanto, più che lecita: per il nostro Ministero: che valenza ha, allora, la disciplina Geografica?

Il Ministero, a mio parere, non ha una concreta e realistica idea di quanto avviene nelle nostre scuole. Soltanto noi docenti, che quotidianamente gestiamo mille difficoltà, ma anche tante sfide, possiamo avere l’esatta percezione se la Geografia incontra o meno il favore dei nostri giovani. E solo noi sappiamo adattarci ai continui cambiamenti di “pubblico” (ieri maggiorenni, oggi ancora in fase di crescita) che i nostri Legislatori ci impongono per chissà qual motivo.

Ecco che vorrei, a questo punto, condividere con Voi la mia esperienza, che ho svolto interamente – come dicevo all’inizio – in un I.T.C. della mia provincia negli ultimi 7 anni: esattamente gli anni in cui i vari Ministri decidevano le nostre sorti. Io, insegnante di una materia affascinante e peculiare al contempo: perché credo che se il ruolo della Geografia cambi così rapidamente rispetto alle più tradizionali storia o letteratura, qualche responsabilità ce l’ha anche chi la insegna. Essa, dunque, può essere estremamente inutile, arida e nozionistica, ma può anche – magicamente – trasformarsi in una disciplina coinvolgente, accattivante, oltre che altamente formativa: tutto sta nelle capacità di chi la trasmette. Se si ama profondamente qualcosa, sono più che convinta che tale passione venga nettamente percepita dal pubblico che si ha di fronte.

Personalmente, quando mi accingo ad incontrare una classe per la prima volta, dopo aver adempiuto alle reciproche presentazioni, dico subito “cosa” andranno a fare con me, ma – soprattutto – “perché”.

Ho cominciato nel 2007 con il triennio. Erano gli anni della grande fiducia nell’Unione Europea e del suo allargamento a 27 Paesi membri. Posso dire che i miei alunni dell’epoca dimostrarono subito un grande interesse verso quest’argomento, peraltro – a detta loro – trattato sì, ma in

maniera frettolosa, nelle altre materie. Poi sono venuti i tempi dei disastri nucleari, delle emergenze umanitarie di immigrati e profughi, del dissesto idrogeologico, della T.A.V., della “primavera araba”. In più di un’occasione, l’attualità ci forniva spunto per interessanti dibattiti e proficue lezioni. E sempre i miei studenti percepivano che lo sguardo della Geografia, unica disciplina in grado di farlo, riusciva ad offrire una visione sinottica, ragionata ed esplicativa di qualunque fenomeno avvenisse nel mondo umanizzato.

Ciò soprattutto nell’ultimo anno, quando la mente di un diciottenne riesce maggiormente ad avere quello spirito critico necessario a partecipare attivamente e a formarsi un’opinione sugli eventi. Qualche problema maggiore l’ho vissuto con l’entrata in vigore della “riforma” Gelmini e la traslazione della materia dal triennio al biennio; con gli alunni del primo anno, appena usciti dalle scuole medie, e parlo per esperienza diretta, non è sempre facile affrontare tutti gli argomenti tipici della Geografia economica: mancando inevitabilmente quel solido bagaglio interdisciplinare che li mette in condizione di capire eventi tipo la globalizzazione o la caduta del Muro di Berlino (come comprendere un evento simile, se contestualmente si studiano le civiltà fenicie e greche?), spesso è necessario soffermarsi solo sulla superficie dei fatti, senza potersi addentrare per evitare rischi di errata o non comprensione. Ma, in ogni caso, quando si arriva al mese di novembre, anche i “più piccoli” non mancano di dirmi: “Prof., ma noi pensavamo che la Geografia fosse lo studio a memoria di monti, mari e capitali... invece è molto più bella ed attuale, e grazie alle sue lezioni ascoltiamo il telegiornale insieme ai nostri genitori con più interesse!”.

Già...: “... noi pensavamo che la Geografia fosse lo studio a memoria di monti, mari e capitali...”. E’ il consueto, fin troppo ovvio, rimprovero che si fa a questa disciplina, spesso accusata di essere “abbraccia-tutto”: e quando ci si occupa di troppe cose insieme, alla fine non si trasmette in maniera efficace nulla. Evidentemente questa “colpa”, peraltro velatamente reale, è il solo ed unico senso geografico che è sempre giunto nelle alte sfere ministeriali: che, ovviamente, quando c’è da “sforbiciare” per motivazioni meramente economiche, trovano già la loro “vittima sacrificale” perfetta. Noi siamo “docenti di una materia pressoché inutile”; trasmettiamo “aride nozioni senza alcun valore intrinseco se non quello di esercitare la memoria”; “la Geografia è una materia di serie B”: tutte frasi che ci siamo sentiti rivolgere in questi anni.

Ma la realtà non è questa.

La realtà – e ritorno a parlare della mia personale esperienza – è fatta di alunni di una quinta classe che quest’anno hanno optato per la traccia socio-economica (quella delle nuove responsabilità, cui accennavo più sopra, con i documenti riguardanti lo sviluppo umano ed i cambiamenti climatici), conoscendo perfettamente chi fosse Amartya Sen (uno degli Autori dei brani in ausilio), svolgendo elaborati – a detta del Commissario esterno di italiano – appropriati e ricchi di contenuto. E, credetemi, non racconto certamente tutto ciò per inutile vanagloria, ma sentirsi dire dagli studenti: “Prof., sembrava una traccia scritta su misura delle sue lezioni!!!” è stato per me – membro interno di una materia di “secondaria” importanza – fonte di immensa soddisfazione.

La realtà è fatta di alunni, appena usciti dalle scuole medie, che ritengono che un Paese ricco in termini economici sia necessariamente anche un Paese sviluppato. Ed allora, cosa può “inventarsi” un docente per smontare questo falso costrutto mentale? Non certamente calare dall’alto un sapere detto da altri, quanto piuttosto analizzare insieme agli studenti – ponendosi dalla “loro” parte – i dati presenti su un qualsiasi buon Atlante, per far capire che se la Cina ha un PIL indiscutibilmente alto ma un Indice di Sviluppo Umano non elevato qualche motivo ci sarà: e ci arriveranno pian piano loro stessi, con quella che da parte nostra sarà stata una discreta guida, e non un’arida imposizione di nozioni.

La realtà è fatta di giovani menti che, normalmente, ripetono quanto sentono in famiglia o nei mass-media, senza neanche pensarci su: mi riferisco ai numerosi *slogans* anti-europeisti, così attuali in questo periodo. Eppure, basta poco; è sufficiente metterli ad una certa distanza da un planisfero politico e chieder loro quali “macchie” di colore, ovvero quali Paesi risaltano immediatamente ai loro occhi, e quali – invece – fanno fatica a mettere a fuoco: quando si rendono conto che l’Europa è davvero piccola, per non parlare dell’Italia, in confronto alle maestosità

cinesi, brasiliane o russe, percepiscono che l'Unione Europea va senz'altro cambiata, ma non distrutta, perché "l'unione fa la forza".

Infine, la realtà è fatta da ragazzi che, seppur abilissimi nel mettersi virtualmente in contatto con i giovani di tutto il Mondo tramite una tastiera, non sempre riescono a dare una pur semplice definizione del termine "globalizzazione". Cosa fare? Imporre loro il consueto imparare a memoria? Non amo questa maniera di trasmettere la disciplina; piuttosto, preferisco ricorrere ad esempi "banali" ma, al contempo, opportuni: per cui, se le periferie delle grandi città – siano esse Firenze, Roma, Londra o Praga – risultano essere tutte uguali, con l'onnipresenza dell'Ikea piuttosto che del Mc Donald's, si riesce a capire come ciò che è "globale" non è altro che l'annullamento del "locale". E vi garantisco che ricorrere ad aziende famose nell'immaginario collettivo risulta estremamente efficace.

Ultima, ma non per ultima, volevo condividere con voi l'importanza di avvalerci dei moderni strumenti multimediali per insegnare attivamente la nostra Disciplina: mi riferisco al G.I.S., quel particolare software, disponibile anche gratuitamente, che ci permette di costruire autonomamente carte nelle quali georeferenziare qualsivoglia dato reperibile su siti istituzionali. Si tratta di una grande opportunità didattica, che io stessa ho avuto modo di conoscere recentemente durante la frequentazione del mio percorso abilitante. E per quel poco che ho potuto sperimentare in classe (l'anno scolastico stava per concludersi), ho potuto constatare come gli alunni reagiscano più che positivamente davanti alla costruzione "attiva" di una carta geografica fatta su misura di ciò che si vuol rappresentare, con la particolarità che una simile non la troveranno davvero su alcun libro di testo. Basta davvero poco per rendere le lezioni avvincenti e del tutto lontane dalla noia nozionistica che ci cuciono addosso Ministri poco lungimiranti...

Mi fermo: non voglio avere la presunzione di divulgarvi ulteriormente sulle mie esperienze scolastiche. Ma posso dirvi che a scuola la Geografia piace, eccome! I ragazzi la trovano attuale, mai noiosa, sempre nuova e stimolante, addirittura moderna ed alla moda, se paragonata – non me ne vogliano gli stimati Colleghi di Storia! – ad un Napoleone o agli antichi Greci. Tutto sta nel trovare il giusto modo di trasmettere il sapere; in fin dei conti, un medesimo assioma può essere aridamente imposto o ci si può arrivare semplicemente suggerendo ai nostri ragazzi di guardare con occhio critico ed attento la realtà che li circonda: ed in questo la Geografia offre moltissimi spunti.

Non vi sembra, allora, che sia davvero giunto il momento di far capire ai nostri Governanti nonché all'opinione pubblica che nelle scuole italiane i ragazzi hanno "sete" di Geografia? Di far capire che non è vero che di essa se ne farebbe volentieri a meno? Sennò perché – dopo averla fatta al biennio – gli stessi studenti, ormai più grandicelli, ti incontrano nei corridoi della scuola e ti dicono: "Ma perché non possiamo continuare a fare Geografia? Ci sono tanti avvenimenti nel Mondo che capiremmo assai meglio, e nessuno ce ne parla...?"

Questa è la verità. E se si vuole il bene dell'istituzione scolastica, vero cardine centrale per lo sviluppo e la crescita del nostro Paese, le riforme andrebbero fatte seguendo un altro spirito, non quello della mera equivalenza "taglio ore = risparmio soldi pubblici".

Ma per far ciò occorre agire seguendo una strategia precisa e composta da più obiettivi – strettamente correlati tra di essi, come vedremo – che riassumo brevemente di seguito:

□ dal momento che, come fin qui ho cercato di condividere, il piacere di studiare una disciplina dipende moltissimo da chi la trasmette, bisogna insistere sulla preparazione e sulla formazione degli insegnanti di Geografia, sia i futuri che gli attuali, magari con opportuni Corsi di aggiornamento. E' evidente che, in tal senso, dobbiamo promuovere un fecondo rapporto tra mondo della scuola ed accademico: i Geografi universitari potranno proficuamente comunicare ai docenti nuovi *input* metodologici per poter elaborare una didattica efficace ed aggiornata.

□ Diretta conseguenza del precedente punto è il vigilare attentamente affinché nelle nostre scuole la Disciplina Geografica sia assegnata a docenti competenti nella materia. Non devono esistere espressioni tipo "residualità", "personale in esubero", "assegnazioni ad altre Classi di Concorso". La Geografia ha una sua specifica professionalità, un suo preciso ruolo all'interno di

un curriculum scolastico, e pertanto non è ammissibile che possa essere sovrapposta, sostituita o affiancata ad altre materie. Governanti e Legislatori dovranno, pertanto, abbandonare l'errata (nonché paradossale) considerazione che stanno dimostrando di avere nei confronti della Geografia, riconoscendone finalmente il giusto valore altamente educativo e formativo.

□ Per poter portare avanti col piede giusto la vigilanza di cui sopra, occorre – però – insistere sulla valorizzazione del sapere Geografico in Italia. E' necessario far capire che, così come succede all'estero, anche da noi deve essere riconosciuta l'*expertise* del Geografo. I conoscitori di tale, poliedrica dottrina sono gli unici a potersi approcciare nel giusto modo a problemi di gestione del territorio, a dinamiche interculturali tipiche della società multi-etnica che caratterizza il Terzo Millennio. In ciò, importantissimo è il ruolo giocato dal mondo associazionistico, vera cerniera tra cultura e collettività.

Bisogna essere pervicaci. Bisogna essere ottimisti. Io lo sono: e vorrei trasmettere questa profonda fiducia che ho, e che nasce da un forte amore per la Geografia, anche a chi mi ascolta.

Il nostro è un Paese curioso, dotato di enormi potenzialità; ma a volte – non neghiamo – andiamo avanti per mode e non per convinzioni: ed in ciò l'opinione pubblica detiene un grande potere. Orbene, se diffondiamo queste argomentazioni al di fuori della ristretta cerchia di specialisti del settore, se facciamo capire che questa strana considerazione della Geografia esiste solo in Italia, mentre altrove – in Europa ed oltreoceano – c'è maggiore rispetto per il sapere Geografico e la professione del Geografo, sono fermamente convinta che vinceremo la nostra battaglia contro qualsivoglia taglio o atipicità.

Geo-videogames: videogioco, studio della geografia e Scuola Primaria

Benedetto Zanaboni

Introduzione

Fino a non molto tempo fa, il videogioco aveva preso il posto scomodo di “capro espiatorio” che precedentemente era stato occupato dal cinema, accusato di essere portatore di messaggi sbagliati e dannosi. Recentemente si sta invece assistendo ad una rivalutazione delle potenzialità del videogame e stanno iniziando a diffondersi studi su questo argomento anche in ambito accademico. Grazie all'introduzione della LIM, (che però in Italia vede ancora una diffusione disomogenea) che rende l'uso del computer nella didattica meno sporadico rispetto al passato, sempre più insegnanti fanno ricorso alle nuove tecnologie per supportare il proprio insegnamento ed in certi casi l'utilizzo di un videogioco può essere un ausilio adeguato da affiancare agli strumenti classici, per il raggiungimento degli obiettivi.

Geografia e videogioco

I punti di contatto tra studio della geografia e videogame sono molteplici, sia da un punto di vista delle abilità richieste, sia da quello dei contenuti. Nella maggior parte dei videogiochi sono necessarie capacità di organizzazione visuo-spaziale, di orientamento, di calcolo di itinerari e percorsi, bisogna saper interpretare la mappa dell'area di gioco, creare *mappe mentali* e riconoscere punti di riferimento.

In molti giochi *l'esplorazione* è un aspetto fondamentale e attraverso essi è possibile camminare e scoprire *paesaggi* molto differenti tra loro e sempre più verosimili: dalla montagna al bosco selvaggio, dall'ambiente metropolitano alle isole tropicali.

Un altro aspetto che lega videogioco e geografia è quello del *simbolico*: nel gioco, così come nella carta geografica, si trovano elementi che vengono rappresentati attraverso scritte, colori, segni grafici etc. Il giocatore, e allo stesso modo chi è impegnato a leggere una carta, è perfettamente consapevole che gli indicatori sono presenti solo come aiuto nella decodifica e che hanno valore puramente simbolico. Inoltre, spesso nelle confezioni dei giochi vengono allegate delle mappe che rappresentano l'area da esplorare: sono a tutti gli effetti delle vere e proprie *carte geografiche* con simbologie appropriate, nomi di città, rilievi, fiumi etc. (tanto per fare un esempio: nel gioco di ruolo *Skyrim* esistono sia una carta fisica che una politica, nella quale sono rappresentati i vari reami).

Altri due aspetti ai quali voglio accennare (senza alcuna pretesa di esaustività) nel rapporto geografia-videogioco, riguardano lo studio dell'urbanizzazione attraverso l'utilizzo di giochi gestionali e simulazioni di pianificazione cittadina (il più celebre di tutti in questo ambito è *Sim City*) e la possibilità di stimolare la discussione su alcune dinamiche geopolitiche con l'ausilio di giochi strategici.

A questo proposito riporto l'esperienza di una maestra di Scuola Primaria che aveva utilizzato un RTS come *Warhammer 40.000, Dawn of War*, un gioco di guerre fantasy ambientato nel futuro. Dopo aver fatto capire il funzionamento di certe meccaniche di gioco, è stata posta la domanda “perché gli orchi hanno attaccato gli umani?” e dalle risposte fornite dai bambini è partita una discussione su argomenti più ampi come ad esempio lo sfruttamento delle risorse, dato che in

questo tipo di giochi è necessario raccoglierne in una certa quantità per poter progredire.

Il progetto “caccia allo scrigno”

Il progetto è nato durante la frequenza del Laboratorio di Geografia tenuto dalla professoressa Laura Cassi presso la facoltà di Scienze della Formazione di Firenze nell'anno accademico 2013/2014.

In accordo con quanto suggerito da C. Giorda nel volume *La geografia nella Scuola Primaria*, il quale propone di utilizzare il gioco, l'esplorazione e le nuove tecnologie come strumenti per far sentire ai bambini la geografia meno lontana dal proprio mondo vissuto e tenendo conto delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012, ho deciso di creare un semplice videogioco per aiutare i bambini della Scuola Primaria a familiarizzare con alcuni concetti.

Il software utilizzato si chiama *RPG maker*, un game editor che permette la realizzazione di giochi di ruolo con grafica dall'alto in due dimensioni. Questa tipologia di impianto grafico ho ritenuto fosse particolarmente adatta allo scopo, in quanto poteva ricordare per molti aspetti quella delle carte geografiche.

Attraverso il gioco della “caccia al tesoro”, i bambini seguono il percorso e si cimentano in semplici compiti che richiedono la conoscenza di alcuni concetti come: punti cardinali, posizione relativa e assoluta di un oggetto, principali simboli delle caratteristiche fisiche rappresentate in una mappa etc.

Andando in cerca dello scrigno giusto, i bambini rielaborano così le nozioni imparate, le quali verranno poi riproposte in una esercitazione nella quale disegneranno le proprie mappe da utilizzare in una caccia al tesoro dal vivo, trasformando così l'esperienza virtuale in una occasione per una reale uscita sul territorio.

Conclusioni

Il videogioco fa ormai parte della vita di tutti i giorni e pare anacronistico continuare ad avere un atteggiamento “apocalittico” nei suoi confronti. Un approccio “integrato” può aiutare a capire che esso, così come altre nuove tecnologie, può essere uno degli strumenti da affiancare ed integrare con gli ausili “classici” che rimangono comunque insostituibili.

Nella mia esperienza lavorativa come educatore e formatore, spesso mi sono ritrovato ad utilizzare esempi presi da giochi familiari ai ragazzi con cui stavo lavorando o dalla cosiddetta “internet culture” per aiutare a comprendere meglio alcuni concetti, trovando spesso meno resistenze rispetto ad un approccio più direttivo. Ritengo quindi importante che la formazione degli insegnanti includa una conoscenza ed un utilizzo critico dei nuovi media, dei giochi, dei software-autore (cioè programmi che permettono di creare strumenti individualizzati) per poter realizzare prodotti didattici personalizzati che possano adattarsi alle esigenze formative della propria classe e siano più vicini al mondo vissuto degli alunni.

Schermate del gioco “caccia allo scrigno”



Illustrazione 1: Introduzione



Illustrazione 2: Individuare i punti cardinali



Illustrazione 3: Riconoscimento elementi cartografici



Illustrazione 4: Posizione relativa

Bibliografia

- M. BITTANTI, *Schermi interattivi*, Roma, Meltemi Editore, 2008.
- A. CALVANI (a cura di), *Tecnologia, scuola e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano, 2007
- C. GIORDA, *La geografia nella scuola prima primaria*, Roma, Carocci, 2006.
- C. GIORDA, M. PUTTILLI, *Educare al territorio, educare il territorio*, Roma, Carocci, 2012.
- R. NESTI, *Frontiere attuali del gioco*, Milano, Unicopoli, 2012
- M. PRENSKY, *Mamma non rompere, sto imparando!*, Perugia, Multiplayer.it Edizioni, 2007
- M. RANIERI, *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, Pisa, ETS, 2011.
- M. RANIERI (a cura di), *Risorse educative aperte e sperimentazione didattica*, Firenze, FUP, 2012
- Rivista *Giochi per il Mio Computer (GMC)*, Sprea editori, n.149, Dicembre 2008, p. 14
- Pagina del professor Emiliano Mazzetti (Scienze della Formazione, Firenze) per approfondimenti su RPG maker, Jclie e software autore per la didattica <http://www.icpieraccini.net/mazzetti/>

Dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012:

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria

Orientamento

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

Linguaggio della geo-graficità

- Rappresentare in prospettiva verticale oggetti e ambienti noti (pianta dell'aula, ecc.) e tracciare percorsi effettuati nello spazio circostante.
- Leggere e interpretare la pianta dello spazio vicino.

Paesaggio

- Conoscere il territorio circostante attraverso l'approccio percettivo e l'osservazione diretta.
- Individuare e descrivere gli elementi fisici e antropici che caratterizzano i paesaggi dell'ambiente di vita della propria regione.

Regione e sistema territoriale

- Comprendere che il territorio è uno spazio organizzato e modificato dalle attività umane.
- Riconoscere, nel proprio ambiente di vita, le funzioni dei vari spazi e le loro connessioni, gli interventi positivi e negativi dell'uomo e progettare soluzioni, esercitando la cittadinanza attiva.