

# Il paesaggio come strumento per l'educazione interculturale

Linee guida

[ Alessia De Nardi ]



© 2013 Museo di Storia Naturale e Archeologia  
via Piave 51, Montebelluna (TV) Italia  
tel. 0423 300465 Fax 0423 602284  
[info@museomontebelluna.it](mailto:info@museomontebelluna.it)

ISBN 9788897241027

Stampa: Cierre Grafica  
[www.cierrenet.it](http://www.cierrenet.it)

# Indice

Presentazione (Benedetta Castiglioni) .....	5
Introduzione .....	9
PARTE PRIMA. L'EDUCAZIONE AL PAESAGGIO. FONDAMENTI, ESPERIENZE E INTERCULTURA	
1. Il paesaggio e l'Educazione al Paesaggio .....	13
1.1 Il paesaggio come riferimento per l'identità .....	13
1.2 Paesaggio e educazione geografica: l'educazione al paesaggio .....	14
1.3 L'educazione al paesaggio e le "educazioni" .....	17
2. Paesaggio e ragazzi migranti: esperienze di ricerca .....	19
2.1 Paesaggio e identità oggi .....	19
2.2 Il metodo .....	20
2.3 Alcuni risultati .....	22
2.4 Le potenzialità formative .....	28
3. Il paesaggio per l'educazione interculturale .....	32
3.1 L'educazione interculturale: alcuni punti fermi .....	32
3.2 Educazione geografica e educazione interculturale .....	35
3.3 Il paesaggio per un'educazione geografica interculturale .....	38
PARTE SECONDA. PROGETTI E APPLICAZIONI PER LE SCUOLE	
4. Per un'Educazione al Paesaggio in chiave interculturale .....	45
4.1 Gli strumenti .....	45
5. Percorsi didattici .....	55
5.1 Percorso didattico per la scuola primaria: il mio paesaggio, il nostro paesaggio .....	55
5.2 Percorso didattico per la scuola secondaria di primo grado: "il paesaggio e le culture" .....	56
5.3 Percorso didattico per la scuola secondaria di secondo grado: "Parole e immagini per raccontare il luogo in cui vivo" .....	59
Riferimenti bibliografici.....	62



## Presentazione

Benedetta Castiglioni

È ormai da quasi una decina d'anni che il Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna e il Dipartimento di Geografia dell'Università di Padova (oggi sezione di Geografia del Dipartimento di Scienze Storiche, Geografiche e dell'Antichità) collaborano – tra l'altro – per ricerche e progetti sul tema del paesaggio e dell'educazione al paesaggio.

Va ricordato in particolare il progetto “*3KCL - Karstic Cultural Landscapes - Architecture of a unique relationship between people and territory*”, finanziato dal programma europeo Cultura 2000 negli anni 2004 e 2005, che ha visto il Museo capofila di un percorso allo stesso tempo di ricerca e di divulgazione sul tema del paesaggio, con il coinvolgimento non solo dell'università per le sue specifiche competenze, ma anche delle scuole del territorio quali soggetti attivi nella fase di divulgazione. Il progetto, che nel caso italiano si è occupato del Montello, ha rappresentato infatti non solo l'occasione per approfondire le conoscenze su aree carsiche di grande interesse, ma anche un laboratorio per sperimentare come si possono costruire attività didattiche sul tema del paesaggio, e come queste attività possano costituire un momento educativo del tutto originale, negli ambiti più vasti dell'educazione alla sostenibilità, alla cittadinanza, all'interculturalità.

Al termine del progetto si erano quindi sentite la necessità e l'opportunità di approfondire ed allargare la riflessione scientifica sul tema dell'educazione al paesaggio. Per questa

ragione Museo e Università di Padova hanno organizzato il Convegno “Il paesaggio vicino a noi. Educazione, consapevolezza, responsabilità”, tenutosi a Padova, nel Palazzo del Bo, il 24 marzo 2006; si è trattato del primo momento a livello nazionale di confronto su di un tema – quello della sensibilizzazione e della formazione in tema di paesaggio – così spesso richiamato come necessità da coloro che hanno cuore le questioni territoriali e ambientali, e al tempo stesso raramente oggetto di specifici momenti di approfondimento, per quanto riguarda sia gli aspetti teorici sia le metodologie e le pratiche.

A partire da queste tappe e attraverso la pubblicazione degli Atti del Convegno, negli anni successivi, la collaborazione tra il Museo e i geografi dell'Università di Padova ha dunque portato ad una diffusione ad ampio raggio delle riflessioni, sia attraverso la partecipazione o l'organizzazione di attività di formazione (in particolare degli insegnanti), sia attraverso la costruzione di progetti didattici mirati nell'ambito delle attività del Museo, sia nella costruzione di un confronto internazionale su questi temi.

Il contesto di riferimento per l'ambito dell'educazione al paesaggio, infatti, va oltre i confini nazionali: a partire dal 2000, il dibattito sul paesaggio (in tutti i suoi risvolti) in ambito europeo è profondamente influenzato dalla apertura alla firma e dalla ratifica da parte di quasi tutti i Paesi facenti parte del Consiglio d'Europa della Convenzione Europea del Paesaggio. Il documento, attribuisce alle popola-

zioni un ruolo fondamentale nei confronti del paesaggio; esse sono contemporaneamente portatrici di diritti e di doveri: il diritto di godere di un paesaggio di qualità e la responsabilità di prendersene cura; i valori attribuiti al paesaggio e le aspirazioni di chi lo vive vengono messi al centro delle attività di valutazione e nella definizione delle politiche, anche attraverso l'esplicito richiamo all'attivazione di percorsi partecipativi. Si tratta inoltre di considerare non solo i paesaggi eccezionali, secondo un'impostazione tipica della normativa nella tradizione italiana, ma di tenere presente specificità, qualità e problematiche di ogni parte del territorio, non solo ai fini di una tutela in senso stretto, ma anche di una gestione delle trasformazioni e di una pianificazione consapevoli. Se il ruolo di chi vive il paesaggio assume dunque tale importanza, la Convenzione stessa pone al primo posto tra le *Misure specifiche* (all'art. 6) le attività di sensibilizzazione, di educazione e di formazione, affinché un'accresciuta consapevolezza generale e la competenza degli specialisti possano entrambe contribuire alla costruzione di paesaggi di qualità.

Tra gli strumenti utili per una applicazione ai vari livelli delle diverse misure richieste, ecco allora il rapporto "Education on landscape for children"; redatto da chi scrive e presentato a Strasburgo nell'ambito della V Conferenza del Consiglio d'Europa sulla Convenzione Europea del Paesaggio (30-31 March 2009), il rapporto trae spunto proprio dalle esperienze maturate durante le attività svolte in collaborazione con il Museo (il progetto *3KCL* in primis). Esso è rivolto non solo al mondo della scuola ma a tutti gli ambiti educativi, e propone riferimenti di base e strumenti operativi per costruire percorsi didattici che, partendo dal paesaggio, possano favorire la crescita equilibrata della persona. La traduzione in italiano del rapporto e la sua pubblicazione nel volumetto *Educare al paesaggio* rappresentano tappe recenti di questo rapporto stretto tra Museo e Università di Padova.

Sempre traendo spunto dalle questioni poste al centro dalla Convenzione Europea del Paesaggio, a fianco dell'approfondimento sugli aspetti educativi, i geografi padovani han-

no sviluppato un ulteriore percorso di ricerca, volto ad approfondire proprio il rapporto tra popolazione e paesaggio. Se la Convenzione definisce il paesaggio "una porzione di territorio così come è percepita dalle popolazioni", quali sono esattamente le "percezioni" che le persone singole e le comunità hanno del luogo in cui vivono? In che modo si creano e si sviluppano identità e senso di appartenenza in relazione con il paesaggio di riferimento? Quale può essere il ruolo della popolazione, portatrice di una diversificata consapevolezza territoriale e paesaggistica, nella costruzione dei paesaggi, e quale il compito dei governi e delle pubbliche amministrazioni affinché la popolazione stessa possa venire effettivamente coinvolta?

Attorno a queste domande, si è sviluppato nell'ultima decina d'anni un fecondo e articolato percorso di ricerca, grazie anche al finanziamento di alcuni progetti di ricerca: si ricordano in particolare il progetto SETLAND - *Sustainability Evaluation of Landscape and territory* (2006-2008), coordinato da Massimo De Marchi e dalla sottoscritta, che ha portato a riflettere sulla "democraticità" del paesaggio stesso, e la Convenzione con la Regione del Veneto (2011-2012; responsabile Mauro Varotto) per la sperimentazione nel Canale di Brenta delle potenzialità di un Osservatorio del Paesaggio come strumento di sensibilizzazione e di coinvolgimento diretto della popolazione nelle questioni riguardanti territorio e paesaggio. Questi percorsi di ricerca, nel confronto con il dibattito nazionale e internazionale, hanno via via portato a considerare il paesaggio non solo come "oggetto" da salvaguardare e gestire, ma anche come "indicatore" di sostenibilità e come "strumento" per una cittadinanza attiva, in particolare in ambito educativo; il paesaggio, cioè, viene considerato come intermediario tra popolazione e territorio, secondo una prospettiva che recenti studi francesi chiamano "*médiation paysagère*".

Il presente volumetto nasce invece nell'ambito del progetto LINK (*Landscape and Immigrants: Networks, Knowledge*), che – tra il 2009 e il 2011 – si è occupato di percezioni sociali del paesaggio con particolare attenzione alle "nuove" popolazioni, a chi cioè, migrando da

un paese ad un altro, guarda il paesaggio con occhi diversi da quelli di chi ha sempre vissuto nello stesso luogo e costruisce la propria identità con riferimento a diversi paesaggi. Il progetto, sviluppato in collaborazione tra geografi, demografi, antropologi, sociologi e urbanisti, si è occupato in particolare dei giovani immigrati, scegliendo di analizzare in particolare il rapporto con il luogo di vita dei preadolescenti, confrontando ragazzi italiani e ragazzi stranieri in due casi di studio a Padova, in città e in provincia. La ricerca ha permesso non soltanto di mettere in evidenza le diverse modalità dei ragazzi nel “guardare” il paesaggio e nell’attribuire valore ai luoghi, legate sia alla diversa provenienza (italiani vs stranieri) sia al diverso contesto territoriale di riferimento (città vs campagna), ma ha anche permesso di sperimentare direttamente le potenzialità educative delle attività proposte nella fase di analisi sul campo. Si è trattato infatti di un progetto di ricerca-azione: il coinvolgimento diretto dei ragazzi al fine di ottenere dati utili per gli obiettivi scientifici del progetto ha costituito un’occasione utile per i ragazzi stessi ai fini di una maggiore consapevolezza dei loro diversi sguardi sul paesaggio e del ruolo svolto in questo dai loro diversi contesti culturali di riferimento. Il progetto è stato cioè un’occasione per sperimentare una modalità originale di fare “educazione interculturale”.

Anche in questo caso il paesaggio non è stato solo “oggetto” della ricerca o dell’azione educativa che si è contemporaneamente sviluppata; il paesaggio è stato “strumento” educativo, o, meglio, ha assunto il ruolo di “mediatore” tra le diverse culture: osservare insieme il luogo di vita ha permesso cioè ai ragazzi coinvolti di sviluppare un atteggiamento di apertura alla diversità e all’alterità che è tipico dei percorsi

di educazione interculturale. Per questa ragione, al termine del progetto LINK, si è pensato di approfondire la riflessione sulle potenzialità del paesaggio in quest’ambito, di rielaborare le metodologie utilizzate nella ricerca ai fini di più precisi obiettivi educativi e di sviluppare percorsi didattici per le diverse fasce di età. Il compito è stato affidato molto volentieri ad Alessia De Nardi, che ha condotto nell’ambito di questi progetti con grande passione le proprie ricerche nel percorso formativo del dottorato e nelle successive fasi post dottorato, acquisendo sicura padronanza dei temi e delle metodologie. Ha inoltre sperimentato direttamente percorsi didattici sul paesaggio come mediatore interculturale nei laboratori che ogni anno l’Associazione Italiana Insegnanti di Geografia propone alle scuole della città di Padova, grazie al progetto “Vivipadova”, finanziato dal Comune.

Il confronto con lo staff del Museo di Montebelluna, che negli ultimi anni ha pure prestato particolare attenzione all’educazione interculturale, sviluppando percorsi museali e didattici specificamente mirati alla costruzione di nuove cittadinanze, ha contribuito alla costruzione dei percorsi didattici qui proposti.

Il presente volume può quindi essere utile agli insegnanti e agli educatori che si trovano ad agire in contesti fortemente interculturali, quali oramai sono la maggior parte delle classi delle nostre scuole. Il tema del paesaggio, se non lo si considera rigidamente ancorato alla geografia, può fungere da snodo in maniera flessibile per attività interdisciplinari e laboratoriali. Si auspica pertanto che le idee e le proposte qui presentate favoriscano concretamente l’attivazione di progettualità didattiche e aiutino a cogliere nuove occasioni di educazione interculturale nella pratica quotidiana.





## Introduzione

Il presente volume nasce in seguito ad alcune ricerche incentrate sul ruolo del paesaggio nella formazione dei legami territoriali instaurati dai migranti, portate avanti presso il Dipartimento di Geografia<sup>1</sup> dell'Università di Padova e collocate entro un più ampio filone di ricerca, volto ad indagare diversi aspetti del rapporto tra paesaggio e popolazione.

Le attività si sono rivolte in particolare ai ragazzi figli di immigrati e hanno coinvolto gli adolescenti italiani e stranieri frequentanti la scuola secondaria di primo grado in alcune località del Veneto. L'obiettivo principale era quello di esplorare il rapporto tra i giovani e il loro luogo di vita e di comprendere come il paesaggio influisca sul processo di costruzione del senso di appartenenza ai luoghi. I ricercatori si sono mossi in due direzioni: da una parte, si è operato un confronto tra luoghi differenti, cercando di capire innanzitutto come i ragazzi immigrati percepiscono il paesaggio dell'attuale luogo di vita, come percepivano quello del paese d'origine e quello degli eventuali paesi di transizione, nonché il loro rapporto con questi luoghi; dall'altra, si sono confrontate le opinioni dei giovani autoctoni e degli stranieri, alla ricerca di somiglianze e differenze nei loro modi di percepire il paesaggio e di attribuirgli valore.

L'approccio utilizzato è prevalentemente

qualitativo e il campione coinvolto conta un numero relativamente ridotto di soggetti: in questo modo è stato possibile indagare in profondità le complesse questioni di ricerca, esplorando attentamente sia i contesti territoriali scelti come casi di studio, sia il vissuto dei ragazzi e le loro esperienze.

Durante il lavoro di campo ci si è avvalsi di alcuni strumenti – attività scritte, disegni/mappe, interviste individuali, interviste di gruppo e *autophotography* (ossia produzione da parte dei ragazzi di foto del proprio luogo di vita) – che hanno rivelato la loro utilità non soltanto sul piano della ricerca, ma anche su quello educativo. “Parlare di paesaggio” e “con il paesaggio” si è infatti dimostrato un modo efficace di attivare il dialogo e il confronto tra gli adolescenti italiani e stranieri, soggetti che non hanno solo una differente provenienza geografica e culturale, ma anche diverse “esperienze paesaggistiche”: mentre infatti gli autoctoni guardano poco e distrattamente il paesaggio di un luogo che tendono a dare per scontato, gli stranieri ricordano talvolta con nostalgia paesaggi e luoghi lontani. Attraverso il paesaggio, tutti gli alunni hanno la possibilità di conoscere meglio il loro comune luogo di vita, ma anche di scoprire luoghi lontani e culturalmente diversi, magari proprio con l'aiuto dei giovani immigrati. Inoltre, l'argomento si presta anche ad essere un punto di partenza per affrontare temi di grande attualità: per esempio, il processo di globalizzazione, i fenomeni migratori, le diversità fra culture.

<sup>1</sup> Ora Dipartimento di Scienze Storiche, Geografiche e dell'Antichità - sezione di Geografia.

Proprio dalla consapevolezza del valore del paesaggio come strumento educativo, è nata l'idea di elaborare un volume che ne esplorasse appieno le potenzialità per la costruzione di percorsi didattici di educazione al paesaggio in chiave interculturale.

Il volume è suddiviso in due parti, una di carattere sostanzialmente teorico e una di carattere pratico/empirico.

Specificamente, il primo capitolo della prima parte ospita innanzitutto una riflessione sul legame tra paesaggio e identità; vengono poi illustrati obiettivi e caratteristiche dell'Educazione al Paesaggio, prestando attenzione anche al rapporto tra questa e altre due educazioni, l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile e l'Educazione al Patrimonio.

Il secondo capitolo presenta le esperienze di ricerca a cui si è accennato all'inizio, illustrando nel dettaglio le domande di ricerca, i casi di studio, il metodo adottato e gli strumenti utilizzati, i risultati più significativi.

Infine, il terzo capitolo chiude la prima parte del volume fissando alcuni punti fermi riguardo all'educazione interculturale e mettendo a fuoco obiettivi, caratteristiche e traguardi di competenze.

La seconda parte del volume è dedicata alle attività da svolgere in classe. Ognuno dei per-

corsi didattici proposti si struttura in un "quadro generale" e in "fasi operative" e si pongono sostanzialmente gli stessi obiettivi: da una parte, approfondire la conoscenza del proprio paesaggio, ma anche di paesaggi "lontani", imparando ad osservarli con attenzione, per coglierne i significati e interpretarne le dinamiche, soprattutto culturali, che li costruiscono e li trasformano; dall'altra, utilizzare il paesaggio come strumento per attivare il dialogo tra ragazzi italiani e stranieri, spingendoli ad esprimere le proprie opinioni e il proprio punto di vista, ma anche ad ascoltare e comprendere quelli degli altri, in un clima di reciproco rispetto e di apertura alla diversità.

#### *Ringraziamenti*

Desidero ringraziare innanzitutto Benedetta Castiglioni dell'Università di Padova, che ha dedicato tempo ed energia alla lettura di queste pagine, rendendole migliori con le sue osservazioni e i suoi preziosi consigli. Grazie a Giorgio Vaccari, del Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna, per l'interesse dimostrato nei confronti del mio lavoro e per le indicazioni che mi ha fornito. Grazie, infine, a tutti i ragazzi che ho incontrato durante le mie esperienze di ricerca, le cui riflessioni, opinioni ed emozioni costituiscono una parte fondamentale di questo volume.

## **Parte Prima**

# **L'educazione al paesaggio. Fondamenti, esperienze e intercultura**



### 1.1 Il paesaggio come riferimento per l'identità

Ogni paesaggio è il prodotto delle interrelazioni tra una popolazione e il proprio luogo di vita: esso parla della e alla società che ogni giorno lo costruisce e lo trasforma e rappresenta perciò un'espressione della cultura locale. Negli anni '70 Turri scriveva infatti "col suo carico di segni umani ogni paesaggio sottintende un insieme di relazioni che legano l'uomo alla natura, all'ambiente, alla società in cui vive. Tali legami si possono valutare soltanto considerando l'uomo come protagonista d'una cultura, intesa questa come espressione complessiva delle forme di organizzazione umana nella natura. Nella sua affermazione ogni cultura si avvale di specifici strumenti (politici, religiosi, sociali, economici ecc.) nei quali (...) sono da comprendere anche il suolo, l'aria, le case, le strade, le città, cioè l'insieme degli elementi che danno vita e forma al paesaggio" (1974, p. 138). Proprio per il suo valore culturale il paesaggio diventa per individui e gruppi un riferimento identitario, in cui essi possono ritrovare parte della "loro storia"; inoltre, il paesaggio può nutrire il senso di appartenenza degli abitanti al proprio luogo di vita e contribuire a rinsaldare i legami tra i membri della comunità che in esso vivono.

Come approfondiremo nel prossimo capitolo, studiare il rapporto tra paesaggio e identità in riferimento all'epoca attuale costringe ad affrontare alcune complesse questioni, connesse

agli effetti che il processo di globalizzazione va producendo sia sui paesaggi che sulle dinamiche di formazione dell'identità; per il momento ci basta sottolineare che – anche nelle società odierne, o forse ancora di più – il "proprio paesaggio" è un punto di riferimento importante per comprendere la propria posizione nel mondo e riconoscersi membri di una comunità. Naturalmente, questo aspetto non può essere dato per scontato, ma va piuttosto "insegnato": non a caso, tra le "misure specifiche" previste dalla CEP, compaiono sia la "sensibilizzazione" che la "formazione" e l'"educazione"; è necessario educare a riconoscere nei paesaggi i segni della propria identità e della propria cultura, così come quelli delle culture "altre".

Questo non è tuttavia l'unico scopo delle azioni educative: il rapporto tra popolazione e paesaggio non si esaurisce infatti nel legame tra questo e l'identità di coloro che lo abitano e lo percepiscono. Come ci ricorda ancora Turri (1998), nei confronti del paesaggio l'uomo non è soltanto spettatore, ma è anche il suo forse più attivo trasformatore: guardare con attenzione il proprio paesaggio, coglierne i significati, è quindi fondamentale per rispettarlo, agendo su di esso secondo criteri di valorizzazione e modificazione responsabili. Solo attraverso l'educazione è quindi possibile formare cittadini attivi, che sappiano muoversi tra una molteplicità di riferimenti – familiari e sconosciuti – in modo aperto e propositivo, e che siano quindi in grado di contribuire in modo consapevole alla "salvaguardia", "gestione" e "pianificazione" di tutti i paesaggi.

## 1.2 Paesaggio e educazione geografica: l'educazione al paesaggio

Fin dalla nascita della disciplina, il paesaggio è stato uno dei temi fondamentali della geografia, sia come oggetto di indagine scientifica, sia come oggetto di insegnamento nei diversi ordini scolastici. In ambito educativo e didattico il paesaggio è considerato sintesi della relazione esistente tra contesto naturale e azione umana: ne vanno individuati i principali elementi, naturali e antropici, che non saranno solo descritti, ma anche studiati nei loro rapporti di interdipendenza; inoltre, è richiesto agli allievi di riconoscere e saper rappresentare i diversi “tipi di paesaggio” (costiero, rurale, montano, ecc.) (De Vecchis, 2007). Si tratta di un’impostazione tradizionale certamente utile, ma che tuttavia non riconosce al paesaggio il ruolo fondamentale che esso può assumere nel contesto dell’educazione geografica. Quest’ultima – secondo la Commissione sull’Educazione Geografica dell’Unione Geografica Internazionale (1992) – trasmette atteggiamenti e valori utili a sviluppare:

- interesse verso quanto ci circonda e verso la varietà delle caratteristiche naturali e umane sulla superficie della Terra;
- apprezzamento della bellezza del mondo fisico, da una parte, e delle differenti condizioni di vita dei popoli, dall’altra;
- preoccupazione in merito alla qualità e alla pianificazione dell’ambiente e dell’habitat umano per le future generazioni;
- comprensione dell’importanza di atteggiamenti e valori nei processi decisionali;
- prontezza nell’utilizzo adeguato e responsabile di conoscenze e abilità geografiche nel settore privato, professionale e nella vita pubblica;
- rispetto per il diritti di tutti i popoli all’uguaglianza;
- impegno nella ricerca di soluzioni a problemi locali, regionali, nazionali e internazionali sulla base della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani.

Come si vede, si tratta di “valori” che spaziano dalla comprensione della “varietà del mondo”

a questioni etiche, dalla partecipazione allo sviluppo sostenibile. Nei confronti di questo ampio ventaglio di tematiche il paesaggio ha importanti potenzialità educative: per comprenderle è però necessario non considerarlo semplicemente un “oggetto” di studio, ma uno “strumento” di educazione geografica, passando da “insegnare il paesaggio” a “educare con il paesaggio” (Castiglioni, 2011a, p. 183). È questa la prospettiva adottata dall’educazione al paesaggio, una particolare “declinazione” dell’educazione geografica a cui dedicheremo ora la nostra attenzione.

### Gli obiettivi dell’educazione al paesaggio: la lettura del paesaggio

Il paesaggio, in quanto realtà e immagine della realtà, può essere considerato un “mediatore” tra le persone e i territori, sia quelli conosciuti che quelli incontrati per la prima volta: esso può rappresentare un primo approccio alla conoscenza dei processi attraverso cui l’uomo modella e trasforma il proprio ambiente di vita, ma è anche fonte di emozioni e sentimenti che esulano dalla sfera razionale. In ogni caso – sia che si desideri “esaminarlo” o semplicemente lasciarsene ispirare – è necessario osservarlo con attenzione: l’educazione al paesaggio è prima di tutto “educazione a vedere”. “Vedere” non significa rivolgere al paesaggio un semplice sguardo, ma imparare a “leggerlo”, a decodificarne il linguaggio, a comprenderne i significati “nascosti” dietro ogni elemento.

La lettura del paesaggio si articola in quattro fasi (Castiglioni, 2010b):

- *Lettura denotativa* (risponde alla domanda: *come è il paesaggio?*): si concentra sull’analisi degli elementi del paesaggio e sulle loro relazioni, coinvolgendo la sfera della razionalità e del pensiero logico.
- *Lettura connotativa* (risponde alla domanda: *cosa suscita questo paesaggio?*): mira a far emergere le emozioni e le sensazioni che il paesaggio suscita nei soggetti e i significati e valori ad esso attribuiti; coinvolge la dimensione emotiva, sviluppando la sensibilità e l’attitudine ad esprimere i propri sentimenti.
- *Lettura interpretativa* (risponde alla domanda: *perché questo paesaggio?*): prevede l’in-

interpretazione dei segni paesistici, concentrandosi sui fattori e sui processi che hanno costruito il paesaggio e che continuano a modellarlo. Attraverso questo itinerario il paesaggio diventa un primo strumento di conoscenza del territorio.

- *Lettura temporale* (risponde alla domanda: *come è cambiato e sta cambiando questo paesaggio?*): si focalizza sui cambiamenti del paesaggio, in una dimensione diacronica; l'attenzione è rivolta sia a comprendere le

modificazioni del passato, sia a cogliere nel presente i segni delle trasformazioni future.

Come illustrato nella tabella sottostante, ogni percorso di lettura risponde a precisi obiettivi didattici, che possono essere conseguiti attraverso numerosi strumenti; riportiamo alcune attività a titolo di esempio, ricordando che esse vanno naturalmente adattate a seconda del grado scolastico e dell'età dei soggetti, ma che è opportuno in ogni caso proporre tutte le tappe di lettura.

	<b>Obiettivi didattici</b>	<b>Alcuni strumenti</b>
1	Riconoscere i diversi elementi del paesaggio e le relazioni che li legano; riconoscere l'unicità di ciascun paesaggio ( <i>lettura denotativa</i> )	Escursione, disegno, schizzo, racconto di storie (scritto e/o orale), fotografie, composizione/scomposizione di puzzle, discussione in gruppo, carta geografica, fotografie aeree (anche on-line)
2	Riconoscere che il paesaggio suscita emozioni in sé stessi e negli altri e che ciascuno attribuisce significati in modo diverso ( <i>lettura connotativa</i> )	Escursione, testi (lettura e redazione, prosa e poesia), discussione in gruppo, interviste a persone diverse, disegno con tecniche varie
3	Cercare una spiegazione dei caratteri del paesaggio, in relazione a fattori naturali e antropici ( <i>lettura interpretativa</i> )	Attività di ricerca attraverso diverse fonti, come riferimenti bibliografici, carte attuali o storiche, fotografie aeree, dati statistici, informazioni economiche, ricerca d'archivio, semplici GIS, Web, interviste a esperti
4	Comprendere le trasformazioni del paesaggio e "raccontarne la storia"; immaginare e progettare il suo cambiamento futuro ( <i>lettura temporale</i> )	Fotografie e carte del passato, vecchie descrizioni, interviste ad anziani (ad es. i nonni), discussione in gruppo, disegno di "piani" del paesaggio, fotomontaggi, racconti sul passato e sul futuro del paesaggio

Fonte: modificato da Castiglioni, 2011a

### **Le funzioni pedagogiche del paesaggio e i valori dell'educazione al paesaggio**

Come abbiamo già accennato, attraverso l'educazione al paesaggio è possibile non solo "insegnare il paesaggio", ma anche "educare con il paesaggio": i suoi obiettivi non si esauriscono cioè nella sola acquisizione di conoscenze rispetto ad uno o più paesaggi, ma includono l'attivazione di un processo di crescita della persona. In questo senso, al paesaggio si possono riconoscere quattro funzioni pedagogiche fondamentali (Zanato Orlandini in Castiglioni, 2010b):

- *Funzione dialogica*: sia i paesaggi familiari che quelli sconosciuti "parlano" a coloro che sappiano osservarli attentamente, imparando a comprenderne il linguaggio. Attraverso l'educazione al paesaggio è possibile perciò sia guardare con occhi "nuovi" ciò che ci sembra di conoscere da sempre, sia provare a dare senso a ciò che vediamo per la prima volta.
- *Funzione ermeneutica*: il paesaggio può essere letto sia "allenando" la vista e gli altri sensi (lettura "sensoriale"), sia esplorando il

rapporto esistente tra i suoi elementi e i fattori che li hanno prodotti (lettura “cognitiva”).

- *Funzione pragmatica*: conoscere meglio il paesaggio, le sue caratteristiche e le sue trasformazioni, consente di prendere decisioni più consapevoli in merito alla sua salvaguardia e alla gestione dei suoi cambiamenti; si tratta di una dimensione progettuale ed etica.
- *Funzione sociale*: il paesaggio è sfondo di vita che il singolo condivide con la comunità a cui appartiene; esso alimenta il senso di appartenenza al luogo come alle persone che lo abitano, rinforzando l'identità locale, ma anche la capacità di aprirsi ai paesaggi “lontani” e di comprenderne l'unicità.

Educare con il paesaggio significa dunque valorizzare il più possibile tali funzioni, elaborando attività didattiche e formative che mirino allo sviluppo generale della persona, così come dei diversi gruppi di cui fa parte (quale membro di una classe, abitante di un quartiere, di una città, ecc.). In questo senso è possibile individuare i valori che l'educazione al paesaggio permette di trasmettere:

- La lettura del paesaggio “vicino” è utile innanzitutto per conoscere meglio il proprio luogo di vita, ma è anche un modo per imparare a leggere i paesaggi “lontani”, conosciuti direttamente o tramite foto, immagini, ecc.. In questo modo è possibile rilevare somiglianze e differenze rispetto al proprio paesaggio, imparando a capire come popoli diversi in diverse parti del mondo plasmano il loro luogo di vita, e spaziando dalla dimensione locale a quella globale.

I paesaggi possono essere lontani nello spazio, ma anche nel tempo, nel passato e nel futuro. Studiare i paesaggi del passato – con l'uso di foto, oggetti antichi, ma anche interviste, testimonianze di scrittori e artisti, ecc. – aiuta a comprendere la propria storia e permette di focalizzare l'attenzione su temi diversi, anche a seconda della scala temporale utilizzata (è possibile analizzare i processi geologici e quindi fare riferimento a tempi antichi e a ritmi di cambiamento lenti oppure focalizzarsi sulla storia recente, esaminando per esempio i cambiamenti

avvenuti nella propria città negli ultimi cinquant'anni). D'altra parte, rivolgere l'attenzione al paesaggio futuro significa riflettere criticamente sulle sue tendenze evolutive, esprimere le proprie aspirazioni in merito, ascoltare quelle degli altri, progettare insieme in modo responsabile.

- La lettura di paesaggi “eccezionali” e “belli”, ma anche di quelli “della vita quotidiana” e “degradati” – come ci ricorda la Convenzione Europea del Paesaggio – permette di comprendere l'unicità e il valore di ciascun paesaggio. È importante trasmettere l'idea che ogni paesaggio è una manifestazione culturale e merita attenzione. È dunque corretto rivolgere l'attenzione a paesaggi di particolare valore (naturale, storico, ecc.), ma allo stesso tempo è necessario che i ragazzi conoscano meglio anche i paesaggi ordinari e in un certo senso “banali” – nei quali spesso vivono – per comprenderne le qualità positive e gli aspetti di criticità. Essi vanno incoraggiati ad esprimere le loro opinioni, a chiedersi “perché”, ad essere protagonisti attivi nell'ideare strategie di trasformazione o di salvaguardia (ad esempio per modificare gli elementi che “non piacciono” e valorizzare invece quelli che “piacciono”).
- L'educazione al paesaggio permette di rafforzare il legame affettivo con i luoghi e il senso di appartenenza ad essi: capire il paesaggio significa capire meglio sé stessi e la comunità di cui si è membri. Il paesaggio consente agli uomini di situarsi nel tempo e nello spazio in una prospettiva di sintonia con le generazioni passate e future.
- L'educazione al paesaggio favorisce l'assunzione di responsabilità a partire da una riflessione sul rapporto tra l'uomo e l'ambiente e su come l'uomo lo modifica, lo ha modificato nel passato e lo modificherà nel futuro. Imparare a vedere diventa perciò un presupposto per imparare ad agire.

L'educazione al paesaggio contribuisce quindi a formare persone più mature e consapevoli, che sanno interpretare la realtà che li circonda, sia essa familiare o sconosciuta, “bella” o “brutta”; che conoscono il loro paesaggio, se ne prendono



cura e sanno riflettere criticamente su di esso; che gestiscono responsabilmente le sue trasformazioni, progettandole insieme a coloro con cui lo condividono; che possiedono senso di appartenenza al luogo e alla comunità di cui fanno parte senza che ciò si traduca in una chiusura verso l'altro, ma che anzi sono capaci di avvicinare la diversità con atteggiamento aperto e rispettoso.

### 1.3 L'educazione al paesaggio e le "educazioni"

L'educazione al paesaggio rappresenta una via originale per "praticare" anche altre educazioni, in particolare l'educazione allo sviluppo sostenibile e l'educazione al patrimonio. Nei prossimi paragrafi illustreremo brevemente i loro numerosi punti di contatto; si rimanda invece al terzo capitolo per un'approfondita disamina del legame tra educazione al paesaggio e educazione interculturale.

#### **L'educazione al paesaggio e l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile**

Fin dalla sua nascita, nel 1987 con il noto "Rapporto Brundtland", il concetto di sviluppo sostenibile ha posto l'accento sulla necessità di ripensare la relazione tra l'uomo e l'ambiente, ricostruendo un equilibrio rispettoso dei diritti e delle esigenze delle generazioni presenti, ma anche di quelle future. Tale paradigma, inizialmente concernente soprattutto aspetti di tipo ecologico ed economico, è stato poi esteso a comprendere questioni sociali (la partecipazione, il diritto alla pace e alla salute, ecc.): si tratta di un concetto complesso che coinvolge la maggior parte delle tematiche di cui si occupa la geografia (dalla biodiversità, al cambiamento climatico, agli effetti economici e/o socio-culturali del processo di globalizzazione, per fare solo alcuni esempi); la disciplina è quindi in una posizione privilegiata per promuovere e praticare l'educazione allo sviluppo sostenibile (De Vecchis, 2011; Reinfried *et AL.*, 2007).

In tale contesto, anche l'educazione al paesaggio si presta a trasmettere i valori della sostenibil-

tà e presenta numerose caratteristiche in comune con l'educazione allo sviluppo sostenibile. Se ne possono individuare principalmente sei (Castiglioni, 2010b; <http://www.unescodess.it/dess>):

- *L'interdisciplinarietà*: sia l'educazione al paesaggio che l'educazione allo sviluppo sostenibile non sono materie a sé stanti, ma coinvolgono tutte le discipline scolastiche e le attraversano trasversalmente.
- *L'acquisizione di valori*: entrambe puntano, più che a trasmettere contenuti e conoscenze, a promuovere valori e atteggiamenti che favoriscano la crescita dell'individuo e l'assunzione di comportamenti consapevoli, responsabili, rispettosi dei luoghi e delle persone.
- *Lo sviluppo del pensiero critico e della ricerca di soluzioni ai problemi*: entrambe si pongono l'obiettivo di formare persone capaci di riflettere sulla realtà in maniera critica, pronti a cogliere le opportunità e a reagire a sfide e difficoltà in modo positivo e propositivo.
- *L'utilizzo di una molteplicità di metodologie*: sia l'educazione al paesaggio che l'educazione allo sviluppo sostenibile si avvalgono di metodi didattici interattivi e innovativi, riconoscendo l'importanza e l'efficacia di coinvolgere bambini e ragazzi in attività pratiche, dinamiche e originali (giochi, esperienze all'aria aperta, utilizzo di strumenti informatici, multimediali, artistici, ecc.).
- *Il coinvolgimento dei discenti*: è fondamentale che bambini e ragazzi partecipino attivamente al processo di apprendimento, prendendo decisioni in merito e discutendole tra loro e con gli insegnanti.
- *L'importanza del contesto locale*: particolare attenzione deve essere rivolta al contesto locale e le problematiche inerenti la scala globale devono essere trattate utilizzando un linguaggio adatto alle conoscenze dei discenti.

#### **L'educazione al paesaggio e l'Educazione al Patrimonio: il ruolo del museo**

Secondo il geografo Dematteis, tra le componenti tangibili (edifici, oggetti, prodotti artistici, ecc.) e non tangibili (linguaggi, modi di vita, sistemi di valori, tradizioni) del patrimonio culturale, i paesaggi non sono solo uno dei modi più

evidenti e suggestivi con cui la diversità culturale si manifesta, ma sono anche il supporto di quella che possiamo chiamare “informazione genetica territoriale”; essi cioè rispecchiano nelle loro forme l'organizzazione della società insediata in un certo territorio (2011, p. 31). L'approccio geografico al paesaggio ha sempre dato grande rilevanza al legame tra questo e la cultura; la stessa Convenzione Europea fa proprio questo punto di vista, considerando ogni paesaggio “espressione della diversità” del “comune patrimonio culturale e naturale” delle popolazioni. In questo senso, il valore del paesaggio è duplice: esso è sia “patrimonio culturale” sia “patrimonio naturale”, e anzi assume completo significato nell'interazione tra queste due componenti. Inoltre, il patrimonio culturale, proprio come il paesaggio, può essere considerato il prodotto delle generazioni passate, lasciato in “eredità” a quelle presenti, che poi lo trasmetteranno a quelle future (Medi, 2007); lo stesso Dematteis definisce i paesaggi “potenziali veicoli di trasmissione transgenerazionale di informazione culturale” (2011, p. 31). L'uso della parola “potenziali” è particolarmente significativo, poiché fa ricordare che qualsiasi “patrimonio”, paesaggistico e non, è riconosciuto come tale solo quando ne venga compreso il valore: si protegge e ci si prende cura solo ciò di cui si è imparato a capire il significato e l'importanza.

L'educazione al patrimonio ha in questo senso un ruolo fondamentale. Essa si pone i seguenti obiettivi principali (Medi, 2007, 2008a):

- sviluppare il senso di appartenenza ad una cultura – rinforzando le proprie radici linguistiche, religiose, territoriali, ecc. – senza chiudersi alla diversità, ma anzi rispettandola;
- far capire che l'identità culturale non è statica, ma è il risultato di contaminazioni e si ridefinisce continuamente in base a nuovi elementi e nuove scelte;
- far capire che, come l'identità, anche il patrimonio è qualcosa di dinamico, che può essere modificato;
- accrescere la consapevolezza dei diritti, doveri e responsabilità che ognuno ha nei confronti dei beni culturali, della loro gestione, della loro tutela e valorizzazione.

L'educazione al paesaggio e l'educazione al

patrimonio si incontrano dunque su un terreno comune: non soltanto perché il paesaggio è parte del “patrimonio”, ma perché entrambe mirano soprattutto ad “insegnare valori” più che contenuti, generando consapevolezza.

Se la scuola è certamente uno dei contesti elettivi in cui entrambe queste educazioni possono trovare espressione, particolare rilevanza vengono ad assumere anche i musei. Celi (2010, p. 10) ricorda infatti che il museo è custode del patrimonio naturale e culturale di una popolazione e può quindi essere considerato “una sorta di grande archivio dove la comunità può riconoscere le tracce della propria identità”. Esso non costituisce un'entità chiusa in sé stessa, ma si apre verso l'esterno e si pone in stretta relazione con il territorio in cui è inserito; il museo custodisce e racconta la storia del rapporto tra l'uomo e il suo luogo di vita e rivolge perciò grande attenzione al paesaggio, in quanto parte integrante del patrimonio stesso. Il museo non si limita però a studiare e conservare tale patrimonio, ma ha anche il compito di promuoverne il valore, svolgendo un'importante funzione educativa e agendo come intermediario tra sapere esperto e utenti (la scuola *in primis*, ma anche altre istituzioni, singoli cittadini, ecc.). Educare al paesaggio diventa quindi una delle sue funzioni: il museo – attraverso l'organizzazione di esposizioni dedicate, laboratori, escursioni, collaborazioni col mondo della scuola e dell'università – mira a sensibilizzare le persone nei confronti del paesaggio e a fornire loro gli strumenti necessari a comprenderne i significati e interpretarne i segni, aiutando a riconoscerlo realmente come “patrimonio” condiviso, da valorizzare e gestire in maniera responsabile.

Significativamente, tale azioni non sono rivolte soltanto alla popolazione autoctona: nel contesto di società complesse come quelle di oggi, educare al patrimonio diventa mezzo efficace per far conoscere agli stranieri la cultura del paese di accoglienza, facilitando il loro inserimento (Medi, 2007); anche i musei diventano così luoghi di mediazione culturale e integrazione (Di Mauro, Trevisin, 2009). Anche l'educazione al paesaggio può svolgere in tal senso un ruolo fondamentale.

In questo capitolo saranno illustrate alcune ricerche incentrate sul ruolo del paesaggio nella formazione dei legami territoriali instaurati dai migranti nel corso della loro esperienza, con particolare riferimento agli adolescenti figli di immigrati<sup>1</sup>.

Le attività proposte durante il lavoro sul campo hanno messo a confronto le opinioni di ragazzi italiani e stranieri frequentanti la scuola secondaria di primo grado in alcune località del Veneto e si sono svolte all'interno del contesto scolastico. Rivolgersi al mondo della scuola ha permesso di interagire con i soggetti in un ambito a loro familiare, consentendo allo stesso tempo di mettere in luce che tali attività – e i metodi impiegati per realizzarle – sono significativi non solo sul piano della ricerca, ma anche dal punto di vista educativo.

### 2.1 Paesaggio e identità oggi

Come è già stato illustrato nel capitolo precedente, il paesaggio può essere considerato manifestazione visibile e tangibile delle interrelazioni fra una popolazione e il territorio in cui è insediata e, in quanto tale, diventa elemento

di identità culturale per coloro che vi abitano e che in esso ritrovano parte di sé.

In società complesse come quelle di oggi, tuttavia, il valore del paesaggio come veicolo di identità non può essere dato per scontato. Se infatti il legame tra popolazione e luogo di vita è forte soprattutto in società di tipo “tradizionale” – in cui la scarsa mobilità delle persone e lo stesso sistema socio-economico erano alla base del radicamento tra gli uomini e il territorio in cui vivevano e lavoravano – nell'epoca della globalizzazione la situazione è decisamente diversa. Oggi, infatti, molti paesaggi tradizionali hanno subito un radicale processo di trasformazione, dovuto sia all'omologazione dei materiali costruttivi e degli stili architettonici, sia al crescente processo di urbanizzazione. D'altra parte – a causa dell'aumento dei fenomeni migratori e della mobilità degli individui, nonché per la diffusione delle tecnologie informatiche – oggi tutti godono della possibilità di costruire la propria identità sulla base di riferimenti che non provengono più soltanto dal contesto locale, ma anche da quello globale; in questo modo, come scrive l'antropologo svedese Hannerz, può accadere che molti luoghi assumano le “sembranze di ‘casa’” (2001). Tuttavia, affermare di vivere in un'epoca in cui è possibile, anzi probabile, sviluppare un senso di appartenenza nei confronti di più luoghi, non significa sostenere che non ne esistano alcuni che più di altri suscitano in noi familiarità e affetto. Ognuno di

<sup>1</sup> In tali ricerche sono stati coinvolti sia ragazzi appartenenti alla seconda generazione di immigrati – ovvero nati in Italia da genitori stranieri – sia giovani nati all'estero e arrivati nel nostro paese durante l'infanzia o l'adolescenza.

noi ha uno o più posti che conosce bene – che può chiamare “casa” – in cui esplora la realtà con tutti i sensi, in modo tangibile e concreto, in cui compie esperienze, in cui interagisce con persone significative per la propria esistenza. È qui che il paesaggio si fa riferimento per l'identità e dispositivo in grado di dare continuità all'esistenza: guardandoci intorno possiamo infatti ricondurre ai suoi elementi episodi del nostro passato, come del nostro presente, e da esso possiamo partire per progettare il nostro futuro. Inoltre, a livello collettivo, il paesaggio ci ricorda che apparteniamo ad un determinato contesto culturale e che gran parte dei significati simbolici che attribuiamo a quanto ci circonda è condivisa con gli altri membri della società in cui viviamo; tuttavia, è altrettanto vero che, proprio in virtù dei fenomeni appena descritti, ogni società e ogni luogo costituiscono realtà sempre più multiculturali e ogni paesaggio è quindi caratterizzato da “segni etnici”, che parlano in modo diverso ad individui e gruppi portatori di differenti background culturali.

### Le domande di ricerca

Da questi presupposti e dalla complessità di tali questioni nasce l'interesse ad indagare il valore identitario del paesaggio proprio in relazione all'esperienza dei migranti, che – lasciando il paese d'origine – perdono il “loro” paesaggio e diventano “nuovi abitanti” dei “nostri” paesaggi. Ci si chiede quindi quale sia il ruolo rivestito dal paesaggio nella costruzione del senso di appartenenza al luogo degli immigrati e come esso possa contribuire alla creazione di nuovi legami territoriali. Questo tipo di indagine si propone, inoltre, di esplorare le potenzialità del paesaggio come “strumento di integrazione”, in grado di favorire, come vedremo, il processo di inserimento degli stranieri nel nostro sistema socio-culturale, contribuendo anche al rafforzamento del dialogo tra culture diverse.

Come è già stato accennato, l'attenzione è stata rivolta in particolare a quella parte della popolazione immigrata che è costituita dagli adolescenti, le cui opinioni e percezioni sono

state messe a confronto con quelle dei coetanei autoctoni. La scelta di concentrare l'attenzione su questa fascia d'età è stata dettata dalla consapevolezza che il processo di costruzione identitaria giunge ad un punto cruciale proprio in questo periodo della vita; esso, inoltre, pone sfide ancora più complesse ai giovani stranieri, i quali in molti casi possono trovarsi a dover vivere uno “scontro tra due mondi nettamente differenziati” (Valtolina, 2006), quello del paese d'origine e quello del paese di accoglienza.

In maniera più specifica, gli interrogativi di ricerca possono dunque essere così articolati:

- **il confronto tra luoghi:** come percepiamo il paesaggio dell'attuale luogo di vita i ragazzi immigrati? Come percepivano il paesaggio del paese d'origine e quello degli eventuali paesi di transizione? Che tipo di rapporto esiste tra i giovani stranieri e questi luoghi? Come si sviluppa l'appartenenza territoriale e che ruolo ha il paesaggio in queste dinamiche?
- **Il confronto tra ragazzi autoctoni e ragazzi di origine straniera:** che differenze ci sono tra la percezione del paesaggio da parte dei ragazzi italiani e di quelli immigrati? Come cambia il loro modo di “attribuire valore” al paesaggio e per quali ragioni?

## 2.2 Il metodo

L'approccio di ricerca prevalentemente utilizzato nelle ricerche qui presentate è quello qualitativo: come illustrato schematicamente nel box 1, infatti, solo il progetto SIOI si è avvalso di un questionario quantitativo a risposte chiuse, il più adatto in considerazione dell'ampio campione coinvolto e della molteplicità di argomenti indagati.

Per indagare specificamente il rapporto dei ragazzi con il luogo di vita e il paesaggio si è preferito invece affidarsi a tecniche di tipo qualitativo: queste sono state infatti ritenute le più adatte per lo studio di un fenomeno così complesso, le cui molte sfaccettature mal si prestano a generalizzazioni e più che essere “misura-

te”, vanno comprese e interpretate. Per la stessa ragione si è inoltre scelto di lavorare alla scala locale e di coinvolgere nelle attività svolte un numero relativamente ridotto di soggetti: ciò ha permesso, da una parte, di analizzare in modo più attento ed approfondito le caratteristiche del contesto territoriale in cui si è condotto il lavoro di campo; dall'altra, di far emergere più efficacemente il vissuto dei ragazzi, il loro rapporto coi luoghi quotidiani, le loro percezioni del paesaggio, i fattori in grado di incidere su queste dinamiche.

Nelle diverse esperienze di ricerca, quindi, per raccogliere i dati ci si è avvalsi dei seguenti strumenti:

- elaborato scritto dai ragazzi (titolo: “*Nome della città/paese*: descrivi le sue caratteristiche e i suoi cambiamenti. Confronta questo luogo con altri in cui hai abitato o che ti piacciono particolarmente”);
- questionari;
- disegni o mappe della propria città/paese preparati dai ragazzi;

Essi sono stati inoltre coinvolti in interviste individuali di tipo semi-strutturato, interviste di gruppo e attività di “*autophotography*”, cioè di produzione da parte dei ragazzi di foto del proprio luogo di vita e riflessione su di esse.

### Un metodo vincente: l'*autophotography*

L'*autophotography* ha rappresentato il metodo principale utilizzato nel progetto LINK (“Landscape and Immigrants: Networks, Knowledge”, vedi box 1): ai 40 ragazzi coinvolti nella ricerca è stato chiesto di rispondere alla consegna “attraverso 12 scatti fotografici, racconta il luogo in cui vivi”; ognuno di loro ha quindi fotografato il proprio quartiere/paese e ha poi creato un proprio album (o *photo-diary*), accompagnando ogni foto con una didascalia o un breve testo di commento; successivamente gli album sono stati utilizzati in interviste individuali e di gruppo, condotte secondo la tecnica della foto-elicitazione, ovvero utilizzando le fotografie come punto di partenza della discussione e come sti-

molo per spingere i ragazzi a raccontare le proprie esperienze. Tale tecnica ha consentito di far emergere efficacemente la dimensione “vissuta” dei paesaggi del quotidiano: l'atto del fotografare ha infatti creato un “distacco” tra i giovani e il proprio paesaggio, consentendogli di osservarlo con maggiore attenzione e di fermarsi a riflettere sul loro rapporto con esso in modo più consapevole. Questa scelta ha quindi consentito di indagare il rapporto tra ragazzi e paesaggio chiedendo loro, volontariamente, di fotografare i “luoghi” ritenuti più importanti, ed evitando così che la ricerca fosse influenzata dai significati comunemente attribuiti al termine “paesaggio” (per esempio “panorama”, “veduta”, ecc.; per approfondimenti in proposito si veda De Nardi e Rossetto, 2010). Nello stesso tempo, il metodo, nella sua articolazione, ha permesso di rilevare non soltanto quali sono gli elementi del paesaggio ritenuti più significativi, ma anche i motivi per cui lo sono. Ogni fotografia, infatti, risulta interpretabile sia per il suo contenuto “denotativo” (che cosa è stato fotografato), che per quello “connotativo” (perché un certo elemento è stato fotografato).

L'analisi dei materiali (le foto, ma anche le didascalie e le affermazioni raccolte durante le interviste condotte a partire dall'album fotografico) ha quindi portato ad una classificazione delle 462 fotografie secondo due distinti gruppi di categorie, quello relativo agli aspetti denotativi e quello relativo agli aspetti connotativi.

Le “macrocategorie denotative” individuate sono le seguenti: *ambiente costruito*; *ambiente “naturale”*; *il proprio corpo*; *oggetti personali*; *animali*; *interni*; *persone*. Tra queste, le macrocategorie “ambiente costruito” ed “ambiente naturale” sono quelle sulle quali abbiamo prevalentemente concentrato la nostra attenzione – essendo le più presenti, nonché le più propriamente focalizzate sul “luogo”<sup>2</sup>. D'altra parte, è interessante anche notare come i ragazzi abbiano deciso di includere tra le loro foto “oggetti” privi di una “dimensione spaziale”: esplorare le

<sup>2</sup> Esse sono state a loro volta suddivise in numerose sottocategorie, tenendo conto delle diverse tipologie spaziali. Per approfondimenti si veda De Nardi, 2011a.

ragioni di tale scelta potrebbe infatti rappresentare un ulteriore percorso verso una più profonda comprensione del rapporto tra i giovani e i loro luoghi di vita.

Le categorie relative agli aspetti connotativi sono sei:

- **Valore estetico:** riferimenti a luoghi e/o forme, colori, dimensioni che colpiscono lo sguardo e/o vengono esplicitamente giudicati “belli” o “brutti”.
- **Identità collettiva:** riferimenti al “quartiere”, al “paese” o al “territorio”, anche esplicitamente nominati; a luoghi e/o aspetti ritenuti “tipici”/“caratteristici”; ad un’idea di “patrimonio collettivo”.
- **Valore ecologico:** riferimenti a luoghi e/o aspetti che svolgono funzioni ecologiche; a esempi di cura/non cura dei luoghi; a esempi di rispetto/non rispetto per la “natura” e per l’ambiente in generale; a esperienze/sensazioni di benessere nel contatto con la “natura”.
- **Funzionalità:** riferimenti a luoghi/oggetti che “servono”, sono ritenuti utili, svolgono una certa funzione.
- **Legame personale:** riferimenti a luoghi ritenuti importanti a livello individuale; a luoghi sentiti come “propri”; a luoghi investiti di valore affettivo; a ricordi e/o esperienze personali.
- **Relazioni sociali:** riferimenti a luoghi ritenuti importanti soprattutto perché in essi si svolgono relazioni sociali significative, in particolare con i coetanei.

L’assegnazione delle foto all’una o all’altra di queste categorie è risultata in alcuni casi piuttosto difficoltosa, dal momento che ogni immagine ha rivelato una molteplicità di significati: si è quindi reso necessario operare una sorta di semplificazione di tale complessità, individuando il significato prevalente.

Come già accennato, grazie a questo sistema di classificazione è stato possibile mettere in relazione gli elementi del paesaggio con i significati per i quali sono stati scelti: sul piano della ricerca, ciò ha consentito innanzitutto di comprendere meglio la natura del legame

tra gli adolescenti e i luoghi; d’altra parte, sul piano educativo, scattare le fotografie e creare l’album ha condotto i ragazzi ad acquisire una migliore conoscenza del proprio paesaggio e una maggiore consapevolezza rispetto al suo “valore”.

In questo senso è stata particolarmente significativa anche l’ultima tappa del lavoro sul campo, nella quale, dopo aver analizzato i dati raccolti e formulato le prime possibili chiavi di lettura, i ricercatori hanno incontrato le classi e i loro insegnanti e hanno condiviso con loro i risultati. Durante tale occasione, gli studenti hanno dimostrato partecipazione e interesse, formulando proposte interpretative che ci hanno permesso di arricchire il nostro quadro conoscitivo e di aprire nuove piste di ricerca<sup>3</sup>. Allo stesso tempo, la discussione sulle dinamiche territoriali in cui erano direttamente coinvolti e il confronto su queste con i ricercatori, ma anche con gli stessi compagni di classe, hanno stimolato i ragazzi a riflettere in modo critico sul luogo di vita e sul loro rapporto con esso, portandoli anche ad affrontare questioni complesse, come per esempio la relazione tra persone di nazionalità e culture differenti.

## 2.3 Alcuni risultati

### L’importanza dei fattori sociali

Una delle questioni più significative emerse dal lavoro di campo accomuna i ragazzi di origine straniera e quelli autoctoni: per tutti l’appartenenza al luogo è determinata prevalentemente da fattori sociali e la presenza di familiari e amici risulta più importante di quanto non siano l’aspetto e le caratteristiche del paesaggio, o la sua qualità estetica. Così un giovane abitante di Montebelluna, nato a Catania da genitori originari delle Mauritius, afferma:

<sup>3</sup> Per un dettagliato resoconto di quanto emerso si veda De Nardi, 2011b.

“(...) se potessi scegliere starei sei mesi qui [a Montebelluna] e sei mesi là [alle Mauritius]: qui perché ho i miei amici, là perché ho tutta la mia famiglia”.

Questa duplice tensione verso il luogo d'origine della famiglia e verso quello in cui si è ormai imparato a vivere, costruendosi il proprio mondo e le proprie amicizie, illustra bene l'importanza di tali fattori nelle dinamiche di formazione dei legami territoriali.

### La “competenza territoriale” degli stranieri

Le attività svolte hanno permesso di mettere in luce che in alcuni casi i giovani immigrati possiedono migliore “competenza territoriale” e capacità di orientamento rispetto agli autoctoni, dovute ad una maggiore propensione a guardarsi intorno. Probabilmente ciò si deve, almeno in parte, al fatto che gli stranieri – quando abbiano effettivamente compiuto l'esperienza di immigrazione – arrivano nel paese d'accoglienza da contesti territoriali che possono essere molto diversi e perciò si trovano in luoghi completamente nuovi: luoghi da osservare per imparare a muoversi in essi, luoghi che possono creare spaesamento, ma anche curiosità verso ciò che in fondo rappresenta una “novità” da scoprire. Ben diversa è la situazione per i ragazzi italiani e per quelli di origine straniera nati in Italia o qui residenti da lungo tempo, ormai abituati a vivere nel luogo e quindi più distratti.

### Lo sguardo distratto sul paesaggio e la necessità del “distacco”

Ciononostante, nella maggior parte dei casi, si è rilevato che i ragazzi di entrambi i gruppi tendono ad avere uno sguardo distratto sul paesaggio circostante, non riconoscendogli qualità particolari per le quali valga la pena di guardarlo. Tale atteggiamento può essere letto anche alla luce di un dato già messo in evidenza dalla letteratura sul tema (si veda per esempio Relph, 1976): il luogo di vita, come tutto ciò che fa

parte della routine quotidiana, è qualcosa che viene dato per scontato e a cui perciò non si presta attenzione consapevole. Per riscoprire il valore di tale luogo e del suo paesaggio è allora necessario creare un “distacco”, un “decentramento” (Olwig, 1991), che consenta di guardarli con occhi “nuovi” e più attenti. Come osservato nel paragrafo precedente, a questo scopo ha risposto in particolare la scelta della tecnica dell'*autophotography* nel progetto LINK: ma anche le altre attività svolte sono riuscite in una certa misura a riportare l'attenzione sul proprio paesaggio, spingendo i ragazzi ad osservarlo e a riflettere su di esso.

Significativo in proposito è il seguente paesaggio, tratto dal tema di una giovane italiana, che così si esprime a proposito del suo paese:

“Ora vorrei dire in breve quelli che sono i sentimenti che mi legano a Fonte, cioè una grande serenità ed anche tranquillità perché tutte le volte che sono qui anche se non è una buona giornata mi sento a casa e conosco quasi tutti qui, perciò mi sento tutto il contrario che spaesata; è molto difficile per me esprimere le sensazioni che provo perché sono sempre stata abituata ad avere in modo scontato Fonte, ma scrivendo questo tema e quindi frugando nella mia mente ho “scoperto” che comunque sono molto affezionata a questo luogo che sebbene sia piccolo e privo di attrazioni turistiche, sa suscitare emozioni molto belle che rendono per un po' di tempo allegri”.

Scrivendo del suo luogo di vita, dunque, la giovane si rende conto di quanto lo abbia dato per scontato e diventa consapevole di quale sia la natura del rapporto che la lega ad esso.

Una riprova del condizionamento provocato sulla percezione del paesaggio da uno sguardo “assuefatto” consiste nel fatto che alcuni dei ragazzi stranieri intervistati riconoscono come riferimento identitario soprattutto il paesaggio del luogo d'origine, ovvero un paesaggio che, almeno “fisicamente”, non c'è: ed è proprio questa “assenza”, questa lontananza, a rendere possibile un'attribuzione di valore consapevole. In questo caso il paesaggio risulta importante

soprattutto per il suo essere un referente simbolico in grado di alimentare il senso di appartenenza ad un paese lontano, mantenendo vivo il ricordo delle esperienze vissute e delle persone che lì si sono lasciate.

### Il valore simbolico dei paesaggi del quotidiano e lo “sguardo estetico” degli stranieri

Il valore simbolico del paesaggio è uno dei dati più rilevanti emersi dalle attività svolte: esse hanno infatti permesso di mettere in evidenza che – sia per gli adolescenti italiani che per quelli di origine straniera – i “paesaggi della vita quotidiana” costituiscono riferimenti identitari importanti non tanto per le loro caratteristiche “fisiche”, quanto per i loro significati simbolici e affettivi. In questo senso, giocano un ruolo molto importante le esperienze, gli eventi e/o i ricordi significativi che i ragazzi associano ad essi o ai loro elementi. Ciò risulta evidente leggendo per esempio queste parole, scritte nel tema da una delle studentesse di Onè di Fonte:

“ (...) A mio parere Fonte è monotono e più ripetitivo delle nonne che lavorano all'uncinet-

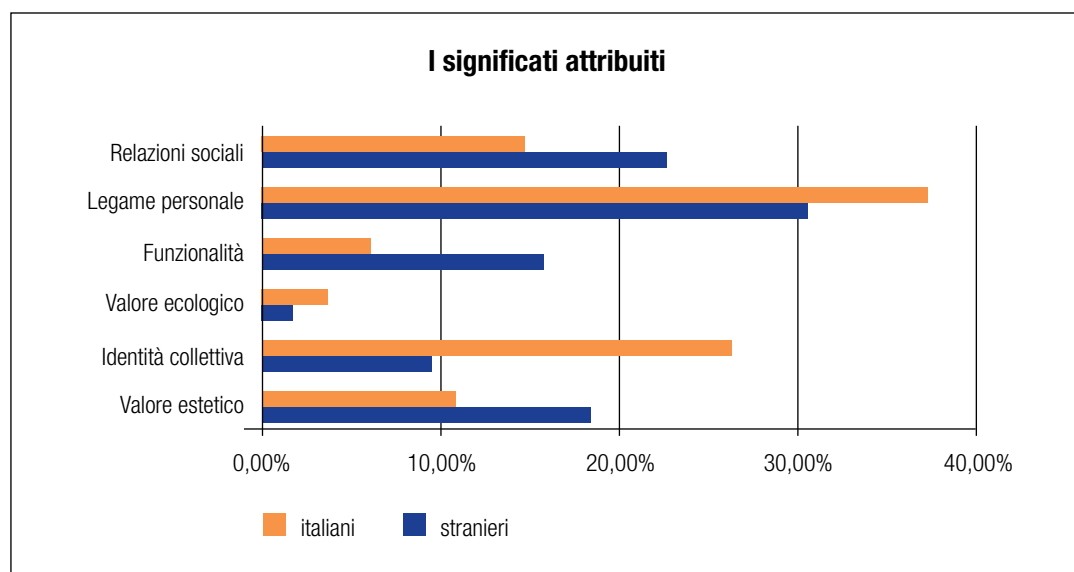
to! In ogni caso, però, ci abito da quando sono nata perciò, malgrado i suoi difetti, mi ci sono affezionata: e penso proprio che un luogo sia bello, o ti faccia sentire a casa, in base a ciò che hai vissuto lì, non in base all'estetica di esso!”

Vivere bene in un luogo significa quindi guardarsi intorno, magari anche solo distrattamente, e poter cogliere nel paesaggio tracce di sé stessi, di quella che è stata ed è la propria vita, a prescindere dalla qualità dello stesso.

Anche l'analisi delle foto scattate dai ragazzi coinvolti nel progetto LINK conferma questo dato: considerando il totale del campione si vede infatti che il significato più spesso attribuito ai luoghi è quello di “legame personale”, seguito da “identità collettiva” e da “relazioni sociali”. È dunque evidente che l'importanza del paesaggio risiede soprattutto nella sua capacità di “parlare”, raccontando qualcosa della propria storia individuale (“legame personale”), dei rapporti più importanti che si svolgono nel luogo di vita (“relazioni sociali”) e della comunità a cui si appartiene (“identità collettiva”).

Tuttavia, esaminando le differenze tra italiani e stranieri emergono rilevanti differenze, come si vede nel seguente grafico:

Tra gli autoctoni le categorie connotative



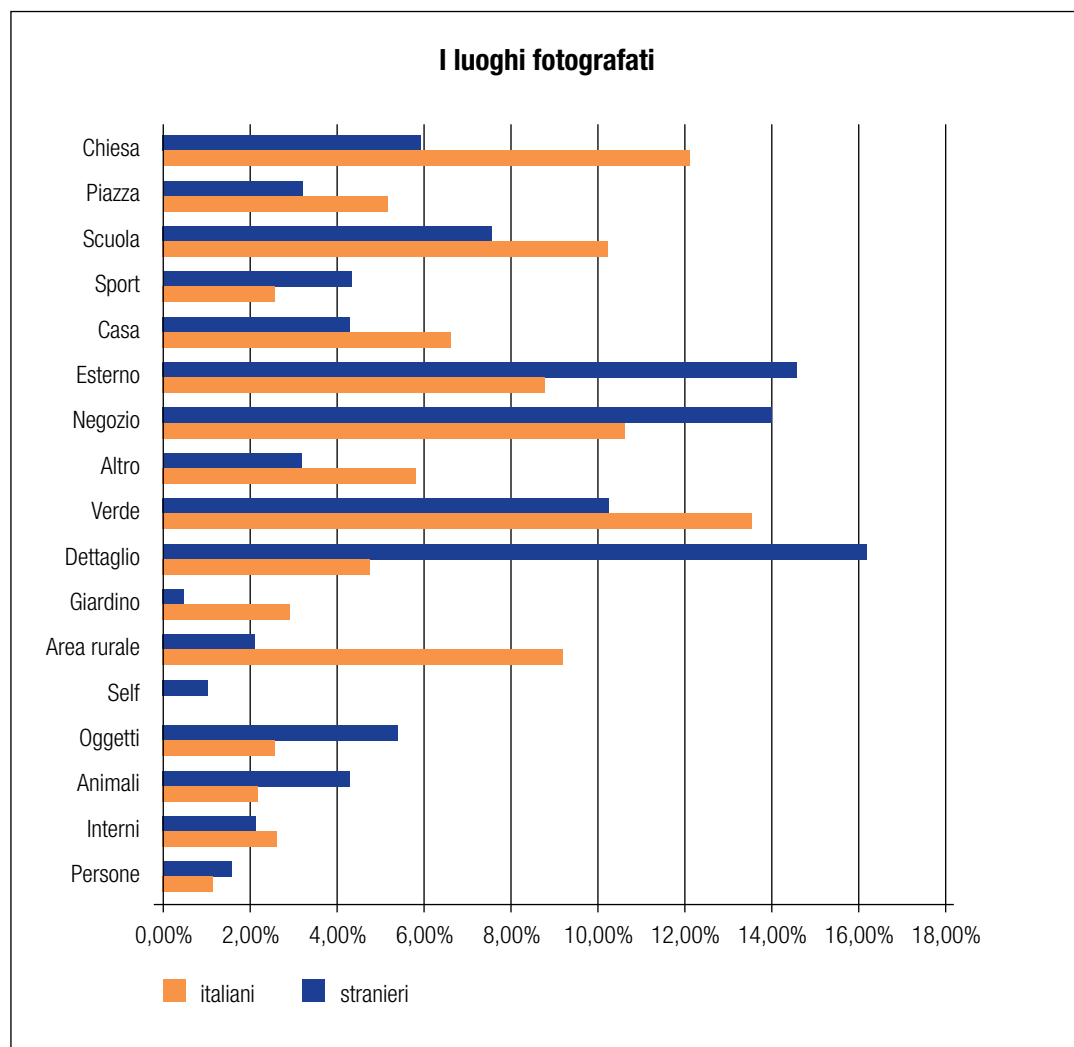


più frequenti sono “legame personale” e “identità collettiva”; per quanto riguarda gli stranieri sono invece “legame personale” e “relazioni sociali”, con una presenza significativa anche di foto assegnate alle categorie “valore estetico” e “funzionalità”. Comprensibilmente, per gli stranieri è più difficile che per gli italiani attribuire ai luoghi valore di riferimenti collettivi e così essi elaborano modalità alternative di approccio al nuovo contesto di vita: concentrandosi sulle amicizie e le relazioni interpersonali che vi si costruiscono, individuando i luoghi “utili” al soddisfacimento delle proprie esigenze, o la-

sciandosi affascinare da quelli che colpiscono per le loro forme e/o per i loro colori.

Come già osservato riguardo alla maggiore “competenza territoriale”, si è rilevato che i ragazzi di origine immigrata prestano maggiore attenzione alle qualità estetiche dei luoghi, forse nel tentativo di costruire un rapporto con un paesaggio ancora in parte sconosciuto o non pienamente intellegibile in tutte le sue forme.

A questo dato va aggiunto anche quello inerente i tipi di luoghi fotografati, per i quali si registrano ancora significative differenze tra i due gruppi.



*Lo sguardo estetico degli stranieri  
e l'attenzione ai "dettagli naturalistici"*



Fig. 1: "Quest'albero mi sorprende, è uno dei più grandi del quartiere" (A., nata in Romania)



Fig. 2: "Un prato per me bello con alberi bellissimi" (S., nato in Romania)

Gli italiani fotografano soprattutto il "verde" (che comprende giardini pubblici/spazi verdi pubblici/campetti/campi da calcio) e la "chiesa" (chiese, oratori), seguiti dalla scuola e dai negozi;

tra le foto degli stranieri troviamo invece molto frequentemente il "dettaglio" (fiori, erba, alberi, cielo, sole, ecc.) e l'"esterno" (strade/parcheggi/aree asfaltate/sentieri pavimentati).

Gli stranieri, dunque, manifestano una maggiore propensione a giudicare i luoghi secondo parametri quali "bello" o "brutto"; tendono a concentrarsi su luoghi in qualche modo "meno personali" (negozi, strade e parcheggi, per esempio), o in qualche misura "universali" (elementi naturali che possono essere simili in molte parti del mondo). È significativo, inoltre, che il valore estetico venga più frequentemente attribuito proprio agli elementi della natura, che colpiscono per il loro aspetto.

Quali sono le ragioni alla base di questa tendenza manifestata dai ragazzi stranieri? Una risposta interessante è quella che ci è stata data da una ragazza di origine rumena della scuola dell'Arcella, durante la restituzione dei risultati della ricerca alla classe<sup>4</sup>: secondo lei, lo "sguardo estetico" degli stranieri deve essere letto alla luce del fatto che essi non hanno sul territorio riferimenti importanti dal punto di vista affettivo; si attribuisce valore estetico quando non si può ancora attribuire valore affettivo, quando nel luogo non si riescono a cogliere le tracce della "propria storia". Allo stesso modo, viene interpretato dai ragazzi anche il fatto che i giovani di origine straniera fotografano più frequentemente degli italiani i "dettagli naturalistici": non avendo legami forti coi luoghi, è più facile concentrarsi su alberi o fiori, che colpiscono più che altro per le loro caratteristiche esteriori. Entrambi questi aspetti potrebbero quindi essere considerati come il sintomo di un ancora fragile rapporto con il luogo di vita e dell'assenza di solidi riferimenti di tipo identitario, personali o collettivi.

### **Il ruolo del tempo e il complesso rapporto con il paesaggio**

Queste osservazioni ci portano a riflettere su

<sup>4</sup> Per approfondimenti si veda De Nardi, 2011b.

un altro fattore che influenza la costruzione del legame tra i giovani stranieri e il luogo di vita, il tempo. Viene confermato infatti quanto già rilevato in proposito da Tuan (1977): il tempo è un fattore fondamentale nel creare un rapporto solido e profondo con il luogo; d'altra parte, è proprio la crescente familiarità con esso e la sua frequentazione abituale a produrre la tendenza a darlo per scontato e a non dedicargli attenzione. Facendo riferimento al campione coinvolto nelle nostre ricerche<sup>5</sup> è possibile affermare che – pur vivendo situazioni e sentimenti anche molto diversi fra loro – la maggior parte dei ragazzi che vivono in Italia da un periodo compreso fra i due e i sette anni tendono in generale a manifestare sentimenti di “doppia appartenenza”, dichiarando di sentirsi sia italiani sia della nazionalità d'origine; con il passare degli anni, il rapporto con l'attuale luogo di vita può talvolta diventare anche più significativo rispetto a quello con il luogo di nascita. Questi giovani hanno però anche una percezione del paesaggio più critica rispetto ai ragazzi arrivati in Italia da meno tempo e più somigliante a quella dei coetanei italiani.

A questo punto è però importante sottolineare anche che non è facile stabilire una correlazione precisa tra tempo di permanenza in Italia, senso di appartenenza al luogo e modo di percepire il paesaggio. Ciò è evidente ad esempio nelle affermazioni di due giovani, entrambi residenti in Italia da più di dieci anni: l'uno, di origine kosovara, afferma che lui e il paese in cui vive sono come “due fratelli uniti per sempre”; l'altro, di origine marocchina, dice invece che lui e Montebelluna sono come “un nido e un cuculo”. Se nel primo caso è comprensibile l'esistenza di uno stretto rapporto fra sé e il luogo che si è ormai imparato a conoscere ed apprezzare, molto più problematico è comprendere a cosa possa essere dovuto il senso di

estraneità espresso dal secondo ragazzo. All'opposto, colpiscono le affermazioni di una giovane straniera residente a Conegliano, arrivata in Italia da un anno, che afferma “non conta l'ambiente bello o brutto, ognuno vede quello che vuole vedere”; e a proposito del paesaggio coneglianese:

“è speciale perché vivo qua con la mia famiglia e perché sono stata senza mamma dodici anni e qua siamo tutti insieme, è qualcosa di speciale”.

La stessa intervistata sostiene che tale paesaggio è “molto bello” e che le piace tutto, compresa la gente, in un interessante intreccio di aspetti sociali e paesaggistici.

I nostri dati mettono in evidenza che effettivamente i ragazzi che si trovano in Italia da un certo numero di anni o che sono nati qui manifestano talvolta una sorta di disagio e tendono ad attribuire alla loro “diversa origine” una notevole importanza; d'altra parte, coloro che sono giunti nel nostro paese da un periodo inferiore ai due anni tendono invece ad instaurare con il luogo di vita un rapporto più positivo rispetto a chi vive qui da più tempo e ad avere una migliore percezione del paesaggio che li circonda. Alla base di atteggiamenti così diversi pare chiaro che vi siano soprattutto motivi sociali, e ancora una volta, l'effetto prodotto dallo scorrere del tempo: si può ipotizzare infatti che – come nel caso della giovane sopra citata – tutto appaia “bello” non appena arrivati in un posto nuovo e nel quale soprattutto si ha finalmente la possibilità di sperimentare migliori condizioni di vita, sia dal punto di vista economico che da quello esistenziale/affettivo. Nel tempo questo aspetto può essere dato per scontato e dimenticato, insieme all'abitudine di osservare quello che è ormai diventato il “proprio” paesaggio; ma può anche sopraggiungere un senso di disagio dettato dall'incertezza riguardo alla propria identità, dal non sentirsi più completamente stranieri ma nemmeno del tutto italiani, o dalla consapevolezza della propria “diversità” rispetto ai coetanei autoctoni (Dalla Zuanna, Farina, Strozza, 2009).

<sup>5</sup> Il tema del rapporto tra senso di appartenenza al luogo e tempo di permanenza in Italia è stato affrontato nell'ambito della Tesi di Dottorato “Il paesaggio nella costruzione dell'identità e del senso di appartenenza al luogo: indagini e confronti tra adolescenti italiani e di origine straniera”, elaborata dalla scrivente (vedi box 1).

## Il paesaggio vissuto

Le osservazioni sopra riportate ci spingono dunque, da una parte, a considerare in termini complessi il rapporto esistente tra il tempo trascorso in un luogo e il senso di appartenenza ad esso; dall'altra, a sottolineare come sia il vissuto dei ragazzi che più di tutto influenza il modo in cui si guarda il paesaggio: sembra infatti che sia il benessere a dare la sensazione di trovarsi in un "bel" paesaggio, il disagio a farlo ritenere "brutto" e/o estraneo. In altri termini, è possibile sostenere che ci troviamo davanti ad un interessante, e per certi versi provocatorio, capovolgimento della questione: non è una percezione positiva o negativa del paesaggio ad influenzare la qualità della vita, ma, al contrario è quest'ultima a condizionare lo sguardo sul paesaggio, rendendolo al contempo un riferimento significativo o non significativo per sé stessi e per la propria identità.

Quanto osservato non significa però che il paesaggio non costituisca un elemento importante nella costruzione del senso di appartenenza al luogo di vita. Interessanti in questo senso sono le parole di un giovane di origine senegalese che – pur avendo un rapporto positivo con Conegliano, la città in cui vive da cinque anni (“[Io e Conegliano siamo come] fratelli perché abbiamo un contatto molto stretto”) – dice di non sapere se si sente italiano o senegalese e, alla domanda “sei felice di vivere qui?”, risponde:

“Sono felice che ho amici e tutto e non mi piace perché non *vedo* la mia cultura.”

In questo caso sembra dunque che il rapporto instaurato con il luogo di vita e un'integrazione sociale sostanzialmente riuscita non siano in grado di colmare pienamente il senso di perdita generato dal non poter “vedere” intorno a sé la “sua” cultura, quella che il paesaggio del paese d'origine – da lui stesso definito “molto bello e caloroso” – evidentemente veicolava. L'uso del verbo “vedere” è particolarmente rilevante per il nostro discorso, poiché trasmette l'idea che la cultura, prima ancora di essere un universo di significati attraverso cui interpretare la realtà,

sia un qualcosa che si può cogliere posando lo sguardo proprio sul paesaggio circostante.

Quanto espresso da questo ragazzo ci porta allora a sottolineare ancora una volta come il paesaggio sia un prodotto culturale e un depositario di significati simbolici che “parla” a coloro che sanno interpretarne il linguaggio. Per tutti gli abitanti – ma ancora di più per i “nuovi” – imparare a leggerne i segni costituisce pertanto una via efficace attraverso cui conoscere un luogo e farlo “proprio”, un primo passo importante per la costruzione dei legami territoriali e del senso di appartenenza.

## 2.4 Le potenzialità formative

Tra le prospettive aperte dalle ricerche presentate, di particolare rilevanza nel presente contesto appaiono quelle di tipo didattico e formativo: durante il lavoro sul campo “parlare di paesaggio” si è infatti rivelato un modo efficace di attivare il dialogo e il confronto tra gli adolescenti italiani e stranieri. L'argomento ha inoltre suscitato la curiosità e l'attenzione dei ragazzi, spingendoli a riflettere in modo critico sul luogo in cui vivono e sul loro rapporto con esso.

È vero che in molti casi le dinamiche di formazione delle appartenenze territoriali possono essere comprese soprattutto adottando una prospettiva che tenga conto della “comunanza di un'esperienza generazionale” (Besozzi, 2009), concentrandosi cioè sull'età dei ragazzi più che sulla loro diversa origine etnica. Tutti gli adolescenti di oggi vivono in una società complessa, dove i giovani stranieri condividono con gli autoctoni percorsi transnazionali fatti di una molteplicità di riferimenti, territoriali e non solo, che possono per certi aspetti renderli simili; tutti tendono inoltre ad avere le stesse priorità, tipiche della delicata fase della vita che stanno attraversando. Tuttavia, è altrettanto vero che gli adolescenti stranieri spesso devono affrontare sfide sconosciute agli autoctoni e diverse a seconda della loro età di arrivo nel paese di accoglienza, o del fatto di esserci nati. Anche le loro “esperienze paesaggistiche” sono diverse: mentre gli

italiani guardano poco e distrattamente il paesaggio di un luogo che conoscono da sempre e che danno per scontato, gli stranieri ricordano talvolta con nostalgia un paesaggio lontano, tornando con la mente in luogo che manca.

L'esperienza dei giovani immigrati può quindi aiutare gli italiani a guardare in modo diverso il loro luogo di vita e ad instaurare con esso un rapporto più attento e solido; d'altra parte, conoscere più a fondo il paesaggio locale può aiutare gli stranieri ad inserirsi meglio e più velocemente nel nuovo contesto socio-culturale. Entrambi i gruppi hanno dunque la possibilità di pervenire ad una più profonda conoscenza del loro comune luogo di vita. Il paesaggio rappresenta però anche una "porta" attraverso la quale avvicinare il paese d'origine dei ragazzi stranieri (o quello dei loro genitori): tutta la classe viene condotta alla scoperta di luoghi lontani e culturalmente diversi, magari proprio con l'aiuto delle conoscenze e delle esperienze

dei giovani immigrati, che hanno la possibilità di trasformare la loro "diversità" in un'opportunità di arricchimento per tutti.

Il paesaggio può anche essere utilizzato come punto di partenza per la costruzione di percorsi didattici che, spostandosi dalle questioni strettamente territoriali, arrivino a comprendere anche altri aspetti, consentendo di studiare temi di grande attualità (per esempio, i fenomeni migratori e le loro implicazioni; le diversità fra culture; le opportunità e le difficoltà che presenta un autentico dialogo interculturale).

Proprio dalla consapevolezza che parlare "di paesaggio" e "con il paesaggio" è efficace nell'ottica di un approccio educativo interculturale è nata l'idea del presente lavoro; nelle prossime pagine verranno quindi esplorate in modo più approfondito – sia dal punto di vista teorico che da quello empirico – le diverse potenzialità del paesaggio come strumento di "mediazione interculturale".

**BOX 1**  
**LE ESPERIENZE DI RICERCA**

• **Progetto Interreg III A – SIOI (“Social Integration Of Immigrants”)**

✓ *Obiettivo generale*

Favorire l'integrazione sociale dei migranti nell'area adriatica, approfondendo in particolare lo studio degli aspetti economici e demografici del fenomeno.

Indagine sulle seconde generazioni di immigrati.

✓ *Gruppo di ricerca*

Leader partner del progetto: Università Politecnica delle Marche (Prof. E. Moretti).

Al progetto hanno collaborato università italiane (Università di Padova e Università di Bari), università straniere (Università di Valona, Università di Zagabria, Università di Belgrado, Università del Montenegro, Università Politecnica di Tirana), enti e associazioni ONLUS, sia italiane che straniere (l'albanese “International Organization for Migration” e le italiane “Cooss Marche Onlus” e “Terzavia Onlus Association”).

*L'indagine sulle seconde generazioni di immigrati è stata coordinata a livello nazionale dal prof. G. Dalla Zuanna del Dipartimento di Scienze Statistiche dell'Università di Padova.*

✓ *Metodologia*

*Quantitativa:* somministrazione telefonica di un questionario riguardante diversi aspetti della vita dei ragazzi e comprendente una sezione dedicata alla percezione del paesaggio e all'approfondimento del rapporto tra i ragazzi e il loro luogo di vita (elaborata grazie alla collaborazione tra G. Dalla Zuanna e Nicola Barban del Dipartimento di Scienze Statistiche e Benedetta Castiglioni, Tania Rossetto e Alessia De Nardi del Dipartimento di Geografia dell'Università di Padova).

✓ *Soggetti coinvolti e area di studio*

1.350 ragazzi italiani e 500 stranieri nelle province di Padova e Vicenza per il Veneto e nelle regioni Marche, Puglia, Calabria e Sicilia.

Per approfondimenti:

Castiglioni B., De Nardi A., Rossetto T. (2008), “Il paesaggio come mediatore culturale: il luogo di vita nelle percezioni e nelle attese dei giovani immigrati”, in Moretti E. (a cura di), *Lungo le sponde dell'Adriatico. Flussi migratori e percorsi d'integrazione*, Milano, Franco Angeli, pp. 171-191.

• **Tesi di Dottorato: “Il paesaggio nella costruzione dell'identità e del senso di appartenenza al luogo: indagini e confronti tra adolescenti italiani e di origine straniera”**

✓ *Obiettivo generale*

Comprendere il ruolo del paesaggio nella costruzione dell'identità e del senso di appartenenza al luogo degli adolescenti italiani e stranieri.

✓ *Gruppo di ricerca*

Dottoranda: A. De Nardi; supervisore: prof. B. Castiglioni

✓ *Metodologia*

*Qualitativa*: attività scritte (tema, questionari a domande aperte e chiuse); disegno; interviste individuali di tipo semi-strutturato; interviste di gruppo.

✓ *Soggetti coinvolti e casi di studio*

121 ragazzi, di cui 70 italiani e 51 stranieri, frequentanti le scuole secondarie di primo grado in quattro località venete della provincia di Treviso: Montebelluna, Crespano del Grappa, Conegliano e Onè di Fonte.

Per approfondimenti:

De Nardi A., Il paesaggio nella costruzione dell'identità e del senso di appartenenza al luogo: indagini e confronti tra adolescenti italiani e di origine straniera, Tesi di Dottorato in Uomo e Ambiente, XXII ciclo, Dipartimento di Geografia, Università degli Studi di Padova, 2010 [[http://paduaresearch.cab.unipd.it/2887/1/tesi\\_alessia\\_definitiva.pdf](http://paduaresearch.cab.unipd.it/2887/1/tesi_alessia_definitiva.pdf)]

• **Progetto LINK (“Landscape and Immigrants: Networks, Knowledge”)**

✓ *Obiettivi*

Confrontare le percezioni dei diversi paesaggi di riferimento per la popolazione immigrata (il paesaggio di provenienza, il paesaggio/i paesaggi di transizione per residenzialità di breve durata, il paesaggio di arrivo e di residenzialità di lungo periodo); confrontare le percezioni della prima e della seconda generazione di immigrati; confrontare le percezioni di immigrati e autoctoni; comprendere secondo quali modalità la progettualità degli immigrati nel territorio possa incontrare quella degli autoctoni per la costruzione di nuove strategie condivise di sviluppo sostenibile.

✓ *Gruppo di ricerca*

Responsabile scientifico: Benedetta Castiglioni.

Membri del gruppo di ricerca: Tania Rossetto, Alessia De Nardi, Davide Papotti, Massimo De Marchi, Gianpiero Dalla Zuanna, Maria Letizia Tanturri, Donatella Schmidt, Vincenzo Romania, Viviana Ferrario, Laura Cipriani.

✓ *Metodologia*

*Qualitativa*: *autophotography* (foto scattate dai soggetti stessi nella ricerca); creazione di un *photo-diary* con didascalie di commento per ogni foto; interviste individuali con foto-elicitazione; questionario a domande chiuse; interviste di gruppo.

*Quantitativa*: elaborazione statistica dei materiali raccolti, con l'utilizzo della tecnica dell'analisi delle corrispondenze.

✓ *Soggetti coinvolti e area di studio*

40 ragazzi frequentanti la seconda classe della scuola secondaria di primo grado, di cui:

21 (9 italiani, 10 stranieri e 2 figli di coppie miste), presso la scuola “A. Briosco”, nell'unità urbana San Bellino nel Quartiere Nord (Arcella – S. Carlo – Pontevigodarzere) della città di Padova; 19 (14 italiani e 5 stranieri), presso la scuola “G. Ungaretti”, nel comune di Borgoricco, a nord di Padova.

Per approfondimenti:

Castiglioni B. (a cura di) (2010), *Paesaggio e popolazione immigrata: il progetto LINK (Landscape and Immigrants: Networks, Knowledge)*, Materiali del Dipartimento di Geografia, Padova, n. 30.

Castiglioni B. (a cura di) (2011), *Paesaggio e popolazione immigrata: primi risultati del progetto LINK*, Materiali del Dipartimento di Geografia, Padova, n. 31.

Per comprendere il possibile intreccio tra educazione al paesaggio e educazione interculturale, è necessario compiere alcuni passaggi preliminari che permettano di chiarire meglio i termini delle questioni da affrontare: il primo passo è certamente quello di definire cosa si intenda per educazione interculturale; in secondo luogo, verranno brevemente esaminate le molteplici connessioni tra approccio interculturale e educazione geografica.

A questo punto potremo quindi esaminare come il paesaggio si inserisca in questo quadro, mettendo a fuoco obiettivi, caratteristiche e traguardi di competenze dell'educazione interculturale con riferimento a quanto già illustrato nel primo capitolo in merito all'educazione al paesaggio.

### 3.1 L'educazione interculturale: alcuni punti fermi

#### Un “paradigma per accogliere tutte le differenze”

Secondo il *Libro bianco sul dialogo interculturale* del Consiglio d'Europa (2008, p. 17), per “dialogo interculturale” si intende “un processo di scambio di vedute aperto e rispettoso fra persone e gruppi di origini e tradizioni etniche, culturali, religiose e linguistiche diverse, in uno spirito di comprensione e di rispetto reciproci”;

tale dialogo “favorisce l'uguaglianza, la dignità umana e la sensazione di condividere obiettivi comuni”, mirando “a far capire meglio le diverse abitudini e visioni del mondo, a rafforzare la cooperazione e la partecipazione (o la libertà di operare scelte), a permettere alle persone di svilupparsi e trasformarsi e, infine, a promuovere la tolleranza e il rispetto per gli altri” (*ibidem*). Il dialogo interculturale, inoltre, costituisce uno “strumento che permette di trovare sempre un nuovo equilibrio identitario” in un'epoca e in un contesto politico e sociale in cui ogni persona può scegliere di costruirsi “un'appartenenza culturale multipla”, pur restando almeno in parte “il prodotto dell'eredità e delle proprie origini sociali” (*ibidem*, pp. 18-19).

Secondo questo approccio, in società complesse e multiculturali è fondamentale imparare a convivere con la “diversità”: essa non riguarda soltanto gli stranieri che giungono in un nuovo paese, ma coinvolge tutti, poiché tutti oggi possiamo creare la nostra identità sulla base di modelli e influenze socio-culturali differenti. La diversità, inoltre, non riguarda soltanto la sfera culturale, ma può trovare diverse modalità di espressione: a questo proposito Elamé – collocando l'interculturalità in un ambito preciso, quello scolastico – sostiene significativamente che essa “si traduce nel rispetto per l'altro, che non è soltanto lo straniero, che potrebbe essere un portatore di handicap, un senza tetto, l'alunno che non segue le lezioni in altri termini si tratta di rispettare i diversi da noi. (...) [L'inter-



culturalità] è allo stesso tempo un concetto e un valore perché promuove la reciprocità, il dialogo, lo scambio, il riconoscimento del diverso” (2006, p. 41).

Dello stesso avviso è anche Santerini, che afferma: “la specificità resa visibile da bambini e ragazzi di altri Paesi in realtà non è l’unica, anzi ogni alunno/studente è diverso per provenienza, genere, appartenenza sociale, personalità. In questo senso si può parlare di intercultura non come di un compito *speciale* della scuola, ma come di un paradigma per accogliere *tutte* le differenze (Santerini, 2003; Santerini e Reggio, 2007)” (2010, p. 11).

### **Educazione interculturale a scuola: uscire dall'emergenza**

Secondo la stessa Santerini praticare una vera e propria educazione interculturale a scuola richiede prima di tutto di riconoscere che essa rappresenta un concetto diverso da quello di integrazione: *l'educazione/relazione interculturale* infatti “investe tutta la scuola, nei suoi compiti di creazione di uguali possibilità di apprendimento, giustizia ed equità. Il rispetto e la valorizzazione delle differenze divengono parte di un progetto più ampio della scuola, rivolto a tutti”; *l'integrazione*, invece, fa riferimento all’“apertura della scuola attraverso misure specifiche dirette all'accoglienza degli alunni di cittadinanza non italiana” (2010, pp. 11-12).

La scuola italiana, afferma ancora l'autrice, finora si è mossa soprattutto nella direzione dell'integrazione, considerando l'arrivo degli alunni stranieri come “un'emergenza” momentanea e approntando quindi misure “speciali”. L'obiettivo a cui il sistema scolastico deve tendere è invece quello di considerare l'eterogeneità – e soprattutto gestirla – come un fatto normale delle società odierne, prendendo in considerazione le numerose forme di diversità che riguardano la presenza straniera nel nostro paese e, di conseguenza, nelle nostre classi: diversità di esperienze e competenze linguistiche (con l'aumento dei bambini di “seconda generazione”, nati in Italia), diversità di

provenienze, diversità nella distribuzione sul territorio<sup>1</sup>.

Di fronte a questa situazione, la scuola è chiamata a superare la fase dell'emergenza per diventare una vera “scuola interculturale”, in cui “una visione nuova delle relazioni tra le culture modifica e trasforma la struttura stessa dell'organizzazione, i metodi d'insegnamento e di formazione, le relazioni tra insegnanti alunni e famiglie, la prospettiva con cui guardare ai saperi e alle discipline” (*ibidem*, p. 16).

### **Un approccio per la revisione di tutte le discipline**

Quanto appena osservato rende evidente che l'applicazione di un approccio interculturale all'educazione comporta di fatto la necessità di rivedere non solo i metodi di insegnamento, ma anche i contenuti che vengono trasmessi e che a tutt'oggi sono ancora prevalentemente “etnocentrici” e “monoculturali” (Cipollari, 2007). Come ricorda Claris, infatti, diversi studiosi si sono dedicati all'individuazione di strategie per una didattica di tipo interculturale, mentre “meno frequenti sono i tentativi di rivedere o rileggere i curricula scolastici delle discipline in chiave interculturale” (2002, p.74).

Ancora Cipollari (2010, p. 1) sottolinea a sua volta che “i saperi scolastici non sono mai neutrali” e che ogni programma di insegnamento sottende un *canone*, ovvero contribuisce a costruire un certo “modello” di uomo e di società,

<sup>1</sup> Secondo il *Dossier Statistico Immigrazione 2011* di Caritas/Migrantes, nell'anno scolastico 2010/2011 il totale degli alunni di cittadinanza straniera iscritti nelle scuole italiane di ogni ordine e grado è pari a 709.826 unità, con un incremento del 5,4% rispetto all'anno scolastico precedente. Di questi, 299.475 sono nati in Italia: essi rappresentano il 42,2% degli studenti di cittadinanza non italiana, con un incremento del 13,6% rispetto all'anno scolastico precedente. Le nazionalità più numerose sono quella rumena (con 126.441 studenti), albanese (99.421) e marocchina (oltre 90.000), seguite in percentuali minori da altri 188 paesi (Cina, Moldavia, India, Filippine, ecc.). Gli studenti stranieri sono concentrati in misura maggiore al Nord-Ovest (37,1%), seguito dal Nord-Est (28,4%), dal Centro (23,3%), dal Sud (7,9%) e, infine, dalle Isole (3,4%).

trasmettendo determinati valori socialmente accettati e condivisi. Così “nella scuola post-unitaria la *mission* della scuola è stata quella di creare l'identità del ‘cittadino patriota’ rispondente alla visione antropologica dell’*uomo stanziale* di una società con rigidi confini nazionali (*ibidem*, p. 2)”; nell’epoca dell’*homo migrans* – che si sposta, fisicamente o virtualmente – la scuola deve invece adottare un insegnamento “interdisciplinare e transdisciplinare”, contribuendo alla creazione di una nuova “cittadinanza cosmopolita” (*ibidem*, p. 4). In questo senso risulta evidente che l’approccio interculturale non va confinato in una disciplina a sé stante, ma coinvolge tutte le materie insegnate e i loro rapporti, implicando anche un ripensamento profondo dei contenuti.

### **L'educazione interculturale per lo sviluppo sostenibile: una sintesi di educazioni**

Sembra opportuno a questo punto ripercorrere l’efficace analisi di Elamé (2008, p. 43 e segg.) a proposito dell’educazione interculturale nel sistema scolastico italiano. L’autore sottolinea infatti che nella scuola esistono diversi modi di intendere – e “fare” – educazione interculturale:

- *L'educazione interculturale in chiave etno-culturale*: questo approccio “sviluppa delle competenze per comunicare con persone aventi caratteristiche diverse dalle nostre e amplifica le attitudini di apertura, tolleranza e solidarietà”, ma ha il limite di prendere in considerazione la sola diversità di tipo etnoculturale; in questo modo non vengono approfondite altre forme di diversità (per es. la diversità socio-economica e le disparità che interessano differenti paesi, o la diversità ecologica tra gli ambienti) e di conseguenza non vengono trattate questioni che potrebbero trovare “soluzioni di tipo interculturale” (dalla gestione dei rifiuti, considerati in modo diverso a seconda delle culture, all’inquinamento).
- *L'educazione interculturale in chiave assimilationista*: attraverso questo tipo di educazione, spesso a livello “inconscio”, si spingono

gli alunni stranieri ad abbandonare la propria identità, poiché viene trasmessa loro la cultura del paese di accoglienza senza valorizzare al contempo quella del paese d’origine.

- *L'educazione interculturale in chiave folcloristica*: si tratta di un approccio che guarda ai paesi “altri” secondo una prospettiva stereotipata; “si parla, per esempio, dell’Africa sia con una visione mitica, acritica, di paradiso naturale, sia con una visione pietistica (miseria e povertà che diventano spettacolo patetico)”, “senza decostruire o smontare i luoghi comuni”.

A fronte di queste concezioni – tutte in qualche modo limitanti e basate su un’idea erronea o almeno semplicistica dell’intercultura – l’autore propone un nuovo paradigma, quello dell’educazione interculturale per lo sviluppo sostenibile. Tale approccio “contribuisce a formare le persone alla cittadinanza planetaria sviluppando comportamenti adatti per costruire delle società più giuste, più accoglienti, più solidali e rispettose dell’ambiente” (*ibidem*, p. 52). L’educazione interculturale per lo sviluppo sostenibile diventa inoltre una sorta di sintesi di altre educazioni, inglobando in sé l’educazione alla democrazia e l’educazione ai diritti umani, l’educazione alla cittadinanza, l’educazione alla pace e l’educazione alla mondialità. Secondo Elamé, queste educazioni hanno tutte lo stesso obiettivo dell’educazione interculturale: “saper preparare gli allievi a partecipare alla costruzione di un mondo migliore fondato su valori e principi fondamentali come la solidarietà, la tolleranza, la responsabilità, l’uguaglianza e la libertà”; tuttavia, “non affrontano ufficialmente le proprie tematiche in una prospettiva interculturale” (*ibidem*, p. 49). In questo modo si trattano separatamente questioni che in realtà sono interdipendenti, rischiando inoltre di adottare un’idea astratta di cultura.

La correlazione tra interculturalità, ambiente e sviluppo sostenibile nasce dalla profonda connessione esistente, secondo l’autore, tra cultura e natura: ogni cultura è infatti “un insieme complesso di tratti mai puri, molti dei quali provengono dalla natura che ci circonda e da come la percepiamo” (*ibidem*, p. 50); inoltre, “molte

questioni ambientali hanno una connotazione territoriale e culturale” (Elamé, 2006, p. 24).

### 3.2 Educazione geografica e educazione interculturale

#### Il potenziale interculturale della geografia

Com'è noto, la geografia pone al centro del suo interesse il rapporto esistente tra l'uomo e la Terra: l'interazione tra elementi naturali e antropici non costituisce un fenomeno astratto, ma rimanda alle azioni concrete attraverso le quali l'uomo plasma e trasforma il proprio luogo di vita. Si tratta di un processo complesso, le cui modalità variano sia nello spazio (a seconda dei luoghi considerati), sia nel tempo (a seconda delle epoche storiche), e che la geografia è chiamata non solo a descrivere, ma soprattutto ad interpretare. Essa deve quindi affrontare una molteplicità di argomenti, poiché spazia dalle tematiche che riguardano l'uomo a quelle che riguardano la natura, e mette in relazione fenomeni anche molto differenti tra loro (De Vecchis, 2011; Dematteis, 2011). Come sottolinea lo stesso Dematteis, di tali fenomeni la geografia aiuterà a cogliere sia le “regolarità già accertate” (dal clima ai regimi demografici, per esempio), sia “il fatto imprevisto, curioso, contrario ai luoghi comuni”, portando a comprendere che “fatti pochi passi fuori del nostro piccolo spazio, l'altro è la regola” (*ibidem*, p. 28). Tra i tipi di diversità con cui la disciplina ha sviluppato consuetudine, di particolare rilevanza è quella culturale: infatti, come ricorda il geografo Corna Pellegrini, da sempre i geografi si sono dedicati “a delineare i tratti salienti della cultura (materiale e immateriale) dei singoli popoli, come elemento essenziale della loro caratterizzazione, quindi di connotazione dello stesso territorio ove essi vivevano o vivono” (2004, p. 83). La geografia costituisce dunque uno strumento fondamentale per comprendere sia le componenti materiali della cultura – quelle attraverso cui un popolo modella il luogo in cui è insediato, abitandolo, modificandolo per

rispondere alle proprie esigenze di vita – sia le componenti immateriali – quelle attraverso cui un popolo dà significato a tale luogo, per esempio a seconda del proprio credo religioso, o del modo di intendere il senso dell'esistenza. La disciplina consente quindi di affrontare anche questioni etiche, religiose, di genere, ovvero di entrare nel campo complesso dei diversi modi “di dare un senso al mondo”. Si tratta di un aspetto particolarmente rilevante anche in considerazione del fatto che nelle società odierne l'evolversi di ciascuna cultura e le dinamiche di incontro-scontro tra culture differenti vengono condizionate e amplificate dai processi sociali in atto, dalla globalizzazione all'aumento crescente delle migrazioni internazionali.

L'attitudine della geografia alla diversità non si limita però ai suoi oggetti di studio: Brunelli (2007, p. 47) ricorda infatti che il metodo di studio geografico è “multifattoriale, multidimensionale e multistrumentale e, pertanto, essenzialmente pluralistico”; inoltre, il geografo compie un percorso di analisi dei fenomeni che si articola in diverse fasi (“osservazione, localizzazione/distribuzione, correlazione, comparazione, causalità/concausalità”) e che lo porta a ridiscutere e revisionare costantemente conoscenze e deduzioni. Si tratta di un approccio che permette di comprendere e interpretare questioni complesse e che è esso stesso “portavoce di un principio interculturale secondo il quale è inammissibile l'esistenza di una verità assoluta racchiusa in dogmi inossidabili” (*ibidem*). Se dunque la disciplina riesce ad andare oltre la mera descrizione dei fenomeni per concentrarsi sulla loro interpretazione, essa potrà pienamente esprimere la propria valenza interculturale. La stessa autrice sottolinea poi che essa possiede almeno quattro caratteristiche principali che la rendono particolarmente adatta allo studio di un mondo in costante e rapida trasformazione:

- *La transcalarità*, ovvero “la facoltà della geografia di muoversi considerando contemporaneamente diverse e più scale: questa procedura le garantisce un costante raccordo dei processi e fenomeni, restituendo loro il significato che assumono all'interno del sistema a cui appartengono”;

- *la cronospazialità*, che “garantisce, all’indagine geografica, di agire negli spazi del presente proiettandosi in quelli del futuro, considerando sempre l’apporto di quelli del passato”;
- *la pluralità dei punti di vista*, “che fa riferimento alla prerogativa della scienza di ritenere imprescindibile l’analisi di più e diverse prospettive al fine di pianificare il territorio in modo condiviso e soddisfacente per il maggior numero possibile delle componenti del sistema”;
- *l’attivismo geografico*, che parte dalla “consapevolezza che tutto, nell’ecosistema terrestre tende ad essere superato da trasformazioni spesso indotte da esigenze umane” e rende ogni individuo un “co-progettatore lungimirante”, poiché conscio delle sue responsabilità nel trasformare il luogo in cui vive (Brunelli, 2010).

Come riconosciuto anche a livello internazionale (CGE-IGU, 2000), risulta chiaro che – sia per caratteristiche epistemologiche, che per metodologie adottate e per oggetti di studio – la geografia è una disciplina dinamica, efficace nello studiare, comprendere e valorizzare la diversità presente sul pianeta, nelle sue molteplici declinazioni. Essa inoltre, portando l’attenzione sull’interdipendenza tra elementi fisici e antropici, aiuta a sviluppare la consapevolezza che “i comportamenti e le azioni di ciascuno provocano inevitabilmente conseguenze, positive o negative, sul sistema territoriale” (Pitaro, 1998, p. 46). Non è quindi sufficiente conoscere e rispettare le altre culture: è necessario anche compiere scelte precise, prendere decisioni concrete per tutelare e proteggere il pianeta nel suo insieme – “il nostro mondo”, ma anche le realtà lontane da noi – nell’ottica di quell’educazione interculturale per lo sviluppo sostenibile di cui abbiamo già parlato.

### **Temi e percorsi per un’educazione geografica in prospettiva interculturale**

Secondo Giorda, quasi tutto il sapere geo-

grafico può essere rilevante da un punto di vista interculturale “nel momento in cui si è consapevoli del valore sociale implicito in una determinata argomentazione” (2008, p. 50). Per l’autore quindi è possibile fare educazione interculturale occupandosi della maggior parte delle tematiche care alla geografia: dallo studio della popolazione, alla diffusione di lingue e religioni; dai sistemi economici alle questioni ambientali e climatiche, fino all’analisi dello spazio locale, come dimensione in cui si rendono quotidianamente evidenti dinamiche di trasformazione delle popolazioni, come dei luoghi e dei paesaggi, spesso per l’influenza della globalizzazione.

Provando ad indicare alcune direzioni più precise per praticare un’educazione geografica in chiave interculturale, si sono individuati alcuni percorsi<sup>2</sup> – strutturati intorno a concetti, ambiti di studio e attività pratiche – che includono:

- le nozioni di **spazio, territorio, luogo, ambiente e paesaggio**: da utilizzare per studiare realtà vicine e familiari, ma anche lontane, in un’ottica transcalare, che tenga conto delle molteplici connessioni esistenti tra l’ambito locale e realtà più ampie (dal contesto regionale e nazionale fino al globale). E’ importante sottolineare, inoltre, che in geografia ciascuno di questi concetti possiede proprie specificità, che vanno opportunamente valorizzate: come ricorda Rocca, lo spazio “rappresenta la materialità prima, la complessità originaria, il punto d’avvio con il quale l’uomo si trova a fare i conti *prima* di agire, prima di trasformare ciò che tocca in territorio”; il territorio è “lo spazio antropizzato”, ed è un concetto utile per far comprendere i processi attraverso i quali l’uomo trasforma il proprio contesto di vita; il luogo trae significato non dalla propria collocazione, ma dalle persone che agiscono in esso, rendendolo “centro profondo dell’esperienza umana” (2007); il concetto di

<sup>2</sup> A tal fine si è fatto riferimento sia all’opera di geografi che si sono occupati di didattica della geografia, in chiave interculturale e non (De Vecchis, 2011; Giorda, 2011, 2008; Rocca, 2007), sia a quella di studiosi appartenenti ad altri settori disciplinari (Pitaro, 1998; Medi, 2008).

ambiente può essere utilizzato per focalizzare l'attenzione sulle numerose declinazioni del rapporto tra uomo-natura nelle diverse aree della Terra; la riflessione sul paesaggio, che approfondiremo più avanti, è particolarmente efficace per far emergere il punto di vista soggettivo e il vissuto degli studenti nei confronti di quanto li circonda.

Si ricorda inoltre che la realizzazione di escursioni e/o viaggi, anche virtuali, è fondamentale per imparare a conoscere meglio lo spazio circostante e anche luoghi diversi da quelli frequentati, sviluppando capacità di orientamento e propensione ad accogliere punti di vista diversi dal proprio.

- Le nozioni di **confine**, **distanza**, e **direzione**: possono essere efficacemente impiegate in percorsi didattici mirati a decostruire gli stereotipi nei confronti dell'altro, con sfumature diverse a seconda degli argomenti che si vogliono affrontare. Interessante è per esempio riflettere sul concetto di **appartenenza territoriale**: l'appartenenza si definisce tracciando confini, decidendo "chi sta dentro" e "chi sta fuori"; ciò ci aiuta a capire meglio chi siamo, quale è la nostra identità, ma può condurre al rischio di escludere l'altro dal nostro mondo, di discriminarlo perché "non è come noi". Allo stesso modo, i confini non sono soltanto fisici, o politici, ma possono essere anche "mentali".
- I concetti di **popolo**, **etnia**, **minoranza**: si prestano soprattutto ad un'operazione di decostruzione che vada a smascherare il significato spesso improprio con cui vengono normalmente usati (per esempio grazie a ricerche di tipo etimologico-linguistico e/o alla lettura di testi letterari elaborati da altri popoli del mondo).

Possono rientrare in quest'ambito anche attività di decostruzione dei termini "tecnici" impiegati nell'insegnamento della geografia: essi infatti non sono mai neutri e sottendono una determinata visione della realtà (per esempio utilizzare l'espressione "continenti extraeuropei", significa adottare un punto di vista "eurocentrico" sul mondo).

- Lo studio dei **processi di globalizzazione**: si tratta di un argomento che permette di affrontare diverse questioni, dai problemi di tipo ambientale e climatico, a quelli politici ed economici (l'indebolimento del ruolo dello stato, per esempio, ma anche i conflitti derivanti da una ineguale distribuzione delle risorse tra i diversi luoghi della Terra). Utile sarà focalizzare l'attenzione sul concetto di **interdipendenza** che, oltre a far riflettere sul collegamento esistente tra fenomeni che avvengono a scale spaziali differenti, aiuta a far acquisire consapevolezza del proprio ruolo di abitanti del pianeta (efficaci in questo senso possono essere ad esempio i giochi di ruolo).
- La nozione di **cultura**, soprattutto se approfondita in collegamento con lo studio dei **fenomeni migratori**: quali fattori hanno provocato e provocano l'aumento di tali fenomeni? Quali sono gli effetti che essi producono – dal punto di vista demografico ed economico, ma anche da quello socio-culturale – sui luoghi di partenza, di arrivo, sui nostri luoghi di vita quotidiani e su quelli lontani da noi? Si tratta di un argomento che può essere affrontato partendo dal vissuto degli studenti, facendo riflettere i ragazzi italiani e stranieri sia sulle loro diverse esperienze di vita, sia sulle differenze e somiglianze esistenti tra le loro culture di appartenenza. Attraverso questo percorso è possibile inoltre trasmettere l'idea che ogni cultura non è mai "pura", ma nasce proprio dall'incontro con le altre e che tale incontro non deve essere considerato una minaccia, ma un'opportunità di arricchimento. Allo stesso modo, anche l'identità dei territori è frutto di un continuo processo di negoziazione, che avviene proprio perché "nuovi" e "vecchi" abitanti si ritrovano a condividere insieme un comune luogo di vita.

Come si vede, le nozioni e le tematiche cui abbiamo fatto riferimento appartengono sostanzialmente a due gruppi distinti: alcune di esse possono essere considerate propriamente "geografiche" (per esempio, ambiente, territorio) e

si suggerisce di affrontarle mettendo l'accento in particolare sulla manifestazione di vari tipi di diversità; altre (etnia, cultura, interdipendenza) non fanno parte solo del bagaglio di questa disciplina, ma una loro trattazione in prospettiva geografica può aiutare ad affrontare meglio argomenti centrali sia per la geografia che per l'educazione interculturale (dalle migrazioni al conflitto tra culture differenti, dal rispetto per l'ambiente alla disparità tra Nord e Sud del mondo). In entrambi i casi lo scopo è quello di studiare la varietà del mondo per imparare a conoscere e comprendere la diversità: saper interpretare la complessità della realtà che ci circonda è infatti il primo passo per avvicinarsi all'altro senza paura, ma anzi con curiosità e con un atteggiamento aperto e pronto al dialogo (Marengo, 2007).

### 3.3 Il paesaggio per un'educazione geografica interculturale

L'educazione al paesaggio può essere considerata una delle declinazioni dell'educazione geografica, con cui condivide obiettivi e metodologie. In questo paragrafo vedremo in quali termini essa possa contribuire all'approfondimento di alcuni temi fondamentali dell'educazione geografica in chiave interculturale, facendo riferimento agli obiettivi, alle caratteristiche e alle competenze dell'educazione interculturale.

#### **Gli obiettivi dell'educazione interculturale e l'educazione al paesaggio**

In che modo attività didattiche incentrate sul paesaggio possono contribuire al raggiungimento degli obiettivi dell'educazione interculturale, in particolare nell'ambito di classi composte da alunni italiani e di origine straniera?

Facendo riferimento ai cinque obiettivi generali dell'educazione interculturale individuati da Medi, abbiamo formulato alcune possibili risposte a questa domanda:

*Obiettivo 1: rafforzare la propria identità individuale o di gruppo non in contrapposizione, ma in comunicazione con gli altri*

- La conoscenza del "proprio" paesaggio consente di accrescere il senso di appartenenza al luogo di vita e alla comunità, rafforzando quindi la propria identità (sia individuale che collettiva).
- La conoscenza di paesaggi "lontani" e il confronto tra paesaggi "lontani" e "vicini" consente di definire meglio le specificità della propria cultura e al contempo di conoscere e comprendere quelle degli altri. Riflettere sul rapporto esistente tra forme del paesaggio e processi culturali può inoltre evitare il rischio di trasmettere un'idea statica delle culture: il paesaggio è un costrutto dinamico in continua evoluzione e così sono anche le culture. Allo stesso modo, concentrare l'attenzione sul paesaggio locale e sui paesi e paesaggi di provenienza degli alunni di origine straniera consente di rendere chiaro che la cultura non è qualcosa di "astratto", ma si concretizza in modi di vita, valori, ecc. che fanno parte del vissuto di ogni individuo e gruppo sociale.

*Obiettivo 2: sviluppare una personalità curiosa, attenta, disponibile, democratica, sensibile, rispettosa dell'altro*

- Le attività sul paesaggio stimolano la curiosità, la capacità di porsi domande, di "leggere"/decodificare quanto si osserva, passando dallo sguardo superficiale allo sguardo attento e "competente" (dimensione cognitiva).
- Lo sguardo sul paesaggio è anche contemplazione, quando si lascia spazio a ciò che "sentiamo"; imparare a "guardare" significa anche imparare ad esprimere le proprie sensazioni e i propri sentimenti, mettendosi al contempo in ascolto di quelli degli altri (dimensione emotiva).

*Obiettivo 3: diventare capaci di riflettere su di sé, sugli altri, sugli stereotipi e i pregiudizi, dimostrando capacità autocritiche*

- Conoscere meglio il proprio paesaggio può promuovere la capacità di riflettere critica-

mente su se stessi e sul proprio luogo di vita, sviluppando maggiore consapevolezza delle sue caratteristiche (sia positive che negative).

- La conoscenza di paesaggi “lontani” (nello spazio e nel tempo) può far emergere gli stereotipi esistenti nei confronti di popolazioni diverse da quella di appartenenza e costituire allo stesso tempo il primo passo per decostruirli, imparando a conoscere e rispettare le diversità.
- Prestare attenzione ai cambiamenti che interessano i paesaggi può favorire la capacità di riflettere criticamente sugli effetti che l'azione umana può avere su di essi (a qualsiasi scala).

*Obiettivo 4: prendere coscienza della complessità, ma anche della relatività dei punti di vista e quindi essere capace di cambiare il proprio*

- Il paesaggio è un costruito complesso, che può assumere significati differenti a seconda del punto di vista e dei valori posseduti da chi lo osserva. Uno stesso paesaggio, inoltre, può suscitare sentimenti e sensazioni anche molto diversi a seconda dei soggetti. Focalizzare l'attenzione su questi aspetti e creare occasioni di dialogo intorno al paesaggio può quindi promuovere la capacità di esprimere il proprio punto di vista, ma anche di ascoltare quello degli altri, comprenderlo e rispettarlo, mettendosi in discussione e vivendo la complessità e la molteplicità come un arricchimento.
- Conoscere il punto di vista degli altri su quello che si considera il proprio paesaggio può aiutare a guardarlo “con occhi nuovi”, notando cose a cui non si era data importanza, ma anche cambiando le proprie idee ed opinioni su di esso e sulla società che lo vive e lo costruisce.

*Obiettivo 5: essere capace di accettare e convivere costruttivamente con il diverso, riconoscendone i diritti*

- Mettere in evidenza somiglianze e differenze tra paesaggi appartenenti a diversi contesti culturali – e spiegarne le ragioni sottese – consente di comprendere e rispettare la diversità, ma anche di mettere in evidenza le caratteristiche comuni e i “punti di contatto”.
- Osservare e studiare i “segni etnici” presenti in un paesaggio consente di prendere coscienza del fatto che in uno stesso luogo convivono individui e gruppi portatori di differenti background culturali. Allo stesso modo, i processi di costruzione del paesaggio sono il risultato di differenti progettualità, che possono essere tra loro in conflitto ma anche arricchirsi reciprocamente e convergere in percorsi condivisi.

L'educazione al paesaggio permette quindi di approfondire la conoscenza di luoghi e culture, promuovendo al contempo lo sviluppo e la crescita della persona, fondamentale finalità dell'educazione interculturale.

### **Le caratteristiche dell'educazione interculturale e l'educazione al paesaggio**

All'inizio di questo capitolo abbiamo messo in evidenza due qualità dell'educazione interculturale: essa si rivolge a tutti gli alunni, non solo a quelli di origine straniera, e coinvolge tutte le discipline, non costituendo una materia a sé stante.

Oltre a queste, Claris (2002, p. 22) individua altre caratteristiche di tale educazione; nella tabella sottostante le riproponiamo, mettendo in evidenza come esse possono trovare realizzazione attraverso l'educazione al paesaggio:

<b>Educazione interculturale</b>	<b>Educazione al paesaggio</b>
È per tutti gli alunni	Valorizza e aiuta ad esprimere diverse abilità e attitudini
Mette in stretto rapporto gli aspetti cognitivi con quelli educativi	Porta alla conoscenza del paesaggio/dei paesaggi (dimensione cognitiva: insegnare il paesaggio); favorisce la crescita della persona, sviluppando abilità anche in ambiti diversi (dimensione educativa: insegnare “attraverso” il paesaggio)
Fa collaborare l'integrazione scolastica con la più ampia integrazione sociale e, nella società, fa interagire in modo integrato i contributi di tutte le agenzie educative presenti	Consente di conoscere meglio il proprio contesto di vita, nei suoi diversi aspetti; può prevedere attività di scambio e collaborazione con altre realtà del territorio (scuole, ma anche pubbliche amministrazioni, musei, associazioni culturali, ecc.)
Pone in primo piano l'educazione alla relazione propositiva, significativa e costruttiva	Aiuta ad esprimere punti di vista, opinioni e sentimenti, ma anche ad ascoltare quelli degli altri, in un'ottica di dialogo e confronto
Visita e 'reinterpreta' tutte le discipline scolastiche (la storia, la geografia, la lingua e la letteratura, l'educazione civica, in modo particolare); segue un approccio interdisciplinare, prevedendo la partecipazione di tutti gli insegnanti della scuola	L'interdisciplinarietà è una delle caratteristiche fondamentali dell'educazione al paesaggio: essa presenta importanti collegamenti non solo con la geografia e le scienze naturali, ma anche con la storia, la letteratura, le lingue straniere, la storia dell'arte, la matematica, ecc.; prevede la collaborazione concreta tra insegnanti e il lavoro in team
Fa uso della didattica narrativa	Aiuta ad esprimere le proprie esperienze, a raccontarsi, favorendo l'emergere del proprio “vissuto” soggettivo e includendo sia la sfera razionale e cognitiva, sia quella sensibile ed emozionale
Valorizza le capacità interpretative	Partire da “ciò che si vede” serve ad andare oltre: imparare a “leggere il paesaggio” significa imparare ad interpretare la realtà che ci circonda, i fattori e i processi che la modellano e la trasformano, nel presente come nel passato e nel futuro
Educa alla dimensione poetica	Può avvalersi di diverse modalità espressive, spaziando dai testi letterari (in prosa e in poesia) ad altri tipi di opere artistiche (quadri, disegni, ecc.)



## Le competenze dell'educazione interculturale e l'educazione al paesaggio

Il concetto di “competenza” è tanto diffuso, soprattutto in ambito scolastico, quanto difficile da definire.

Claris (2008) propone di raffigurarlo come un iceberg: ogni competenza ha una parte emersa, fatta di conoscenze e abilità, e una parte sommersa, che include tratti personali, immagine di sé e motivazione. Per l'autrice la competenza può dunque essere intesa come “un insieme di risorse soggettive (a carattere cognitivo e non) che un soggetto può mobilitare per affrontare una situazione-problema” (*ibidem*).

Acquisire competenze non implica quindi solo avere conoscenza di determinati argomenti o fenomeni, ma è un processo di crescita che coinvolge tutta la persona e la rende capace di affrontare le situazioni della vita.

Allo stesso modo, anche la nozione di “competenza interculturale” è particolarmente complessa. Fantini (2001, in De Angelis, 2009) ne riconosce quattro componenti principali: “knowledge” (conoscenza), “skill” (abilità), “attitude” (attitudine) e “awareness” (consapevolezza). Ancora Claris (2005, 2008), facendo riferimento alle “competenze chiave di cittadinanza”<sup>3</sup>, definisce la competenza interculturale come “composita”, articolandola ulteriormente e affermando che essa comprende:

- competenze comunicative e relazionali: comunicare con persone di diverse culture;
- competenze culturali e simboliche: comprendere sistemi simbolici e valoriali di altre culture;
- competenze valoriali ed etiche: convivere in contesti multiculturali e rispettarli.

<sup>3</sup> Esse sono contenute nel D.M. n. 139 del 22 agosto 2007 (“Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione”, Allegato 2: “Competenze chiave di cittadinanza”) e sono otto: imparare ad imparare; progettare; comunicare; collaborare e partecipare; agire in modo autonomo e responsabile; risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni; acquisire e interpretare l'informazione [[http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all2\\_dm139new.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all2_dm139new.pdf)].

Tale competenza include certamente la conoscenza e la comprensione di culture diverse dalla propria, ma consiste soprattutto nella capacità di convivere con l'“Altro”, instaurando un rapporto all'insegna del dialogo e del reciproco rispetto.

Riprendendo proprio la tripartizione operata da Claris, vediamo ora attraverso quali concetti e attività l'educazione al paesaggio può rappresentare una via efficace per il raggiungimento della competenza interculturale:

### 1. competenze comunicative e relazionali: comunicare con persone di diverse culture

- Il paesaggio ha di per sé una funzione “dialogica”, in quanto può essere inteso come intermediario tra popolazione e territorio: il paesaggio “parla” della e alla società che lo costruisce e lo trasforma, interagendo col proprio luogo di vita, e costituisce un segno tangibile di tale rapporto.
- Il paesaggio locale (“vicino”) è sfondo di vita sia per i ragazzi italiani che per quelli di origine straniera: esso rappresenta uno spazio di condivisione riguardo al quale tutti possono esprimere la propria opinione e il proprio punto di vista, poiché tutti lo vivono. Il paesaggio quindi “attiva” la comunicazione interculturale e favorisce un dialogo “alla pari” tra italiani e stranieri.
- In ambito educativo-didattico, parlare del “proprio” paesaggio agli altri rende i ragazzi i veri “esperti”: gli italiani possono per esempio “spiegare” il loro paesaggio ai compagni di origine immigrata e aiutarli a conoscerlo meglio; gli stranieri hanno a loro volta la possibilità di esprimere il loro punto di vista rispetto al paesaggio e al luogo in cui vivono attualmente, ma anche di essere protagonisti nel far conoscere agli autoctoni il paesaggio del loro paese d'origine. Si tratta di attività “inclusive”, che permettono di comunicare, collaborare, imparare insieme: esse dovranno naturalmente essere strutturate in modo diverso a seconda sia dell'età dei soggetti che del grado di padronanza della lingua italiana da parte degli alunni immigrati. Riguardo a quest'ultimo aspetto, è importante sottolineare

are che il “racconto sul paesaggio” non deve necessariamente svolgersi solo “a parole”, anzi: è possibile infatti avvalersi di altre modalità d'espressione, quali ad esempio disegni o fotografie, che possono sostituire e/o facilitare la comunicazione a livello linguistico.

## *2. Competenze culturali e simboliche: comprendere sistemi simbolici e valoriali di altre culture*

- Ogni paesaggio possiede una dimensione “immateriale”, legata ai significati che gli vengono attribuiti dalle persone che lo percepiscono e vi si rapportano. In questo senso, esso può essere considerato un veicolo di identità culturale: la conoscenza dei valori simbolici – soprattutto identitari e sociali – connessi ad un certo paesaggio (sia vicino che lontano) è un mezzo efficace per conoscere coloro che in esso vivono e il loro modo di dare senso al mondo.

## *3. Competenze valoriali ed etiche: convivere in contesti multiculturali e rispettarsi*

- In contesti multiculturali ogni paesaggio presenta “tracce” di culture diverse. Esaminare il paesaggio locale alla ricerca di questi segni, riconoscerli, capirne i significati e studiare i processi che ne sono alla base è utile non solo per accrescere la conoscenza del proprio contesto di vita, ma anche per mettere i ragazzi a confronto con la diversità culturale. Essa è presente non solo in luoghi lontani, ma anche vicino a loro: comprendere le manifestazioni della diversità nel paesaggio aiuta a considerarla non

come una minaccia per sé stessi e per la propria identità, ma come un'opportunità di arricchimento.

- Riconoscere che uno stesso paesaggio può essere “letto” in maniera diversa e suscitare emozioni differenti in se stessi e negli altri è un passo importante per mettere in discussione il proprio punto di vista e confrontarlo con quello delle altre persone con cui ci si trova a convivere, imparando a rispettare anche opinioni diverse dalle proprie.
- Un paesaggio appartiene prima di tutto a chi ci vive: tutti coloro che vi abitano possono guardarlo, trasformarlo, farlo proprio. Il paesaggio è “inclusivo”, appartiene al singolo, ma anche alla collettività con cui lo si condivide: conoscerlo consente di sviluppare senso di appartenenza al territorio e alla comunità che vi è inserita, indipendentemente dalla provenienza (culturale, sociale, ecc.) di ognuno. Il legame affettivo con il proprio paesaggio permette di capire meglio se stessi, ma anche gli altri; esso inoltre incoraggia l'assunzione di responsabilità nei confronti del luogo di vita, favorendo il dialogo e il rispetto reciproco, ma anche la creazione di strategie operative per “prendersene cura” insieme.
- Comprendere come il paesaggio sia cambiato nel tempo, soprattutto per opera dell'uomo, aiuta a progettarne il futuro con maggiore consapevolezza e senso di responsabilità, cercando soluzioni condivise nel maggiore rispetto possibile di tutti gli individui e del loro comune luogo di vita.

## **Parte Seconda**

# **Progetti e applicazioni per le scuole**



### 4.1 Gli strumenti

#### La lettura del paesaggio

La lettura del paesaggio, nelle sue quattro tappe, è un efficace strumento per imparare ad osservare, conoscere ed interpretare sia i paesaggi “lontani” che quelli “vicini”. Per gli esercizi può essere utile avvalersi di “schede di lettura”, come quelle riportate nel box 2 (vedi Castiglioni, 2010b): esse possono essere utilizzate sia durante un'escursione – che rappresenta il contesto migliore per questo tipo di esperienza formativa – sia in classe, usando disegni, immagini e/o fotografie del paesaggio (o dei paesaggi) sul quale si intende concentrarsi. Tra le potenzialità di questo strumento si segnala che:

- attraverso l'esercizio di osservazione e individuazione degli elementi del paesaggio (lettura denotativa) e l'attività di ricerca svolta per mettere in relazione tali elementi con dinamiche territoriali non direttamente visibili (lettura interpretativa), sia gli alunni italiani che quelli di origine straniera hanno l'opportunità di conoscere meglio il territorio in cui vivono.
- La lettura connotativa (che prevede di concentrarsi sulle emozioni e sensazioni suscitate dal paesaggio) permette di far emergere i diversi punti di vista sullo stesso paesaggio, mettendo in evidenza somiglianze e differenze legate *in primis* alla provenienza geografica e culturale, ma anche ad altri fat-

tori (per esempio le esperienze individuali, i ricordi, altri luoghi in cui si è vissuto o in cui si vorrebbe vivere, ecc.). L'esplicitazione di sentimenti di appartenenza e/o estraneità può essere inoltre il punto di partenza per spingere tutti i ragazzi a riflettere sul loro luogo di vita e per aiutarli a costruire con esso un rapporto più solido e consapevole.

- Tutte le tappe di lettura, ma in particolare quella temporale (concentrata sui cambiamenti del paesaggio, passati e futuri), sono utili per far comprendere che il rapporto tra la popolazione e il proprio luogo di vita non è sempre uguale a sé stesso, ma si modifica: il paesaggio è dinamico, è così lo sono anche la cultura e l'identità. Imparare a riflettere sulle trasformazioni subite nel tempo dal paesaggio, e progettarne quelle future, aiuta i ragazzi a comprendere che il cambiamento è la normalità e va prima di tutto compreso e quindi “gestito”, nel rispetto dei luoghi, ma anche delle persone e delle loro esigenze.
- La lettura del paesaggio può essere utilizzata per l'analisi di foto e/o immagini dei paesi di provenienza dei giovani immigrati, procurate dai ragazzi stessi o dall'insegnante (su libri, sul web, ecc.).
- Tali esercizi attivano il dialogo e il confronto tra gli alunni, creando opportunità favorevoli alla condivisione di conoscenze e esperienze: i ragazzi autoctoni possono per esempio diventare protagonisti nel guidare gli immigrati “alla scoperta” del loro comune

luogo di vita o, viceversa, potrebbero essere i giovani stranieri a stimolare nei compagni italiani una più attenta osservazione di quanto li circonda. Tutti hanno la possibilità di esprimere il proprio pensiero e il proprio “vissuto”, ma anche di imparare ad ascoltare quelli degli altri. Inoltre, portare l'attenzione della classe sui paesi d'origine dei giovani immigrati consente a questi ultimi di condividere con i compagni un pezzo della loro storia e di valorizzare la loro cultura.

### L'elaborato scritto

Nel secondo capitolo abbiamo visto che ai ragazzi coinvolti nella ricerca è stato chiesto di scrivere un elaborato dal titolo: “La città/il paese in cui vivo: descrivi le sue caratteristiche e i suoi cambiamenti. Confronta questo luogo con altri in cui hai abitato o che ti piacciono particolarmente”. Questo strumento ha le seguenti potenzialità:

- può essere usato come primo approccio al paesaggio, anche per individuare i temi più significativi sui quali concentrarsi nel corso di ulteriori attività incentrate su questo argomento.
- Può essere un mezzo per attivare il dialogo: i temi, o parte di essi, possono essere letti in classe, condividendo i contenuti con i compagni; il docente può guidare la discussione a seconda degli argomenti che desidera approfondire (per es. per arrivare ad una “visione condivisa” del luogo di vita, o per avviare una riflessione sul senso di appartenenza ai luoghi, sul fenomeno dell'immigrazione, ecc.).
- Fa emergere differenze e somiglianze tra le opinioni dei soggetti e quindi è utile per far comprendere in un secondo momento agli alunni che uno stesso paesaggio può essere letto in modo diverso da individui e/o gruppi differenti: per esempio un turista, o un migrante, che arriva per la prima volta in un certo luogo è un “outsider” e darà significato a ciò che vede in modo diverso rispetto agli “insiders”, ovvero coloro che ci sono nati o che ci vivono da lungo tempo. In questo modo è possibile anche avviare una riflessione sull'esperienza del viaggio e/o dell'immigrazione.

- È utile per comprendere i punti di riferimento dei ragazzi sul territorio.
- Fa emergere spontaneamente le opinioni e i sentimenti dei ragazzi nei confronti del proprio luogo di vita, mettendo in evidenza ciò che apprezzano e ciò che vorrebbero cambiare, nonché l'atteggiamento nei confronti di altri luoghi.
- Può mettere in luce il vissuto dei ragazzi stranieri: hanno scelto di confrontare l'attuale luogo di vita con quello d'origine (proprio o dei genitori) oppure con un altro luogo? Perché? In questo modo è possibile conoscere i loro sentimenti verso tali paesi, ma anche comprendere come abbiano vissuto l'esperienza della migrazione o come vivano la loro diversa origine culturale: hanno scelto di parlarne o di “nasconderla”? Perché? Se il docente lo ritiene opportuno, le risposte a queste domande possono essere cercate con la collaborazione di tutta la classe, spingendo i ragazzi a scambiarsi idee e opinioni.

### Disegno/mappa

Le nostre esperienze di ricerca dimostrano che l'elaborazione di un disegno o di una mappa del proprio quartiere/paese è efficace innanzitutto per rilevare la “competenza territoriale” dei ragazzi: anche grazie al confronto tra i disegni, si è infatti potuto mettere in luce che, come già osservato nel cap. 2, i giovani immigrati conoscono spesso il luogo di vita meglio dei coetanei autoctoni e possiedono una maggiore capacità di orientamento (vedi figg. 3, 4 e 5).

Questo strumento è inoltre particolarmente utile per:

- accrescere la conoscenza del paesaggio e del territorio locali, per es. confrontando le mappe prodotte dai ragazzi con mappe/foto tratte da internet, libri, ecc., e mettendo in evidenza differenze e somiglianze.
- Far “incrociare gli sguardi”, confrontando tra loro mappe elaborate da soggetti diversi (per cultura e nazionalità, *in primis*, ma non solo): ognuno può leggere uno stesso paesaggio in maniera differente e avere sul territorio differenti punti di riferimento.
- Indagare la percezione di altri paesaggi, per

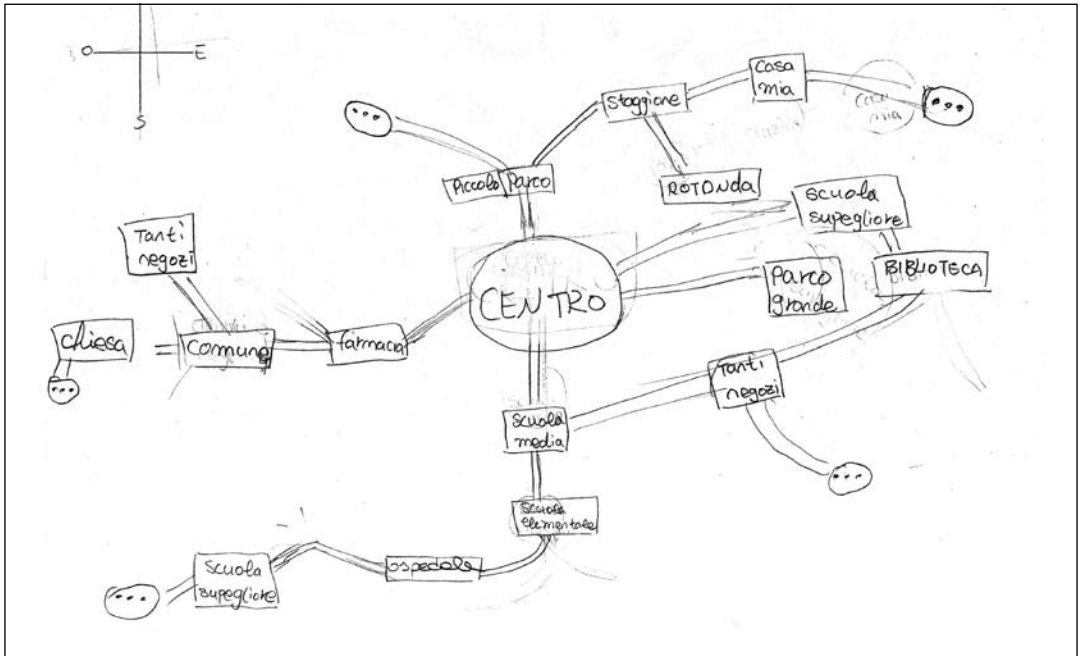


Fig. 3: Montebelluna vista attraverso gli occhi di un'alunna cinese che vive in città da meno di un anno: è interessante notare la varietà di luoghi individuati, la maggior parte dei quali collocati esattamente, e l'indicazione corretta dei punti cardinali.

esempio chiedendo ai ragazzi di disegnare un altro luogo in cui hanno abitato o che amano particolarmente: quale scelgono gli italiani? Quale gli stranieri? Questi ultimi scelgono di disegnare il luogo di nascita? Quali sono le ragioni della scelta?

Se l'insegnante lo ritiene opportuno, può esplicitamente chiedere ai ragazzi di origine immigrata di disegnare il luogo di nascita – e/o il luogo d'origine dei genitori, nel quale trascorrono eventualmente periodi di vacanza – e raccontarlo ai compagni italiani attraverso le immagini: si tratta di una strategia efficace soprattutto se i soggetti in questione non sono ancora in grado di esprimersi in italiano o hanno una scarsa padronanza della lingua.

- Rilevare i punti di riferimento dei ragazzi sul territorio.

Mappe e disegni possono poi essere incollati in uno o più poster, per raccontare il paesaggio locale e il luogo di vita tramite le immagini;

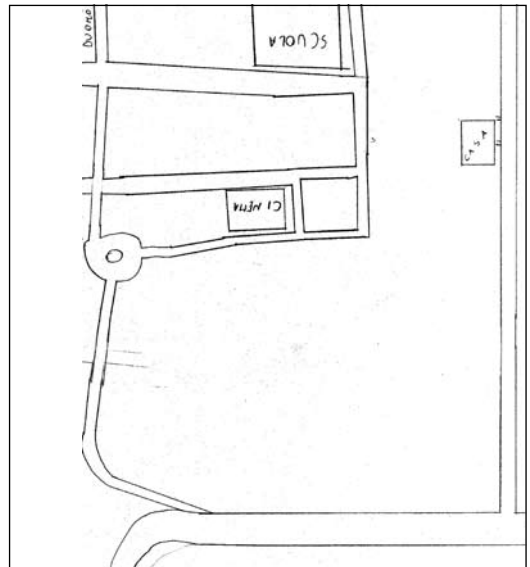


Fig. 4: Montebelluna nel disegno di un alunno italiano: i pochi punti di riferimento rappresentati e l'ampio spazio lasciato bianco sembrano indicare una scarsa conoscenza del proprio luogo di vita.

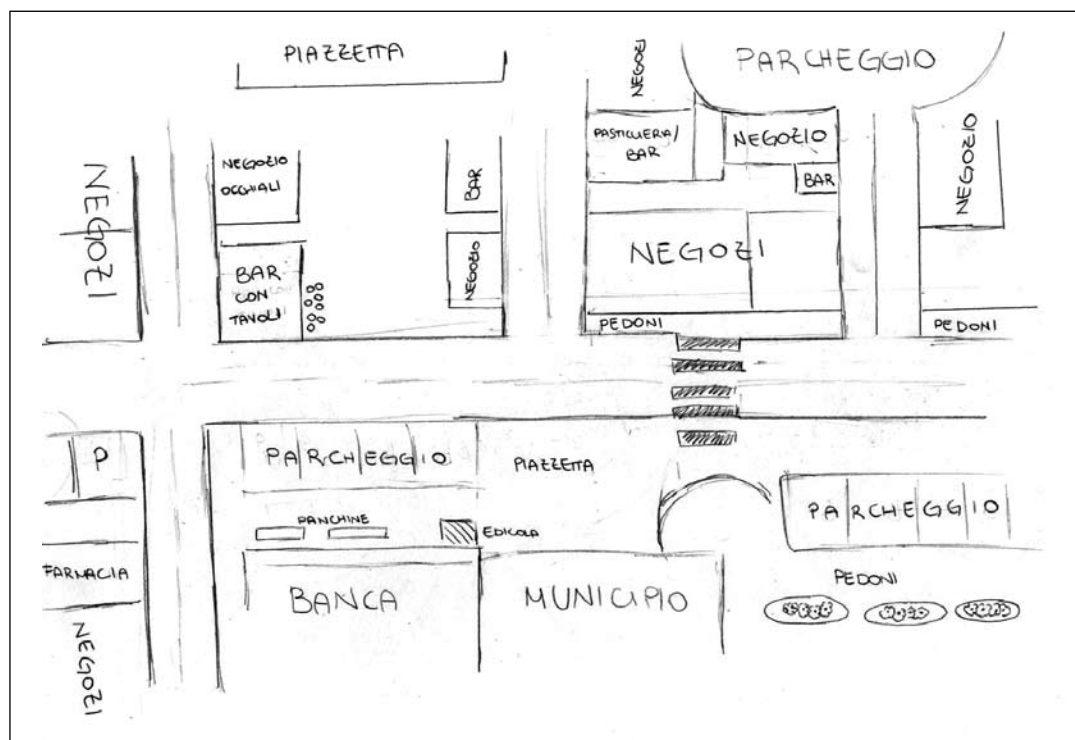


Fig. 5: Montebelluna disegnata da un'alunna italiana: i negozi sono per lei i punti di riferimento principali.

in questo modo è possibile mettere insieme le diverse percezioni, avvicinando disegni simili o differenti e commentandoli, oppure costruendo una mappa condivisa da tutta la classe. Accostando invece disegni di paesaggi “vicini” e “lontani” si può trasmettere l’idea che ogni paesaggio è unico e va conosciuto per comprenderne il valore.

### Autophotography

Come già visto nella prima parte del volume, l'*autophotography* ha rappresentato il metodo di ricerca principale del progetto LINK.

Questo strumento risulta particolarmente efficace in quanto:

- fa acquisire ai ragazzi maggiore consapevolezza rispetto alle caratteristiche del proprio paesaggio e al suo valore. Scegliere i luoghi da fotografare, scattare le foto e poi raccoglierle in un album, commentandole, spinge infatti gli alunni a riflettere su quali siano i

loro punti di riferimento sul territorio, su quali elementi del paesaggio siano per loro più importanti o significativi e per quali ragioni.

- Rappresenta un punto di partenza per costruire un più attento e solido rapporto con il luogo di vita: per gli italiani potrà trattarsi di imparare a guardare con occhi nuovi un paesaggio probabilmente dato per scontato, oppure di consolidare attraverso esso il proprio senso di appartenenza e la propria identità; gli stranieri avranno la possibilità di conoscere meglio il paesaggio che li circonda e di esprimere la propria opinione su di esso, da protagonisti attivi e spesso da osservatori più attenti dei coetanei autoctoni.
- Mette gli alunni “in comunicazione” con il proprio paesaggio, ma anche con paesaggi lontani: si può chiedere per esempio ai ragazzi stranieri di portare in classe alcune foto del paesaggio del paese d’origine e confrontarle con quelle del paesaggio locale



scattate, per individuare somiglianze e differenze e tentare percorsi di lettura.

Prima della pausa estiva si può chiedere a tutti i ragazzi di scattare alcune foto dei luoghi dove andranno in vacanza e costruire attorno ad esse delle attività ad hoc durante il successivo anno scolastico: in questo modo c'è la possibilità di confrontare ulteriormente il paesaggio locale con altri, vicini e lontani, conosciuti dai ragazzi; inoltre, qualora gli alunni stranieri siano tornati nel paese d'origine, gli italiani avrebbero l'opportunità di "vedere" quei paesaggi attraverso gli occhi dei compagni immigrati e questi ultimi potrebbero condividere con la classe una parte del loro vissuto e delle loro esperienze.

- Permette di esplorare il vissuto di tutti i ragazzi, in particolare di quelli di origine straniera: alcuni elementi del paesaggio dell'attuale luogo di vita possono infatti risvegliare negli alunni immigrati il ricordo del luogo d'origine; in questo senso, il paesaggio diventa un ponte di tra due mondi e le foto diventano un mezzo attraverso il quale conoscere l'esperienza di questi giovani e quindi attivare percorsi di riflessione e condivisione con i compagni autoctoni.
- Fa incontrare i punti di vista di tutti i soggetti coinvolti (italiani e stranieri, ma anche maschi e femmine, per esempio): osservare le foto, scambiarsele, commentarle insieme, permette di mettere in luce le diverse percezioni, ciò che le accomuna e ciò che le differenzia, attivando il dialogo rispetto al comune luogo di vita e gettando le basi per una visione condivisa.

Le foto possono essere anche raccolte insieme per la costruzione di prodotti collettivi: per esempio un poster o un album creato da tutta la classe, selezionando un certo numero di foto che rappresentino "il nostro paesaggio", "il paesaggio della classe". Possono anche essere messi insieme paesaggi vicini e lontani: per esempio, accompagnando ogni immagine con brevi testi scritti, che riportino alcune informazioni sui paesaggi rappresentati, sulla popolazione che ci vive, sulla cultura, ecc., anche dando spazio ai sentimenti che tali paesaggi suscitano nei ragaz-

zi. Può anche essere creata una presentazione da inserire nel sito della scuola, in modo che il lavoro possa essere condiviso anche con altre classi o con i ragazzi di altre scuole.

Nello svolgere queste attività è necessario concentrarsi non soltanto sugli elementi del paesaggio e/o sui luoghi in sé, ma mirare anche a far emergere i motivi per i quali essi vengono ritenuti importanti; esplorare quali significati i ragazzi attribuiscono a tali elementi è infatti fondamentale per comprendere il loro rapporto con il luogo di vita e aiutarli ad instaurare con esso un rapporto più consapevole. Bisogna inoltre prestare particolare attenzione a non trasformare il paesaggio in una fotografia: l'*autophotography* è un metodo che rende i ragazzi protagonisti attivi del processo di conoscenza ed è efficace perché li induce ad osservare il loro paesaggio, a scegliere, a riflettere; tuttavia, è importante trasmettere l'idea che il paesaggio non è un'immagine: una foto può "fermarlo" in un momento, ma esso è e resta un costruito dinamico, in continua evoluzione.

### Interviste di gruppo

Nelle nostre esperienze di ricerca tale tecnica è stata utilizzata soprattutto come supporto ad altre, in quanto utile per approfondire aspetti già messi in evidenza durante precedenti attività svolte sull'argomento "paesaggio". La classe è stata suddivisa in gruppi di 4-5 alunni e ad ogni gruppo è stato assegnato un certo argomento, scelto tra quelli più significativi già emersi nei temi, nelle interviste individuali, o negli album fotografici. Più che di vere e proprie interviste, si è trattato di discussioni collettive, durante le quali i membri di ciascun gruppo sono stati chiamati a confrontarsi sul tema proposto. Tra questi ci sono, per esempio:

- l'esistenza di un sentimento di appartenenza/estraneità nei confronti del luogo e di un senso di identità legato ad esso;
- la conoscenza del luogo e la capacità di orientamento;
- l'importanza e il significato degli spazi verdi;
- l'importanza e il significato di spazi pubblici e privati;
- il carattere "prevalente" del paesaggio e del territorio (nel progetto LINK, a Borgoricco è



Fig. 6: Il paesaggio come ponte tra due mondi. “Mi fa ricordare il mio paese” (A., rumena).

stato chiesto: “qui siamo in città o in campagna?”);

- gli elementi ritenuti importanti per vivere bene in un luogo;
- l'evoluzione subita nel tempo dal paesaggio;
- gli atteggiamenti e le opinioni nei confronti di luoghi spesso nominati dai ragazzi (a Montebelluna la biblioteca comunale e il parco pubblico; nel quartiere Arcella a Padova la parrocchia di San Bellino; a Borgorico la piazza e il municipio).

Tale tecnica permette di:

- intraprendere percorsi di lettura di qualsiasi paesaggio. Il paesaggio locale può essere letto a partire dalle foto scattate dai ragazzi durante un'attività di *autophotography* o con l'uso di immagini tratte da libri, siti web, ecc.: ogni gruppo può “leggere” la stessa foto, oppure foto differenti, e gli esiti della riflessione possono poi portare alla produzione di poster, brevi testi, ecc. Si può procedere allo stesso modo con foto di paesaggi lontani, o confrontando paesaggi vicini e lontani, concentrandosi in particolare su quelli di provenienza dei ragazzi stranieri: essi diventano così protagonisti della discussione e hanno l'occasione di condividere con i compagni le proprie esperienze,

*Significati diversi attribuiti allo stesso elemento del paesaggio, la piazza e il municipio di Borgorico*



Figura 7: Valore estetico. “questo è il comune di Borgorico con le bellissime fontane (anche se non si vedono molto bene)” (M., italiana).

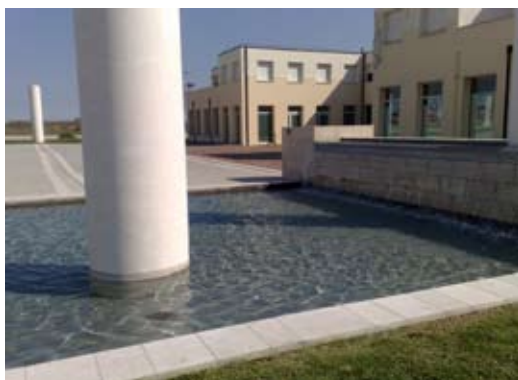


Figura 8: Relazioni sociali. “La fontana, dove la palla cade spesso e dobbiamo entrare per riprenderla, in estate ci tiriamo l'acqua addosso” (S., cinese).

i propri sentimenti e la propria cultura.

- Individuare la “competenza territoriale” dei ragazzi e il loro grado di conoscenza del luogo.
- Far emergere spontaneamente il pensiero dei soggetti: i ragazzi si trovano infatti coinvolti in una discussione “tra pari” in cui il condizionamento esercitato dalla presenza dell'adulto è certamente minore di quanto non avvenga in attività didattiche di tipo tradizionale. Il docente ha il compito di

introdurre l'argomento e poi coordinare la discussione (riportandola sui temi di interesse in caso di divagazioni e incoraggiando a parlare anche i soggetti più timidi, che di solito tendono a non emergere in questo tipo di attività), ma è necessario che il suo intervento sia il più possibile "discreto" e che i ragazzi siano lasciati liberi di esprimere liberamente il proprio pensiero.

- Far "incrociare gli sguardi", favorendo il dialogo e il confronto tra tutti gli alunni e, in particolare, tra italiani e stranieri: quando possibile si consiglia perciò di formare gruppi in cui sia sempre presente almeno un ragazzo di origine immigrata.

### Foto aeree/ortofoto/mappe topografiche

Foto aeree, ortofoto, mappe topografiche e altri tipi di rappresentazioni cartografiche possono essere utilizzate, da sole o in combinazione con altri strumenti, al fine di:

- migliorare e accrescere la conoscenza del paesaggio e del luogo di vita. Foto aeree e altre fonti cartografiche possono essere utilizzate come strumenti "di supporto" durante discussioni collettive e/o attività di lettura del paesaggio, in particolare di tipo denotativo e interpretativo; possono inoltre essere confrontate con mappe e disegni prodotti dai ragazzi, per rilevare somiglianze e differenze e spingere gli alunni ad osservare con maggiore attenzione il loro paesaggio.
- Analizzare e comprendere i cambiamenti subiti nel tempo dal proprio paesaggio e da altri paesaggi del mondo. Utilizzare foto e mappe di epoche diverse è utile in un'ottica diacronica, in percorsi di lettura temporale che inducano a riflettere su come e perché un certo paesaggio si è modificato nel passato, e a cogliere nella situazione presente anche le tracce dell'evoluzione futura.
- Rilevare i punti di riferimento dei ragazzi sul territorio, la loro "competenza territoriale" e la loro capacità di orientamento: per esempio chiedendo loro di indicare su una foto aerea o su una mappa topografica determinati luoghi del loro quartiere/paese (la piazza, la scuola, la loro casa, ecc.).

### Escursione

L'escursione è il modo più efficace per conoscere un paesaggio, poiché permette di farne esperienza in maniera diretta, osservandolo, ma anche "toccandolo", ascoltandone i suoni, annusando l'aria. Un'escursione, anche se breve, deve prevedere le seguenti attività:

- esercizi di lettura del paesaggio, anche con l'aiuto di schede appositamente preparate (vedi box 2). In questo modo i ragazzi italiani sono spinti ad osservare con cura un paesaggio al quale non sono probabilmente abituati a prestare attenzione; gli stranieri hanno l'occasione di conoscere meglio il paesaggio dell'attuale luogo di vita, ascoltando le spiegazioni degli insegnanti, ma anche quelle dei loro stessi compagni.
  - Elaborazione di mappe e disegni. Questi possono essere fatti eseguire anche prima e dopo l'uscita e confrontati tra loro in un secondo momento: cosa c'è di diverso? Cosa manca? Perché abbiamo fatto attenzione a certi elementi e non ad altri?
  - Realizzazione di video e fotografie, che possono essere utilizzati una volta rientrati in classe, per esempio per ricostruire il percorso seguito e/o le caratteristiche del paesaggio; si tratta di un'attività utile anche per avviare una discussione sulle diverse percezioni, sugli elementi del paesaggio ritenuti importanti da soggetti differenti e sulle ragioni di tali scelte.
- Per coinvolgere maggiormente i ragazzi, il tragitto da percorrere può essere scelto proprio da loro. Inoltre, l'escursione può essere pensata come momento finale di un percorso didattico: per esempio, alla fine di un'attività di *autophotography* sul paesaggio locale, i ragazzi vengono accompagnati a visitare il paesaggio che hanno rappresentato negli album (quello condiviso da tutti in un album collettivo, oppure i diversi paesaggi emersi dal lavoro di gruppi differenti all'interno della classe). Focalizzare l'attenzione sulla diversità dei punti di vista nel corso di un'esperienza diretta del paesaggio è senza dubbio il metodo migliore per accrescere la consapevolezza dei giovani in merito alla soggettività delle percezioni, stimolandoli al confronto e alla condivisione di opinioni e sentimenti.

**BOX 2**

**SCHEDE DI LETTURA DEL PAESAGGIO**

(modificato da Castiglioni, 2010b)

• **Gli elementi del paesaggio: lettura denotativa**

- Osserva il paesaggio e inserisci nella tabella gli elementi che secondo te sono più importanti. Puoi prendere in considerazione singoli oggetti, così come insiemi di oggetti (alberi, campi, edifici simili, ecc.). Nella colonna di destra descrivi ciascun elemento, provando a rispondere alle seguenti domande: che tipo di elemento è? Dove si trova? È piccolo o grande? Che forma ha? Di che colore è? È vicino/lontano ad altri elementi? Sono collegati tra loro in qualche modo?

	<i>ELEMENTO</i>	<i>DESCRIZIONE</i>
<i>1</i>		
<i>2</i>		
<i>3</i>		
...		

- Scegli alcuni elementi. Descrivili con cura, anche chiedendo informazioni ad altre persone e/o utilizzando mappe e carte: quale è la pendenza delle montagne/colline? Quanta parte dell'area è coperta da boschi? Quanti edifici ci sono? Che tipo di edifici sono (per es., case, fabbriche...)? Ecc.

• **I valori e i significati del paesaggio: lettura connotativa**

- Osserva il paesaggio e riempi le tabelle provando a rispondere alle domande: che cosa provi? Quali emozioni suscita in te? Che cosa in particolare ti piace/non ti piace? Perché? Perché è importante?

<i>CHE COSA PROVI?</i>

<i>CHE COSA TI PIACE?</i>	<i>PERCHÉ?</i>

<i><b>CHE COSA NON TI PIACE?</b></i>	<i><b>PERCHÉ?</b></i>

<i><b>CHE COSA È IMPORTANTE?</b></i>	<i><b>PERCHÉ?</b></i>

- Usa le tabelle precedenti per fare le stesse domande ai tuoi compagni. Puoi anche tener conto di alcune differenze (per esempio, maschio/femmina, nato qui/nato altrove, ecc.)

- Usa la seguente tabella per intervistare alcune persone a proposito di questo paesaggio. Puoi anche dividere i risultati a seconda dei diversi gruppi a cui appartengono gli intervistati (per esempio tenendo conto della loro età, del loro luogo di nascita, del lavoro che fanno, ecc.).

<i><b>INTERVISTATO</b></i>	<i><b>SENTIMENTI, PREFERENZE, MOTIVAZIONI</b></i>

• **I fattori del paesaggio: lettura interpretativa**

- Completa la prima colonna della tabella con gli elementi trovati durante il primo esercizio; traccia alcune frecce per collegare ciascuno di essi con i fattori indicati nella seconda colonna, rispondendo alle domande: perché questo elemento si trova qui? Quali fattori sono responsabili della sua presenza e delle sue caratteristiche?

	<b>ELEMENTO</b>
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	

<b>FATTORI</b>
<i>fattori climatici</i>
<i>fattori geologici</i>
<i>fattori biologici</i>
<i>fattori idrologici</i>
<i>fattori economici</i>
<i>fattori politici</i>
<i>fattori tecnici</i>
<i>fattori socio-culturali</i>
<i>fattori demografici</i>

- Svolgi delle attività di ricerca per capire come i fattori agiscono sugli elementi e sul paesaggio nel suo complesso, usando diverse fonti: libri, carte e mappe attuali e storiche, foto aeree, dati statistici, dati economici, ricerche d'archivio, semplici GIS, internet, interviste con esperti, ecc.

• **I cambiamenti del paesaggio: lettura temporale**

- Osserva il paesaggio e completa la tabella, facendo delle ipotesi sui possibili cambiamenti avvenuti nel paesaggio. Scegli un intervallo di tempo: cosa pensi sia cambiato negli ultimi ... anni? Quali elementi erano presenti allora ed oggi appaiono solo come resti e come testimonianza del passato? Quali si sono conservati? Quali hanno cambiato le loro caratteristiche e/o la loro funzione? Quali sono gli elementi nuovi oggi presenti?

<b>ELEMENTI</b>	<i>perduti</i>	
	<i>conservati</i>	
	<i>modificati</i>	
	<i>nuovi</i>	

- Usando una fonte (un'immagine, una foto aerea, ecc.), completa la tabella precedente confrontando il paesaggio attuale con quello del passato. Fai delle ricerche per capire meglio come è cambiato il paesaggio e per quali motivi. Prova a dare una valutazione dei cambiamenti e discutine con i tuoi compagni di classe.

- Sulla base di quello che hai imparato negli esercizi precedenti, prova ad immaginare come sarà questo paesaggio nel futuro (per esempio quando avrai l'età dei tuoi genitori). Come cambierà? Perché? Cosa pensi di queste trasformazioni? E tu come vorresti che fosse? Discutine con i tuoi compagni di classe.

In questo capitolo saranno illustrati tre percorsi didattici costruiti utilizzando alcuni degli strumenti presentati nel capitolo precedente e particolarmente adatti per essere svolti con classi (o con gruppi di ragazzi) che presentano un elevato numero di stranieri. Di ogni percorso verranno indicati il “quadro generale” (tipologia; obiettivi generali; obiettivi per l’educazione interculturale; obiettivi specifici) e le “fasi operative” (numero di tappe; materiali occorrenti; attività; proposte per il completamento e la conclusione dell’attività). Si tratta di percorsi estremamente “elastici”, le cui tappe possono avere durata variabile: il docente può ad esempio dedicare più tempo ad una fase del percorso e meno ad un’altra, adattandole e modificandole in base agli obiettivi che si pone, al livello di approfondimento che vuole raggiungere, o alle modalità e ai tempi secondo i quali queste attività vanno ad inserirsi nel contesto della programmazione didattica. In ogni caso, per una maggiore efficacia del percorso, è importante che le tappe vengano svolte in tempi ravvicinati, essendo strettamente interconnesse l’una all’altra.

### 5.1 Percorso didattico per la scuola primaria: il mio paesaggio, il nostro paesaggio

Questo percorso didattico, particolarmente adatto ai bambini del secondo ciclo, consente di raggiungere innanzitutto una maggiore conoscenza del proprio paesaggio, attraverso l’utilizzo dell’escursione e del disegno. Gli alunni sviluppano la capacità di osservare e rappresentare quanto li circonda, imparando a descrivere il proprio spazio vissuto e accrescendo nel contempo le loro abilità di orientamento. Inoltre, le fasi di confronto dei disegni e dei punti di riferimento permettono loro di mettersi in relazione con gli altri e di pervenire ad una visione condivisa del proprio luogo di vita, attraverso una modalità dialogica che li spinge a lavorare in gruppo, ad esprimere le proprie opinioni e ad ascoltare e rispettare quelle degli altri.

#### Quadro generale

<p><b>Tipologia</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sia curricolare che extracurricolare (può essere condotto anche da un solo docente, ma è preferibile che più adulti siano presenti per coordinare l’attività di gruppo)</li> <li>• Interdisciplinare: principalmente geografia e educazione all’immagine</li> </ul>
-------------------------	--

<b>Obiettivi generali</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stimolare un'osservazione attenta del paesaggio con riferimento principale al luogo in cui si vive</li> </ul>
<b>Obiettivi per l'educazione interculturale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imparare che soggetti diversi percepiscono il paesaggio in modo differente e gli attribuiscono diversi significati</li> <li>• Comprendere e rispettare il punto di vista degli altri</li> </ul>
<b>Obiettivi specifici</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambito del "sapere": conoscere i caratteri del paesaggio in cui si vive</li> <li>• Ambito del "saper fare": essere in grado di descrivere e rappresentare il proprio spazio vissuto; saper orientarsi nel proprio luogo di vita</li> <li>• Ambito del "saper essere": saper esprimere il proprio punto di vista mettendosi in relazione con gli altri, ascoltando, comprendendo e rispettando le loro opinioni</li> </ul>

## Fasi operative

### Numero di tappe 3

**Materiali occorrenti** Pastelli, pennarelli e/o altri strumenti per disegnare; carta topografica e/o ortofoto dell'area in questione (quali per esempio quelle reperibili attraverso i programmi "Google Maps" e "Google Heart")

#### Attività

##### Prima tappa:

**1.** Escursione/uscita nei dintorni della scuola, o comunque nel quartiere, entro un'area conosciuta dai bambini

**2.** Tornati in classe, ogni bambino disegna gli elementi del paesaggio che lo hanno più colpito e/o che ritiene più importanti

**3.** Attraverso il confronto tra i disegni, si crea un elenco di tutti gli elementi individuati

##### Seconda tappa

**1.** La classe viene suddivisa in gruppi di 4-5 bambini: viene discusso l'elenco creato nella tappa precedente e ogni componente del gruppo spiega agli altri quali elementi ritiene importanti, quali gli piacciono e quali no, motivando le scelte

**2.** Presentazione dei lavori di gruppo e discussione generale, che preveda il confronto tra le preferenze

**3.** Creazione di un disegno collettivo, che raccolga tutti gli elementi scelti dai bambini della classe

##### Terza tappa

**1.** Confronto tra il disegno creato nella tappa precedente e una mappa topografica/ortofoto della stessa area. Riconoscimento sulla mappa degli elementi presenti nel disegno; rilevazione di somiglianze, differenze, elementi mancanti, ecc.

**Proposte per il completamento e la conclusione dell'attività** Produzione di brevi testi in cui esprimere che cosa si è imparato e che cosa si pensa in merito (per es., cosa in particolare è piaciuto/non piaciuto, cosa si ritiene utile/non utile, ecc.); produzione di un altro disegno dell'area, per verificare cosa è cambiato dopo l'attività.

## 5.2 Percorso didattico per la scuola secondaria di primo grado<sup>1</sup>: "Il paesaggio e le culture"

In questo percorso didattico la lettura denotativa e interpretativa del paesaggio locale

<sup>1</sup> Non sussistono in realtà motivi particolari per i quali il percorso per la scuola secondaria di primo grado non possa essere svolto anche nelle classi della secondaria di secondo grado e viceversa. Si è tuttavia ritenuto opportuno mantenere una tale distinzione, soprattutto in considerazione dell'età dei soggetti: come vedremo, il percorso per la secondaria di secondo grado prevede infatti un'attività di *autophotography*, che può probabilmente essere svolta con più facilità dai ragazzi più grandi, in virtù della loro maggiore mobilità.



costituiscono un momento quasi “propedeutico” ad un’attività che spinge gli alunni ad usare l’immaginazione e a mettersi nei panni di “migranti” che arrivano per la prima volta in un paesaggio totalmente sconosciuto e devono scegliere come approcciarsi ad esso: va “colonizzato”, con gli elementi del proprio paesaggio messi “in valigia” prima di partire, oppure va lasciato così com’è? Quali significati racchiude?

Le attività proposte mirano ad accrescere la conoscenza del paesaggio locale e di paesaggi di altre parti del mondo (ad esempio con riferimento ai paesi di origine degli alunni stranieri presenti nel gruppo) e a sviluppare nei ragazzi la capacità di individuare e descrivere i diversi elementi di un paesaggio, mettendoli in relazione con i fattori che li hanno prodotti, in partico-

lare quelli di tipo culturale. Il percorso didattico può rappresentare un momento di approfondimento nell’ambito dello studio sia del territorio locale, che dei paesi europei ed extraeuropei, prestandosi anche efficacemente allo studio delle interazioni tra queste realtà, in un’ottica transcalare. I ragazzi vengono inoltre spinti a riflettere sull’esperienza dell’immigrazione e sul senso di appartenenza ai luoghi, rafforzando la propria identità nel confronto con le identità “altre” e sviluppando un senso di rispetto nei confronti delle diversità.

È possibile svolgere questo percorso didattico anche in forma di laboratorio breve, abbreviando o tralasciando del tutto la prima tappa e concentrandosi solo sulla seconda e sulla terza.

## Quadro generale

<b>Tipologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sia curricolare che extracurricolare (può essere condotto anche da un solo docente, ma è preferibile che più adulti siano presenti per coordinare l’attività di gruppo)</li> <li>• Interdisciplinare: principalmente geografia e storia, ma anche altre materie, a seconda degli aspetti che si intende approfondire</li> </ul>
<b>Obiettivi generali</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stimolare un’osservazione attenta del paesaggio locale e dei paesaggi di altre parti del mondo</li> <li>• Interpretare il paesaggio con riferimento alle dinamiche (soprattutto culturali) che lo costruiscono e lo trasformano</li> </ul>
<b>Obiettivi per l’educazione interculturale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imparare a leggere i segni culturali nel paesaggio</li> <li>• Riflettere sulle diversità culturali di cui differenti paesaggi sono portatori</li> <li>• Riflettere sulle differenze di significati attribuiti ai paesaggi (sulla base del proprio vissuto/della propria cultura)</li> <li>• Riflettere sui cambiamenti del paesaggio legati ai movimenti di popolazione</li> <li>• Riflettere sull’esperienza dell’immigrazione</li> </ul>
<b>Obiettivi specifici</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambito del “sapere”: conoscere i caratteri del paesaggio in cui si vive e dei paesaggi di altre parti del mondo</li> <li>• Ambito del “saper fare”: essere in grado di individuare e descrivere i diversi elementi di un paesaggio, mettendoli in relazione con i fattori che li hanno prodotti, in particolare quelli di tipo culturale; essere in grado di fornire alcune indicazioni di base sulla cultura di una certa popolazione osservando il paesaggio in cui vive</li> <li>• Ambito del “saper essere”: sviluppare la capacità di esprimere il proprio punto di vista e ascoltare quello degli altri, mettendosi in discussione; rafforzare la propria identità nel confronto con le identità “altre”, sviluppando un senso di rispetto nei confronti delle diversità</li> </ul>

## Fasi operative

### Numero di tappe 3

**Materiali occorrenti** Foto del paesaggio locale; foto di paesaggi di altre parti del mondo; schede per l'individuazione degli elementi; colla; forbici; contenitori ("valigie") di carta o altro materiale, appositamente preparati in precedenza.

### Attività

*Prima tappa* (lettura denotativa del paesaggio; lettura connotativa del paesaggio, con particolare attenzione alla dimensione "personale" e "vissuta" del rapporto con il luogo di vita; primo approccio ad una lettura interpretativa del paesaggio locale, con particolare attenzione ai processi di tipo culturale).

**1.** Si suddivide la classe in gruppi di 4-5 ragazzi al massimo (nei quali, per quanto possibile, sia presente almeno un alunno di origine straniera); i gruppi rimangono gli stessi per tutta la durata delle attività proposte. Con l'utilizzo di una foto del paesaggio locale (per esempio quello del quartiere in cui si trova la scuola), o meglio, grazie ad un'uscita nei dintorni della scuola, si invitano i ragazzi ad osservare attentamente gli elementi del paesaggio: ogni gruppo dovrà scegliere e descrivere i 5 che ritiene più importanti e spiegare le ragioni della scelta. Si può per esempio utilizzare una scheda appositamente preparata, come quella che si trova nell'esercizio per la lettura denotativa del paesaggio (vedi box 2, pag. ...).

**2.** Ogni gruppo presenta gli elementi scelti; poi l'insegnante individua:

- gli elementi più frequenti e le ragioni per i quali sono stati scelti;
- gli elementi più rilevanti, invitando i ragazzi a riflettere sui processi culturali che li hanno prodotti: non si tratta di una lezione "frontale", quanto piuttosto di una riflessione condivisa tra i compagni e tra la classe e il/i docente/i.

*Seconda tappa* (riflessione sull'esperienza dei migranti).

**1.** Ogni gruppo ha alcune foto: una del proprio paesaggio (quella utilizzata nella tappa precedente) e una o più foto di un paesaggio "lontano" (preferibilmente dei paesi di provenienza dei ragazzi di origine straniera, e portata da loro, o anche procurata dal docente, per esempio da un libro o dal web).

Ogni gruppo ha anche un contenitore, che rappresenta una valigia, la "valigia del migrante".

Ogni gruppo sceglie la foto di un paesaggio lontano e cerca di rispondere a questa domanda: "se dovessi emigrare dal mio paesaggio in questo paesaggio lontano, quali elementi del mio paesaggio porterei con me? Perché?"

Si fanno quindi ritagliare dalla foto del proprio paesaggio gli elementi che si porterebbero con sé "in valigia" per sentirsi "a casa" nel paesaggio lontano (uguali o diversi da quelli individuati nella tappa precedente); si chiede poi di motivare la scelta, attraverso un elenco di parole-chiave o la produzione di un breve testo.

**2.** Si invitano i ragazzi ad osservare con attenzione il paesaggio lontano scelto e a immaginare di trasferirsi in quel paese, rispondendo alle seguenti domande (preferibilmente per iscritto, producendo un breve testo o un elenco di parole-chiave):

come mi sento arrivando nel nuovo paesaggio? Che cosa mi piace? Che cosa non mi piace? Perché? (elenco di emozioni, sensazioni, sentimenti, ma anche vantaggi/svantaggi "pratici").

**3.** Si invitano i ragazzi a decidere se incollare o meno nella foto del paesaggio lontano, che ora è diventato il loro "nuovo" paesaggio, gli elementi del paesaggio di provenienza, messi precedentemente "in valigia": gli elementi portati da casa vanno incollati o no? Perché? Quali?

I ragazzi devono essere spinti a chiedersi: come cambia il paesaggio nuovo se incollo su di esso gli elementi del mio vecchio paesaggio (se in qualche modo lo "colonizzo")? È più bello? È più brutto? È coerente? Un paesaggio è bello perché è coerente, perché ha un significato chiaro, o perché contiene cose che a me piacciono e/o hanno un significato per me?

*Terza tappa* (presentazione dei lavori dei gruppi e discussione).

La discussione verterà soprattutto sul legame tra paesaggio e cultura delle diverse popolazioni del mondo, con riferimento particolare al paesaggio locale e ai paesaggi “lontani” e all’esperienza dei ragazzi della classe, italiani e stranieri.

In questa fase il docente può partire dalle osservazioni emerse per intraprendere con i ragazzi la lettura (denotativa, connotativa e interpretativa) del paesaggio lontano.

Durante l’intera attività, è importante:

- cercare di favorire il dialogo e il confronto tra i ragazzi;
- parlare di immigrazione non come di un fenomeno astratto ed “estraneo”, ma come un fenomeno che coinvolge tutti, che cambia i paesaggi e le popolazioni, che si svolge “vicino” a noi.

La discussione può essere allargata anche ad altri temi:

- l’esperienza migratoria può portare all’accettazione della cultura del paese di accoglienza, al suo rifiuto e alla chiusura, alla costruzione di una cultura nuova, “ibrida”;
- il senso di appartenenza/identità è dato dalla presenza nel paesaggio di “oggetti” conosciuti e sentiti come “propri” o dalla possibilità di attribuire significato anche agli “oggetti” nuovi e sconosciuti?

**Proposte per il completamento e la conclusione dell’attività** Creazione di poster in cui incollare le diverse foto e commentarle, raccontando l’esperienza fatta; produzione di testi in cui esprimere il proprio parere sull’attività svolta e su quanto si è imparato; esercizi di “lettura del paesaggio”, con l’utilizzo di foto di paesaggi simili e/o diversi da quello locale.

### 5.3 Percorso didattico per la scuola secondaria di secondo grado: “Parole e immagini per raccontare il luogo in cui vivo”

Questo percorso didattico si avvale di tre strumenti: l’elaborato scritto, l’*autophotography* e le interviste di gruppo. Sebbene abbia obiettivi simili a quelli del percorso precedente, questo si focalizza essenzialmente sul paesaggio locale, mirando ad accrescere le conoscenze dei ragazzi, ma soprattutto a farli riflettere sul fatto che ogni persona attribuisce valore al paesaggio in modo diverso (in primis sulla base della propria cultura, ma non solo). Il paesaggio “appartiene” a tutti coloro che lo vivono: ogni soggetto che lo percepisce e vi si rapporta – sia a livello del singolo individuo che di collettività – ha quindi un proprio punto di vista su quel paesaggio, una storia da raccontare, che va compresa e rispettata. Il percorso didattico proposto, tramite il lavoro di gruppo, mira proprio a favorire l’interazione tra i componenti della classe, incoraggiando il dialogo e lo scambio di opinioni. In questo modo i ragazzi sono portati a riflettere sul loro rapporto con il luogo di vita attraverso il confronto con i compagni e vengono stimolati ad accogliere e comprendere i diversi punti di vista per giungere ad una rappresentazione condivisa del paesaggio che li accolga tutti, in un clima di reciproco rispetto.

Il percorso didattico può rappresentare un momento di approfondimento nell’ambito dello studio del territorio locale; è utile anche per l’insegnamento congiunto di Storia e geografia, come avviene nel biennio dei Licei, prestandosi ad affrontare tematiche quali la globalizzazione, i movimenti di popolazione e le migrazioni internazionali.

## Quadro generale

<b>Tipologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sia curricolare che extracurricolare (può essere condotto anche da un solo docente, ma è preferibile che più adulti siano presenti per coordinare l’attività di gruppo)</li> <li>• Interdisciplinare: principalmente geografia, italiano</li> </ul>
------------------	--

<b>Obiettivi generali</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stimolare un'osservazione attenta del paesaggio, con riferimento principale al luogo in cui si vive</li> <li>• Interpretare il paesaggio con riferimento alle dinamiche (soprattutto culturali) che lo costruiscono e lo trasformano</li> </ul>
<b>Obiettivi per l'educazione interculturale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imparare a leggere i segni culturali nel paesaggio</li> <li>• Riflettere sulle differenze di significati attribuiti ai paesaggi (sulla base del proprio vissuto/della propria cultura...)</li> <li>• Comprendere e rispettare il punto di vista degli altri</li> </ul>
<b>Obiettivi specifici</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambito del "sapere": conoscere i caratteri del paesaggio in cui si vive</li> <li>• Ambito del "saper fare": essere in grado di individuare e descrivere i diversi elementi di un paesaggio, mettendoli in relazione con i fattori che li hanno prodotti, in particolare quelli di tipo culturale</li> <li>• Ambito del "saper essere": sviluppare la capacità di esprimere il proprio punto di vista e ascoltare quello degli altri, mettendosi in discussione; rafforzare la propria identità nel confronto con le identità "altre", sviluppando un senso di rispetto nei confronti delle diversità</li> </ul>

## Fasi operative

### Numero di tappe 3

**Materiali occorrenti** Macchine fotografiche, album e cartelloni dove raccogliere e incollare le fotografie.

#### Attività

##### Prima tappa

**1.** Stesura di un elaborato scritto: "La città/il paese in cui vivo: descrivi le sue caratteristiche e i suoi cambiamenti. Confronta questo luogo con altri in cui hai abitato o che ti piacciono particolarmente" (da eseguire a casa o a scuola)

##### Seconda tappa

**1.** Muniti di macchina fotografica, i ragazzi sono invitati a svolgere il seguente compito: "attraverso 8 scatti fotografici, racconta il luogo in cui vivi".

I ragazzi devono poter scegliere in totale libertà e autonomia: per questo è preferibile che l'attività venga svolta in orario extrascolastico, come compito per casa.

**2.** Le foto vengono stampate a scuola e consegnate ai ragazzi, che dovranno incollarle

in un album, scrivendo anche una didascalia o un breve testo per commentarle.

(da eseguire a casa o a scuola)

##### Terza tappa

**1.** La classe viene suddivisa in gruppi di 4-5 ragazzi, tra i quali, per quanto possibile, ci sia almeno un ragazzo straniero. Ogni componente del gruppo presenta il suo elaborato e il suo album e ne discute con gli altri.

Il docente dovrà lasciare libera la discussione, ma se necessario ricondurre il focus sul rapporto con il luogo, puntando a far emergere soprattutto:

- i punti di riferimento dei ragazzi sul territorio e i diversi tipi di elementi/luoghi considerati importanti;
- i significati ad essi attribuiti;
- il vissuto dei ragazzi in merito al proprio luogo di vita e ai luoghi scelti per il confronto nell'elaborato scritto;
- l'esistenza di sentimenti di appartenenza o di estraneità verso il luogo di vita e/o verso altri luoghi, con attenzione particolare agli eventuali sentimenti espressi dai ragazzi di origine straniera in merito ai luoghi di provenienza;

- le differenze e le somiglianze, sia in merito agli elementi del paesaggio scelti che ai significati, concentrandosi per esempio sulle differenze di significato attribuite da soggetti diversi agli stessi elementi/luoghi. L'attenzione sarà rivolta in particolare alle differenze tra ragazzi italiani e stranieri.
- riflessioni connesse all'esperienza del viaggio e a quella dell'immigrazione: gli "outsider" guardano il luogo con occhi diversi da quelli degli "insider"

Queste tematiche dovranno essere esplicitate dal docente solo nel caso in cui non vengano menzionate dai ragazzi in modo spontaneo; l'attenzione dovrà essere rivolta anche alle eventuali questioni "impreviste" sollevate dai ragazzi e utili a comprendere meglio il loro rapporto con il luogo di vita e/o con altri luoghi.

2. Ogni gruppo elabora un "album condiviso", contenente 5 foto, accompagnate da didascalie o brevi testi di commento. In questo modo si realizza il passaggio da una rappresentazione individuale ad una collettiva del paesaggio (il "mio" paesaggio diventa il "nostro" paesaggio). Gli album possono essere poi esposti in un poster e/o in una presentazione da mettere nel sito della scuola.

***Proposte per il completamento e la conclusione dell'attività*** Produzione di testi in cui esprimere il proprio parere sull'attività svolta e sulle cose imparate; stesura di un elaborato in cui si invitano i ragazzi ad immedesimarsi in un turista o in un migrante che arriva per la prima volta nella città/nel paese; esercizi di "lettura del paesaggio", con l'utilizzo di foto di paesaggi simili e/o diversi da quello locale.

## Riferimenti bibliografici

- Besozzi E. (2009), "Nuove generazioni transnazionali e progetti di integrazione", in Bosi A. (a cura di), *Città e civiltà. Nuove frontiere di cittadinanza*, Milano, Franco Angeli, pp. 179-195.
- Brunelli C. (2007), "L'educazione geografica in chiave interculturale", in Brunelli C., Cipollari G., Pratisoli M., Quagliani M., *Oltre l'etnocentrismo: i saperi della scuola al di là dell'Occidente*, Roma, EMI, pp. 46-51.
- Caritas-Migrantes (2011), *Dossier Statistico Immigrazione 2011*, XXI Rapporto, Roma, Idos.
- Castiglioni B. (2011a), "Il paesaggio, strumento per l'educazione geografica", in Giorda C., Puttilli M. (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Roma, Carocci, pp. 182-191.
- Castiglioni B. (a cura di) (2011b), *Paesaggio e popolazione immigrata: primi risultati del progetto LINK*, Materiali del Dipartimento di Geografia, Padova, n. 31.
- Castiglioni B. (a cura di) (2010a), *Paesaggio e popolazione immigrata: il progetto LINK (Landscape and Immigrants: Networks, Knowledge)*, Materiali del Dipartimento di Geografia, Padova, n. 30.
- Castiglioni B. (2010b), *Educare al Paesaggio*, Montebelluna, Museo di Storia Naturale e Archeologia.
- Castiglioni B., De Nardi A., Rossetto T. (2008), "Il paesaggio come mediatore culturale: il luogo di vita nelle percezioni e nelle attese dei giovani immigrati", in Moretti E. (a cura di), *Lungo le sponde dell'Adriatico. Flussi migratori e percorsi d'integrazione*, Milano, Franco Angeli, pp. 171-191.
- Celi M. (2010), "Perché un Museo per l'educazione al paesaggio?", in Castiglioni B., *Educare al Paesaggio*, Montebelluna, Museo di Storia Naturale e Archeologia, pp. 9-10.
- Cipollari G. (2010), "La revisione di curricula scolastici per la costruzione di una cittadinanza cosmopolita", in *Agorà. Paesaggi dell'intercultura*, magazine online, n. 3. [<http://www.vanninieditrice.it/fileup/Inserti/CIPOLLARI%20La%20revisione%20di%20curricula%20scolastici.pdf>]
- Cipollari G. (2007), "Premessa", in Brunelli C., Cipollari G., Pratisoli M., Quagliani M., *Oltre l'etnocentrismo: i saperi della scuola al di là dell'Occidente*, Roma, EMI, pp. 9-13.
- Claris S. (2008), "Indicazioni nazionali e aspetti interculturali", presentazione dell'intervento al primo seminario *Competenze disciplinari, competenze formative e competenze interculturali*, corso di formazione *Indicazioni per il Curricolo e interculturalità*, a. s. 2008/09, Bergamo, 19 maggio 2008. [[http://www.sportellostranieri.bergamo.it/la\\_formazione.htm](http://www.sportellostranieri.bergamo.it/la_formazione.htm)]
- Claris S. (2005), *L'educazione della competenza interculturale*, Brescia, La Scuola.
- Claris S. (2002), *A scuola di intercultura. Proposte educative e didattiche*, Brescia, La Scuola.
- Consiglio D'Europa (2008), *Libro bianco sul dialogo interculturale "Vivere insieme in pari dignità"*, Strasburgo. [[http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Public\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_ItalianVersion.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Public_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf)]
- Corna Pellegrini G. (2004), *Geografia dei valori culturali*, Roma, Carocci.
- Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S. (2009), *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, Bologna, Il Mulino.
- De Angelis S. (2009), "Competenze interculturali a scuola", in *Quaderni di intercultura*, n. 1. [<http://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/article/view/470/370>]
- Dematteis G. (2011), "La geografia nella scuola: sapere geografico, territorio, educazione" in Giorda C., Puttilli M. (a cura di), *Educare al territorio*,

- educare il territorio. Geografia per la formazione*, Roma, Carocci, pp. 23-32.
- De Nardi A. (2011a), "L'analisi dei materiali raccolti", in Castiglioni B. (a cura di), *Paesaggio e popolazione immigrata: primi risultati del Progetto LINK*, Materiali del Dipartimento di Geografia, Padova, 31, pp. 59-70.
- De Nardi A. (2011b), "La restituzione dei risultati alle scuole e i feedback dei ragazzi", in Castiglioni B. (a cura di), *Paesaggio e popolazione immigrata: primi risultati del Progetto LINK*, Materiali del Dipartimento di Geografia, Padova, 31, pp. 101-109.
- De Nardi A., Rossetto T. (2010), "Le scelte metodologiche per le attività sul campo", in Castiglioni B. (a cura di), *Paesaggio e popolazione immigrata: il progetto LINK (Landscape and Immigrants: Networks, Knowledge)*, Materiali del Dipartimento di Geografia, Padova, 30, pp. 31-36.
- De Nardi A. (2010), *Il paesaggio nella costruzione dell'identità e del senso di appartenenza al luogo: indagini e confronti tra adolescenti italiani e di origine straniera*, Tesi di Dottorato in Uomo e Ambiente, XXII ciclo, Dipartimento di Geografia, Università degli Studi di Padova.
- De Vecchis G. (2011), *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, Novara, Utet.
- De Vecchis G. (2007), "Il paesaggio nell'insegnamento geografico ieri, oggi e domani", in Castiglioni B., Celi M., Gamberoni E. (a cura di), *Il paesaggio vicino a noi. Educazione, consapevolezza, responsabilità*, Atti del convegno, Padova, 24 marzo 2006, Montebelluna, Museo Civico di Storia Naturale e Archeologia, pp. 31-38.
- Di Mauro A., Trevisin A. (a cura di) (2009), *Un patrimonio di culture*, Montebelluna, Museo di Storia Naturale e Archeologia.
- Di Palma M. T. (2008), "Cittadinanza europea: può servire la geografia?", testo dell'intervento al laboratorio *Educazione alla cittadinanza europea*, nell'ambito del convegno *Identità, diritti e cittadinanza in una società in trasformazione*, organizzato dall'Istituto storico della Resistenza e della società contemporanea nel Novarese e nel Verbano "Pietro Fornara", Lesa (No) e Belgirate (Vb), 26 settembre 2008 [http://www.storiairreer.it/Materiali/Materiali/dibattito/dipalma2OK.pdf].
- Elamé E., Marchionni R. (2008), *Rappresentazioni sociali nuova via dell'interculturalità*, Bologna, EMI.
- Elamé E., David J. (2006), *L'educazione interculturale per lo sviluppo sostenibile: proposte di formazione per insegnanti*, Bologna, EMI.
- Giorda C. (2011), "Conoscenza geografica e cittadinanza. Un progetto per il territorio", in Giorda C., Puttilli M. (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Roma, Carocci, pp. 45-54.
- Giorda C. (2008), "La geografia e l'educazione interculturale nelle Indicazioni per il Curricolo: un progetto disciplinare di sostenibilità sociale, territoriale e ambientale", in *Volontari e Terzo Mondo*, n. 4, pp. 45-56.
- Hannerz U. (2001), *La diversità culturale*, Bologna, Il Mulino.
- International Geographical Union, Commission on Geographical Education (2000), *International Declaration on Geographical Education for Cultural Diversity*. [http://igu-cge.tamu.edu/charters.htm]
- International Geographical Union, Commission on Geographical Education (1992), *The International Charter on Geographical Education*. [http://igu-cge.tamu.edu/charters.htm]
- Marengo M. (2007), *Geografie dell'interculturalità*, Pisa, Pacini Editore.
- Medi M. (a cura di), "Per un'educazione interculturale nella scuola", Materiali on line del centro "Tante Tinte", Verona. [http://web.tiscalinet.it/gtovr/indice/interculturalita/doc/tinte/strutt.htm]
- Medi M. (2008a), "Prospettive interculturali nei saperi e nelle conoscenze disciplinari: geografia", presentazione dell'intervento al quarto seminario *Competenze disciplinari, competenze formative e competenze interculturali*, corso di formazione *Indicazioni per il Curricolo e interculturalità*, a. s. 2008/09, Bergamo, 29 settembre 2008. [http://www.sportellostranieri.bergamo.it/la\_formazione.htm]
- Medi M. (2008b), "Geostoria per l'Educazione interculturale", materiali del seminario *Prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze disciplinari. Area storico-geografica - 1a parte*, 15 settembre 2008. PROGETTO A.L.I.S - anno IX. Ufficio Scolastico Provinciale di Bergamo [http://www.sportellostranieri.bergamo.it/scaricare/Geostoria%20per%20l%27EI.pdf]
- Medi M. (2007), "Educare al patrimonio per educare all'interculturalità", in *StrumentiCres*, n. 46.
- Olwig K. R. (1991), "Childhood, Artistic Creation, and the Educated Sense of Place", *Children Environment Quarterly*, n. 8, v. 2, pp. 4-18.
- Pitaro A. (1998), *Didattica interculturale della geografia*, Bologna, EMI.
- Reinfried S., Schleicher Y., Rempfler A. (edited by) (2007), *Geographical views on Education for Sustainable Development*, Atti del Convegno della Commissione sull'Educazione Geografica dell'Unione Geografica Internazionale, Lucerna, Svizzera, 29-31 luglio 2007.
- Relph E. (1976), *Place and placeness*, London, Pilon.

- Rocca L. (2007), *Geo-scoprire il mondo: una nuova didattica dei processi territoriali*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Santerini M. (a cura di) (2010), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Trento, Erickson.
- Tuan Y.-F. (1980), "Rootedness versus sense of place", *Landscape*, n. 24, pp. 3-8.
- Tuan Y.-F. (1977), *Space and place: the perspective of experience*, Minneapolis-London, University of Minnesota press.
- Turri E. (2008), *Antropologia del paesaggio*, Venezia, Marsilio (ed. orig. 1974).
- Turri E. (2003), *Il paesaggio degli uomini: la natura, la cultura, la storia*, Zanichelli, Bologna.
- Turri E. (1998), *Il paesaggio come teatro. Dal territorio vissuto al territorio rappresentato*, Venezia, Marsilio.
- Valtolina G. G. (2006), "Modelli di integrazione e sviluppo dell'identità", in Valtolina G. G., Marazzi A. (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'emigrazione nelle nuove generazioni*, Milano, Franco Angeli, pp. 105-123.