

SESSIONE

2

*Il paesaggio nell'educazione geografica tra Convenzione europea del
paesaggio e Carta internazionale sull'educazione geografica.
Esperienze e prospettive nella scuola e nell'università*

Sessione 2

**Il paesaggio nell'educazione geografica tra
Convenzione europea del paesaggio e Carta
internazionale sull'educazione geografica.
Esperienze e prospettive nella scuola e
nell'università**

INDICE

2.1	Benedetta Castiglioni, Cristiano Giorda Introduzione	82
2.2	Marco Lupatini Paesaggio ed educazione alla cittadinanza. L'uso didattico delle controversie spaziali in due classi liceali	86
2.3	Sylvie Joublot Ferré Con il paesaggio, capire e insegnare lo spazio abitato	96
2.4	Antonio Danese Percorsi di didattica attiva per la valorizzazione dei paesaggi di archeologia industriale e mineraria	107
2.5	Lorena Rocca Terzi paesaggi educanti	117

Benedetta Castiglioni*, Cristiano Giorda**

*Il paesaggio nell'educazione geografica tra Convenzione europea del
paesaggio e Carta Internazionale sull'Educazione Geografica.
Esperienze e prospettive nella scuola e nell'università****

1. A vent'anni dalla firma della Convenzione europea del paesaggio, una delle questioni su cui si ritiene importante soffermare l'attenzione riguarda le prime misure specifiche che impegnano i Paesi firmatari della Convenzione stessa, vale a dire la crescita della consapevolezza “al valore dei paesaggi, al loro ruolo e alla loro trasformazione” e la formazione ad ogni livello, attraverso insegnamenti scolastici e universitari “che trattino, nell'ambito delle rispettive discipline, dei valori connessi con il paesaggio e delle questioni riguardanti la sua salvaguardia, la sua gestione e la sua pianificazione”. Che ci si debba occupare in primis delle persone e in un secondo momento dei paesaggi (come indicato nelle successive misure specifiche) appare coerente con l'importanza assegnata complessivamente dal documento europeo al ruolo delle popolazioni, a partire dalla definizione stessa di paesaggio. Il messaggio è – almeno apparentemente - chiaro: è necessario che i cittadini, che sono chiamati a prendere parte attivamente alle politiche per il paesaggio, esprimendo le loro “aspirazioni” relativamente alla qualità dei paesaggi e lasciandosi coinvolgere in procedure partecipative, siano primariamente preparati a individuare le caratteristiche e le dinamiche di trasformazione dei paesaggi, a riconoscerne la pluralità dei valori attribuiti e ad interpretarne la complessità delle questioni. Il paesaggio, per dirlo in modo ancora più esplicito, è anche costituito dalle persone che lo abitano, che lo osservano, che lo impregnano di simboli e di valori, che lo immaginano e lo trasformano. L'applicazione della Convenzione deve (dovrebbe) quindi partire dalla promozione di percorsi educativi, di formazione e di sensibilizzazione a tutti i livelli. E dovrebbe educare a entrare nel paesaggio, cioè a trarne le condizioni del proprio radicamento e del proprio far parte di una comunità che nel paesaggio ritrova il senso dal proprio legame sociale.

* Università di Padova, etta.castiglioni@unipd.it

** Università di Torino, cristiano.giorda@unito.it

In numerosi passaggi della Carta Internazionale sull'Educazione Geografica del 2016 è possibile riconoscere il ruolo dell'insegnamento della geografia per il raggiungimento di obiettivi che appaiono molto in linea con quanto richiesto dalla Convenzione. L'educazione geografica è, infatti, "indispensabile per lo sviluppo di cittadini responsabili e attivi nel mondo presente e futuro". In particolare, nell'indicare il contributo della geografia all'educazione, la Carta assegna esplicitamente alla geografia il compito di aiutare "le persone a capire e apprezzare come si sono formati i luoghi e i paesaggi". Non solo capire, quindi, ma anche apprezzare, cioè sviluppare il legame affettivo ed emozionale con lo spazio geografico che vede la bellezza del paesaggio ma anche i problemi che derivano da "come interagiscono le persone e gli ambienti, quali sono le conseguenze che derivano dalle nostre decisioni quotidiane che riguardano lo spazio e il mosaico delle culture e delle società diverse e interconnesse che esistono sulla Terra". Osando un po' di più, la Carta avrebbe potuto inserire anche la parola "cura": non solo apprezzare il paesaggio e capire le conseguenze delle nostre scelte, ma anche agire attivamente per conservare quanto riconosciamo importante e per trasformare in meglio, ad esempio in modo più sostenibile, ciò che sentiamo la necessità di modificare. L'educazione alla cittadinanza è infatti prima di tutto la formazione di persone incluse nella società in cui abitano, consapevoli del valore delle regole, delle istituzioni e dei valori che la sostengono: strutture di senso fra le quali il paesaggio trova una collocazione ribadita dallo stesso articolo 9 della Costituzione italiana.

L'educazione geografica appare quindi un ambito preferenziale entro cui sviluppare quella diffusa "crescita della consapevolezza" che la Convenzione richiede.

La Carta sottolinea altri temi e questioni di rilievo connessi con le tematiche del paesaggio e con il modo in cui la Convenzione europea le affronta: ricordiamo l'approccio olistico promosso tramite l'educazione geografica, il ruolo di collegamento tra scienze naturali e scienze sociali, la comprensione delle continue trasformazioni territoriali, lette attraverso le loro cause e i loro effetti. In linea con l'obiettivo di formare persone in grado di assumersi i diritti e le responsabilità legati alla cura del paesaggio, come richiesto dalla prospettiva della Convenzione, la Carta sottolinea che "la geografia aiuta le persone a sviluppare il pensiero critico su come abitare il pianeta a scala locale e globale in modo sostenibile e su come agire di conseguenza". La Carta inoltre raccomanda che l'educazione geografica sia rivolta a tutti, con un ampio scambio e confronto, nello stesso approccio di "democratizzazione" che troviamo nella Convenzione.

L'"orientamento alla ricerca" che, secondo la Carta, deve accompagnare i processi educativi in geografia può contribuire a individuare i contesti educativi, gli obiettivi didattici e le modalità più efficaci per inserire nell'educazione geografica sia formale che informale il tema del paesaggio, in una prospettiva che si apre all'educazione alla cittadinanza.

2. L'invito a questa sessione ha riguardato tutti coloro che intendevano presentare esperienze e metodologie, oppure discutere come orientare la didattica della disciplina, a partire da questi documenti, intorno ai temi dell'educazione al paesaggio e attraverso il paesaggio.

I contributi qui raccolti si occupano quindi, secondo diverse prospettive, delle connessioni tra l'approccio al paesaggio proposto dalla Convenzione europea e quello all'educazione geografica proposto dalla Carta, a partire da concrete esperienze e/o da riflessioni sviluppate sulla base di pratiche didattiche. La trasposizione delle dichiarazioni contenute nei documenti in pratiche di insegnamento della geografia a tutti i livelli, dalla scuola all'università, è dunque al centro dell'attenzione, con riferimento ai modelli, ai concetti, agli approcci, ai criteri, alle metodologie e agli strumenti (tradizionali, innovativi, non-convenzionali) che si ritengono più adeguati per il raggiungimento degli obiettivi e ai cambiamenti si rendono necessari.

Il paesaggio nel quale ci porta Antonio Danese è quello della Sicilia mineraria, abbandonato eppure ancora capace di connotare il territorio e la cultura. La memoria delle attività estrattive è qui fortemente legata alle condizioni di vita e alla fascinazione dei minerali particolari che venivano asportati: pietra pomice, salgemma, sale marino, zolfo, asfalto. Ogni minerale è legato a un paesaggio, spesso ancora in gran parte conservato, che continua ad esprimere valori identitari e senso del luogo. L'educazione al paesaggio si lega qui ad una riscoperta che mira anche a far entrare questi geo-siti nel circuito dell'economia turistica e di considerarli risorse che possono essere in grado di produrre nuovo patrimonio territoriale.

Analizzando i materiali relativi a due esperienze svolte in due classi di liceo nella Svizzera romanda, Marco Lupatini propone una riflessione sull'utilizzo in ambito educativo di concrete situazioni conflittuali relative alla gestione del paesaggio, al fine di avviare gli studenti alla consapevolezza delle dimensioni valoriali sottese e alla considerazione dei rapporti tra gli attori in gioco. I risultati presentati dimostrano l'interesse che le attività proposte hanno suscitato, ma anche la persistenza negli studenti coinvolti di un approccio che individua come negativo ogni intervento antropico sul paesaggio, considerato dagli studenti prevalentemente come "decoro", in una visione prevalentemente preservazionista.

Il contributo di Sylvie Joublot Ferré guarda al paesaggio come a un dispositivo per sviluppare una "riflessione critica su come abitare il pianeta in modo sostenibile e agire di conseguenza", sviluppando un'idea didattica che avvicina il paesaggio ai temi dell'abitare e dell'esperienza spaziale. La conoscenza del paesaggio non può allora che passare dall'esperienza sul campo, da un'esperienza diretta che si fa anche produzione di conoscenza, coscienza delle esperienze individuali e struttura per costruire rapporti sociali.

Infine, il contributo di Lorena Rocca assegna al concetto di paesaggio il ruolo di una metafora per analizzare come ambiti e spazi considerati "inutili" nei contesti educativi possano invece dimostrarsi ricchi di potenzialità. Il riferimento è al noto

“Manifesto del terzo paesaggio” proposto da Gilles Clement (2005), nel quale l’attenzione è posta sugli spazi indecisi, apparentemente privi di funzione, che diventano tuttavia luoghi dell’invenzione possibile. Facendo riferimento al linguaggio musicale, l’autrice riflette dunque sul ruolo dei “ritornelli”, delle “pause” e della “composizione” nell’ambito delle pratiche educative, quali “terzi paesaggi” poco considerati, invitando insegnanti ed educatori – anche attraverso concreti esempi - alla loro riscoperta.

Marco Lupatini*

Paesaggio ed educazione alla cittadinanza. L'uso didattico delle controversie spaziali in due classi liceali

Parole chiave: insegnamento della geografia, questioni sociali vive, controversie, paesaggio, Svizzera romanda

Quale concetto di paesaggio è mobilitato in un insegnamento della geografia volto a favorire l'educazione alla cittadinanza e incentrato sul trattamento di questioni sociali vive, introdotte tramite una controversia? La risposta a questa domanda passa da un'analisi qualitativa di materiali prodotti durante lo svolgimento di due diverse sequenze didattiche incentrate su una controversia spaziale in due classi di liceo in Svizzera romanda, dei programmi scolastici in vigore per l'insegnamento della geografia, e dei materiali didattici usati in classe. Il materiale usato per la redazione dell'articolo è parte di quello raccolto per una tesi dottorale da poco discussa presso l'università di Fribourg in Svizzera. L'obiettivo di questo testo è quello di aprire lo sguardo su una situazione particolare, senza la pretesa di poter trarre conclusioni generali. Dalle analisi dei vari materiali risulta una visione patrimoniale del paesaggio, come qualcosa da preservare dagli interventi umani considerati negativi. Gran parte degli interventi delle allieve e degli allievi incentrati sul paesaggio è di tipo etico, cioè fondati su valori e criteri di buono-cattivo o giusto o sbagliato. In questo il paesaggio non gioca appieno il suo ruolo di "operatore spaziale ibrido" (Lussault, 2007) ed entra solo parzialmente nelle logiche che dettano la valutazione della progettazione di uno spazio.

Landscape and citizenship education. The didactic use of spatial disputes in two high school classes

Keywords: school geography, societally urgent issues, controversies, landscape, Switzerland

Which conceptualization of landscape do pupils mobilize in a school geography seeking for citizenship education and focused on the treatment of socially acute questions, introduced with the help of a controversial issue? The answer to this question

* SUPSI/DFA Locarno, marco.lupatini@supsi.ch

is based on a qualitative analysis of materials produced during the teaching of two different teaching/learning sequences centered on the treatment of spatial controversy in two secondary II classes in the French speaking part of Switzerland, of curricula in force in the two schools and of the teaching support used for geography teaching. The database used for writing this article has been brought together in the frame of a PhD thesis defended at the University of Fribourg in Switzerland. The objective of this work is to have a look at a particular situation, with no pretention of any kind of general conclusion. The analysis of the materials shows a patrimonial vision of the landscape both in pupils' works and in the curricula. Consequently, most of pupils' interventions based on landscape are ethical, this means that they are built on values and criteria as good-bad, nice-ugly. In this the landscape does not fully play his role as a hybrid spatial operator, and is only partially considered in the logics at the base of the planning of a new spatial arrangement.

1. INTRODUZIONE. – Questo testo intende apportare un contributo alla riflessione sulla concettualizzazione del paesaggio in un insegnamento della geografia finalizzato a favorire la formazione alla cittadinanza. A tal fine l'accento è posto su due elementi. Innanzitutto sul modo in cui questo concetto viene menzionato nei programmi di studio ufficiali e nei materiali didattici usati per lo svolgimento di lezioni di geografia. In seguito si cercherà di capire come questo concetto viene messo in gioco dalle allieve e dagli allievi. Questo partendo dall'analisi di due casi concreti. Non si punta quindi a trovare risposte generali, ma ad aprire lo sguardo su un contesto specifico, nella speranza che questo possa fornire indicazioni interessanti sul ruolo giocato dal paesaggio nell'insegnamento della geografia.

Prima di rispondere alla domanda posta e di capire come il concetto di paesaggio è utilizzato in un insegnamento della geografia come strumento di formazione alla cittadinanza, è utile soffermarsi sul concetto di paesaggio.

In riferimento a Lussault (2007, p. 135), il paesaggio è qui considerato non tanto uno spazio delimitato e definito da caratteristiche di metrica e di scala, ma piuttosto un «point de vue» sur les espaces agencés», e in riferimento allo stesso testo (Lussault, 2007, p. 149) un “operatore spaziale ibrido”. Con il termine “operatore spaziale” il geografo francese designa qualsiasi entità capace di agire in modo efficace nello spazio geografico (Lussault, 2007, 19) e dotata della capacità di contribuire all'organizzazione e alla dinamica di un'azione individuale e/o collettiva (Lussault, 2007, p. 149). Egli classifica gli “operatori spaziali” in umani, non umani o ibridi. Gli “operatori spaziali ibridi” sono in parte umani e in parte non umani. Un esempio può essere lo Stato, in quanto entità non umana costituita e formata da persone. Pure la disposizione spaziale di oggetti in un determinato spazio e il paesaggio che ne consegue, costituiscono un esempio di “operatore spaziale ibrido” In effetti, questi possono contribuire all'organizzazione e alla dinamica di un'azione. Lo spazio non è più allora retroscena sul quale si agisce, ma protagonista dell'azione umana che, come ricorda Lussault (2007, p.143) avviene con e non sullo spazio.

2. FORMAZIONE ALLA CITTADINANZA: UN OBIETTIVO UNICO, MA CONCEZIONI E SOLUZIONI MULTIPLE. – La formazione alla cittadinanza è uno degli obiettivi principali dei processi educativi messi in atto nelle scuole in varie parti del mondo. Per raggiungere questo obiettivo si mette generalmente in pratica uno dei seguenti scenari. In alcuni casi questo compito è demandato a una materia specifica inserita nella griglia oraria: questo avviene per esempio nella parte francofona della Svizzera. In altri casi l'educazione alla cittadinanza è considerata compito di alcune materie specifiche. Infine alcuni programmi scolastici considerano questo un obiettivo trasversale al cui raggiungimento sono chiamate a prendere parte tutte le materie inserite nel piano orario settimanale. La geografia entra sicuramente in gioco nel terzo scenario, sovente viene presa in considerazione per il secondo, e nel primo è possibile che l'ora inserita nella griglia settimanale sia impartita da chi insegna geografia. A differenza di molte altre materie presenti nella griglia oraria di una scuola, non esiste una formazione accademica specifica per l'educazione alla cittadinanza o l'educazione civica. All'università è possibile studiare lettere, biologia, storia, lingue moderne o antiche e altro, non vi sono invece corsi di formazione alla cittadinanza.

L'espressione "formazione alla cittadinanza" ingloba qualsiasi forma volta a favorire lo sviluppo di cittadine e di cittadini. Per cogliere la molteplicità delle forme in cui questa si concretizza occorre riflettere sul termine "cittadinanza". Si tratta di un concetto polisemico e in evoluzione continua, "impossible à cerner de façon absolue" (Audigier, 2000, p.10). Questo concetto può essere considerato "as a legal category, as a claim, as an identity, as a tool in nation building, and as an ideal" (Staeheli, 2011, p. 393). Alla base, il concetto di cittadinanza designa l'appartenenza a una collettività (Audigier, 2000; O'Shea, 2003) e il rapporto fra la persona e la collettività e fra persone all'interno del quadro istituzionale definito dalla collettività (Audigier, 2000; Yuval-Danis, 2011). Staeheli (2011) distingue due modi di concepire il rapporto fra individuo e collettività. Il primo è statico e basato su uno statuto, il secondo è dinamico e fondato su decisioni, che si giocano su più scale e si rinnovano di continuo. Nel primo caso entra in gioco quella che Audigier (2002) definisce un'appartenenza ereditata, nel secondo un'appartenenza scelta. Sulla base delle considerazioni di Audigier e di Staeheli è possibile distinguere due modi di concepire la cittadinanza: statica o dinamica.

La distinzione fra queste due forme di cittadinanza, cioè uno statuto ereditato o una condizione scelta, ha implicazioni sia nel campo del politico e della politica, sia in quello della formazione alla cittadinanza. Il politico e la politica sono due concetti costruiti sulla nozione di *πόλις*, da intendersi non come spazio fisico, topografico, la città-Stato dell'antica Grecia, ma piuttosto come spazio relazionale fra persone all'interno di un quadro istituzionale generato dall'incontro nell'azione e nella parola (Arendt, 1960). Al di là di questa radice comune, questi due termini hanno due definizioni diverse. Il primo, il politico, designa un "Erscheinungsraum" (Bedorf e Röttgers, 2010 p. 18), uno spazio "Zwischen-den-Menschen" (Arendt, 2003, p.11), in cui appaiono e si incontrano diverse visioni, punti di vista, modi di concepire il

vivere in comune nella πόλις. Il secondo, la politica, indica l'insieme delle soluzioni e delle organizzazioni che sono state adottate per regolare e permettere la vita in comune nella πόλις.

Una formazione alla cittadinanza che si muove soprattutto nell'ambito della politica e che mira innanzitutto a rafforzare le conoscenze sulle istituzioni e sul loro funzionamento è basata su una cittadinanza statica. In questo caso si parla di istruzione civica. Una formazione alla cittadinanza costruita su un'appartenenza scelta e frutto di una decisione agisce soprattutto nell'ambito del politico: l'obiettivo sarà quello di permettere il rafforzamento delle competenze necessarie per vivere assieme ad altre persone. Si parla allora di educazione alla cittadinanza.

3. GEOGRAFIA E FORMAZIONE ALLA CITTADINANZA. – Il ruolo della geografia nell'ambito della formazione delle cittadine e dei cittadini di domani, ma anche di oggi, è sottolineato dalla Carta Internazionale sull'Educazione geografica. In questo documento la geografia scolastica è considerata “indispensabile per lo sviluppo di cittadini responsabili e attivi nel mondo presente e futuro.” (Van der Schee e Lidstone, 2016, p. 1, trad. it. 2016). Per cogliere appieno la portata di questo compito, occorre tener presente che accanto a un'eterogeneità di soluzioni per formare alla cittadinanza, vi è pure una varietà di metodi nell'insegnamento della geografia.

Retaillé (2000) distingue tre modi di concepire lo spazio e di rapportarvi. Questi corrispondono a tre diversi approcci nell'insegnamento della geografia. Nel primo modo lo spazio è habitat, risorsa da sfruttare e oggetto da nominare e descrivere in una geografia idiografica. In questo caso lo spazio è considerato unicamente nella sua dimensione topografica. Per il secondo modo lo spazio è supporto, oggetto di cui capire le regole e il funzionamento, in una geografia nomotetica. In questo caso lo spazio assume una dimensione relazionale. È costituito da un tessuto di relazioni (Arendt, 1960), e sorge fra le persone quando queste si incontrano nell'azione e nella parola, formando l'ambiente necessario al loro sviluppo (Arendt, 2003). Infine, per il terzo modo lo spazio è orizzonte di cui esplorare il fine e il senso in una geografia ermeneutica.

In questo testo si fa riferimento a una geografia ermeneutica basata sul trattamento di “questioni sociali vive”, introdotte tramite una controversia spaziale. Questo perché, la focalizzazione su situazioni conflittuali di gestione dello spazio, porta le classi a interrogarsi sul fine e il senso del loro rapporto al mondo.

L'espressione “questione sociale viva” serve a designare una tematica che suscita dibattito nella società, nel mondo scientifico e/o nella scuola (Albe, 2009). Sgard (2015) distingue questo concetto da quello di controversia. Quest'ultima implica la presenza di attrici e di attori spaziali con i loro interessi convergenti e divergenti, mentre una questione sociale viva ingloba la controversia e ha una portata maggiore. Per esempio il progetto di riqualificazione urbana del quartiere del Bourg, proposta del municipio di Fribourg, che prevede la pedonalizzazione di una parte delle vie del centro e l'abolizione di gran parte dei posteggi è all'origine di una controversia, in cui

è possibile riconoscere la presenza di più attrici e attori spaziali, come l'associazione di quartiere, i commercianti, il municipio che ha lanciato la proposta. Questa controversia si inserisce nella questione sociale viva che ruota attorno al ruolo del traffico motorizzato privato nelle città. Questo tema è oggetto di interesse sia nell'ambito della geografia della mobilità, sia nella geografia urbana.

4. METODOLOGIE PER LA RACCOLTA DATI E DELLA LORO ANALISI. – Una parte dei dati analizzati in questo lavoro è stata raccolta fra gennaio e febbraio 2017 in due classi di due licei della Svizzera romanda durante lo svolgimento di una sequenza didattica di geografia durata in entrambi i casi qualche settimana. Il materiale costituisce parte della banca dati usata per una tesi dottorale da poco discussa presso l'Istituto di geografia dell'università di Fribourg in Svizzera.

Nei due casi le rispettive docenti avevano introdotto una controversia come “elemento detonatore” (Hertig, 2012) della sequenza didattica. Con questa espressione si designa un'attività di qualsiasi tipo che ha lo scopo di attivare l'attenzione della classe e di far emergere domande e preconcoscenze.

La controversia scelta dalla docente della prima classe è quella dell'uscita dal nucleare. La tematica era particolarmente d'attualità al momento dello svolgimento della sequenza didattica. In effetti, qualche mese prima si era tenuta la consultazione popolare su un'iniziativa del partito ecologista svizzero che chiedeva un'uscita quasi immediata dal nucleare, e qualche mese dopo si è svolta la votazione sul referendum lanciato da alcune associazioni imprenditoriali contro la strategia energetica 2050 votata dal parlamento federale.

La docente della seconda classe aveva optato per il progetto di edificazione di un centro commerciale in uno dei comuni del comprensorio scolastico della classe. A dire il vero, al momento dello svolgimento dell'attività didattica il progetto era già stato abbandonato dai suoi promotori. Nonostante questo la tenacia messa dalla classe nel lavoro dimostra quanto questa tematica fosse ancora viva.

Dopo l'introduzione si è passati alla fase di preparazione. Nella prima classe si è lavorato sui rischi naturali presenti in Svizzera, in particolare nelle zone in cui sorgono le centrali nucleari. Nell'altra è stata scelta la tematica della pianificazione del territorio in Svizzera. Si è poi passati al trattamento della controversia. Nella prima classe è stato svolto un dibattito strutturato, moderato da un'allieva, sull'uscita dal nucleare. L'altra classe è stata coinvolta in un gioco di simulazione moderato da un allievo. Nell'ora-lezione successiva, ogni allieva e ogni allievo ha redatto una propria presa di posizione sulla controversia, per un totale di 39 testi.

La banca dati per questa parte dell'analisi è formata dalle registrazioni in formato video e audio dei due dibattiti e dalle prese di posizione. I dati raccolti sono stati trascritti e analizzati qualitativamente con il supporto di NVivo.

Per l'analisi di questa parte del materiale sono state riprese e in parte adattate le categorie definite da Gagnon *et al.* (2018) dei diversi tipi di intervento. Per questo lavoro l'attenzione è posta sulle cinque categorie seguenti:

- Auto-regolatore: con una presa di distanza dalle proprie pratiche individuali e collettive.
- Contestuale: con la preoccupazione di mettere in evidenza le circostanze e i quadri di riferimento.
- Epistemico: attento alla credibilità delle fonti e delle informazioni, preoccupato del valore di verità del processo di costruzione della conoscenza.
- Etico: strutturato attorno a valori e a criteri di tipo: bene-male, buono-cattivo, ...
- Valutativo: centrato su criteri quali la giustizia, la forza, la pertinenza e la coerenza degli argomenti portati dalla parte opposta.

A quest'analisi si aggiunge quella delle pagine dei piani di studio in vigore nei due licei dedicate alla geografia. I piani di studio sono due perché i licei si trovano in due cantoni diversi. Pure il materiale utilizzato dalle docenti per la fase di preparazione del dibattito è stato oggetto di analisi. Per i piani di studio e per il materiale didattico l'analisi era finalizzata a capire se e come il concetto di paesaggio è presente nei materiali osservati.

5. RISULTATI DELLE ANALISI. –

5.1 *I piani di studio e i materiali usati per la preparazione al dibattito*

I due piani presentano punti di convergenza e di divergenza. Per distinguerli parlo di piano di studio A per la prima classe e B per l'altra classe. Riferimenti al paesaggio sono presenti in entrambi. Per esempio, si chiede al corpo docente di trattare la tematica dei cambiamenti del paesaggio, legata a quella dell'ecologia e dello spazio vitale. Pure l'osservazione e l'analisi di altri paesaggi, quale strumento per poter incontrare altre culture è presente nei due piani. Nel piano A uno degli obiettivi generali è la presa in considerazione del paesaggio nel suo insieme e la sua analisi tramite i metodi e le conoscenze della geografia. Nel piano B questo obiettivo è presente nelle competenze metodologiche quindi negli obiettivi principali, ma non in quelli di base.

Nel materiale didattico usato durante le lezioni che hanno preceduto il dibattito sull'uscita del nucleare non sono presenti riferimenti particolari al paesaggio. Nell'altro caso, la classe è stata introdotta al funzionamento della pianificazione del territorio e ha lavorato sui principi alla sua base. Uno di questi principi è la preservazione del paesaggio. Riferimenti al paesaggio erano quindi in questo caso presenti nel materiale didattico usato durante le lezioni che hanno preceduto il trattamento in classe della controversia.

5.2 I dibattiti e le prese di posizione

Nel trattamento delle controversie e nella redazione delle prese di posizioni sono stati mobilizzati argomenti basati sul paesaggio. Chiaramente questi casi sono più frequenti nella seconda classe.

Nella prima classe è soprattutto C4, uno dei contrari all'uscita dal nucleare, a riferirsi al paesaggio. Ecco degli estratti dei suoi interventi:

C4: " Inoltre, le centrali termiche producono molto meno energia rispetto a una centrale nucleare. Questo significa che avremo bisogno di molto più spazio per produrre la stessa quantità di energia prodotta attualmente. Si distruggerebbero dei paesaggi per niente.¹ " (Dibattito)

C4: " I pannelli solari non distruggono l'ambiente, ma distruggono il paesaggio. " (Dibattito)

C4: " Inoltre, se vogliamo rimpiazzare queste energie con energie rinnovabili, bisognerebbe costruire per esempio molti centrali eoliche, questo denaturerebbe il paesaggio di molte regioni della Svizzera." (Preso di posizione)

Si nota che nel dibattito ricorre a una battuta a effetto (il secondo intervento), per cercare di attirare l'attenzione dalla sua parte, nella presa di posizione approfondisce poi questo concetto. L'impatto paesaggistico considerato è quello delle fonti alternative a cui si ricorrerebbe per rimpiazzare la produzione di energia elettrica assicurata attualmente dalle centrali nucleari. I verbi usati per descrivere questo impatto (distruggere-snaturare) non lasciano spazio a equivoci: il ricorso a fonti energetiche alternative ha un influsso negativo sul paesaggio. Nella stessa classe oltre a C4 solo P8, un membro del pubblico favorevole all'uscita dal nucleare, appoggia una parte delle sue argomentazioni su riferimenti al paesaggio. Lo fa mettendo in discussione l'atteggiamento di alcune associazioni ecologiste, contrarie alle fonti rinnovabili per le stesse ragioni addotte da C4 e concludendo la sua affermazione con un perentorio: "Non possiamo avere tutto."

In riferimento alle categorie definite in precedenza si può affermare che gli interventi di C4 sono etici, perché basati su categorie di corretto-sbagliato, buono-cattivo generate dal valore estetico di una costruzione e basate sulla preservazione del paesaggio nella sua forma attuale. L'intervento di P8 può essere considerato valutativo, ma anche auto-regolatore, con una messa in discussione dell'atteggiamento di chi difende le sue stesse posizioni.

Nella classe 2 è soprattutto l'impatto paesaggistico della costruzione del nuovo centro commerciale a essere menzionato. Sono pure presenti, in misura minore,

¹ Nei dati originali gli estratti dei dibattiti e delle prese di posizione sono in francese, qui viene riportata una traduzione eseguita dall'autore dell'articolo.

riferimenti all'impatto paesaggistico della realizzazione di un collegamento stradale diretto fra l'area del centro commerciale e l'autostrada e della creazione di un'area commerciale in un villaggio a carattere rurale, descritto da M2, il moderatore del gioco di simulazione, nel modo seguente:

M2: "piccolo villaggio, con un piccolo numero di abitanti, dei piccoli commerci... con le loro piccole abitudini." (Preso di posizione)

Con il ricorso continuo all'aggettivo: piccolo, emerge, in un modo che si può benissimo definire caricaturale, un'opposizione fra la grandezza del progetto e la realtà attuale del villaggio. Anche in questo caso si può parlare di intervento etico, volto a preservare il carattere bucolico del villaggio, qui assunto a valore. Questa volontà è presente per esempio pure nel seguente intervento.

H3: "Gansange² è un piccolo villaggio che vuole preservare il suo paesaggio."

Ritroviamo in questo esempio ancora una volta l'idea del piccolo villaggio, visto come elemento positivo da tutelare da minacce esterne.

I favorevoli al progetto non ne difendono eventuali virtù paesaggistiche, ma s'interrogano piuttosto sulla mancata opposizione, per gli stessi motivi, ad altri centri commerciali già presenti nella regione. GD2, rappresentante dei promotori, nel testo scrive:

GD2: " Ci può essere un inquinamento visivo, ma abbiamo pensato a questo prima di costruire il grande edificio vicino all'autostrada, presso Burges?"

Ci troviamo di fronte a un intervento di tipo valutativo mirato a mettere in discussione l'argomento ricorrente della deturpazione del paesaggio, provocata dalla nuova costruzione, portato avanti dagli oppositori al progetto. Ancora una volta non viene messa in discussione la solidità dell'argomento basato sul paesaggio, insistendo, per esempio, su una visione del paesaggio che vada oltre la preservazione da interventi antropici.

² Per evitare di rendere facilmente riconoscibile il caso in questione, e di conseguenza lo stabilimento scolastico in cui sono state svolte le osservazioni i nomi delle località sono stati modificati

6. CONCLUSIONI. – Chiamate a dibattere su una controversia le due classi hanno saputo svolgere bene il loro compito, assumendo il ruolo loro assegnato e prendendo posizione in modo preciso e argomentato. Chiaramente i temi su cui si sono basati per la costruzione degli argomenti sono molteplici e non si limitano al paesaggio. Visto il contesto particolare in cui si inserisce questo articolo, qui l'attenzione è posta unicamente a questo particolare tema.

In generale dai lavori delle due classi emerge una visione patrimoniale del paesaggio, considerato bene da preservare. L'intervento umano è sempre associato a un degrado, quindi a qualcosa contrario a valori estetici. Questo spiega perché gran parte degli interventi in cui è presente un riferimento al paesaggio sono di tipo etico, in cui il buono è associato alla preservazione del paesaggio nel suo stato attuale. Si rileva inoltre che l'impatto paesaggistico dei pannelli solari o delle centrali eoliche, così come quello della nuova costruzione o della costruzione delle infrastrutture è considerato negativo da entrambi i campi, nessuno si oppone a questo che potremmo quasi considerare un principio fondamentale.

Questo risultato dell'analisi non deve comunque sorprendere. Nei piani di studio di riferimento usati nei due istituti è presente una visione simile del paesaggio, il principio della pianificazione del territorio citato e a cui ricorre sovente la seconda classe parla in modo esplicito di preservazione del paesaggio. Non sorprende allora che gli interventi attorno a questo tema siano soprattutto etici, cioè basati sulla definizione di categorie di bene-male, buono-cattivo, e che qualsiasi intervento antropico sul paesaggio sia percepito in modo negativo dalle due classi.

Questo modo di porsi di fronte agli interventi antropici sul paesaggio impedisce a quest'ultimo di assumere appieno il suo ruolo di operatore ibrido dell'agire umano volto a definire la nuova disposizione di nuovi elementi nello spazio. Dall'analisi dei dati raccolti per questa ricerca emerge che sia nei programmi scolastici, sia nelle argomentazioni e nelle prese di posizione delle allieve e degli allievi, contrariamente a quanto affermato da Lussault (2007), l'azione è svolta sullo spazio e magari contro lo spazio, certamente non con lo spazio. Nelle scelte volte a progettare una nuova disposizione spaziale, il paesaggio "punto di vista sulla disposizione spaziale attuale", è considerato decoro piuttosto che operatore spaziale, e il suo peso nella presa di decisione si gioca unicamente quale patrimonio da preservare.

Certo si tratta unicamente di una visione parziale legata a una situazione specifica, e alla scelta di controversie precise. Questa visione non è generalizzabile ad altri contesti, senza un adattamento necessario. Traspare comunque da questa analisi una visione dell'ecologia e del rapporto fra persona e spazio antropocentrica e più orientata a cogliere gli aspetti negativi degli interventi antropici che capace di conciliare azione umana e preservazione dei valori ambientali.

Bibliografia

- Albe V. (2009). *Enseigner des controverses*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Arendt H. (1960). *Vita Activa oder vom tätigen Leben*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Arendt H. (2003). *Was ist Politik?: Fragmente aus dem Nachlass*. München Zürich: Piper.
- Audigier F. (2000). *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. DGIV/EDU/CIT, 23, 3-32.
- Audigier F. (2002). *L'éducation civique dans l'école française. Civic and Economic Education in Europe*, 2), 8-28, testo disponibile al sito: <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/456/372>.
- Bedorf T., Röttgers K. (2010). *Das Politische und die Politik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gagnon M., Marie S., Bouchard É. (2018). Quelles pratiques critiques manifestées par des élèves du secondaire en contexte de situations d'apprentissage en histoire? In : M.-A. Éthier, Lefrançois D., e F. Audigier (a cura di), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. Louvain-la-Neuve: De Boek.
- Hertig P. (2012). *Didactique de la géographie et formation initiale des enseignants spécialistes: conception et première évaluation du nouveau dispositif de formation initiale des enseignants de géographie du Secondaire supérieur à la HEP Vand*. Lausanne: Institut de géographie de l'Université de Lausanne.
- Lussault M. (2007). *L'homme spatial. La construction sociale de l'espace humain*. Paris: Ed. du Seuil.
- O'Shea K. (2003). Glossaire des termes de l'éducation à la citoyenneté démocratique. DGIV/EDU/CIT, 29, 1-23.
- Retaillé D. (2000). Penser le monde. In: Lévy J., Lussault M., a cura di, *Logiques de l'espace, esprit des lieux. Géographies à Cerisy*. Paris: Belin.
- Sgard A. (2015). La controverse publique comme objet et dispositif d'apprentissage en géographie : questionner la frontière nature-culture. In : Audigier F., Sgard A., Tutiaux-Guillon N., a cura di, *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Staheli L. A. (2011). Political geography: Where's citizenship? *Progress in Human Geography*, 35(3), 393-400. DOI: 10.1177/0309132510370671
- Van der Schee J., Lidstone J. (2016). Carta Internazionale dell'educazione geografica. In *I. G. U. C. O. G. Education*. IGU-UGI-CGE. (Titolo originale: International Charter on Geographical Education, Traduzione: Giorda, C. Pettenati, G.)

Sylvie Jublot-Ferre*

Con il paesaggio, capire e insegnare lo spazio abitato

Parole chiave: spazio abitato, paesaggio, esperienza spaziale, educazione alla geografia

Nel contesto delle sfide ambientali e sociali di oggi, è urgente sviluppare una visione critica di come vivere in modo sostenibile sul pianeta. Il paesaggio può essere un punto d'ingresso privilegiato per interrogare lo spazio abitato a condizione, però, di rinnovare il metodo e gli obiettivi dell'analisi del paesaggio. Questo articolo presenta una nuova prospettiva per insegnare non il paesaggio, ma attraverso il paesaggio. Gli obiettivi sono direttamente rivolti alla cittadinanza e al rinnovamento della didattica del paesaggio nella formazione iniziale degli studenti, futuri insegnanti delle scuole elementari e medie, presso la Haute École pédagogique de Lausanne. Il sistema si basa sull'esperienza spaziale dell'immersione nel paesaggio, che diventa la condizione di possibilità. Si favorisce così l'indagine in loco. La riflessività narrativa in diversi formati (cartografia sensibile, lastre fotografiche, creazioni artistiche...) condiziona la dimensione emancipatrice della formazione. Tre fasi caratterizzano il metodo: l'immersione nell'oggetto di studio, diverse scale di osservazione dal dettaglio al panorama, il coinvolgimento dell'osservatore-attore.

With landscape, understanding and teaching the inhabited space

Keywords: dwelling, landscape, spatial experience, geography teaching

In the context of today's environmental and societal challenges, there is an urgent need to develop a critical look at how to live on the planet in a sustainable way. Landscape can be a privileged entry point to question the inhabited space on the condition, however, that the method and aims of landscape analysis are renewed. This article presents a new perspective for teaching not the landscape but through the landscape. The objectives are directly aimed at citizenship and the renewal of landscape didactics in the initial training of students, future primary and secondary school teachers, at the Haute École pédagogique de Lausanne. The system is based on the spatial experience of immersion in the landscape, which becomes the condition of possibility. In situ investigation is therefore favored. Narrative reflexivity in different formats (sensitive cartography, photographic plates, artistic creations...) conditions the emancipatory dimension of the

* HEP, Losanna.

training. Three stages characterize the method: immersion in the object of study, several scales of observation from details to the panorama, the involvement of the observer-actor.

1. INTRODUZIONE. – Il paesaggio è considerato dai geografi una categoria essenziale della loro disciplina al punto che questa viene identificata talvolta come “la scienza dei paesaggi” (Brunet, 1992, p. 337). Tuttavia, la questione e il ruolo del paesaggio nel suo insegnamento hanno subito nel tempo diversi cambiamenti (Roumégous, 2002). Vidal de la Blache ha reso la descrizione del paesaggio come un esercizio classico di geografia idiografica. Il paesaggio è prima di tutto ciò che ci circonda, carico di vari segni fisici e antropici, vissuti soprattutto dallo sguardo. Un approccio sistemico è stato sviluppato da G. Bertrand. Poi, nel 1979, la Scuola di Paesaggio di Besançon ha sviluppato una rappresentazione grafica del paesaggio concepita come sistema.

Tuttavia, il paesaggio è un po' più di ciò che può essere osservato, identificato, categorizzato e inventariato; è anche carico delle percezioni dell'osservatore stesso. Infatti, anche nella più oggettiva delle osservazioni, lo spettatore proietta una parte di soggettività, in quella che in un neologismo si definisce la “*médiance*” (Berque, 1990). Queste percezioni sono anche oggetto di analisi (Berque, 1995). Così, dalla monografia al sistema, dal materiale all'ideale, il paesaggio non può essere separato dalla geografia. Oggi, potrebbe presentarsi come un punto di appoggio indispensabile per diverse problematiche geografiche e/o multidisciplinari, capaci di articolare piuttosto gli orientamenti culturalisti, fenomenologici e proiettivi dei discorsi sul paesaggio (Besse, 2010).

Spesso associato all'ambiente circostante, il paesaggio evoca senza dubbio il contesto di vita in generale. Da questo punto di vista, nel contesto delle sfide ambientali e sociali odierne, l'uso del paesaggio per interrogare lo spazio abitato potrebbe essere più che mai prezioso, a patto di rinnovare il metodo e gli obiettivi dell'analisi del paesaggio. Gli esperti di didattica della geografia hanno dimostrato che nella geografia scolastica l'esame del paesaggio è rimasto a lungo un esercizio tradizionale che ha portato a fissare dei cataloghi di immagini, al servizio della scoperta degli ambienti naturali e degli stili di vita (Le Roux, 2001).

Questo articolo propone quindi una nuova prospettiva per insegnare non il paesaggio, ma piuttosto con il paesaggio (Besse, 2018). In altre parole, il paesaggio non sarebbe più considerato l'oggetto di uno studio geografico, qualcosa che si deve imparare a leggere secondo le regole classiche, o come sistema, ma come mezzo per accedere a una riflessione sull'abitare e sulle preoccupazioni sociali ad esso associate. Questa proposta si colloca nell'eco di nuove visioni del paesaggio oggi esplorate dalla ricerca delle scienze sociali, abbandonando la concezione contemplativa ed estetica ed esterna all'osservatore, per prendere coscienza della dissoluzione del paesaggio

nello spazio pubblico (Lopez e Manzanares, 2006, p. 14-15). La democratizzazione dell'esperienza paesaggistica è una realtà, favorita dai processi di mediatizzazione, patrimonializzazione, promozione e persino commercializzazione di paesaggi emblematici, turistici e urbani. D'altra parte, i paesaggi quotidiani possono produrre una certa indifferenza o addirittura cecità. Tuttavia, i paesaggi mettono le società di fronte a questioni ambientali, etiche e politiche cruciali: per esempio degrado degli spazi naturali, conformismo culturale, ingiustizie sociali e problemi politici al centro dei paesaggi urbani. L'esperienza intima, anche ontologica, tra l'individuo e il paesaggio, l'esperienza estetica non sono più sole all'ordine del giorno, devono essere messe in prospettiva nella loro dimensione sociale e politica. Ciò significa che il paesaggio deve essere considerato in un formato dinamico che coinvolge, tra le altre cose, riflessività, e riflessione sui modi di abitare.

Allora, come possiamo usare il paesaggio per rendere gli alunni e gli studenti consapevoli delle emergenze del mondo? Da questo punto di vista, sembra essenziale presentare l'esperienza spaziale come un concetto operativo rispetto al paesaggio. Le potenzialità degli studi sul paesaggio per accedere a una riflessione sullo spazio abitato e sull'aumento delle abilità necessarie per muoversi e agire nello spazio saranno analizzate in seguito.

2. PAESAGGIO ED ESPERIENZA SPAZIALE. – Il paesaggio può affermarsi come una delle condizioni di possibilità dell'esperienza spaziale. Deve quindi essere visto come lo spazio direttamente soggetto all'esperienza dell'individuo. In altre parole, il paesaggio verrebbe identificato come un ambiente che può essere fisicamente e mentalmente abbracciato e interiorizzato, inscritto in una temporalità evolutiva. Per l'individuo è accessibile, appropriabile dai sensi e dalla mente, è vissuto e fonte di un'esperienza, più o meno intensa, dello spazio e delle società. Sarebbe anche “indéterminé” nel senso che il paesaggio dell'esperienza non sarebbe necessariamente assimilabile a un territorio, anche se esistono marcatori territoriali, né è soggetto a una scala imposta o alla logica delle divisioni classiche (Robic, 2004). Il paesaggio si presenterebbe come qualcosa al di qua o al di là del territorio (Besse, 2018, 22). È la parte dello spazio che può essere vissuta in un dato momento dall'individuo, con la quale si può stabilire una relazione attraverso diverse mediazioni. In questo modo, il paesaggio potrebbe rappresentare una misura rilevante dell'esperienza spaziale individuale, nel senso di una realtà piena di segni in cui l'individuo è immerso. Libero da scala e territorialità, non è nemmeno naturale, anche se può ovviamente mettere in discussione il rapporto con la natura. Il paesaggio è allo stesso tempo ciò che si vede dal finestrino del treno, ma anche ciò che si attraversa camminando per strada in città, o che si guarda nella fotografia emblematica di un luogo dove andare in vacanza. Questa capacità del paesaggio è la condizione dell'esperienza e delle sue variazioni. Il paesaggio è anche ciò che si sente, lo scricchiolio dei treni e delle

locomotive sulle rotaie è quindi inseparabile dal paesaggio ferroviario. La stazione ferroviaria di Saint-Lazare, piena di fumo sotto il pennello di Claude Monet¹, risuona e soffoca tanto quanto la si può vedere. Anche gli odori e i materiali compongono il paesaggio.

La geografia si concentra sempre più oltre lo spazio stesso su ciò che gli individui fanno con lo spazio (Lussault, 2019). Questo fare con lo spazio è espresso dal concetto di spazialità intesa come “descrittore dell’insieme delle relazioni degli operatori con lo spazio, qui considerato come una risorsa materiale e ideale per loro” (Lussault, 2007, p. 147). Quindi la spazialità integra, al di là dell’azione o della pratica stessa, la soggettività, gli affetti e le logiche delle azioni dell’individuo, siano esse sociali, culturali o anche politiche. Si pone quindi la questione dei possibili modi di intendere la spazialità individuale: l’esperienza spaziale è uno dei modi possibili (Joublot Ferré, 2020 a e b).

Secondo il dizionario Le Robert, il termine “esperienza” si riferisce al fatto di sperimentare qualcosa, considerato come un ampliamento o un arricchimento di conoscenze e competenze. Le pratiche e le azioni degli individui nello spazio sono quindi fonti di esperienze singolari che registrano sensazioni corporee ed emotive, immaginari geografici, relazioni sociali ed emotive e ricordi. Se il concetto di pratica tiene conto di un’attività, di un processo, non tiene esplicitamente conto degli affetti e della soggettività degli individui. Per esempio, all’interno delle pratiche turistiche (Stock, 2015), nonostante le apparenze, l’esperienza dello stesso oggetto (*ibidem*) di turisti a Monaco posti sullo stesso punto di vista sarà probabilmente diversa, in quanto condizionata da diverse mediazioni, tra cui vi sono le competenze spaziali, i ricordi, i valori. D’altra parte, l’esperienza spaziale potrebbe rappresentare un concetto operativo per l’analisi geografica delle spazialità. Infatti, l’esperienza dello spazio si svolge attraverso il corpo, è quindi polisensoriale, suscita emozioni e ricordi, integra le interazioni con gli altri. L’esperienza esisterebbe così secondo due piani in interazione fra loro e che organizzano dei valori di riferimento per l’individuo: soggettivo ma anche come rapporto con il mondo sociale (Duarte, 2013). La comprensione dell’esperienza spaziale potrebbe così, in una geografia incentrata sulla prossimità, e secondo una granulometria a maglia fine, rilevare le dimensioni corporale, sensibile e sociale dell’abitare, che potrebbero articolare in un certo modo, relazioni diverse con il mondo: materiali e ideali. Evidentemente il paesaggio si afferma come una delle condizioni principali di questa esperienza.

3. RIVISITARE LO STUDIO DEL PAESAGGIO PER INSEGNARE LA GEOGRAFIA. –

Lo studio del paesaggio, come già scritto, è uno degli esercizi canonici della geografia scolastica tradizionale. Tuttavia, sotto l’effetto del rinnovamento epistemologico e multidisciplinare intorno al paesaggio, non è più solo un oggetto emblematico, ma potrebbe rendere possibile un accesso sensibile, etico e politico all’analisi dell’ambiente di vita, nel contesto del cambiamento globale, dello sviluppo

¹ Vedi Claude Monet (1840-1926), La gare Saint-Lazare a Parigi, 1877, Paris, Musée d’Orsay.

sostenibile, dell'antropocene e della convivenza. Questo è stato l'orientamento perseguito nell'ambito del colloquio internazionale *Dibattere del paesaggio* organizzato dal 25 al 27 ottobre 2017 a Ginevra. È in questa prospettiva che sono state concepite le proposte descritte in questo articolo². Esse si basano sull'indagine in situ e sull'osservazione del paesaggio dall'interno e a più scale, sulla formalizzazione di una riflessività attraverso diversi mezzi narrativi e sul rafforzamento di competenze geografiche e spaziali. Questa seconda parte non si riferisce a un discorso generale sull'insegnamento, ma presenta le procedure sviluppate alla HEP, in particolare la metodologia basata sull'esperienza spaziale, l'esplorazione diretta in situ e il lavoro degli studenti. Si tratta di una ricerca esplorativa in corso.

Indagine all'interno del paesaggio: l'indagine in situ viene attuata sistematicamente. Si tratta di esplorazioni sul campo effettuate principalmente in modo indipendente dagli studenti, dopo che è stato organizzato un primo sopralluogo accompagnato (fig.1). Queste indagini possono assumere la forma di vagabondaggi urbani, ispirati al sistema della camminata urbana in geografia (André e Bailly, 1989, p. 26) o alle numerose iniziative di artisti come il collettivo Stalker, il laboratorio di arte urbana di Roma, che sono all'origine di vagabondaggi in luoghi sospesi: lotti vuoti e zone intermedie.

Fig. 1- Passeggiata guidata per scoprire, tra l'altro, il panorama da una piattaforma a poche centinaia di metri dall'HEP Losanna



Fonte: foto dell'Autrice.

² Queste proposte sono realizzate nel quadro di un corso proposto attualmente in didattica della geografia ai futuri insegnanti in formazione per la scuola primaria e secondaria presso l'Alta Scuola pedagogica del canton Vaud in Svizzera romanda.

Le indagini sul campo rimangono una modalità riconosciuta e consolidata nella geografia, in particolare nella geografia fisica. Nonostante gli alti e bassi (Retaillé, 2010), è ancora uno degli approcci accademici attuali (Chevrel et al., 2015; Zrinscak, 2010; Bidi, 2019). I suoi punti forti consistono nel rendere possibile il sentire dal punto di vista sensoriale, emotivo e la presa di coscienza del vivente. È un mezzo per leggere direttamente i paesaggi mobilitando i sensi e l'osservazione ma anche la conoscenza con la verbalizzazione, l'uso di termini precisi, la descrizione, l'analisi spaziale, la diagnosi e lo scambio tra pari. I dati vengono raccolti durante il sondaggio: schizzi, appunti, fotografie, filmati, ecc. L'obiettivo è quello di conservare le tracce dell'esperienza spaziale così vissuta. Dopo questa fase tuttavia, resta ancora molto da fare in termini di riflessività. Occorre ancora lavorare sui modi di pensare in geografia e sulle condizioni della produzione di una conoscenza a partire da un'indagine sul campo (Calbérac, 2010). Infatti, l'impegno personale dell'osservatore non può essere considerato come esterno alla produzione di fatti.

Tre caratteristiche potrebbero costituire la base del processo di apprendimento: immersione, scale di osservazione e impegno nello spazio pubblico.

Da un lato il paesaggio è visto dall'interno, gli studenti sono immersi nell'oggetto. Imparano con l'oggetto. È da questo interno che nasce la conoscenza e non “da un belvedere immaginario” (Besse, 2018, p. 66).

D'altra parte, devono essere ammesse diverse scale di osservazione, dai dettagli del paesaggio al panorama. Infatti, il dettaglio può suscitare attenzione, così come un vasto insieme, il dettaglio rende attenti al paesaggio. Questo è l'approccio seguito, ad esempio, per quanto riguarda i segni minimi del sacro in un quartiere di Losanna (Desponds-Meylan e Joublot Ferré, 2019). Il dettaglio può essere ciò che cattura l'occhio, ciò che tocca, ciò che muove o respinge, ciò che stimola l'immaginazione. Infatti, l'elemento microspaziale può qualificare l'esperienza individuale del paesaggio come un indicatore, un'impressione, un supporto memorabile. Inoltre, il dettaglio costituisce la traccia dell'espressione abitativa, sia essa collettiva, pubblica o rivendicativa, ecc.

Infine, l'immersione nel paesaggio porta all'impegno, al coinvolgimento, all'attenzione dell'osservatore-attore per l'ambiente di vita, è l'incontro con lo spazio pubblico, per esempio la strada, la piazza (Besse, 2010), con ciò che è “fuori”: l'esteriorità sensoriale ma anche sociale e culturale. Il paesaggio si afferma infatti come spazio di visibilità di pratiche, percezioni e rappresentazioni, soprattutto sociali e simboliche, di individui, gruppi e società. Deve essere messo in discussione come spazio comune per la convivenza. In questo senso, gli elementi dello spazio che compongono un paesaggio sono plurali.

4. ESPERIENZA SPAZIALE E RIFLESSIVITÀ: DIVERSI SUPPORTI NARRATIVI. – L'indagine in situ permette a tutti di vivere il paesaggio. C'è una vera e propria esperienza spaziale sentita da ogni individuo. Tuttavia, da un punto di vista didattico, è indispensabile un feedback riflessivo sull'esperienza. Dopo l'esperienza sul campo, vengono mantenuti due passaggi fondamentali per la riflessività e l'arricchimento cognitivo: una narrazione che utilizza linguaggi diversi e un rafforzamento basato sullo scambio tra pari e formatori.

Si predilige la narrazione in diversi formati. Gli studenti devono quindi esprimersi sulla loro esperienza del paesaggio, e scambiarsi tra loro per creare qualcosa di comune, per condividere riferimenti comuni che vengono poi interiorizzati come fattori della loro spazialità in continuo cambiamento. Fotografia, disegno, suoni, interviste, cartografia, sono coinvolti come metodi di osservazione, indagine, analisi e restituzione dei risultati. In questi approcci, l'esperienza spaziale di ciascuno di essi diventa una risorsa per l'insegnamento della geografia: è la sfida euristica di dimostrare il valore della spazialità nel fare geografia e nel rafforzare le competenze geografiche e spaziali.

L'esperienza spaziale è utilizzata presso l'Haute École Pédagogique in vari corsi di didattica della geografia (Tabella 1). L'obiettivo è quello di dare agli insegnanti gli strumenti per mettere in gioco l'esperienza spaziale degli allievi e il suo potenziale.

Tab.1- L'esperienza spaziale

	<i>Esplora lo spazio</i>	<i>Narrazione di supporto</i>
Modulo didattico di geografia in ciclo 1. BP 13/21 Bachelor per la scuola primaria	Quartier de la Haute Scuola Pedagogica (sotto la stazione, viale de Cour, parco de Milan.	Mappa sensibile
Modulo interdisciplinare MSSH35 Master secondario 1 e 2	Losanna area urbana	Mappa sensibile e/o creazione artistica
Modulo didattico di Geografia Master secondario 2	Area habitat personale dello studente	Piastra fotografica

L'ambizione è innanzitutto quella di far comprendere la dimensione fisica, sensibile, sociale e persino politica di questo esperimento. L'obiettivo è quello di focalizzare l'attenzione su paesaggi, quartieri, topografia, specificità, artefatti e di stimolare la riflessione sul proprio rapporto personale con l'ambiente e il mondo. Il rafforzamento consiste nel condividere e mettere in comune le conoscenze teoriche e didattiche. Il riconoscimento di punti di riferimento spaziali, la scoperta di rotte sconosciute e la navigazione aumentano le competenze spaziali. La decifrazione

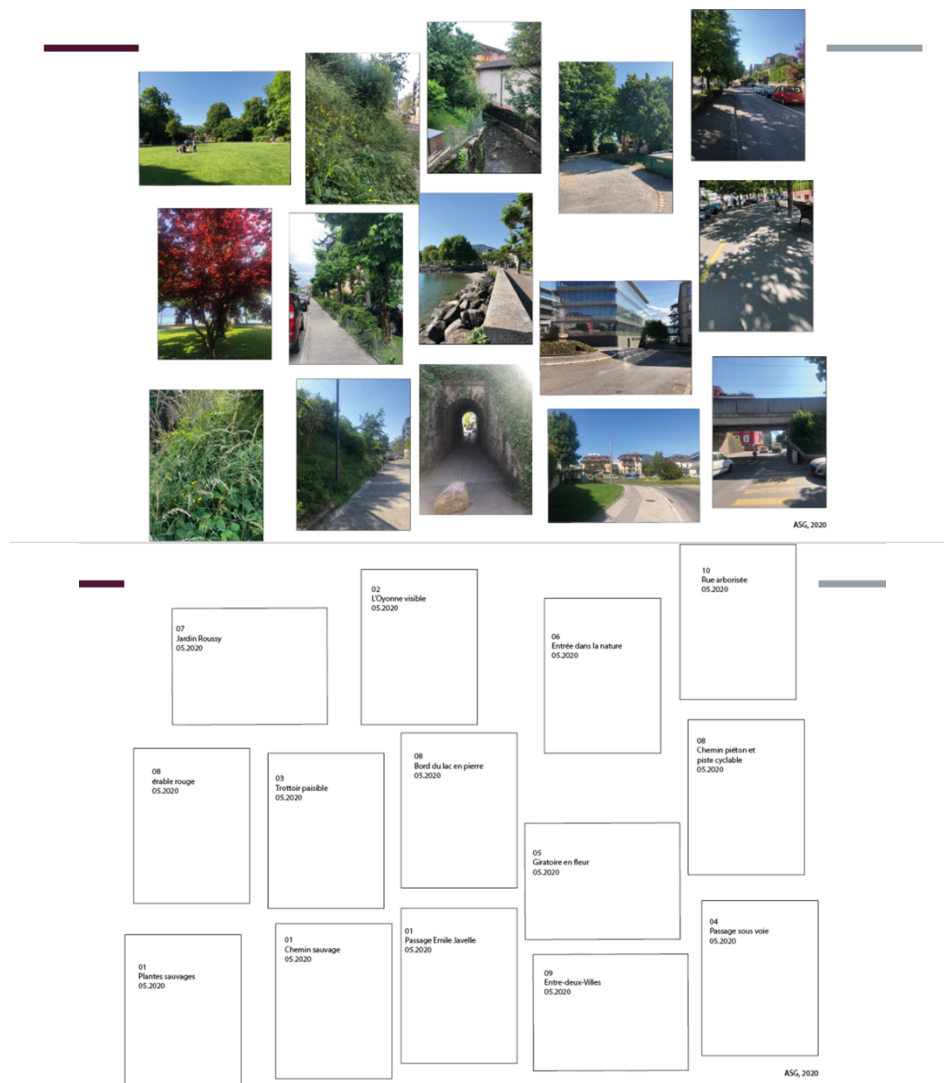
dell'esperienza dei sensi aumenta la consapevolezza delle capacità sensoriali. La qualificazione socio-spaziale degli spazi viene effettuata attraverso una revisione delle principali funzioni e interviste agli attori. Le nozioni che si possono costruire nell'esperienza vengono ricercate collettivamente. La narrazione o la scrittura sono fondamentali, precedono o addirittura incorporano la teorizzazione e possono essere prospettiche. Queste sono realizzate tramite diverse forme di rappresentazione: mappa sensibile (Olmédo, 2016) (fig. 2), lastra fotografica (Lanoix et Mauron, 2015) (fig. 3), narrazione testuale, film, ecc.

Fig. 2- Mappa sensibile di Losanna. Dualità del paesaggio: paesaggio osservato con attenzione o familiare e attraversato senza attenzione



Fonte: Etienne Studer, studente MSSH35, HEP Losanna.

Fig. 3- Piastra fotografica. Lo sguardo dell'osservatore costruisce il paesaggio e qualità urbana intorno al suo domicilio



Fonte: Anne-Sophie Gavin, studente del Master 2, HEP Losanna.

La posta in gioco è l'immersione de futuri docenti e di conseguenza degli allievi nell'oggetto di studio attraverso l'esperienza spaziale diretta, su un dato terreno, per costruire partendo dall'esperienza personale. L'interesse è di poter sezionare le singole sorgenti dell'esperienza paesaggistica in particolare, e oltre a ciò costruire la competenza spaziale e la consapevolezza del proprio rapporto con il mondo. È possibile evocare la sperimentazione contestuale cioè dipendente dal contesto, più

precisamente dalle spazialità degli studenti e degli insegnanti, e dalle interazioni tra e con gli attori, gli oggetti e l'ambiente.

In linea con la ricerca a favore della costruzione del rapporto con l'ambiente, gli approcci presentati si ispirano alla visione di Freeman Tilden di “un'attività educativa che cerca di rivelare il significato delle cose e delle loro relazioni attraverso l'esperienza e gli esempi personali piuttosto che attraverso la semplice comunicazione di informazioni concrete” (Tilden, 1957, citato da Girault, 2017).

Questi approcci utilizzano l'esperienza spaziale nell'insegnamento come strumento di *empowerment*, ma non si tratta solo di costruire un rapporto con l'ambiente naturale, ma anche con l'ambiente urbano e, più in generale, con il mondo. Queste proposte sono in linea con altre iniziative come l'educazione alla cittadinanza basata sull'esame delle controversie nello spazio pubblico, ad esempio in Lupatini (2018). L'immersione diretta nell'ambiente, raccomandata oggi da alcuni autori (Curnier, 2017), e l'esperienza paesaggistica, devono quindi essere considerate, grazie all'esperienza sensibile, sociale e anche politica, come leve per la sensibilizzazione alle attuali sfide della società.

5. CONCLUSIONE. – L'urgenza di sviluppare una “riflessione critica su come abitare il pianeta in modo sostenibile e agire di conseguenza” guida le proposte didattiche presentate in questo articolo. Con gli studenti, il paesaggio viene avvicinato dall'interno, come uno spazio dell'abitare e che rende quindi possibile l'esperienza spaziale. In altre parole, il paesaggio si presenta come uno strumento propedeutico rilevante nella costruzione delle competenze spaziali (Lussault, 2009) e del capitale spaziale (Lévy, 2013) ma anche del rapporto dell'individuo con il mondo. Di conseguenza, il paesaggio diventa uno spazio di lettura e di interpretazione delle esperienze individuali. L'indagine sul campo con le studentesse e gli studenti assume la forma di un'esperienza diretta con l'ambiente urbano e/o rurale. Sono approcci alla costruzione del rapporto con lo spazio abitato attraverso il paesaggio.

Bibliografia

- Andr, Y., Bailly A. (1989). Pour une géographie des représentations. In: André Y., a cura di, *Représenter l'espace. L'imaginaire spatial à l'école*. Paris: Anthropos-Economica.
- Berque A. (1995). Espace, milieu, paysage, environnement. In: Bailly A., Ferras R., Pumain D., a cura di, *Encyclopédie de géographie*. Paris: Ed. Economica.
- Berque A. (1990). *Médiance, de milieux en paysages*. Montpellier: GIP Reclus.
- Besse J.-M. (2018). *La nécessité du paysage*. Marseille: Éditions Parenthèses.
- Besse J.-M. (2010). Le paysage, espace sensible, espace public. *Research in Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy*. VOL.II, n°2, 259-286.
- Bidi J. (2019). La sortie de terrain au cycle 3 pour découvrir le(s) lieu(x) où j'habite. In *Feuilles de géographie*, 2019-4, p. 17. Testo disponibile al sito: https://feuilles-de-geographie.parisnanterre.fr/wp-content/uploads/2019/09/2019_4_Bidi_FDG.pdf

- Brunet R., Ferras R., Théry H. (1992). *Les mots de la géographie. Dictionnaire critique*. Montpellier-Paris: Reclus-La Documentation Française.
- Calberac Y. (2010). *Terrains de géographes, géographes de terrain. Communauté et imaginaire disciplinaires au miroir des pratiques de terrain des géographes français du XXe siècle*. Tesi di dottorato sotto la supervisione della prof.ssa deProf. Isabelle Lefort, Lyon, Université Lumière - Lyon II.
- Chenet M. (2019). Pour une géographie incarnée et singulière, In *Revue française des méthodes visuelles, Géographies visuelles 2019*. Testo disponibile al sito: <https://rfmv.fr/numeros/3/>.
- Chevrel A., Rabaté A., Huon B., Cicciu C., Regnaud H., Davis J., Riet M., Berchery M., (2015). *Paysages à Ouessant : une île en partage*. Testo disponibile al sito: <https://www.espacestems.net/articles/paysages-a-ouessant/>.
- Curnier D. (2017). Éducation et durabilité forte: Considérations sur les fondements et les finalités de l'institution. *La Pensée écologique*, 2017/1 (N° 1), 252-271.
- Desponds-Meylan S., Joublot Ferré S. (2019). L'ordinaire du «sacré» dans le paysage urbain: noms des lieux, signaux furtifs, objets cachés. In : Sgard A., Paradis S., *Sur les bancs du paysage. Enjeux didactiques, démarches et outils*. Genève: MétisPresses.
- Duarte E. (2013). L'expérience sensible dans la constitution de la science. *Sociétés*, 2013/3, n°121.
- Girault Y. (2017). De la prise en compte des problèmes socio-écologiques à l'évolution des principaux courants de recherche en éducation relative à l'environnement dans la francophonie. In *Éducation relative à l'environnement*, Vol. 14 – 2, 2018. Testo disponibile al sito: <http://journals.openedition.org/ere/2727>.
- Joublot Ferré S. (2020a). *La traversée des espaces adolescents. De l'habiter et de l'expérience du monde. Un projet pour l'enseignement de la géographie*. Tesi di dottorato sotto la supervisione dei professori Michel Lussault et Philippe Hertig, Lyon, École Normale Supérieure de Lyon.
- Joublot Ferré S. (2020b). Un kilomètre du jardin à la canopée. Espace vécu et expérience spatiale. In *L'Information géographique*, 2020/3, volume 84, vol. 84(3), 37-45. DOI : 10.3917/lig.843.0037
- Lanoix C., Mauron V. (2015). *Cartographier le temps, l'espace d'un moment*. Testo disponibile al sito : <https://www.espacestems.net/articles/cartographier-le-temps-lespace-dun-moment-2/>.
- Le Roux A. (2001). *Enseigner le paysage ?* Caen: Centre régional de documentation pédagogique de Basse-Normandie.
- Lopez Silvestre F., Manzanares M. L. S. (2006). De la situación de pospaisaje a las nuevas visiones del paisaje. Introducción. In: Manzanares M. L. S., Lopez Silvestre F. *Nuevas visiones del paisaje. La vertiente atlántica*, Santiago de Compostella: Xunta de Galicia.
- Lupatini M. (2018). Controversies on public space management projects. In: Geography teaching to educate pupils as dynamic citizens. *Area*. 2018; 00:1–9. DOI: <https://doi.org/10.1111/area.12523>
- Lévy J. (2013). Capital spatial. In: Lévy J., Lussault M. (2013). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris: Belin.
- Lussault M. (2007). *L'homme spatial : La construction sociale de l'espace humain*. Paris: Éditions du Seuil.
- Lussault M. (2009). *De la lutte des classes à la lutte des places*. Paris: Grasset.
- Lussault M. (2019). Entrée en matière. La spatialité d'abord. In: Calberac Y., Lazzarotti O., Lévy J., Lussault M. *Carte d'identités : L'espace au singulier*. Paris: Hermann.
- Olmédo É. (2016). Pour une cartographie affective des récits des femmes de Sidi Youssef Ben Ali (Marrakech, Maroc). In : M. Fournier, a cura di, *Cartographier les récits*. Clermont-Ferrand: Presses universitaires Blaise Pascal.
- Retaillé D. (2010). Au terrain, un apprentissage. *L'Information géographique*. 2010/1, Vol. 74, 84-96.
- Robert P. (1981) *Dictionnaire alphabétique & analogique de la langue française*. Paris: Société du Nouveau Littre.
- Robic M.-C. (2004). Note sur la notion d'échelle dans la géographie française de la fin du XIXe siècle et du début du XXe siècle. *Cybergeo : European Journal of Geography*. Testo disponibile al sito : <http://journals.openedition.org/cybergeo/3961>.
- Roumégous M. (2002). *Didactique de la géographie. Enjeux, résistances, innovations*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Zrinscak G. (2010). Enseigner le terrain en géographie. *L'Information géographique*, 2010/1 Vol. 74, 40-54.

Antonio Danese*

*Percorsi di didattica attiva per la valorizzazione dei paesaggi di
archeologia industriale e mineraria*

Parole chiave: didattica della geografia, paesaggi minerari, archeologia industriale, memoria dei luoghi

Quantunque l'immaginario della Sicilia venga associato, da un punto di vista economico, alle attività dei settori agricolo e della pesca, pochi hanno conoscenza che la Sicilia ha avuto un passato rilevante nell'estrazione dei minerali tipici dell'isola. Si allude a materiali unici, quali la pomice di Lipari e l'asfalto di Ragusa; o rari, come il salgemma di Realmonte e il sale, prodotto fin dall'antichità, nel trapanese; ma soprattutto ci si riferisce allo zolfo, i cui enormi giacimenti furono oggetto di sfruttamento dalla metà del '700, rendendo l'Isola la prima esportatrice al mondo per quasi due secoli. Di queste attività minerarie oggi permane solo la produzione del sale; pomice, asfalto e zolfo sono ormai caduti nell'oblio e poche aree minerarie sono fruibili da un punto di vista turistico per vari motivi, fra cui spicca l'assenza di guide turistiche specializzate nel campo della narrazione culturale di questi geo-siti. Partendo da queste emergenze territoriali il contributo vuole proporre l'idea di un percorso di 'didattica dei paesaggi industriali dismessi', al fine di legare in modo professionalizzante il curricolo scolastico di geografia turistica col mondo degli operatori del settore. Tale proposta formativa verrà strutturata come attività di PCTO, primariamente per gli I.T. Turistici immaginando una didattica per competenze trasversali e tirocini formativi presso le aree minerarie dismesse. Il fine ultimo è la formazione di accompagnatori turistici specializzati nel campo dell'archeologia industriale.

Active teaching strategies for the enhancement of industrial and mining archaeology landscapes

Keywords: teaching of geography, mining landscapes, industrial archaeology, memory and identity of places

From an economic point of view, the collective imagination of Sicily is associated, to the great agricultural and fishing sectors activities and also to their most typical products. Even though, few know and remember that Sicily had a significant industrial past, either in quantity and quality, mainly grounded on extracting of local mineral stones. It refers to unique materials such as Lipari pumice and Ragusa asphalt; or rare

* Università degli Studi di Catania, antonio.danese@phd.unict.it

ones, such as Realmonte rock salt, abundantly produced over the past centuries. Above of all, it refers to sulphur, whose enormous deposits were subjected to a systematic exploitation since the middle of 1700s, making the island the first exporting region in the world for almost two centuries. Among these mining activities only salt production still survives today. Pumice, asphalt and sulphur have now fallen into oblivion. Nowadays only few mining areas are accessible, even if they are underutilised from a tourist point of view. This is mainly due to the shortage of qualified tourist guides in the geo-cultural narration of these geo-sites.

Starting from these valuable geo-sites, the contribution proposes an ideal didactic path about abandoned mining landscapes, in order to link the school subject “tourist geography” to the tourist operators professional world. The educational proposal will be structured as a PTCO activity, primarily for the Tourism High School students, imagining a cross-cutting skills teaching method and training internships in abandoned mining areas. The final aim is the tourist guides training focused on industrial archaeology.

1. QUADRO NORMATIVO. – Le *Linee Guida per gli Istituti Tecnici e Professionali*¹ costituiscono uno dei principali documenti del MIUR emanati nel riordino attuato con la Riforma dei cicli scolastici del 2010. Il documento, nella corposa introduzione, individua tre modalità dell’insegnamento secondario utili per il raggiungimento degli obiettivi finali di apprendimento per i discenti:

- 1 – Motivare gli studenti a costruire il proprio progetto di vita e di lavoro;
- 2 – Realizzare alleanze formative sul territorio con il mondo del lavoro;
- 3 – Progettare e valutare per competenze.

In questo quadro, così professionalmente orientato, si ribadisce in modo chiaro che i docenti sono liberi di scegliere metodologie didattiche - coerenti con l’impostazione culturale personale - ma, i cui fini tendano a conseguire il coinvolgimento e la motivazione all’apprendimento degli studenti. Nella ‘rinnovata’ pratica dell’insegnamento sarà necessario l’uso di metodi induttivi e di scenari di apprendimento partecipativi; attivare una coerente didattica laboratoriale; servirsi di tecnologie informatiche e di nuove tecniche di comunicazione. Il decreto statuisce l’incremento delle attività progettuali ed implementa forme di alternanza scuola-lavoro con la finalità di accrescere ed allargare il rapporto col territorio e col mondo sociale e delle imprese. Anche la geografia come disciplina, seppur scarsamente prevista, partecipa attivamente al raggiungimento di questi macro-obiettivi attraverso strumenti e tecniche didattiche coerenti alle ‘strategie per obiettivi e competenze’ adottate dai documenti ministeriali.

E infatti, il documento MIUR, al paragrafo 1.3, dopo aver illustrato l’esigenza di coordinamento su base ‘verticale’ fra le reti preposte all’orientamento (Provveditorati, Scuole, Enti locali, Associazioni, famiglie) afferma che:

¹ Direttiva MIUR 15.07.2010, n. 57: Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti Tecnici a norma dell’articolo 8, comma 3, del DPR 15 marzo 2010, n. 88.

Si tratta di valorizzare le potenzialità di ciascun allievo, soddisfare le aspettative di crescita e di miglioramento, individuare percorsi rispondenti ai bisogni degli studenti. In altre parole, promuovere un orientamento che sostenga *l'esplorazione* delle possibilità di sviluppo personale e professionale, che valorizzi la dimensione *orientativa* delle discipline che favorisca il collegamento e l'interazione della scuola con il *territorio e il mondo produttivo*, soprattutto attraverso gli stage e l'alternanza, che proponga agli studenti attività coinvolgenti, utilizzando diffusamente metodologie attive e contesti applicativi.²

Da questo essenziale capoverso del documento, che abbonda di termini afferenti al lessico geografico, è possibile poter trarre alcune importanti considerazioni. Senza averla mai citata, il documento affida alla geografia un compito conoscitivo e formativo estremamente importante; e questo ruolo traspare dalla lettura di molte altre parti delle 'Linee Guida'. Nella concreta definizione dei quadri orari degli indirizzi degli Istituti Tecnici, la geografia, tuttavia, è stata relegata dalla 'riforma' a livelli minimali e marginali. Come sia possibile, dunque, poter affrontare, nella prassi didattica, la *dimensione orientativa*, *l'esplorazione* delle possibilità di realizzazione personale dei discenti, in ambito *locale, regionale e nazionale* nell'assenza di un sapere geografico sistematico loro impartito, costituisce un mero auspicio retorico privo di reali possibilità di attuazione. Da qui la conferma inequivocabile che senza una acquisizione di abilità, competenze e valori educativi geografici si inficia davvero la capacità degli allievi di poter interagire col 'territorio e il mondo produttivo' e di orientarsi su 'scale' eminentemente pragmatiche come, ad esempio, la decodifica delle variabili spazio-temporali che costituiscono la base per la comprensione del mondo 'glocale'. Tutte competenze di cittadinanza attiva che difficilmente si conseguono alienando la geografia dal curriculum di studi.

2. IL PROFILO EDUCATIVO PROFESSIONALE DEL DIPLOMATO DELL'ISTITUTO TECNICO ECONOMICO TURISTICO. – I percorsi degli Istituti Tecnici sono parte integrante del secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione³. Essi costituiscono un'articolazione dell'istruzione generale dotata di una propria identità culturale, che fa riferimento allo specifico Profilo Educativo, Culturale e Professionale (PECUP) dello studente a conclusione del percorso di studi.

Il PECUP degli Istituti tecnici individua specifici risultati di apprendimento da raggiungere alla fine del quinquennio, suddivisi in 'area generale' e 'aree d'indirizzo' che vengono denominate, per gli Istituti economici in: 'Amministrazione Finanza e Marketing' e 'Turistico'. Per quanto concerne l'Area generale, gli obiettivi a

² MIUR, 2010, Linee Guida per gli istituti Tecnici e Professionali, par. 1.3, pag. 14 (archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html).

³ Direttiva MIUR 16.01.2012, n. 4, documento tecnico linee guida per gli Istituti Tecnici e Professionali.

contenuto geografico sono individuati dalla disciplina 'geografia', la quale, si ricorda, viene prevista ed impartita per tre ore settimanali nel biennio comune e per due ore settimanali solo nel triennio dell'indirizzo turistico. In quest'ultimo, quindi, vi è maggior spazio operativo e didattico per la geografia, per il monte ore di cui dispone il curriculum verticale: dalle 3 ore nel biennio alle 2 ore nel triennio (3-3-2-2-2). Ed infatti il PECUP⁴ precisa che il diplomato di questo indirizzo, alla fine del percorso di studio, acquisirà, grazie a una compagine di competenze geografiche ampia e articolata, una professionalità congrua coi risultati specifici di apprendimento come precisati dal MIUR⁵, di sotto elencati.

Il diplomato deve:

1. riconoscere e interpretare
 - a) le tendenze dei mercati locali, nazionali, globali per coglierne le ripercussioni sul contesto turistico;
 - b) i macro fenomeni socio-economici globali in termini generali e specifici dell'impresa turistica;
 - c) i cambiamenti dei sistemi economici nella dimensione diacronica attraverso il confronto tra epoche e nella dimensione sincronica attraverso il confronto tra aree geografiche e culturali diverse;
4. riconoscere le peculiarità organizzative e territoriali delle imprese turistiche e delle imprese turistiche;
6. analizzare l'immagine del territorio sia per riconoscere la specificità del suo patrimonio culturale sia per individuare strategie di sviluppo del turismo integrate e sostenibili;
7. contribuire a realizzare piani di marketing e territoriali, con riferimento a specifiche tipologie di imprese o prodotti turistici;
8. progettare, documentare e presentare servizi o prodotti turistici, anche territoriali;
10. utilizzare il sistema delle reti di comunicazioni e delle relazioni delle imprese turistiche.

⁴ Linee Guida per gli Istituti Tecnici e Professionali, Allegato A, PECUP Istituti Tecnici Economici, punto 2.2.

⁵ MIUR, 2012, Linee Guida Istituti Tecnici, Allegato B, PECUP I.T. Turistico (i punti 2-3-5-9 afferiscono ad altre discipline).

Il percorso interpretativo fin qui condotto proietta la funzione docente verso una dimensione pedagogico-didattica stimolante e creativa che è stata frutto, in questo decennio di implementazione della riforma del 2010 e di quella del 2015⁶, di sperimentazioni educative variegata e sempre più rivolte a professionalizzare il percorso di studio in funzione del mondo del lavoro.

La parziale riuscita dei percorsi di alternanza scuola-lavoro ha purtroppo aperto a nuovi modelli di attualizzazione delle esperienze educative, confluite recentemente nei: 'Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento' (PCTO)⁷, certamente più flessibili e maggiormente apprezzati dagli studenti, poiché svolti, per la maggior parte del monte-ore, direttamente in azienda (o 'sul campo') in modalità di tirocinio formativo-attivo.

3. IL CASO STUDIO: PERCORSI DIDATTICI PROFESSIONALIZZANTI DI GEOGRAFIA TURISTICA – FORMAZIONE DI OPERATORI TURISTICO-MINERARI. –

3.1. I bisogni del territorio

La zona centrale della Sicilia costituisce la più vasta formazione gessoso-solfifera del panorama geologico italiano. Gli enormi giacimenti furono oggetto di sistematico sfruttamento dalla metà del '700, rendendo l'Isola la prima esportatrice al mondo per quasi due secoli. Ciò incise profondamente sulla storia di questi luoghi, generando fortissimi impatti paesaggistici, causati dalla rete delle centinaia di miniere e cave realizzate nel tempo⁸.

Col totale declino dell'attività estrattiva, che determinò negli anni '70 la totale chiusura delle miniere, i siti vennero dapprima abbandonati e poi sottoposti a esproprio e tutela dalla Regione Siciliana. Oggi sono aperte al pubblico poche aree minerarie e alcuni musei mineralogici, sottodimensionati da un punto di vista turistico per più motivi, fra cui spicca la mancanza di guide turistiche specializzate nel campo della narrazione geo-culturale di questi importanti geositi.

Il risveglio del tessuto associativo ed imprenditoriale locale, legato ad una nuova visione del turismo in chiave *green* e *slow*, ha invogliato alcune Scuole di questi territori a intraprendere percorsi di educazione e formazione per risvegliare in modo creativo queste comunità legate alla storia dello zolfo, epopea sconosciuta soprattutto ai più giovani⁹.

⁶ La cosiddetta riforma 'La Buona Scuola': Legge 13 luglio 2015, n. 107, 'Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti' in: G.U.R.I., Serie Generale, n. 162, del 15.07.2015.

⁷ Vedasi: Linee guida per l'attuazione dei PCTO, ai sensi dell'articolo 1, comma 785, legge 30.12.2018, n. 145 in: miur.gov.it/documents/

⁸ In Sicilia l'ISPRA ha censito oltre 765 siti minerari dismessi di cui 663 zolfiferi.

⁹ Il 7 ottobre 2019 è stata inaugurata la Mostra didattica itinerante organizzata e realizzata dall'Associazione Italiana per il Patrimonio Archeologico Industriale, *Percorsi del patrimonio industriale in Italia - Itinerari di Archeologia Industriale in Sicilia*, in collaborazione con l'I.I.S.S. 'Archimede' di Casteltermeni (Ag) a conclusione di un progetto per la catalogazione dei beni culturali industriali esistenti nella Miniera-Museo di zolfo 'Cozzo-Disi', realizzato nel triennio 2015-2018. In questa

Recuperare la memoria e l'identità, rafforzando il senso di appartenenza e di cittadinanza, creando al contempo nuove opportunità lavorative è uno dei fini principali dell'azione pedagogica della scuola. Ciò è più vero e pressante nelle regioni del nostro Meridione d'Italia.

Il percorso immaginato è peculiare alle classi del triennio dell'I.T. turistico, ma può comunque essere adattato a qualsiasi indirizzo di scuola secondaria superiore.

3.2. *La pedagogia per lo scenario di apprendimento*

Nell'epoca dello smarrimento sociale (Garimberti, 2007), costruire percorsi scolastici basati sulla tradizionale didattica dei contenuti è azione troppo riduttiva e, per certi versi, anche troppo facile per l'insegnante. Per sfuggire, quindi, alla gabbia delle 'competenze certificabili', senza peraltro tradire le statuizioni della normativa scolastica, è indispensabile meditare sempre sull'eterno quesito che è necessario guidi l'azione del docente: qual è il fine ultimo dell'insegnare?

Seppur oberato da programmazioni, compilazione di registri elettronici e infinite e spesso inutili riunioni, il docente ha il dovere di ritirarsi nel suo intimo intellettuale per indursi alla creatività educativa; immaginare la propria funzione di 'maestro' verso ciascuno dei suoi allievi; scegliere la pedagogia più funzionale all'azione didattica immaginata.

Scelte affrettate, costruite solo facendo riferimento ai libri di testo, o applicando pedissequamente la normativa rendono il dialogo educativo, agli occhi dei discenti, burocratico e sterile.

Il 'lavoro intellettuale' (Guitton, 1986) farà da guida ad ogni percorso educativo, persuadendo il docente a edificare lo scenario didattico sulla base delle pedagogie ritenute più idonee al raggiungimento del fine prescelto. Anche nella elaborazione del presente contributo – legato al recupero e alla valorizzazione dei paesaggi culturali – ci si è ispirati, attingendo alla medesima opzione metodologica, a:

- *la pedagogia come tensione utopica*. Si è ritenuto utile far riferimento alle riflessioni della pedagogia critica di scuola italiana, fra cui emerge il concetto geografico di *u-topos*, ovvero di non-luogo come tensione costruttiva, e fattiva, che caratterizza il discorso pedagogico. L'insegnamento dovrà quindi percorrere luoghi e non-luoghi, fisici e metafisici, per edificare 'nuove vie' di mutamento del tempo presente per fondare un futuro diverso (Cambi, 2006);

occasione, la mostra ha costituito il supporto didattico finale di un percorso di PCTO di durata triennale finalizzato alla formazione della figura di *Tecnico esperto nella catalogazione e fruizione del patrimonio archeologico industriale*. Il PCTO, rivolto a 13 alunni di una classe terza, ha alternato lezioni teoriche, laboratori pratici e ricerca sul campo, con l'obiettivo di rafforzare il collegamento dell'istituzione scolastica con il territorio, attraverso la conoscenza del patrimonio culturale industriale da valorizzare e rendere fruibile.

- la *pedagogia della libertà*. Si allude al pensiero del grande pedagogista brasiliano Paulo Freire il quale, partendo dalla consapevolezza che l'azione di educare è indissolubilmente legata a quella dell'imparare, ambisce non tanto a conoscere/comprendere quanto a trasformare la realtà. Con la metafora della do-discenza, il docente 'insegna e impara' e l'allievo 'impara e insegna a sua volta', in un dialogo continuo di crescita reciproca (Freire 1973). Nell'ultima sua opera (Freire, 1996) stila un vademecum per l'insegnante nel quale vengono espressi 27 principi educativi che 'esigono' che l'insegnamento attui una vera 'pedagogia dell'autonomia del discente';
- *l'ecopedagogia*, che si sviluppa nel tronco della Nuova Ricerca Didattica, in un'ottica sistemica e pluridisciplinare. Le riflessioni dell'ecopedagogia sono riconducibili al 'pensiero della complessità' e di 'planetizzazione' di E. Morin. Secondo il sociologo e pedagogista francese bisogna tornare al sapere 'unitario' ed essere consapevoli di appartenere a un'unica cultura umana, in una dimensione terrestre (Morin, 2002, 2015).

L'ecopedagogia apre a tutte quelle pratiche didattiche di riflessione sulle dimensioni globali e spazio-temporali: dalla scuola popolare di orientamento sudamericano, al pensiero critico (Illich, 2019), (Nausbaum, 2006) e di altri pedagogisti contemporanei (Perrenoud, 2002).

3.3. Lo scenario di apprendimento

Tenendo conto di quanto fin qui detto, si propone uno scenario di apprendimento il cui schema e i cui contenuti possono esser ritenuti coerenti ai bisogni espressi dal territorio, veicolati dalla Scuola, interpretati dal docente, proposti dagli organi collegiali interni, attuati attraverso la programmazione di classe. L'ordine di scuola è la secondaria di II grado, l'indirizzo è quello degli Istituti Tecnici, settore economico-turistico.

Tab. 1 - Schema sintetico del progetto

Tema	I paesaggi del patrimonio minerario dismesso: una risorsa per l'identità e lo sviluppo locale-
Disciplina	Geografia turistica
Tempistica d'insegnamento	35 h. – 10 h. lezione frontale + 8 h. visita didattica in parco geominerario + 12 h. di stage formativo come 'apprendista guida turistica mineraria' + 5 h di verifica

Integrazione del curriculum	Il progetto è rivolto alle classi IV e V (età 16-18) e prevede la programmazione di un PCTO (Percorso per le competenze trasversali e per l'orientamento) con l'obiettivo di formare guide specializzate nella fruizione turistica dei paesaggi di archeologia industriale e mineraria. È un progetto professionalizzante, rivolto ad integrare le competenze curricolari.
Programmazione Organi Collegiali	Il PCTO è stato approvato dal Collegio Docenti, inserito nel Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF), previsto dal Dipartimento di Scienze-Geografia, inserito negli obiettivi del Consiglio di Classe.
Quadro europeo delle competenze del XXI secolo (prescelte)	<ul style="list-style-type: none"> 4. Competenza digitale 6. Competenze sociali e civiche 7. Spirito d'iniziativa e imprenditorialità 8. Consapevolezza ed espressione culturale
Asse culturale: storico- sociale- competenza di base (prescelta)	1. Comprendere il cambiamento e le diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali
Competenze chiave italiane per la cittadinanza (prescelte)	<ul style="list-style-type: none"> 2. Progettare 4. Collaborare e partecipare 5. Agire in modo autonomo 7. Individuare collegamenti e relazioni 8. Acquisire e interpretare l'informazione
Abilità	<p>Leggere l'organizzazione di un territorio, utilizzando il linguaggio, gli strumenti e i principi della geografia;</p> <p>Comprendere che ogni territorio è una struttura complessa e dinamica, caratterizzata dall'interazione tra uomo e ambiente; riconoscere le modificazioni apportate nel tempo dalle società sul territorio;</p> <p>Rilevare le conseguenze positive e negative dell'azione degli uomini sul territorio, rispettare l'ambiente e agire in modo responsabile nell'ottica di uno sviluppo sostenibile.</p>
Valutazione	Dopo aver stabilito i criteri, ed averli resi noti agli studenti, la valutazione verrà espletata in 3 step, in modo da produrre un percorso

valutativo quanto più completo ed obiettivo.

V1 (scritta). Questionario a risposta multipla di 30 quesiti sui temi teorici trattati;

V2 (sul campo). Il docente e le guide valuteranno: (A) comportamento; (B) creatività; (C) comunicazione dell'allievo nello svolgere lo stage sul campo;

V3 (competenze digitali). Analizzando foto, immagini e video gli allievi elaboreranno un ipertesto digitale che descriva il parco geominerario studiato, come 'locandina turistica'.

Fonte: Elaborazione dell'Autore.

3.4. Conclusioni – Una geografia per le emergenze dei territori

La Riforma della Scuola attuata dal MIUR nel 2010 fu il frutto delle spinte innovative nel campo dell'educazione, già presenti nel dibattito culturale europeo fin dagli anni Novanta, culminate con le raccomandazioni della Strategia di Lisbona del marzo 2000. In quegli anni, grazie all'opera dei Ministri Berlinguer e De Mauro, venne varato il passaggio dalla scuola 'del programma' alla scuola 'del curriculum'. Nel 2002, con l'ulteriore riforma della 'autonomia scolastica' venne di fatto data attuazione alle raccomandazioni europee e si avviò quella graduale trasformazione poi sancita con i provvedimenti del 2010, basati sulla logica delle abilità e delle competenze. La nuova concezione del 'fare insegnamento' ha coinvolto *in primis* gli insegnanti che divengono attori essenziali del processo formativo. La formazione dei docenti si è tramutata in aggiornamento permanente con l'obiettivo di adattare, 'in divenire', i metodi e le finalità dell'insegnamento. I docenti della scuola sono divenuti veri e propri ricercatori di una didattica 'attiva' assumendo, come finalità complessiva dell'agire educativo quello di formare cittadini consapevoli, sviluppando e consolidando competenze certificabili e spendibili per il lavoro.

La geografia, innovata anch'essa sia dalla riforma, sia dai percorsi di approfondimento elaborati all'interno dei Sodalizi Geografici, deve porsi come una disciplina versatile, il cui compito all'interno degli Organi collegiali della scuola può e deve essere propositivo, incisivo, trasversale.

Il docente specialista di geografia dovrà costruire percorsi educativi che partano dalle reali emergenze (qui intese sia risorse sia come criticità da affrontare) dei territori, servendosi di nuove pedagogie finora scarsamente percorse, ad esempio la

‘teoria della narrazione’¹⁰, incentrata sullo studio iconico dei luoghi, delle storie di vita, della memoria delle comunità; il metodo degli ‘archetipi della natura’¹¹, per riscoprire la funzione simbolica degli elementi costitutivi il paesaggio; la didattica attiva della geografia (Bissanti, 2005) la quale, attraverso il ‘metodo della catena di rapporti’, stimola la logica ed il ragionamento spazio-temporale degli studenti.

Una educazione geografica che, tenendo sempre presenti gli obiettivi dell’Agenda 2030, formi diplomati professionalmente capaci di immaginare il proprio futuro nel campo della tutela e valorizzazione degli ambienti locali; che sappiano decodificare i paesaggi del passato, plasmare luoghi sostenibili per il loro presente, sognare un futuro possibile e duraturo per i territori e le proprie comunità.

Bibliografia

- Bissanti A.A. (2005). *Geografia Attiva, perché e come*. Bari: Mario Adda Editore.
- Bruner J.S. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: B. Boringhieri.
- Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il post moderno*. Milano: Utet.
- Chiara F. (2013). Rotondi M., a cura di, *Progettare l’outdoor training*. Verona: Emi.
- Danese A. (2012). La geografia a scuola e per la scuola. In: Morri R., a cura di, *Insegnare il mare*. Roma: Carocci.
- Danese A. (2014). La programmazione per competenze in geografia nel biennio della scuola secondaria superiore. *Nuova Secondaria*, 9: 80-85.
- Danese A. (2015). Dall’epistemologia alle scelte didattiche. *Nuova Secondaria*, 9: 96-99.
- Danese A., Malizia S. (2016). La programmazione della geografia turistica nel triennio dell’indirizzo economico-turistico. *Nuova Secondaria*, 9: 91-95.
- De Vecchis G., (2016). *Insegnare Geografia. Teorie, metodi e pratiche*. Milano: Utet.
- De Vecchis G., Giorda C. (2018). *La Carta internazionale sull’educazione geografica*. Roma: Carocci.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Freire P. (1973). *L’educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire P. (1996). *Pedagogia dell’autonomia*. Torino: Gruppo Abele.
- Garimberti U. (2007). *L’ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Guitton J. (1986). *Il lavoro intellettuale*. Cinisello B.: Ed. Paoline.
- Illich I., (2019). *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?* Milano: Mimesis.
- Morin E. (2002). *L’identità umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2015). *Sette lezioni sul pensiero globale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Naussbaum M., (2006). *Coltivare l’umanità. I classici, il multiculturalismo, l’educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Smorti A. (2007). *Narrazioni: cultura, memorie e formazione del Sé*. Milano: Giunti.

¹⁰ Ci si riferisce all’opera di Jerome S. Bruner, che per primo colse le relazioni fra motivazione, storia, storie, apprendimento (Bruner, 1992). Dalle riflessioni del grande pedagogo sono nati molti filoni di studio in questo campo (Smorti, 2007), (Demetrio, 2012).

¹¹ Ci si riferisce a *l’outdoor training*, il metodo OMT (Chiara, 2013).

Lorena Rocca*

Terzi paesaggi educanti

Parole chiave: terzo paesaggio, pedagogia dell'inutile, luoghi educanti, didattica della geografia

Il presente contributo attinge al concetto e all'esperienza del "terzo paesaggio", lo declina in termini educativi attorno alla domanda: come offrire dei *terzi paesaggi educanti*, degli spazi residui fuori dalle logiche progettuali didattiche in cui si possano sperimentare l'indecisione, la fragilità, l'improduttività, la crescita incostante e – tramite queste – la biodiversità, culturale e naturale? Si delineano tre metaforiche vie didattiche che danno vita a terzi paesaggi educanti: la pausa, il ritornello, la composizione. In ciascuna di esse è l'invito di Gilles Clément a risuonare: vi è una sorta di missione curativa ed educante nascosta nel terzo paesaggio proprio per questo ruolo casuale che ha di accogliere ciò che è rigettato. A noi l'adozione di un modo di procedere che lascia spazio all'incertezza e alle domande (e Clément parla di spazi che pongono domande) a cui ciascuno può porre la personale prospettiva trasformando così quegli insignificanti fazzoletti ai margini dei territori -siano essi educativi o fisici-, dei campi d'attenzione veri e propri luoghi in cui l'importanza dipende dalle emozioni e dal vissuto di ciascuno.

Third educational landscapes

Keywords: third landscape, pedagogy of the useless, educational community, didactics of geography

This contribution draws on the concept and experience of the third landscape. This concept is declined in educational terms around the question: how to offer third educational landscapes, residual spaces outside the didactic planning logic in which indecision, fragility, unproductiveness, inconstant growth and - through these - biodiversity, cultural and natural?. Three metaphorical didactic routes are outlined that give life to third educating landscapes: the pause, the refrain, the composition. For each of them, Gilles Clément's invites to reflect that there is a sort of healing and educating mission hidden in the third landscape precisely because of this casual role it has to welcome what is rejected. It is up to us to adopt a way of

* Università di Padova, Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana

proceeding that leaves room for uncertainty and questions (and Clément speaks of spaces that ask questions) to which everyone can put their perspective, thus transforming those insignificant handkerchiefs on the margins of territories - be they educational or physical-, real field of attention logos whose strength depends on the emotional investment of those who frequent it.

1. INTRODUZIONE. – Come ci ricorda Gilles Clément (2005) il “terzo paesaggio” è uno spazio indeciso, apparentemente privo di funzione, un luogo dell’invenzione possibile. Nell’intuire la forza della fragilità, l’autore delinea il “terzo paesaggio” quale luogo privo di interesse per l’essere umano, lontano dalle logiche di potere, un nulla che aspira a diventare qualcosa. Ma attenzione, il disinteresse per questo luogo marginale non significa disinteresse in senso assoluto, perché questo garantisce il mantenimento e il dispiegamento della diversità e di funzioni *altre* rispetto al soddisfare dei bisogni o al rispondere ad una funzione. A volerli così come sono è il caso: “per caso si sono creati dei fazzoletti di terreno senza scopo; per caso si delineano dei ritagli senza nessuna attesa o destinazione ed è per caso che restano nel tempo mantenendosi intatti o che evolvono secondo direttrici che li destina altrimenti” (Breda, 2009, p. 40). L’esito sono proprio quelle aree sotto gli occhi di tutti ma non considerate da nessuno o ritenute inutili perché non produttive: “Se si smette di guardare il paesaggio come l’oggetto di un’attività umana subito si scopre [...] una quantità di spazi indecisi, privi di funzione” (Clément, 2011, p. 15). Secondo questa prospettiva quindi al centro vi è il ‘residuo’ o meglio, se si vuol essere più precisi, la somma dei residui, prodotti da logiche di scarto diverse, che via via si succedono, ma che attualmente sono privi di significato, al margine, impossibili persino da denominare (Breda, 2009). Sono quindi “terzo paesaggio” tutti quegli spazi urbani e non, che risultano dalla sottrazione delle azioni sul territorio stesso. Lo si riconosce nell’angolo perduto di un campo; nei resti di un orto; nell’incrocio tra due giardini; nella fascia che cinge il margine di un bosco o il ciglio delle strade; nei terreni vuoti lungo le vie d’acqua. Per questi spazi dimenticati le amministrazioni provano spesso imbarazzo, sono percepiti come sprechi di energia e risorse semplicemente in attesa di farli sparire (Breda, 2009). Il loro mantenimento è un grosso problema e il vederli o l’ignorarli non è un’azione politica ma il frutto di una consapevolezza collettiva (Breda, 2009).

I terzi paesaggi sono apparentemente diversissimi tra loro, ma in realtà hanno un elemento in comune: costituiscono un rifugio per la diversità (Breda, 2009), quella diversità che non trova casa da nessuna altra parte, come una sottrazione del territorio antropizzato. Ovunque, altrove è semplicemente scacciata (Breda, 2009, p. 40).

Fare i conti con il terzo paesaggio significa, quindi, “conservare o far crescere la diversità attraverso pratiche consentite di non organizzazione nella sperimentazione

dell'imprecisione" (Clément, 2004, p. 63), "uno spazio che non esprime né il potere né la sottomissione al potere, un luogo dell'invenzione possibile" (Clément, 2011, p. 65). Da un lato il terzo paesaggio è infatti un territorio-rifugio, una situazione passiva, dall'altro è il luogo dell'invenzione possibile, una situazione attiva (Clément, 2005, p. 28).

2. TERZI PAESAGGI EDUCATIVI. – Adottare il manifesto di Gilles Clément in chiave educativa significa lanciare una sfida in termini geografici ma anche educativi, per imparare a:

a) istruire lo spirito nel non fare così come si istruisce lo spirito del fare; *b)* elevare l'indecisione fino a conferirle dignità ponendola in equilibrio col potere; *c)* immaginare il progetto come uno spazio che comprende riserve, domande da porre; *d)* considerare la non organizzazione come un principio vitale; *e)* avvicinarsi alla diversità con stupore; *f)* sperimentare l'imprecisione e la profondità come modi di rappresentazione del Terzo paesaggio (Clément, 2005, p. 63).

Il potente concetto di terzo paesaggio apre degli scenari educativi almeno secondo 3 direttrici che qui si andranno a declinare anche in chiave didattica: 1) terzo paesaggio *ritornello* nella quotidianità didattica; 2) terzo paesaggio *pausa*, respiro nella progettazione didattica; 3) terzo paesaggio *composizione* didattica.

Il primo scenario, il *ritornello*, muove dalla volontà di istituire delle prassi, delle routine in grado di consolidarsi in abitudini (der. di *habitus* -us, abito), in consuetudini. Come ci ricorda Donadelli "le consuetudini sono azioni consolidate nel tempo, che attraverso la ripetizione contribuiscono a costruire e consolidare l'identità degli studenti, l'unità di classe o il senso di appartenenza alla propria scuola (o istituto)" (Donadelli, 2019, p. 94). Con l'inserimento delle abitudini positive, fin dalla scuola dell'infanzia, gli insegnanti disegnano abiti, li progettano e per primi li vestono insieme alle bambine e ai bambini con l'augurio che possano servire a loro oggi, ma soprattutto domani. L'abitudine, ad esempio, di lasciare l'aula o gli spazi comuni in ordine e puliti accresce il senso di responsabilità (Malatesta, 2015), ma anche a familiarizzare con il bello, con la piacevolezza di so-stare in un ambiente pulito ed ordinato. Allo stesso modo inserire dei piccoli gesti legati alla cura di sé, sono consuetudini ai margini della progettazione didattica, dei terzi paesaggi educativi, ma che se introdotti fin dalla scuola dell'infanzia portano la nostra attenzione di educatori a prendere consapevolezza e a rafforzare semplici ritualità oggi che introducono valore domani. Quello che si vuol instaurare quindi sono *pratiche di conversione dell'abitudine* in consuetudini apparentemente inutili, funzionali ai ritmi e alle pratiche quotidiane.

Il secondo scenario, *la pausa*, nasce dal primo principio del manifesto del terzo paesaggio in cui si “istituisce lo spirito del non fare così come viene istituito lo spirito del fare [...] considerando la non organizzazione come un principio vitale grazie al quale ogni organizzazione si lascia attraversare” (Clément, 2005, p. 59). In musica l’istituzione delle figure di durata offre una semiografia alla pausa (anche il semplice respiro); allo stesso modo l’insegnante è chiamato, anche nella scuola primaria, a disegnare terzi paesaggi educativi all’interno delle pause didattiche in una sorta di sospensione tra un ‘periodo’ di composizione ed un altro, come virgole segnate con la funzione educativa di separare due frasi subordinate o coordinate.

La pausa, quale punto zero per l’ascolto, se pensata con un valore -un terzo paesaggio- inutile e non finalizzata ad obiettivi specifici di apprendimento o a maturare delle competenze, offre uno spazio all’imprevisto, all’errore, alla fragilità che emerge proprio delle soluzioni impensate, non programmate in cui la debolezza diventa una forza attraverso pratiche di ‘conversione del pedagogicamente utile’ che, nel suo diventare inutile, si configura come uno spazio educativo in cui perdere tempo, perdersi nel tempo. L’assenza di scopo, come ricordato più sopra, lascia aperta ogni possibilità. “Il terzo paesaggio si pone come un territorio rifugio, situazione passiva, e come il luogo dell’invenzione possibile, situazione attiva” (Clément, 2005, p. 28).

Al centro del terzo scenario (*la composizione*) vi è il riflettere, immaginare, costruire proprio su e attorno a questi luoghi, anche alla scuola secondaria di primo e secondo grado. L’attenzione educativa vuol predisporre un contesto educante valorizzante l’incertezza, nel rispetto e nella consapevolezza che questi spazi garantiscono il mantenimento e il dispiegamento della diversità (sia essa culturale che biologica), “spazio comune del futuro” (Clément, 2005, p. 61).

Per potersi avvicinare alla comprensione della complessità nascosta tra le pieghe del terzo paesaggio si vogliono tracciare delle “pratiche di conversione dello sguardo” (Breda, 2009 p. 40), in cui la percezione visuale viene declinata in chiave multisensoriale, coinvolgendo l’ascolto, il tatto, il gusto, l’olfatto per aumentare la consapevolezza di come questi spazi residuali diventano luoghi e del loro potere curativo.

3. PRATICHE DI CONVERSIONE DELL’ABITUDINE. RITORNELLI APPARENTEMENTE INUTILI. – In una società che mira al profitto, perdere tempo in attività abitudinarie apparentemente inutili gioca sulla pratica del terzo paesaggio. Nei ritmi e nelle ritualità che la scuola prevede, lasciare tempo e spazio alle attività “inutili”, fin dalla scuola dell’infanzia, educa a tempi e ritmi rivolti a prendersi tempo, fermarsi per ascoltare, sostare nei personali pensieri per dare forma ai propri desideri, coltivare modi di essere, di rapportarsi agli altri, di ripensare alle esperienze vissute. Si tratta di inserire consuetudini lente che soddisfano bisogni fondamentali dei bambini (usare il bagno, essere puliti,

mangiare, dormire...) ma possiedono una valenza importante di orientamento rispetto ai tempi e al succedersi delle diverse situazioni nella giornata a scuola. Prestando la giusta attenzione alle routine si potenziano molte competenze di tipo personale, comunicativo, espressivo, cognitivo facilitando la memorizzazione di gesti abituali aumentando così la sicurezza e la responsabilità proprio per effetto della ripetizione. Come suggerisce Zavalloni (2008) l'invito è inserire delle abitudini apparentemente inutili, dei terzi paesaggi ai margini della progettualità didattica, che hanno la potenzialità di farci camminare sulla pista della lentezza e di lasciare spazio a quella solitudine che ci permette di stare bene con noi stessi anche non facendo niente in una sorta di rallentare per assaporare. Le idee riportate nel box 1 sono delle proposte di *conversione dell'abitudine* tratte dalla diretta esperienza dell'Autore alla scuola dell'infanzia (Zavalloni, 2008).

Box 1- Pratiche di “conversione dell'abitudine”. I terzi paesaggi ritornelli (Zavalloni, 2008).

- *Il silenzio buono*: ogni giorno con i bambini riuniti proporre alcuni minuti di silenzio “buono” ovvero che fa stare bene, questo diventa il punto iniziale di qualsiasi forma di ascolto;
- *esperienza di fermata*: almeno una volta alla settimana - possibilmente lo stesso giorno - proponiamo al gruppo dei bambini l'esperienza di fermata: raccogliamo le voci in un'anfora e in silenzio, tolte le scarpe si raggiungiamo uno spazio della scuola libero; in penombra accompagnati da una musica lenta e dolce, con un aroma nell'aria ed alcune candele, rallentiamo i movimenti fino a fermarci ad ascoltare lungamente il nostro corpo;
- *le parole dolci*: settimanalmente, lo stesso giorno in cerchio ricerchiamo delle *parole dolci* da dire alle persone care -amici, parenti, animali, elementi naturali-;
- *bolla di sapone e sfera di cristallo* all'inizio della settimana e alla fine: si invitano i bambini di mettere, in una grande bolla di sapone (immaginaria), tutte le lacrime, le sgridate, le tristezze, le delusioni... Questa viene poi spinta fuori dalla finestra. Nella sfera di cristallo immaginiamo di mettere invece i baci, le coccole, le carezze, e viene posta in tasca e custodita;
- *attività sensoriali*: all'inizio di ogni giornata si invitano i bambini ad ascoltare la pioggia, ascoltare il vento, raccogliere sassi, riempire e svuotare le tasche, costruire installazioni con materiale naturale all'aperto...;
- *la poesia*: almeno due volte alla settimana si propone di inserire nella prassi la poesia dei grandi poeti (Thomas Dylan, Pablo Neruda, Emilie Dickinson, Cecilia Meireles, Wislawa Szymborska ecc.) lette in forma di intimo sussurro;

- *incantarsi*: almeno una volta alla settimana, lo stesso giorno, lo stesso momento, invitare i bambini a so-stare nei paesaggi della loro quotidianità con lo scopo di intercettare il maggior numero di particolari possibili.

4. PRATICHE DI CONVERSIONE DEL PEDAGOGICAMENTE UTILE. LA RICREAZIONE, UNA PAUSA SOSPESA. – La ricreazione o intervallo è la pausa dalle attività didattiche, un breve periodo di tempo identificato a livello normativo. In Italia, il tempo ricreativo è disciplinato dal regolamento di ogni singola scuola, solo la *C.M. 105/75, art. 17 lett. f*, esplicita che: “durante l’intervallo delle lezioni, che è almeno di 10 minuti, è necessario che il personale docente di turno vigili sul comportamento degli alunni in maniera da evitare che si arrechi pregiudizio alle persone e alle cose”. La ricreazione è quindi limitata ai dieci minuti dell’intervallo a metà-mattina e dell’ora della ricreazione dopo pranzo. Un ritaglio esattamente come il terzo paesaggio, interstiziale, residuo, sospeso sempre tra qualcos’altro: dopo le lezioni, dopo il pasto, dopo i compiti, dopo il dovere.

Clément (2004) riconosce nel giardiniere (insegnante?) prima di tutto un osservatore, che studia, scopre le relazioni e i comportamenti tra gli esseri; deve collaborare con la natura, non agire contro di essa, assecondare il più possibile e ostacolare il meno possibile le energie in gioco, concentrare l’attività verso l’osservazione della natura e minimizzare gli interventi. Nella sperimentazione del giardino in movimento *la friche*, l’incolto, è uno spazio in cui le specie sono lasciate libere di installarsi e svilupparsi, luoghi che non sono voluti e costruiti dall’uomo e che spesso sfuggono alla nostra attenzione, ma che presentano una grande ricchezza e un’elevata densità di specie. Allo stesso modo, l’intervallo quale pausa sospesa dovrebbe acquisire la giusta importanza, dignità e ruolo, dovrebbe essere un’occasione di libertà e di espressione per i bambini che dia loro la possibilità di un tempo limitato ma rivitalizzante, non controllato dai ritmi dell’obbligo.

A limitare l’espressione naturale delle pause sospese vissute con libertà, Farnè (2006) riconosce almeno due livelli. Il primo è individuato nella personale insicurezza dei docenti di non riuscire a gestire gli studenti e di perdere il controllo. Il secondo riguarda i genitori, molti dei quali vivono il concetto di protezione del figlio in maniera assoluta. Il connubio tra queste preoccupazioni innesca una miscela iperprotettiva, che restringe la varietà di esperienze spontanee che potrebbero vivere i bambini. L’ansia di sicurezza ha spogliato infatti, negli ultimi decenni, l’infanzia dell’indipendenza, della possibilità di correre rischi, e della scoperta, senza però di fatto renderla più sicura (Orazzini, 2014). “I genitori penseranno che essere molto cauti e protettivi venga ripagato da un minor numero di

incidenti. Ironia vuole che l'attenzione ossessiva alla sicurezza non abbia prodotto una differenza nel numero di bambini che si fanno male. La verità è che [...] c'è stato un netto incremento nel numero di questo tipo di infortuni” (Hanscom, 2017, p. 113). In un interessante studio avvenuto in Nuova Zelanda, Bruce McLachlan, preside della Swanson Elementary School di Auckland ha deciso di eliminare le regole durante la ricreazione e ciò ha causato impensabilmente una diminuzione dei tassi di bullismo, un crollo degli infortuni seri e un miglioramento della concentrazione in classe. Presto questi dati hanno fatto sì che in molte altre scuole venissero abolite le regole durante la ricreazione (Hanscom, 2017). Questo esempio prova che l'iperprotezione dei bambini non aiuta la loro crescita e non favorisce lo sviluppo della persona. Offrire l'opportunità ai bambini di giocare da soli permette loro livelli di sicurezza più alti e migliori abilità sociali (Hanscom, 2017), “vuol dire offrire al Terzo paesaggio la possibilità di dispiegarsi secondo un processo evolutivo spontaneo incostante per elevare l'improduttivo fino a conferirgli dignità” (Clément, 2005, p. 59).

5. PRATICHE DI CONVERSIONE DELLO SGUARDO. LA COMPOSIZIONE PER LA CURA.

– Come sottolinea Breda (2009) vi è una sorta di missione curativa nascosta nel terzo paesaggio proprio per questo ruolo casuale che ha di accogliere ciò che è rigettato: “ho imparato a guardare a questa terra con occhi del terzo paesaggio. Guardare alle macchie boscate sopravvissute, goderne. Sostare in qualche prato residuo, respirare. Valorizzare bordi di strade, argini di fiumi: cercarne la liberazione. Sopravvivere insieme al terzo paesaggio” (Breda, 2009, p. 40). E, ancora: “perfino la psicanalisi risulta necessaria per definirli e comprenderli, poiché (...) sono connessi con il nostro inconscio (il vuoto, l'estraneo, il diverso, il profondo dentro e fuori di noi)” (Ivi, p. 41).

Secondo questa declinazione, il terzo paesaggio può esercitare una capacità curativa attraverso l'atto educativo (*educere*, trarre fuori) in grado di mettere in campo conoscenze ed emozioni che permettono di ristabilire una relazione consapevole con la diversità.

Per chiudere questo contributo si vogliono proporre delle attività da provare in prima persona o, per chi ha un ruolo formativo, da proporre ai propri allievi. Sono formulate come una sfida, una “missione geografica” (Donadelli, 2019), un esercizio in cui cimentarsi per ritrovare la cura nei terzi paesaggi che così diventano luoghi educanti in cui rispecchiarsi.

Box 2 - Pratiche di “conversione dello sguardo”. Scopri il terzo paesaggio.

La proposta è di intercettare, lungo il tragitto della nostra quotidianità, un pezzetto di spazio pubblico lasciato a sé stesso “meno di un metro quadrato va benissimo, può essere anche l'interno di un vaso” (Breda, 2009, p. 41). Purtroppo nel dare queste consegne si attinge al serbatoio semantico visuale. Il monito è un *guarda* in senso lato ovvero ascolta! Tocca! Gusta! Annusa!

Cerca quindi di andare sempre oltre a quello che vedi o senti inseguendo le voci, i rumori. Parti dall'idea, (come suggerisce Bey) che “tutto ha un valore, che può rendersi manifesto nel luogo e nel momento giusto. Il problema è riconoscere questo valore, questa qualità, e poi trasformarla in qualcosa che si possa utilizzare” (Smith, 2018, p. 6).

Dopo esserti accorto dell'esistenza del terzo paesaggio e di averlo osservato attentamente prova a:

- 1- guardare questo sfrido di territorio più volte come se fosse la prima volta. Fai attenzione ai dettagli. Guarda ma non prendere posizione o non giudicare;
- 2- osserva se e come le persone interagiscono con questo terzo paesaggio;
- 3- annota le tue emozioni. Cosa ti fa arrabbiare in questa quotidianità? Cosa ti commuove? Cosa ti fa perdere la concentrazione?
- 4- combina, aggiungi, altera, reinventa quello che vedi, ma anche quello che non vedi proprio perché il terzo paesaggio offre come nessun altro luogo spazi di possibilità estremi;
- 5- rifletti sul modo in cui le tue esperienze hanno modellato e modellano le tue percezioni.
- 6- Succede qualcosa di notevole in questo terzo paesaggio? Sappiamo vedere quello che è notevole? C'è qualcosa che ci colpisce?

Niente ci colpisce. Non sappiamo vedere.

Come ricorda Perec (1989), bisogna procedere più lentamente, quasi stupidamente, sforzarsi magari di scrivere cose prive di interesse, quelle più ovvie, più comuni, più scialbe. In questo specchio di indecisione si può fare qualcosa di cui non si pensava di essere capaci.

Box 3 - Pratiche di “conversione dello sguardo”. Prove di non governo.

Dopo aver *sognato* questo terzo paesaggio, vai a scovare gli angoli dove potresti spargere dei semi. Cerca dei vasi vuoti, degli spazi adatti (sempre che ce ne siano), interra i semi, osservali crescere. Goditi la zona che hai abbellito. Ma attenzione, questo tuo contributo alla biodiversità potrebbe essere minacciato o distrutto perché è pur sempre un modo per appropriarsi, anche se in modo creativo, di un territorio che di per sé esiste solo per essere reinterpretato.

Come individuo sei in grado di esercitare un impatto diretto sul tuo ambiente. “Puoi cambiare la giornata di qualcuno o puoi cambiare il mondo un gesto alla volta o solo mostrando a qualcuno qualcosa di diverso da quello che si aspetta” (Smith, 2016, p. 15) con un effetto domino. Ma è chiaro, non tutto potrà essere realizzato proprio nel rispetto di coloro che abitano con te.

Riprendo operativamente il senso dell’effimero, del fragile del temporaneo, le azioni che ti propongo di compiere non sono eterne, ma temporanee esattamente come ciò che ci circonda. Questo ci fa fare i conti con dei processi che cambiano in continuazione, con la dimensione del cambiamento che fa parte della trasformazione di un territorio, ma anche della nostra trasformazione. Creare un lavoro effimero aiuta a liberarci dall’attaccamento al prodotto finito e ci spinge a dare ancora più attenzione al processo. Per questo quando decidi di “lasciare un segno” fallo pensando anche al suo cambiamento, alla sua stagionalità, ma soprattutto alla sostenibilità delle tue azioni.

Box 4 - Pratiche di “conversione dello sguardo”. Terzo paesaggio allo specchio.

“A questo punto potremmo aggiungere che un luogo trascurato fuori di noi è lo specchio di un luogo trascurato dentro di noi. E prenderne consapevolezza è il primo passo per restituirlo a noi stessi e quindi alla collettività. In questo modo possiamo iniziare piano piano ad accorgerci di infiniti terzi paesaggi, dentro e fuori di noi” (Breda, 2009, p. 41). Onfray (2010), nell’evidenziare la sua filosofia del viaggio, sottolinea che un viaggiatore non sceglie un luogo, ma viene convocato da esso; verosimilmente succederà così anche quando ci metteremo alla ricerca del terzo paesaggio. Tale legame cognitivo ed emotivo ci permetterà di guardare il paesaggio attraverso il terzo paesaggio (Breda, 2009) è una competenza che si può acquisire attraverso la maturazione di una lettura delle piccole cose (Guerra, 2015) o cogliendo il suggerimento di Gilles Clément (2005) “avvicinarsi alla diversità con stupore”, “non aspettare: osservare ogni giorno” aggiungerei con rispetto dedicando tempo e cura “istruire lo spirito del non fare così come si istruisce lo spirito del fare”, che bisogna “elevare l’indecisione fino a conferirle dignità politica”. Nel fare tutto questo, assumi l’atteggiamento di quello che C. Baudelaire e W. Benjamin definivano il *flâneur*, ovvero colui che fa esperienza dei luoghi quotidiani cercando di soffermare l’attenzione su ciò che gli altri non riescono a vedere. È un osservatore consapevole che vede in modo diverso la realtà che lo circonda. Lo scopo è provare emozioni attraverso l’osservazione anche semplicemente di quello che hai davanti in una sorta di risonanza empirica, un “sentire dentro”. Questa è *impregnazione* (secondo l’immagine primordiale della donna incinta, “pregna” appunto), è un tipo di procedere incerto che si apre a delle domande (e Clément, 2004, parla di spazi che pongono domande) a cui ciascuno può porre la personale prospettiva (Yi-Fu Tuan, 1977) trasformando così quei *fazzoletti* ai margini dei territori dei “campo d’attenzione” ovvero veri e propri luoghi la cui forza dipende dalle emozioni che si provano in esso.

Si conclude questo contributo con un invito diretto affinché sia tu a scrivere un altro manifesto, quello del terzo paesaggio ideale in cui sia chiaro il rispetto della diversità, ma soprattutto siano dichiarati i tuoi obiettivi, i tuoi progetti, i tuoi sogni (Smith, 2017). Scriverlo è un ottimo esercizio di sintesi perché consente di mettere a nudo ciò in cui credi. Ricordiamo che la parola “manifesto” ha origine dal latino *manifestus*, che è composto da *manus* (mano) e *-fest* (battuto, toccato, sorpreso) e, quindi, dall’evidenza palpabile, così apparente che si può toccare con mano. Un manifesto è, pertanto, una dichiarazione pubblica scritta il più chiaramente e incisivamente possibile. Ricorda di inserire i valori, ma soprattutto le fragilità che tu credi importanti.

Bibliografia

- Breda N. (2009). Terzo Veneto, Terzo paesaggio. Indagini antropologiche su ambiente e ambientalisti in Veneto. *Ri-Vista ricerche per la progettazione del paesaggio*. Firenze: Firenze University Press.
 Testo disponibile al sito: <http://www.unifi.it/ri-vista> (37-45) (consultato il 1 gennaio 2021).
- Clément G. (2004). *La Sagesse du jardinier*. Parigi: L'œil neuf.
- Clément G. (2005). *Manifesto del Terzo paesaggio*. Macerata: Quodlibet.
- Clément G. (2011). *Il giardino in movimento*. Macerata: Quodlibet.
- Donadelli G. (2019). L'utilizzo delle missioni in educazione. Pratiche e riflessioni sull'edutainment in geografia.
 In: Giorda C., Zanolin G., a cura di, *Idee geografiche per educare al mondo*. Torino: Franco Angeli.
- Farnè R. (2006). *Disobbedire, responsabilmente*. Testo disponibile al sito:
https://www.rivistaininfanzia.it/pvw/app/1PWDIN02/pvw_sito.php?sede_codice=1PWDIN02&from=0&page=1887064&fbclid=IwAR1Uv3u6I7tMEhhihCRogazbvlo9ZiZGcF2bgs m6znuxkVuYIE4tob4mAFM (consultato il 1 gennaio 2021).
- Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana. (2008). *Decreto legislativo 9 aprile 2008, n. 81*. Tratto da Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana N. 108/L. Testo disponibile al sito:
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2008/04/30/101/so/108/sg/pdf> (consultato il 1 gennaio 2021).
- Guerra M. (2015). *Riverbe*. Milano: FrancoAngeli.
- Hanscom A. J. (2017). *Giocate all'aria aperta! Perché il gioco libero nella natura rende i bambini intelligenti, forti e sicuri*. Torino: Il leone verde.
- Malatesta S. (2015). *Geografia dei bambini. Luoghi, pratiche e rappresentazioni*. Milano: Guerini.
- Onfray M. (2010). *Filosofia del viaggio. Poetica della geografia*. Bergamo: Ponte alle Grazie.
- Pellegrini A. D., Bohn-Gettler C. M. (2013). *The benefits of Recess in Primary School*. Testo disponibile al sito:
http://scholarpedia.org/article/The_Benefits_of_Recess_in_Primary_Scho (consultato il 1 gennaio 2021).
- Smith K. (2016). *Distuggi questo diario*. Mantova: Corraini.
- Smith K. (2017). *"The Wander Society". La rivoluzione creativa della vita quotidiana*. Mantova: Corraini.
- Zavalloni G. (2008). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e solidale*. Bologna: EMI.
- Yi-Fu Tuan (2008). *Space and Place: The Perspective of Experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.