



**UNIVERSITÀ  
DI TORINO**

## **Università degli Studi di Torino**

*Corso di Laurea magistrale a ciclo unico in  
Scienze delle Formazione Primaria*

### **Tesi di Laurea**

*Geografia e narrazioni emozionali.*

*Nuove frontiere per la didattica a partire dalla montagna.*

**Relatore:**

Alberto Di Gioia

**Correlatore:**

Cristiano Giorda

**Candidata:**

Sonia Doronzo

*Matricola 094514*

Anno Accademico 2023/2024



# INDICE

<b>INTRODUZIONE.....</b>	<b>p. 1</b>
--------------------------	-------------

## PRIMA PARTE

<b>CAPITOLO 1 – La geografia soggettiva .....</b>	<b>p. 6</b>
---------------------------------------------------	-------------

<b>1.1 – La geografia emozionale.....</b>	<b>p. 6</b>
-------------------------------------------	-------------

1.1.1 – Spazi fisici ed emozioni umane.....	p. 6
---------------------------------------------	------

1.1.2 – Emozioni e apprendimento geografico.....	p. 13
--------------------------------------------------	-------

1.1.2 – Geografia, paesaggio ed emozioni.....	p. 17
-----------------------------------------------	-------

<b>1.2 – Geografie da raccontare.....</b>	<b>p. 23</b>
-------------------------------------------	--------------

1.2.1 – Homo sapiens, homo narrans.....	p. 23
-----------------------------------------	-------

1.2.2 – Raccontare, raccontarsi. Identità narrative.....	p. 25
----------------------------------------------------------	-------

1.2.3 – Pedagogie della narrazione.....	p. 29
-----------------------------------------	-------

1.2.4 – Immersione nei paesaggi: letteratura e geografia.....	p. 33
---------------------------------------------------------------	-------

1.2.5 – Geografie del reale, dell’immaginario, dell’anima.....	p. 36
----------------------------------------------------------------	-------

<b>1.3 – Il caso delle Alpi: narrazioni e stereotipi.....</b>	<b>p. 42</b>
---------------------------------------------------------------	--------------

1.3.1 – Alpi sublimi:l’invenzione delle Alpi nel Settecento.....	p. 42
------------------------------------------------------------------	-------

1.3.2 – Alpi romantiche, Alpi pittoresche:l’immaginario dell’Ottocento.....	p. 45
-----------------------------------------------------------------------------	-------

1.3.3 – Sfide tra le vette: sport e nazionalismo tra Ottocento e Novecento.....	p. 47
---------------------------------------------------------------------------------	-------

1.3.4 – «Di qui non si passa»: la militarizzazione del racconto alpino.....	p. 50
-----------------------------------------------------------------------------	-------

1.3.5 – «Sempre più in alto»: le Alpi turistiche e commerciali.....	p. 52
---------------------------------------------------------------------	-------

<b>CAPITOLO 2 – La montagna va a scuola.....</b>	<b>p. 55</b>
--------------------------------------------------	--------------

<b>2.1 – La didattica della geografia: strumenti e modelli.....</b>	<b>p. 56</b>
---------------------------------------------------------------------	--------------

2.1.1 – Il laboratorio geografico.....	p. 56
----------------------------------------	-------

2.1.2 – L’esplorazione.....	p. 57
-----------------------------	-------

2.1.3 – Educare al territorio.....	p. 59
------------------------------------	-------

<b>2.2 – Gli strumenti didattici.....</b>	<b>p. 61</b>
-------------------------------------------	--------------

2.2.1 – Racconti, miti e leggende.....	p. 61
----------------------------------------	-------

2.2.2 – La scrittura.....	p. 64
---------------------------	-------

2.2.3 – Il disegno.....	p. 65
-------------------------	-------

2.2.4 – Il gioco .....	p. 66
2.2.5 – Le fotografie e le immagini.....	p. 67
2.2.6 – Il <i>dialogo euristico</i> come strumento educativo.....	p. 68
2.2.7 – Il <i>Debate</i> nella scuola primaria.....	p. 70
2.2.8 – Geografia e filosofia .....	p. 70
2.2.9 – La carta geografica.....	p. 71
2.2.10 – Le tecnologie digitali delle macchine di realtà aumentata e Virtual Sandbox.....	p. 72
2.2.11 – I GIS.....	p. 74
<b>2.3 – Modelli pedagogici e didattici per la geografia .....</b>	<b>p. 75</b>

## SECONDA PARTE

<b>CAPITOLO 3 – Il contesto della progettazione.....</b>	<b>p. 79</b>
<b>3.1 – L’Istituto Comprensivo.....</b>	<b>p. 79</b>
3.1.1 – Il contesto scolastico.....	p. 79
3.1.2 – Il contesto territoriale.....	p. 80
3.1.3 – Iniziative di ampliamento dell’offerta formativa.....	p. 82
<b>3.2 – La classe.....</b>	<b>p. 83</b>
3.2.1 – Il gruppo classe .....	p. 83
3.2.2 – Le metodologie didattiche.....	p. 84
3.2.3 – Un’aula, tanti laboratori.....	p. 88
3.2.4 – Laboratorio sotto il cielo.....	p. 89
<b>CAPITOLO 4 – La progettazione.....</b>	<b>p. 91</b>
<b>4.1 – Le indicazioni nazionali.....</b>	<b>p. 92</b>
4.1.1 – Le Indicazioni Nazionali per la geografia.....	p. 92
4.1.2 – Competenze disciplinari.....	p. 92
4.1.3 – Obiettivi di apprendimento.....	p. 93
4.1.4 – Prerequisiti.....	p. 94
4.1.5 – Competenze chiave complementari.....	p. 96
<b>4.2 – Format progettuale.....</b>	<b>p. 99</b>
4.2.1 – Competenza chiave europea.....	p. 99
4.2.2 – Traguardi disciplinari.....	p. 100
4.2.3 – L’ambiente di apprendimento.....	p. 104

<b>CAPITOLO 5 – Le esperienze educative</b> .....	p. 107
<b>5.1 – Racconto sonoro</b> .....	p. 108
5.1.1 – Partiamo dall’ascolto.....	p. 108
5.1.2 – Disegno libero: dove vola la mia mente?.....	p. 109
5.1.3 – Il bosco incantato: i primi colori speciali di una bambina.....	p. 114
5.1.4 – Esplorando le emozioni: viaggio sonoro nel cuore di un ghiacciaio.....	p.115
5.1.5 – Sinfonia delle Alpi: le montagne in bottiglia.....	p. 117
<b>5.2 – Racconto filmico</b> .....	p. 124
5.2.1 – Un’altra forma di racconto: il film.....	p. 124
5.2.2 – Le Alpi del film “Le otto montagne”.....	p. 124
5.2.3 – La Valle d’Aosta attraverso il film “Le otto montagne”.....	p. 125
<b>5.3 – Racconto fotografico</b> .....	p. 127
5.3.1 – Tra passato e presente.....	p. 127
5.3.2 – Emozioni in prospettiva.....	p. 129
<b>5.4 – Parole che raccontano</b> .....	p. 130
5.4.1 – Storie miti e leggende sulle Alpi.....	p. 130
5.4.2 – Altri punti di vista.....	p. 133
5.4.3 – La geografia tra fantasia e realtà.....	p. 134
<b>5.5 – Parole che mi passano per la testa</b> .....	p. 145
5.5.1 – Giochiamo con il testo. Una montagna di parole.....	p. 145
5.5.2 – Giochiamo con il vocabolario geografico. Chi/cosa sono?.....	p. 149
5.5.3 – Giochiamo con le immagini e le parole. Creiamo un nostro <i>Dixit</i> .....	p. 153
5.5.4 – Racconto Collettivo. Esercizi di democrazia.....	p. 163
<b>5.6 Geografia e filosofia</b> .....	p. 167
5.6.1 – La mappa di Ermanno Bencivenga. <i>La filosofia in 42 favole</i> .....	p. 167
5.6.2 – La discussione filosofica e il <i>debate libero</i> .....	p. 168
<b>5.7– L’esperienza con le macchine di realtà aumentata</b> .....	p. 173
5.7.1 – Mappature tridimensionali e teatri geografici per esplorare diversi punti di vista.....	p. 173
<b>5.8 – Le uscite sul terreno</b> .....	p. 186
5.8.1 – Prepariamoci ad esplorare il terreno.....	p. 186
5.8.2 – Le Alpi Marittime: Entracque e il <i>Centro Uomini e Lupi</i> .....	p. 196
5.8.3 – Il Forte di Bard.....	p. 202
5.8.4 – Le Alpi Graie: il Monte Bianco.....	p. 203

## **CAPITOLO 6 – VALUTAZIONE E AUTOVALUTAZIONE**

**6.1 – La valutazione in geografia** .....p. 207

**6.2 – L'autovalutazione in geografia**.....p. 211

**CONCLUSIONI**.....p. 213

### **ALLEGATI**

**Allegato 1 – Le carte del *Dixit***.....p. 214

**Allegato 2 – *La mappa* di E. Bencivenga**.....p. 227

**BIBLIOGRAFIA**.....p. 227

**Ringraziamenti**.....p. 239

## INTRODUZIONE

«Leggere racconti significa fare un gioco attraverso il quale si impara a dar senso alla immensità delle cose che sono accadute e accadono e accadranno nel mondo reale.»

(Umberto Eco, 1994; p. 78)

Da sempre, ho provato una profonda affinità per le narrazioni che ruotano attorno all'esplorazione e alla scoperta di paesaggi, luoghi naturali e degli esseri viventi che li popolano.

In particolare, ho amato il tempo trascorso in Val d'Ayas, quando, bambina, potevo immergermi nell'ascolto di racconti antichi che narravano la storia di quei luoghi e, contemporaneamente, mi incantavo ad ascoltare storie più recenti di escursioni sui ghiacciai del Monte Rosa.

Assaporando e immaginando la meraviglia di quei momenti, ho coltivato il desiderio, crescendo, di esplorare con i miei sensi e con la mia fatica la bellezza di quei luoghi e della natura che mi circondava e ho provato un desiderio nuovo di conoscenza e sensazioni autentiche che andasse al di là di quanto potevano percepire i miei occhi. Ricordo con affetto e nostalgia le serate trascorse a inventare storie insieme a mia sorella e agli altri bambini del rifugio, ambientate proprio nei suggestivi scenari di quei luoghi. L'emozione e la gioia che provavamo nel ripercorrere quei racconti durante le passeggiate con i nostri genitori e i loro amici di sempre sono indelebili nella mia memoria. Ancora oggi, nella sala pranzo comune della nostra casa/rifugio di Blanchard, la carta della Val d'Ayas è appesa alla parete, diventando il punto di partenza dei nostri viaggi immaginari prima che essi possano trasformarsi in realtà. Queste esperienze mi hanno insegnato a coltivare un amore profondo per la montagna, a rispettarla avendone cura e a narrarla con appassionato coinvolgimento.

Ho riflettuto sulla possibilità che questo approccio personale ed emotivo potesse costituire un catalizzatore per l'apprendimento della geografia anche a livello scolastico.

Le montagne, soprattutto le Alpi, con la loro bellezza e maestosità imponente, hanno rivestito anche per noi bambini, come per la grande letteratura, un ruolo di rilievo come elementi narrativi e visivi. Questi rilievi non erano solamente lo sfondo fisico delle nostre storie, ma erano essi stessi veri e propri personaggi nelle nostre narrazioni. E noi, bambini, diventavamo parte integrante di questi luoghi. Come sottolinea Giorda “non solo la conoscenza, ma l’identificazione del suo corpo col mondo è la strada gioiosa e piena di stupore per diventare adulto” (Giorda, 2012).

L'esperienza e il coinvolgimento emotivo rappresentano le chiavi che consentono alle conoscenze e ai luoghi di radicarsi profondamente nel cuore oltre che nella mente, tanto da rendere il paesaggio, parafrasando Tito Barbini, un aspetto intrinseco, una sfumatura dell'animo frequentemente connessa all'infanzia, forse modellata dall'apparente manifestazione di un ricordo (Barbini, 2008). Secondo le parole di Luisa Fazzini, "lo spazio geografico diviene il luogo in cui l'anima si espande quando le sue stanze sono colme. È una sostanza viva che ci attraversa, rigenerandosi nella percezione del reale" (Fazzini, Falconetti, Barbini, Ciampi, 2020). Proprio da questa prospettiva ho scelto di orientare il mio percorso di ricerca.

L’umanità ha da sempre bisogno di raccontare e di raccontarsi. La necessità intrinseca di raccontare storie ha radici profonde nella comunicazione e nella comprensione del mondo. Il racconto costituisce un veicolo primario per la trasmissione di esperienze, conoscenze e valori, fungendo da collante sociale, connettendo generazioni e preservando la memoria collettiva. Attraverso narrazioni, miti e leggende, le persone costruiscono significato, interpretano eventi complessi e contribuiscono alla formazione dell'identità individuale e culturale. La forza emotiva delle storie, con personaggi avvincenti e trame coinvolgenti, crea connessioni empatiche e favorisce il coinvolgimento emotivo. Inoltre, il racconto stimola il pensiero critico e creativo, offrendo spunti di riflessione e dibattito. In questo contesto, la capacità umana di raccontare storie emerge come un elemento centrale del tessuto sociale e culturale, plasmando il modo in cui percepiamo e interagiamo con il mondo che ci circonda.



Esaminando i capitoli dedicati alla montagna e alle Alpi presenti in alcuni libri di testo della scuola primaria, mi sono posta la domanda se non fosse opportuno sfidare l'approccio tradizionalmente nozionistico e sterile e considerare, invece, la possibilità di adottare, in classe, un approccio emotivo, basato sulle molteplici forme di racconto, come un modo alternativo e più coinvolgente di esplorare il tema.

Ho cercato di verificare se fosse possibile, attraverso la letteratura letta, ascoltata e prodotta in maniera individuale o collettiva, provare a scardinare, anche solo parzialmente, gli stereotipi derivanti dalle distorsioni in positivo e in negativo riguardanti la montagna e in particolari le Alpi.

Il primo capitolo di questa tesi si prefigge, quindi, di fornire una panoramica su cosa si intende per geografia emozionale e su come questo approccio possa essere introdotto nell'ambito scolastico. Ho cercato di delineare il concetto di geografia emotiva, analizzando il legame tra spazi fisici ed emozioni umane, nonché l'implicazione delle emozioni nel processo di apprendimento geografico. Inoltre, ho esplorato il rapporto tra geografia, paesaggio ed emozioni, evidenziando come le percezioni emotive influenzano la nostra comprensione e interazione con l'ambiente circostante

La geografia soggettiva riconosce la diversità delle esperienze umane e offre un approccio complementare alla comprensione dello spazio geografico. Esplorare la geografia soggettiva può aiutare a comprendere meglio le relazioni complesse tra gli individui e il loro ambiente, nonché a promuovere una conoscenza più profonda e autentica dello spazio che condividiamo.

Successivamente, mi sono infatti focalizzata sulle geografie da raccontare, esaminando il potere della narrazione nella trasmissione delle conoscenze geografiche. Ho cercato di analizzare il ruolo dell'uomo come homo narrans e l'importanza dell'apprendimento attraverso la narrazione, esplorando anche le connessioni tra narrazioni e identità personale e collettiva.

Inoltre, ho provato ad indagare l'immersione nei paesaggi attraverso la letteratura, evidenziando come le descrizioni narrative possano trasportare il lettore in mondi geografici immaginari.

Mi sono approcciata al caso specifico delle Alpi, analizzando quella che è la costruzione dell'idea di paesaggio alpino come un lungo e complesso processo che ha

coinvolto molteplici fattori storici, culturali, geografici e sociali, cercando di non tralasciare quelli che sono i problemi e le criticità riguardanti la narrazione sulle Alpi per non cadere nella trappola di eccedere in uno sguardo eccessivamente romantico.

È importante cercare di promuovere una narrazione più equilibrata e inclusiva delle Alpi, che riconosca la complessità della loro realtà sociale, economica e ambientale. Sarebbe necessario adottare uno sguardo nuovo, consapevole e rispettoso. Ciò significa, anche, incoraggiare pratiche di turismo responsabile che valorizzino la cultura locale, proteggano l'ambiente naturale e favoriscano lo sviluppo economico delle comunità alpine. Significa anche pensare a quanto siano importanti gli investimenti in progetti di conservazione e ripristino degli ecosistemi montani, promuovendo la partecipazione pubblica nella gestione del territorio, e lavorare sulla sensibilizzazione dell'opinione pubblica riguardo l'importanza di preservare le Alpi per le generazioni future. Solo attraverso un approccio integrato e collaborativo possiamo garantire un futuro prospero e sostenibile a questa preziosa regione montuosa.

Il secondo capitolo affronta il tema cruciale dell'educazione geografica, con la scuola come principale contesto educativo e formativo per i futuri cittadini, chiamati a crescere con autentici valori di rispetto e solidarietà in un mondo sempre più interconnesso. L'educazione alla conoscenza e interpretazione del territorio sin dai primi anni scolastici richiama la disciplina geografica come promotrice chiave dell'intreccio uomo-ambiente e della formazione dell'identità individuale.

La seconda parte del capitolo adotta un approccio strettamente didattico alla conoscenza geografica, proponendo strumenti e strategie educative per interventi progettuali efficaci, coinvolgenti e motivanti. La competenza geografica nella scuola primaria necessita di una conoscenza attiva e partecipativa della realtà circostante. Vengono presentati diversi strumenti didattici, tra cui il disegno, la narrativa, il dialogo, la scrittura, l'ascolto e le uscite sul terreno. Ciascun strumento cerca di offrire spunti per avvicinare i bambini a una geograficità attiva e partecipe, integrandosi in approcci didattici diversificati.

I capitoli terzo, quarto e quinto costituiscono la seconda parte della tesi, focalizzata sulla progettazione condotta in una classe quinta primaria di una scuola di Torino durante l'anno scolastico 2023/2024. Coerentemente con le basi disciplinari,

pedagogiche e didattiche delineate nella prima parte teorica, il progetto didattico si è concentrato sulla narrazione, utilizzando strumenti e strategie attive in un processo di co-costruzione del sapere. Questo contributo fornisce un'analisi critica delle implicazioni, delle strategie e delle metodologie utilizzate, sottolineando l'importanza di una didattica attiva e di un approccio geografico alla conoscenza che sfidi alcuni stereotipi comuni. Ho cercato di porre particolare enfasi sulle visioni soggettive ed emotive del mondo e dell'ambiente di vita, poiché ogni persona percepisce e interpreta i luoghi che la circondano in base alle proprie conoscenze, culture ed emozioni.

Infine, seguendo un'ottica di crossdisciplinarietà, ho proposto un approccio integrato tra diverse discipline quali geografia, italiano, arte, immagine, musica e tecnologia. La progettazione ha condotto i bambini a spaziare attraverso molteplici strumenti e approcci didattici, cercando di collocare al centro il loro essere bambini, il gioco e l'amore per la conoscenza.

# PRIMA PARTE

## CAPITOLO 1 – La geografia soggettiva

### *1.1 – Geografia emozionale*

#### *1.1.1 – Spazi fisici ed emozioni umane*

La geografia emozionale rappresenta un campo di studio interdisciplinare che esplora il legame tra emozioni umane e contesti geografici, ponendo al centro della propria riflessione la percezione soggettiva dello spazio e il ruolo delle emozioni nella interazione del soggetto con l'ambiente circostante.

Già due secoli fa, Alexander Von Humboldt sottolineava un aspetto cruciale nella relazione conoscitiva dell'uomo con l'ambiente: la necessità di seguire un approccio sistemico intrecciando tra loro molteplici aspetti e punti di vista come parte di un tutto unitario. La strada per la conoscenza della natura - a detta di Von Humboldt - si strutturava attraverso una visione soggettiva e situata, in grado di coinvolgere la vista, la percezione e il piacere di osservare il paesaggio. Solo una simile strategia gnoseologica avrebbe permesso una comprensione autentica delle più profonde interconnessioni del mondo.

«Uno sguardo d'insieme sulla natura, la verifica dell'azione combinata delle sue forze, il rinnovamento del piacere che dà all'uomo sensibile la vista dei paesi tropicali: sono questi gli scopi che ho perseguito»

(Humboldt, 1808; p. 5)

Così scriveva il geografo tedesco nei suoi resoconti di viaggio nelle Americhe, a cavallo tra Settecento e Ottocento. Pur datata e strettamente collegata all'influenza della nascente cultura romantica, la riflessione di Von Humboldt pone in luce l'importanza del piacere sensoriale nell'elaborazione di una conoscenza profonda dell'ambiente e, di conseguenza, enfatizza il ruolo della percezione soggettiva, quale elemento fondamentale nell'approccio emotivo alla geografia.

In tempi più recenti, un contributo di enorme rilievo alla geografia emotiva è quello del geografo sino-americano Yi-Fu Tuan. Nei suoi studi ha sottolineato come nell'esperienza del paesaggio e nell'interazione umana con l'ambiente circostante siano cruciali le situazioni emotive che un luogo sa suscitare nel soggetto che entra in relazione con esso. La sua prospettiva ha sottolineato l'importanza di considerare non solo gli aspetti fisici e materiali del territorio, ma anche le percezioni soggettive e le reazioni emotive che le persone provano nei confronti dei luoghi.

La geografia emotiva, secondo Tuan, porta avanti un'analisi più completa e ricca del rapporto tra individui e ambiente, rispetto ad approcci tassonomici o quantitativi. Quando afferma che «*il paesaggio è prima di tutto uno stato d'animo*» (Tuan, 1974), vuole dirci che la relazione di un soggetto con l'ambiente non è mai neutra, ma è sempre l'esito di un processo interpretativo ed emozionale. Il senso di un luogo, insomma, è costituito anche dalle emozioni che sa suscitare.

Pare in fondo una ripresa di quanto, sin degli anni Venti del Novecento, affermavano i sociologi urbani della scuola di Chicago. Già nel 1925, ad esempio, Robert E. Park scriveva così nel saggio introduttivo della celebre raccolta di studi intitolata *The City*:

«La città è piuttosto uno stato d'animo, un corpo di costumi e di tradizioni, di atteggiamenti e di sentimenti organizzati entro questi costumi e trasmessi mediante questa tradizione. In altre parole, la città non è semplicemente un meccanismo fisico e una costruzione artificiale: essa è coinvolta nei processi vitali della gente che la compone.»

(Park, Burgess, McKenzie, 1999; p. 6)

La continuità tra la riflessione sociologica di Park, Burgess e McKenzie e l'approccio di Tuan consiste dunque nell'insistere sull'importanza delle emozioni nel plasmare la nostra esperienza spaziale: dare significato ai luoghi che abitiamo e viviamo è un'operazione che si sviluppa attraverso un reticolo socio-emozionale complesso e che agisce tanto a livello individuale, quanto collettivo.

Un ulteriore contributo allo sviluppo della geografia emozionale si può far risalire all'approccio fenomenologico di David Seamon, che ha introdotto il concetto di *dwelling*, letteralmente «dimora». Egli, adottando un approccio che deve molto anche

agli spunti della riflessione esistenzialista sulla percezione (Merleau-Ponty, 1945), critica le rigidità interpretative del cognitivismo.

Gli spazi e gli ambienti - secondo Seamon - non possono essere ridotti alla dimensione misurativa, sulla base di parametri che derivano dalle “scienze dure” o dagli studi economici: è necessario invece interessarsi alla più ampia gamma di esperienze umane, in particolar modo quelle che implicano la complicità profonda con l’ambiente che ci circonda. Da qui deriva il costrutto del *dwelling* che, in lingua italiana, potrebbe essere inteso come una sorta di «dimorare-nel-mondo», sulla base delle due strutture esistenziali heideggeriane della “comprensione” delle cose e del “prendersi cura”.

In *A Geography of the Lifeworld* Seamon esplora i modi in cui la vita quotidiana è strutturata attraverso ciò che lui definisce le categorie di "movimento", "riposo", e "incontro". Nel primo caso - quello del “movimento” - Seamon mette in luce come il movimento delle persone nello spazio non sia solo fisico, ma coinvolga anche esperienze, memoria e abitudini. Egli insiste sul costrutto mentale del "percorso", che possono essere itinerari reali come le strade o i marciapiedi di una città, ma anche percorsi dell’immaginario o routine e abitudini quotidiane. (Seamon, 1979; pp. 33-68)

La categoria del “riposo” è quella che sostanzia maggiormente il concetto di *dwelling*: lo studioso si focalizza sui luoghi specifici dove le persone si sentono a casa o al sicuro; sono gli spazi familiari e personali, come la casa, dove ci si può rilassare e ritemprare. Esplorando il concetto di “incontro” Seamon percorre, infine, i vari tipi di incontri sociali che avvengono in determinati spazi e si sofferma su come questi incontri contribuiscono a formare le esperienze individuali dello spazio, contribuendo a un processo ermeneutico di interpretazione e attribuzione di senso ai luoghi.

L’utilizzo delle tre diverse categorie serve per stilare una rassegna fenomenologica di come gli spazi siano vissuti e percepiti, rimarcando come ciò influenzi le interazioni sociali che ai medesimi spazi si riferiscono. L’approccio fenomenologico di Seamon cerca di comprendere la profonda connessione emotiva e comportamentale tra individui e il loro ambiente, esaminando come questi elementi convergano per creare ciò che lui definisce, sin dal titolo, il "lifeworld" o mondo-vita. Il suo lavoro mira quindi a fornire una comprensione più profonda di come la geografia sia intrinsecamente legata alla vita quotidiana delle persone, suggerendo che gli spazi non sono semplicemente vuoti da

riempire, ma parte integrante delle esperienze umane e del loro senso di identità. (Seamon, 1979).

Le riflessioni di David Seamon possono essere poste in relazione con studi di altro taglio prodotti dal geografo Edward Soja e dall'antropologo Arjun Appadurai riguardo alla produzione dello spazio e alla relazione tra individui, luoghi e spazi. Se, come si è detto, Seamon esplora come le persone interagiscono con gli spazi quotidiani e come la percezione di questi spazi definisca non solo le loro esperienze ma il significato sociale stesso dei luoghi su cui insistono, Edward Soja, in *Postmodern Geographies* (1989), approfondisce i concetti di spazialità critica e l'importanza delle dinamiche sociali ed economiche nella continua definizione e ridefinizione dei luoghi.

Proprio sulla complessità dei meccanismi di produzione dei luoghi - vale a dire come da uno "spazio" si passi ad un "luogo" - si concentra Appadurai, che, analizzando un contesto globale sempre più interconnesso, evidenzia l'esito paradossale che la globalizzazione ha avuto nella percezione individuale e collettiva dei luoghi. Alla notevole riduzione degli spazi fisici, grazie alle possibilità di movimento che derivano dalle frenetiche necessità del mercato mondiale, si sono accompagnate profonde fratture identitarie che hanno come base una continua conflittualità nella definizione e ridefinizione dei luoghi stessi (Appadurai, 2012, pp. 229-255). In quella che Appadurai definisce la «produzione globale di località» la strutturazione dell'immaginario attraverso canali emotivi svolge un ruolo cruciale nella ridefinizione dei contesti sociali.

I punti di contatto tra le riflessioni di Seamon, Soja e Appadurai sono dunque più d'uno. Tutti e tre gli autori riconoscono che lo spazio non è statico, ma piuttosto è un contesto dinamico e in continua evoluzione influenzato da molteplici forze e attori, tra cui un peso rilevante lo hanno l'immaginazione sociale e la produzione di stati d'animo inerenti gli spazi su cui gli attori insistono con le proprie pratiche. Da ciò deriva l'importanza che ciascuno dei tre studiosi attribuisce alla prassi sociale: l'azione umana - materiale e immateriale - è fondamentale per la produzione dello spazio e dei luoghi, sia a livello locale che globale.

Ne deriva infine la centralità dell'esperienza individuale, con particolare riferimento al coinvolgimento emotivo dei soggetti: Seamon si concentra sulle esperienze vissute degli individui nello spazio quotidiano, Soja sottolinea le dimensioni politiche ed

economiche dello spazio, mentre Appadurai esplora le molteplici immaginazioni sociali che contribuiscono alla produzione di località specifiche.

In definitiva, le riflessioni di Seamon, Soja e Appadurai offrono approcci complementari per comprendere come gli individui si relazionano con lo spazio e come i luoghi siano costruiti, immaginati, amati o contestati, in ultima analisi percepiti emozionalmente.

Se osserviamo gli studi più recenti, possiamo scorgere uno sviluppo dell'approccio emozionale alla geografia nell'*Atlante delle emozioni* di Giuliana Bruno. Spaziando in un'ottica pluridisciplinare che va dalla geografia all'arte, senza trascurare la filosofia e la teoria culturale, l'autrice si è cimentata in un poderoso esercizio di "psicogeografia". Nel suo lavoro è evidenziato il nesso profondo tra la dimensione della "curiosità", da intendersi nel senso aristotelico, e quella dell'esplorazione del mondo che ci circonda. Per la studiosa "vedere" e "viaggiare" sono due costrutti strettamente intrecciati, tanto sul piano del rapporto che il soggetto instaura con l'ambiente quanto sul piano dei mutamenti negli stati d'animo che le due attività comportano. Attraverso alcuni giochi linguistici - da *sight* a *site* in inglese, da *voyeur* a *voyageur* in francese - Bruno si cimenta nell'impresa che esiste un naturale legame anche tra *motion*, il movimento nei e attraverso i luoghi, ed *emotion*, il sommovimento interiore che i luoghi sanno suscitare. (Bruno, 2002).

La prospettiva di Bruno - intrecciata agli approcci di Seamon, Soja e Appadurai - lascia intendere una visione più completa e articolata della complessità delle relazioni tra individui, emozioni, spazi e luoghi. Ciò permette di indagare come le emozioni possano agire da elementi chiave nella formazione di legami affettivi con i luoghi, contribuendo a plasmare senso di appartenenza, identità spaziale e immaginario geografico. Ne deriva un arricchimento epistemologico nella comprensione della spazialità come esperienza affettiva, in cui sono evidenziate le forti connessioni tra corpo, mente, spazio e luoghi, snodi cruciali nella costruzione della nostra relazione con l'ambiente circostante.

Un'attenzione analoga verso i processi di significazione emotiva dei luoghi è presentata in un volume del 2005, intitolato *Emotional Geographies*, curato dagli studiosi canadesi Joyce Davidson, Liz Bondi e Mick Smith. Secondo questi autori - che



provano a tracciare, all'inizio del XXI secolo, una sorta di stato dell'arte della "Geography's Emotional Turn" - le "geografie emozionali" sarebbero sì caratterizzate da un approccio interdisciplinare, ma trovano un punto di convergenza nell'analisi dell'emozione non solo come stato mentale interiore di un singolo individuo, ma piuttosto come un processo mediato e articolato socio-spazialmente di attribuzione di significati. (Davidson, Bondi, Smith, 2005, p. 3). A caratterizzare la svolta emozionale nella geografia sarebbe in particolare il costrutto della "spazialità emotiva", intendendo con questa espressione tanto l'integrazione nelle esperienze spaziali degli aspetti emotivi del soggetto, quanto il processo di modellamento degli spazi e degli ambienti in funzione delle connessioni emotive che i soggetti hanno con ciò che li circonda.

La recente nuova sensibilità per l'approccio emozionale allo spazio è stata oggetto di reiterate riflessioni anche sulle implicazioni socio-culturali che le esperienze sensoriali di tipo geografico possono avere sugli individui. Da più parti si è affermato che la strutturazione di rapporti emotivi con i luoghi contribuisce allo sviluppo di forme di ancoraggio spaziale che aiutano a dare un senso alla realtà in cui viviamo. Riconoscersi in uno spazio significa portare con sé il proprio passato e la propria esperienza nel mondo, con tutte le visioni ed emozioni che fanno parte di uno specifico background culturale, quasi come se si trattasse di una mappa dei valori personali (Thrift, 2012; pp. 79-84).

L'interazione del soggetto con il mondo si svolge in un costante fluire tra il paesaggio esterno, oggetto di studio delle scienze geografiche, e il paesaggio interno, che riflette le percezioni e le emozioni individuali. Questo legame intricato tra percezione e rappresentazione si traduce in un continuo dialogo tra la realtà fisica e l'interpretazione soggettiva che di essa si produce. (Ingold, 1993)

Come suggerisce la proposta interpretativa dello psicologo ambientale Colin Elard, ognuno di noi porta con sé una mappa interna, un insieme di percezioni del mondo fisico che ci circonda. Questa mappa non è solo una rappresentazione oggettiva degli spazi esterni, ma include anche ricordi, emozioni e riflessi dell'inconscio, che emergono quando ci troviamo di fronte a paesaggi aperti. È impossibile per l'individuo interagire con il territorio senza che emerga un'immagine soggettiva di quella realtà (Elard, 2015). Questa consapevolezza si riflette quindi proprio in una geografia emotiva, un approccio

che considera il paesaggio non solo come uno scenario fisico, ma anche come uno spazio di esperienze emotive e mentali. L'osservatore adotta un diverso atteggiamento fisico e mentale nel vedere, percepire e apprezzare il paesaggio, tenendo conto della sua naturale varietà e delle influenze antropiche.

Che questo concetto ridefinisca il modo tradizionale di pensare la geografia lo avevano evidenziato anche Kay Anderson e Susan J. Smith in un articolo del 2001 sulla rivista della *Royal Geographical Society* (Anderson e Smith, 2001). In esso gli autori mettevano in luce anche la rilevanza epistemologica di un cambio di paradigma geografico. Partendo dalla considerazione condivisa che le relazioni sociali sono vissute attraverso le emozioni, erano rimarcate le difficoltà della ricerca nel tenere a conto di cosa questo implicasse: era pertanto necessario - sostenevano nel 2001 - fondare un nuovo approccio, che senza rinnegare una base costruttivista, assumesse una prospettiva di tipo esistenziale. Il loro auspicio era che l'emersione degli stati d'animo e la strutturazione delle situazioni emotive potessero essere tenute in considerazione come strumento di attribuzione di senso al mondo. Riconoscere le emozioni come strumenti di conoscenza e comportamento, avrebbe dunque permesso di andare oltre i confini visivi, testuali e linguistici della geografia convenzionale

Ne emerge la convinzione radicata che le emozioni siano una componente essenziale della nostra percezione della realtà e del modo in cui interagiamo con lo spazio circostante. La conoscenza geografica non sarebbe completa senza tener conto del ruolo fondamentale svolto dalle emozioni, ma è innegabile che una piena assunzione della "svolta emozionale" è ancora di là da venire.

Questo è vero tanto a livello italiano, quanto sul piano internazionale, come sottolineano Puttilli e Santangelo in un articolo del 2018 apparso sulla «Rivista Geografica Italiana», nel quale si legge:

«Sebbene non ancora assunte esplicitamente come oggetto di attenzione privilegiata, le emozioni sono quindi una componente carsica che accomuna le varie declinazioni di quel *cultural turn* che, dalla fine degli anni Ottanta, andava scoprendo ed esplorando gli aspetti intangibili e immateriali del rapporto tra l'uomo e lo spazio e che porta i geografi a interessarsi non solo agli oggetti e alle azioni dell'uomo sulla terra, ma anche all'insieme di rappresentazioni, valori, significati e visioni del mondo che sostanziano tali oggetti e azioni.»

(Puttilli, Santangelo, 2018; p. 231)

Va sottolineato come il punto d'incontro tra le varie sfumature che caratterizzano l'approccio "emozionale" alle scienze sociali, si trova "nell'indagare l'emozione – da un punto di vista teorico ed empirico – nei termini di una mediazione e di una articolazione socio-spaziale piuttosto che di uno stato mentale interiorizzato in un particolare soggetto" (Davidson, Bondi, Smith, 2005, p. 3). È il rapporto relazionale tra luoghi e corpi che struttura quindi la base della dimensione emotiva indispensabile per decifrare la relazione dialettica e trasformativa di un soggetto con lo spazio e delle relazioni che si instaurano con gli altri soggetti che lo abitano.

### *1.1.2 - Emozioni e apprendimento geografico*

La riflessione attorno al rapporto tra la sfera emozionale e l'apprendimento è stata oggetto di un interesse altalenante nel corso della storia della riflessione pedagogica moderna. Nel momento di massima affermazione del paradigma cognitivista - tra anni Cinquanta e Sessanta - l'attenzione verso il ruolo delle emozioni nei processi di apprendimento era piuttosto ridotta, dal momento che l'attenzione era principalmente focalizzata sui processi mentali, sull'elaborazione delle informazioni e sulla struttura cognitiva dell'individuo. Le emozioni tendevano a essere trascurate o essere intese come disturbi nella trasmissione ed elaborazione delle informazioni.

Con l'avanzare degli studi proprio nel campo delle scienze cognitive si è sedimentata una maggiore consapevolezza dell'importanza delle emozioni nei processi di apprendimento. Si può fare riferimento alle acquisizioni che si devono agli studi di Howard Gardner (1983) e di Antonio Damasio (1999). Entrambi gli studiosi hanno sottolineato l'importanza di considerare la complessità della mente umana e la varietà di abilità che vanno oltre quel concetto di intelligenza che, sulla scorta del primo cognitivismo, si pretende di misurare in modo oggettivo (ad esempio con il QI o parametri simili). Se ha avuto ormai un'ampia diffusione e ricezione la tesi di Gardner, secondo cui esistono diverse e plurali forme di intelligenza, l'importanza, sottolineata da Damasio, di considerare il ruolo delle emozioni nell'elaborazione delle informazioni e nel processo decisionale è emersa solo in tempi più recenti.

Nel contesto dell'apprendimento, Damasio sostiene che le emozioni legate a un'esperienza contribuiscono a consolidare i ricordi e a rendere più profondo e duraturo

l'apprendimento: in sostanza, senza un coinvolgimento emotivo, l'apprendimento rischia di risultare superficiale ed essere meno efficace.

In Italia, l'attenzione verso questi approcci va ricondotta agli studi della pedagoga Elisa Frauenfelder (1983; 1994; 2004), che, operando a partire dagli anni Ottanta, ha contribuito alla nascita delle "scienze bioeducative". Questo ambito di studio ha cercato una virtuosa sinergia tra pedagogia, scienze biologiche e neuroscienze cognitive, senza trascurare il legame con la psicologia e la filosofia. Secondo questo approccio, l'apprendimento, considerato come un dispositivo evolutivo e adattivo, rappresenta il percorso di rielaborazione epistemica che caratterizza l'emergere della scientificità del pensiero consapevole. Durante questo processo, l'individuo si modifica in modo autopoietico, attraverso l'interazione tra i domini sensoriali, emotivi e cognitivi, e manifesta la propria disponibilità ad apprendere.

In parallelo, altri studiosi delle scienze pedagogiche hanno rivolto la loro attenzione all'indagine della relazione interdipendente tra emozioni e processi cognitivi. Tra questi, nel panorama italiano, spicca il contributo di Mariagrazia Contini. Nel 1992, Contini dava alle stampe un lavoro intitolato *Per una pedagogia delle emozioni*, il cui obiettivo primario era mettere in discussione, in vista di un suo superamento, la separazione ancora fortemente radicata tra emozioni e conoscenza, evidenziando le implicazioni di tale relazione sulla riflessione e sulle prassi educative. Successivamente, nel 2006, Contini ha collaborato con Maurizio Fabbri e Paola Manuzzi alla stesura di *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, un'opera volta a superare ulteriori disgiunzioni e separazioni, come ad esempio quelle tra cervello e mente, e tra cervello e contesti sociali, temi che proprio Damasio indagava sin dalla sua più celebre pubblicazione: *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano* (Damasio, 1994)

Il paradigma pedagogico che si basa sull'intreccio tra emozioni e apprendimento, si rifà agli sviluppi della teoria dell'apprendimento costruttivista, partendo da alcuni ideali fondatori di questo approccio come Piaget, Vygotskij e Bruner. Si tratta di una prospettiva che enfatizza il ruolo delle emozioni nell'elaborazione del significato da parte degli individui, teorizzando un reticolo complesso di interazioni reciproche tra la sfera cognitiva vera e propria e quella emozionale:

Una serie di recenti esperimenti di apprendimento ha fornito un'ulteriore indicazione del ruolo del corpo nell'emozione. Si è dimostrato che [...] il richiamo di fatti nuovi è facilitato se il soggetto sperimenta certi livelli di emozione durante l'apprendimento. [...] Se vi raccontano due storie di lunghezza paragonabile che contengono un numero paragonabile di fatti, ma in una i fatti narrati hanno un forte contenuto emotivo, di questa storia ricorderete molti più dettagli.

(Damasio, 2000; p. 247)

Promuovendo un apprendimento attivo e interazioni sociali intense, si riconosce il ruolo fondamentale che le emozioni svolgono nel processo di apprendimento: sono queste le acquisizioni in campo pedagogico che si ispirano alle metodologie ispirate da Jonassen (2000) e riferibili alle teorie dell'apprendimento significativo. (Marzano, 2007). Si tratta di dare priorità alla costruzione attiva della conoscenza, valorizzando il coinvolgimento emotivo degli apprendenti e incoraggiando la riflessione e il ragionamento come strumenti per favorire un apprendimento profondo e significativo. In questo modo, si crea uno spazio educativo in cui le emozioni non sono separate dall'atto di apprendere, ma piuttosto ne costituiscono un elemento integrante, contribuendo così a massimizzare la qualità dell'esperienza educativa. Nel contesto dell'insegnamento della geografia, l'integrazione della dimensione emotiva può rendere le lezioni più coinvolgenti ed empatiche per gli studenti, come sottolineato proprio da Contini, la quale evidenzia l'importanza di coinvolgere le emozioni degli studenti per favorire una comprensione più profonda dei concetti geografici (Contini, 1992).

Questo ci riporta alle origini delle riflessioni moderne sulla disciplina geografica, ossia alle considerazioni di Alexander von Humboldt, già evidenziate in apertura del capitolo. Come ha messo in luce Franco Farinelli (2003), Von Humboldt nel secondo volume del *Cosmos* (1845) identifica tre fasi cruciali nell'apprendimento geografico che hanno contribuito alla formazione della geografia moderna. Risentendo di un modello epistemologico in cui è forte l'eco della dialettica hegeliana, egli distingue innanzitutto lo stadio della suggestione (*Eindruck*), caratterizzato dall'emozionale coinvolgimento con il mondo circostante. La forma conoscitiva di questo stadio

«è appunto quella del paesaggio, che corrisponde al mondo inteso come un'armonica totalità di tipo estetico-sentimentale cui ogni analisi razionale è (ancora) estranea, e che dunque riguarda soltanto la facoltà psichica del soggetto.»

(Farinelli, 2003; p. 42)

Successivamente, emerge lo stadio dell'elaborazione analitica riflessiva (*Einsicht*), in cui l'approccio diviene più analitico e razionale. Decostruendo l'etimo del vocabolo tedesco, si tratta di focalizzare l'attenzione di ciò che si vede - *Sicht* significa "vista" - su di un singolo (*ein*) elemento.

Il raggiungimento dello stadio conclusivo è la *Zusammenhang*, cioè la "riconnesione". Essa consiste in una visione sintetica - "in sé e per sé" - che, in un tipico movimento di *Aufhebung* hegeliano, recuperando l'intuizione estetico-emozionale da cui si è partiti, la fonde in una più complessa dimensione universale che permette una comprensione più completa e integrata del territorio. Partendo dalle emozioni del soggetto, si giunge pertanto a quella che oggi potremmo intendere come "complessità geografica" (Farinelli, 2003; p. 43).

Per esplorare il modo con cui le persone costruiscono significati e identità in rapporto con il territorio, si può far riferimento a quanto afferma invece Anne Buttimer, secondo la quale il paesaggio emotivo si riferisce alla percezione soggettiva delle persone nei confronti del paesaggio, influenzata dalle loro emozioni, memorie e significati personali associati a quel luogo (Buttimer, 1980).

In ultima analisi, la geografia emozionale fornisce uno strumento concettuale e metodologico per esplorare il legame dinamico tra emozioni, paesaggi e identità, come evidenziato più recentemente da Cristiano Giorda :

«Può sembrare ovvio ricordare che nell'ecumene i luoghi hanno non solo una dimensione cartografabile (*topos*) ma anche una dimensione esistenziale (*chora*). Ed è questa dimensione che si cerca di recuperare nella prospettiva di una consapevolezza dell'essere umani che comprenda la dimensione spaziale e le modalità con cui siamo collegati allo spazio geografico ben al di là della nostra presenza fisica (Berque, 2000). Le emozioni hanno un ruolo nelle relazioni sociali, ed aggiungono valore agli spazi attraverso sentimenti e sensibilità»

(Giorda, 2018; p. 112)

Con il riferimento alla differenza semantica tra i due vocaboli - *topos* e *chora* - che in greco stavano a indicare, in accezioni differenti, il concetto di luogo, Giorda evoca una riflessione ricca di implicazioni filosofiche. Ridurre i luoghi a semplici *topoi* rimanda alla pretesa oggettivante delle scienze dure, riferirsi al concetto di *chora* permette invece di aprirsi a una dimensione più fluida e fenomenologica dello spazio come costruito interpretativo (Derrida, 1997; Magani, 2007).

Dunque, nel campo della didattica della geografia, non si tratta di avanzare una geografia descrittiva, ma di proporre una geografia intesa come strumento con cui i discenti possano rappresentare i loro rapporti col resto della società e del mondo, dar loro un significato, raffigurare, in termini di “territorialità”, quel tipo particolare di esperienza che permetta loro di identificarsi, collocandosi in una tale trama di relazioni e interconnessioni che è il mondo che abitano.

### *1.1.3 - Geografia, paesaggio ed emozioni*

Nel contesto dell'apprendimento delle discipline geografiche, la percezione emotiva del paesaggio gioca un ruolo fondamentale nell'educazione degli studenti. Come afferma la Convenzione Europea sul Paesaggio, il paesaggio è da intendersi come «una determinata parte di territorio, così come è percepita dalle popolazioni», ciò lascia intendere che è fondamentale la dimensione emotiva che influisce sulle interazioni che i soggetti sviluppano con l'ambiente circostante (Convenzione Europea sul Paesaggio, 2000).

Integrare la percezione emotiva del paesaggio nell'insegnamento della geografia offre agli studenti l'opportunità di connettersi in modo più profondo con il loro ambiente e di sviluppare una visione più ricca e complessa del mondo che li circonda.

Inoltre, comprendere il legame tra emozioni, paesaggio ed educazione geografica permette agli studenti di sviluppare una maggiore consapevolezza critica dei valori culturali e sociali che plasmano la nostra comprensione del mondo. Questo approccio non solo arricchisce il loro apprendimento, ma li prepara anche a diventare cittadini consapevoli e responsabili del loro ambiente (Tuan, 1974).

Quando discutiamo di geografia, paesaggio ed emozioni, non si può certo fare a meno di considerare il concetto di «meraviglia» - da intendersi nell'accezione di taglio euristico che ha la *thauma* aristotelica (Severino, 2005) -, poiché il nostro rapporto con lo spazio geografico è intrinsecamente legato alle prime emozioni di stupore, e talora di paura, che il bambino sperimenta quando scopre il mondo. La meraviglia rappresenta la capacità del mondo di suscitare sorpresa in noi, di incantarci con la sua bellezza e complessità. È attraverso questa meraviglia che iniziamo a connetterci emotivamente con il mondo che ci circonda, aprendo la porta alla curiosità, all'esplorazione e alla

comprensione più profonda del nostro ambiente geografico. Possono essere illuminanti, in questa direzione, le parole che Eric Dardel, uno dei geografi che hanno tracciato la strada di una nuova geografia umana, scriveva più di settant'anni fa, quando parlava della "vertigine geografica": «Si tratta di ritornare proprio su questo primo stupore dell'uomo dinanzi alla Terra» (Dardel, 1952, p. 61).

Un concetto utile per esplorare più a fondo una simile prospettiva è quello di *topophilia*, introdotto da Yi-Fu Tuan (1974), che aggiunge un'ulteriore articolazione alla comprensione delle relazioni tra geografia, paesaggio ed emozioni. Con *topophilia* Tuan si riferisce all'amore per un luogo specifico o per un ambiente particolare. È un legame emotivo e affettivo che un individuo o una comunità sviluppano con un determinato luogo, spesso basato su esperienze positive, significative o simboliche legate a quel luogo.

Quando consideriamo il concetto di meraviglia in relazione alla *topophilia*, possiamo comprendere meglio come le emozioni siano fondamentali nel plasmare la nostra percezione e il nostro attaccamento ai luoghi. La meraviglia può essere vista come un'esperienza emotiva primordiale che contribuisce alla formazione di sentimenti di affetto e attaccamento verso un luogo specifico, alimentando così il senso di *topophilia*.

Attraverso ciò, sviluppiamo legami profondi con i luoghi che consideriamo significativi per noi, che possono influenzare le nostre esperienze, le nostre percezioni e le nostre azioni. Questo concetto evidenzia l'importanza delle emozioni nel plasmare la nostra relazione con lo spazio geografico e sottolinea il ruolo cruciale che giocano le esperienze emotive nella formazione della nostra identità e del nostro senso di appartenenza a un luogo.

D'altra parte, osservare un paesaggio non è mai una contemplazione ingenua. È piuttosto un processo altamente selettivo - assimilabile a ciò che Gadamer nel campo dell'ermeneutica filosofica definisce la "pre-comprensione" del mondo (Gadamer, 1960): la realtà osservata viene filtrata attraverso sentimenti ed emozioni, scegliendo le informazioni ricevute consapevolmente o inconsciamente, e viene rielaborata intrecciando tutte le precedenti visioni e il retaggio culturale dell'osservatore. Nel fare ciò il soggetto si serve di una mappa personale e trasforma le rappresentazioni visuo-



spaziali in simboli decifrabili dal proprio immaginario emotivo. Il luogo viene infine intellettualmente ricreato come un insieme eterogeneo di elementi attraverso immagini archetipiche cariche di significati emotivi.

Come emerge da un'esperienza laboratoriale sul campo condotta con oltre 200 studenti universitari dalle ricercatrici Antonina Plutino e Ilaria Polito dell'Università di Salerno, già nel momento della percezione di un paesaggio, entra in gioco lo specchio della nostra coscienza territoriale. L'atto di osservare il paesaggio riflette dunque la nostra azione, il nostro vivere e agire sul territorio. I partecipanti all'esperimento, attraverso l'esperienza in laboratorio, hanno potuto esplorare uno spazio vissuto identificando elementi paesaggistici che simboleggiano specifiche emozioni. La ricerca ha permesso di sviluppare una maggiore consapevolezza del paesaggio come risultato delle interazioni tra l'uomo e la natura, e si è rivelata uno strumento efficace per dimostrare il legame tra lo sviluppo di stati d'animo ad alta intensità emotiva e la costruzione della conoscenza. (Plutino, Polito, 2022; p. 45)

Forme di sperimentazione come quella appena descritta ci confermano che la geografia, come disciplina, pertanto non può limitarsi alla mera descrizione fisica dei luoghi, ma deve abbracciare una visione più ampia che includa l'interazione complessa tra gli esseri umani e il loro ambiente circostante. Se ci riferiamo al paesaggio è necessario ribadire che esso non è semplicemente un insieme di elementi geografici statici, ma piuttosto un contesto dinamico che influenza e viene influenzato dalle emozioni umane. Lo sintetizzano benissimo le parole di Yi-Fu Tuan (1974; p. 13): «Il paesaggio è un esempio di significato ambientale costruito. Il paesaggio non è dato, è creato da mente e mano umana». Questa prospettiva mette in luce il ruolo attivo delle emozioni nella percezione, nella rappresentazione e nella produzione dell'immaginario che determina il senso che si attribuisce a un paesaggio.

Secondo J.B. Jackson (1984; p. 25), un altro autore chiave nel campo dell'geografia culturale, il rapporto tra emozioni, percezione, immaginario e paesaggio dà addirittura vita a una relazione di tipo biunivoco: "Il paesaggio riflette lo stato d'animo degli esseri umani che lo abitano, e al tempo stesso influenza il loro stato d'animo"

Queste visioni suggeriscono che le emozioni umane siano fondamentali nella formazione e nella comprensione del paesaggio, evidenziando così l'importanza della geografia emozionale come campo di studio interdisciplinare.

La geografia contemporanea, abbracciando una visione olistica del mondo, riconosce il paesaggio come un'entità dinamica e complessa che si evolve attraverso l'interazione tra fattori naturali e umani. Tra gli studiosi che hanno contribuito a delineare questa prospettiva vi è Anne Buttimer, la quale sostiene che il paesaggio non è semplicemente un insieme di elementi fisici, ma un'entità carica di significato culturale e simbolico, modellata dalle esperienze umane e dalle percezioni individuali (Buttimer e Seamon, 1980).

In linea con questa idea, Kevin Lynch, nel suo lavoro fondamentale *L'immagine della città* (1960), sottolineava l'importanza della percezione individuale nel processo di comprensione e orientamento nello spazio urbano. Lynch identifica cinque elementi chiave - percorsi, nodi, margini, quartieri e landmark - che contribuiscono alla formazione di immagini cognitive del paesaggio urbano e influenzano le emozioni e le esperienze degli individui.

Un altro contributo importante proviene dagli studi di Rachel e Stephen Kaplan nel campo della psicologia ambientale. La loro teoria della "restaurazione cognitiva" suggerisce che l'esposizione a paesaggi naturali può favorire il recupero delle risorse cognitive e delle emozioni positive, contrastando lo stress e migliorando il benessere psicologico degli individui (Kaplan e Kaplan, 1989).

Queste prospettive sottolineano l'importanza di considerare le emozioni umane nel contesto dei processi di apprendimento che si interessano al paesaggio, evidenziando così il ruolo cruciale della geografia emozionale come disciplina interdisciplinare che integra elementi della geografia fisica, umana e culturale con la psicologia e altre scienze sociali.

Possiamo individuare una sintesi di questo modo di intendere la disciplina richiamando ancora una volta le parole di Dematteis, che evidenziano come si tratti di proporre una geografia che

“si nutre di sentimenti e di emozioni, che aspira all'ignoto, al meraviglioso. Questa è certamente la forma più antica di geografia, quella che faceva pensare ai greci che il

primo geografo fosse stato Omero e che troviamo largamente presente nelle *Storie* di Erodoto, considerato da molti l'iniziatore della geografia umana. E dopo di lui nelle *Periegesi* di Pausania, nel *Milione* di Marco Polo e, più vicini a noi, in poeti e scrittori come Goethe, Eliot, Calvino e tanti altri. In pittori come Monet, Cezanne, Klee e ancora in grandi fotografi e registi cinematografici”

(Dematteis, 2011, p. 25).

Oppure, se vogliamo riprendere il già citato Dardel, il riferimento è a una geografia che «offre i suoi simboli per interpretare i moti interiori dell'essere umano, senza tralasciare l'aspetto concreto, fornendoci così un primo sguardo sulla Terra che sarà poi perfezionato attraverso il sapere». (Dardel, 1952, p. 9).

Come sottolinea Matteo Putilli, la geografia anche in questo ha un ruolo rilevante in quanto la conoscenza del mondo è intrinsecamente legata alle emozioni, poiché queste rappresentano una modalità di comprensione che ci mette in stretta relazione con l'ambiente circostante. Introdurre le emozioni nell'ambito dell'educazione geografica assume un'importanza cruciale, poiché ci spinge a riconoscere la complessità multisensoriale e soggettiva della realtà. Ciò ci porta a comprendere che la conoscenza del mondo e le abilità necessarie per orientarci al suo interno non sono concetti astratti, ma hanno un impatto diretto sulla nostra vita quotidiana. (Putilli, 2018, p. 78).

È ancora Giuseppe Dematteis che, riflettendo sull'eventuale presenza della geografia emozionale nell'insegnamento scolastico, osserva che finora siano stati introdotti un numero esiguo di spunti attinenti alla prospettiva emozionale nella didattica geografica. Se l'obiettivo è riaffermare il ruolo fondamentale della geografia nell'educazione - insiste Dematteis - è necessario ripartire dalla consapevolezza del legame con la sfera emotiva. Ciò non significa seguire le mode pedagogiche del momento, ma semplicemente ritornare a Dardel o a Von Humboldt, che - come si è visto - hanno sostenuto che la geografia del cuore preceda quella dell'intelletto.

La geografia del cuore dovrebbe precedere anche quella dell'utilità, in nome della quale, secoli fa, è stato legittimato l'inserimento della disciplina geografica tra gli insegnamenti fondamentali. Se in passato era essenziale conoscere il mondo per conquistarlo e trasformarlo, oggi è altrettanto cruciale sentirlo nostro, per prendercene cura e per riconoscerci parte integrante di esso insieme agli altri sette miliardi di esseri umani che lo abitano con noi. (Dematteis, 2011, pp. 25-26).

Nella trasposizione didattica degli assunti epistemici della geografia emozionale, è cruciale mantenere costantemente in primo piano l'oggetto di studio. La disciplina geografica si interroga su come le persone si relazionino con i luoghi, su come li vivano, li trasformino e con quali sentimenti li contemplino. Quando si fa riferimento a paesaggi emozionali, che riflettono la bellezza dei luoghi, spesso narrati e descritti anche nella letteratura, si delinea una dimensione di profonda immedesimazione.

Come affermano gli autori di un testo scolastico ispirato a questa prospettiva pedagogica:

«possiamo provare emozioni, apprezzare i luoghi che ci circondano e immaginare come vorremmo viverli. Il senso del luogo è una connessione personale, che ci fa sentire parte del mondo e ci permette di stare bene negli spazi che abitiamo».

(Giorda, Falconetti, Fazzini, Morandini, Raiser e Ciampi, 2022; p. 5)

Tuttavia ancora è diffuso il rischio di quella che è stata definita una "didattica geografica inerte" (De Vecchis, Pasquinelli d'Allegra, Pesaresi, 2020, p. 167), che potrebbe materializzarsi se gli insegnanti non adottano un approccio attivo basato sulla ricerca e la scoperta. Tale approccio mira a suscitare negli studenti un senso di meraviglia nei confronti del territorio, partendo dalle loro esperienze quotidiane, e a far loro comprendere le connessioni esistenti tra la configurazione fisica di una determinata area terrestre e l'azione umana nella sua organizzazione territoriale. Incorporare il legame con i luoghi della propria esperienza personale riveste una rilevanza fondamentale nell'ambito educativo, in quanto consente di stabilire un collegamento intimo tra lo spazio vissuto e l'autobiografia individuale (Giorda, 2014). Troppo spesso, l'ambiente è considerato semplicemente come uno sfondo inerte delle esperienze umane, trascurando l'importanza cruciale di comprendere le "intricate relazioni diacroniche e sincroniche legate al luogo di nascita e alla storia familiare, alla propria mobilità geografica, ai viaggi intrapresi, alle persone incontrate, alle cucine gustate, ai paesaggi contemplati, alle lingue parlate e alle fedi professate, come elementi che caratterizzano la diversità geografica delle comunità umane"(Giorda, 2014, p. 28).

In definitiva l'insegnante ha il compito di riconoscere appieno l'importanza dei luoghi significativi nella vita dei discenti che si trova di fronte nel corso del percorso educativo. Integrare il proprio spazio di vita nell'esperienza formativa e contestualizzarlo in un contesto globale consente infatti agli studenti di percepirsi come

parte integrante di un sistema più vasto, di un mondo interconnesso caratterizzato da relazioni e connessioni collettive che uniscono persone e luoghi: si tratta di abitare un mondo alla cui costruzione di senso contribuiscono attivamente.

## ***1.2 – Geografie da raccontare***

### *1.2.1 – Homo sapiens, homo narrans*

Bruner afferma che l'uomo si serve della narrazione come primario dispositivo conoscitivo ed interpretativo della realtà che lo circonda (Bruner, 1992). Come sostiene in *La ricerca del significato* è proprio lo strumento narrativo ciò che permette di dare all'esperienza senso e significati complessi. Bruner scorge, quindi, nella narrazione una pratica che lega e mette insieme frammenti di esperienza altrimenti sconnessi.

Si innesca così un circolo virtuoso: i legami narrativi che si costituiscono tra i diversi frammenti schiudono a loro volta la possibilità che la narrazione stessa diventi un'esperienza accrescitiva del senso e della conoscenza del mondo circostante. La narrazione racconta e, allo stesso tempo, trasforma il mondo, plasmandolo, ridefinendolo, dandogli forma (Bruner, 1991, p. 6-7).

Bruner sostiene che la narrazione non sia solo un modo di trasmettere storie, ma anche un meccanismo cognitivo essenziale per interpretare e dare significato alla realtà. Le narrazioni ci aiutano a organizzare le esperienze, a costruire la nostra identità e a comprendere il mondo che ci circonda.

Che il racconto abbia un ruolo fondamentale fin dalle origini della specie umana lo hanno sostenuto in molti. Lo stesso Bruner riprende e rielabora una considerazione di Ricoeur, tratta dal primo volume di *Temps et récit* (1984, pp. 42-45). Si parte dall'enfasi che Ricoeur pone sul racconto che apre il "libro" per eccellenza della tradizione occidentale - la Bibbia. La Genesi comincia, nella versione latina con l'espressione «*In principio Deus fecit*». Questo stesso *incipit*, nel Nuovo Testamento - più precisamente nel Vangelo di Giovanni - diventa: «*In principio era il Verbo*». E siccome il «Verbo» - in

greco, che è la lingua in cui i vangeli sono scritti - altro non è che il *lógos*, se ne può dedurre che «*In principio era il racconto*».

La narrazione ha quindi un valore fondativo, assolvendo contemporaneamente a numerose funzioni: proprio come accade al Dio biblico che, con il potere della parola crea la realtà, i racconti non si limitano alla descrizione di ciò che è o alla ricostruzione di fatti e avvenimenti, ma sono parte attiva nella strutturazione di ciò che è l'esperienza umana.

È stata indubbiamente l'insistenza di Bruner sull'importanza della narrazione a permettere che, anche nel campo della riflessione pedagogica, si tornasse a porre al centro una pratica, quella del racconto, che riporta ai fondamenti dei meccanismi di riproduzione sociale della specie. Tuttavia la consapevolezza del radicamento degli schemi narrativi per lo sviluppo degli strumenti gnoseologici dell'essere umano precede la cosiddetta *narrative turn* delle scienze sociali

Già decenni prima delle riflessioni di Bruner, diversi intellettuali di area strutturalista o post-strutturalista - tra cui Roland Barthes - riprendendo gli studi di Propp (1928) sulla morfologia della fiaba, avevano convenuto sull'inscindibile nesso tra la propensione narrativa e l'attività culturale umana. Barthes giungeva a scrivere:

«il racconto è presente in tutti i tempi, in tutti i luoghi, in tutte le società; il racconto comincia con la storia stessa dell'umanità; non esiste, non è mai esistito in alcun luogo un popolo senza racconti [...] il racconto è là come la vita»

(Barthes, 1969; p. 7)

Il confronto sul profondo rapporto tra specie umana e narrazione ha quindi dato vita a un fecondo dialogo interdisciplinare: dal campo degli studi letterari ci si è mossi in quello della filosofia, delle scienze sociali e della psicologia, sino ad arrivare alle neuroscienze cognitive.

In campo letterario Eric A. Havelock, sin dagli anni Sessanta, ha sviluppato quella che è nota come “teoria dell'oralità primaria” che evidenzia quanto abbia pesato sulla strutturazione dei modi di pensare della nostra specie la tradizione del racconto orale, che ha accompagnato molti più secoli della storia dell'umanità, rispetto a quanto sia avvenuto dall'invenzione della scrittura ad oggi (Havelock, 1963).

In modo simile John D. Niles (1999), partendo anch'egli dagli studi letterari - ma concentrandosi, invece che sulla tradizione epica della classicità greca come Havelock, sulla tradizione degli antichi poemi orali anglosassoni - ha ribadito il ruolo cruciale della narrazione come vettore di conoscenze e trasmissione culturale in tutte le società umane. L'*homo sapiens*, sostiene Niles, è in fondo sempre anche un *homo narrans*.

Simili considerazioni sono ormai state pienamente recepite anche dalle neuroscienze cognitive. È un convinto sostenitore della tesi dell'*homo narrans* anche Richard Restak, neurologo che sostiene che la pratica narrativa non solo rispecchia la nostra natura biologica e cognitiva, ma modifica anche la struttura stessa del cervello, giocando un ruolo centrale nella nostra capacità di concepire il mondo. Secondo la ricerca neurologica, infatti, l'esposizione alla narrazione e la prassi narrativa alterano il cervello tanto quanto altre esperienze sensoriali dirette. La scoperta dei neuroni specchio suggerisce che le storie ci consentano di vivere empaticamente le esperienze altrui, basandoci sulle nostre esperienze personali (Restak, 2013; pp. 130-131).

Allo stesso tempo può essere vero pure il contrario. Come ha suggerito Lynn Hunt (2007), la grande stagione dei diritti umani corrisponde a una ristrutturazione del sentimento dell'empatia, che avviene - è l'ipotesi della studiosa - grazie a un potente risveglio della dimensione narrativa, attraverso la diffusione settecentesca del romanzo. Lynn Hunt sostiene che sia stata la popolarità del genere del romanzo nel Settecento a creare nel pubblico dei lettori - e soprattutto delle lettrici - le condizioni storiche per immedesimarsi in esperienze altrui, mai conosciute in precedenza, e rendere così possibile pensare il concetto di "diritto umano".

### 1.2.2 - Raccontare, raccontarsi. Identità narrative

Sono ancora Ricoeur e Bruner a produrre stimolanti riflessioni su come i dispositivi narrativi rivestano un ruolo fondamentale nella costruzione e nella negoziazione dell'identità individuale e collettiva, plasmando le percezioni di sé e degli altri attraverso la narrazione di storie personali, familiari e culturali.

L'affermazione di Ricoeur, secondo cui «l'identità umana è una narrazione in cerca di un narratore, una storia che si sviluppa attraverso l'interpretazione dei fatti e degli eventi» (Ricoeur, 1991), trova un immediato rimando in un'asserzione di Bruner di un

decennio successiva: «Solo la narrazione consente di costruirsi un'identità e di trovare un posto nella propria cultura».( Bruner, 2001).

Anche lo psicologo Dan P. Mc Adams (2006) condivide questa impostazione che è alla base della definizione del costrutto psicologico di *identità narrativa*. L'idea di fondo è che gli individui nel definire chi sono, altro non fanno che costruire la storia della propria vita, in una sorta di narrazione interna che fonde eventi del passato e le aspettative del futuro in un coerente racconto che fornisce significato alla loro identità personale.

Secondo McAdams, questa narrazione personale non è un semplice riepilogo di eventi, ma piuttosto una storia che la persona tesse e ritesse con il progredire degli anni. L'identità narrativa aiuta gli individui a dare senso alle loro esperienze, a comprendere chi sono, e a definire le loro motivazioni e i valori fondamentali. È uno strumento essenziale attraverso cui le persone interpretano il loro passato, si impegnano nel presente e pianificano per il futuro.

Importante è anche il ruolo delle relazioni e del contesto sociale nell'influenzare e plasmare queste narrazioni autosomministrate. Attraverso le sue ricerche, McAdams sostiene che l'identità narrativa non è statica, ma evolve continuamente rispondendo ai cambiamenti della vita e alle nuove esperienze. Attraverso il processo di raccontare e interpretare storie, gli individui costruiscono un senso di sé e della propria appartenenza a una comunità, negoziando costantemente la propria identità in un rapporto continuamente oscillante tra diverse narrazioni e prospettive (McAdams, 2006). La costruzione dell'identità individuale, proprio in quanto percorso dal carattere narrativo, è quindi un processo che pone costantemente in relazione l'individuo con i suoi simili.

Ancora una volta era stato Ricoeur (1985) ad anticipare, con un taglio filosofico-esistenziale, la riflessione sull'identità narrativa, collegandola strettamente al concetto di tempo, da intendersi nel senso ontologico dell'unica dimensione entro cui l'esistenza è possibile.

Ricoeur suggerisce che l'identità non sia una sostanza fissa o predefinita, ma piuttosto un processo dinamico e in continua evoluzione. Le narrazioni giocano un ruolo cruciale in questo processo, poiché ci permettono di raccontare storie su chi siamo e su chi vogliamo essere (Ricoeur, 1993).



Ponendosi in sintonia anche con le ricerche dello psicoanalista Georges Devereux (1970), Ricoeur riconosce nel processo di definizione dell'identità la costante composizione di una realtà duale: da un lato, l'elemento "*idem*" rappresenta ciò che accomuna l'individuo agli altri, dall'altro, l'elemento "*ipse*" enfatizza l'individualità e le esperienze uniche che definiscono il singolo individuo. È riflettendo su questa ambivalenza che Devereux sottolinea il carattere dinamico dell'identità, distinguendo tra identità idiosincratica e identità etnico-culturale. Queste due dimensioni, secondo Devereux, interagiscono costantemente e contribuiscono alla costruzione complessiva del sé come risultato di un processo relazionale complesso. (Goussot, 2015)

L'identità idiosincratica si riferisce alle caratteristiche individuali uniche di una persona, come le esperienze personali, le emozioni e le relazioni interpersonali. D'altra parte, l'identità etnico-culturale riguarda l'appartenenza di un individuo a un gruppo sociale o culturale più ampio, inclusi i valori condivisi, le tradizioni e le credenze.

Secondo Devereux, queste due dimensioni non esistono in modo isolato, ma interagiscono costantemente e si influenzano reciprocamente. Le esperienze personali di un individuo sono plasmate dalle influenze culturali e sociali del contesto in cui vive, mentre le norme e le tradizioni culturali sono modellate dalle esperienze individuali e dalla diversità degli individui che compongono il gruppo. Pertanto, Devereux propone una visione dinamica dell'identità, in cui il sé non è una costruzione statica, ma piuttosto un processo in evoluzione che si sviluppa attraverso le interazioni tra l'individuo e il suo contesto sociale e culturale. Questo approccio mette in evidenza l'importanza delle relazioni interpersonali, delle esperienze di vita e delle influenze culturali nella formazione e nella definizione dell'identità di un individuo. (Goussot, 2015)

L'analisi condotta finora evidenzia la complessità del concetto di identità e la sua relazione con la condizione umana contemporanea. Come evidenziato da Federico Batini e Gabriele Del Sarto (2007), riprendendo la nota espressione di Levi-Strauss, l'identità può essere concepita come un "bricolage narrativo", un insieme di storie udite, lette e vissute, che l'individuo elabora nel tentativo di dare senso alla propria esistenza.

In sintesi, l'identità può essere considerata come una composizione di narrazioni che non si limita alla pagina scritta, ma si estende alle esperienze vissute e condivise. La modalità narrativa permette al soggetto di dare forma e significato alla propria esistenza,

facilitando la comprensione e la reinterpretazione della propria storia e contribuendo così alla costruzione di un'identità personale autentica e unica.

In Italia, autori come Umberto Eco hanno esplorato il legame tra narrazione e identità nella cultura contemporanea, analizzando come i media e la tecnologia influenzino la costruzione dell'identità individuale e collettiva attraverso la narrazione di storie (Eco, 1994). Egli sostiene che le narrazioni siano strumenti attraverso i quali gli individui danno forma al loro senso di sé e al loro rapporto con il mondo circostante. Le storie che raccontiamo su noi stessi e sugli altri contribuiscono alla creazione di identità personali e collettive, influenzando le nostre percezioni, le nostre convinzioni e i nostri comportamenti.

Anche all'interno dei romanzi di Eco possiamo scorgere i temi della narrazione e dell'identità. Ne *Il nome della rosa* (1980) e ne *Il pendolo di Foucault* (1988), Eco mette in scena personaggi che sono coinvolti in intricati intrecci di narrazioni, segreti e identità nascoste. Attraverso queste trame narrative, l'autore suggerisce che l'identità umana sia intrinsecamente legata alla capacità di raccontare storie e di interpretare il mondo attraverso di esse.

Eco ha contribuito significativamente alla comprensione del legame tra narrazione e identità, evidenziando come le storie che raccontiamo e che ascoltiamo siano essenziali per la costruzione e la negoziazione della nostra identità personale e collettiva.

A livello internazionale, autori come Stuart Hall hanno proposto il concetto di identità come processo continuo di negoziazione e reinterpretazione, influenzato dalle narrazioni culturali dominanti e dalle pratiche di resistenza e appropriazione (Hall, 1997). Hall discute come le narrazioni culturali dominanti contribuiscano a costruire e perpetuare determinate forme di identità, ma è interessante anche come le identità possano essere contestate e ridefinite attraverso pratiche di resistenza e di contro-narrazione.

A questo proposito, adottando una prospettiva che esce dagli schemi eurocentrici, pensatori come Homi K. Bhabha hanno sottolineato l'importanza della narrazione nella costruzione di identità postcoloniali, esaminando come le narrazioni culturali e storiche siano state impiegate per riaffermare e rivendicare l'identità e l'autodeterminazione dei popoli colonizzati (Bhabha, 2020).

Secondo tutti gli autori citati in precedenza, le narrazioni giocano un ruolo cruciale nella formazione delle nostre identità. Pertanto le storie che raccontiamo, che siano culturali, personali o sociali, plasmano la comprensione di chi siamo e del nostro posto nel mondo. Quando ascoltiamo storie che riflettono la nostra cultura, le nostre esperienze o i nostri valori, ci sentiamo parte di qualcosa di più grande, di una comunità o di un gruppo e ci permettono di creare un senso di appartenenza e di identità condivisa.

Ma le narrazioni non sono solo su quello che ci viene raccontato. Sono anche quello che ognuno di noi racconta di se stesso. Ciascuno è portatore di una propria storia personale, fatta di momenti significativi, relazioni e esperienze che definiscono l'individuo. Queste storie personali influenzano la percezione di se stessi e del mondo che circonda. Attraverso di esse, viene creata una narrazione coerente della vita, dando un senso all'identità personale e collettiva.

Ma non è solo una questione di creazione di identità. Le narrazioni possono anche essere strumenti di potere e controllo sociale. Le narrazioni dominanti, quelle che vengono diffuse attraverso i media, l'istruzione e altre istituzioni, possono influenzare profondamente la comprensione del mondo e di se stessi. Possono perpetuare stereotipi e disuguaglianze sociali, ma possono anche essere contestate da narrazioni di resistenza e di contro-narrazione che promuovono una maggiore inclusione e consapevolezza delle identità marginalizzate.

### *1.2.3 - Pedagogie della narrazione*

Abbiamo visto che - secondo numerosi autori - attraverso le narrazioni esploriamo chi siamo, chi vogliamo essere e il mondo in cui viviamo. Ne consegue che il potenziale della narrazione in termini di azione pedagogica è enorme. Per sviluppare una riflessione attorno alle possibilità di praticare "pedagogie della narrazione" è opportuno ribadire alcuni assunti della ricerca nel campo della psicologia dell'età evolutiva.

Il pensiero narrativo è una forma cruciale di cognizione che si sviluppa già nei primi anni di vita. Questa capacità di elaborare e raccontare storie non solo consente ai bambini, e successivamente agli adulti, di generare e manipolare immagini mentali di oggetti e situazioni che non sono fisicamente presenti, ma arricchisce anche in modo significativo la comprensione del mondo che ci circonda (Bruner, 1991).

Attraverso il pensiero narrativo, le persone, a partire dall'infanzia, acquisiscono la capacità di vedere oltre l'immediatezza del qui e ora, immaginando scenari alternativi, ricordando esperienze passate e progettando il futuro. Questo processo consente di creare un filo continuo tra passato, presente e futuro, dotando ogni individuo di un "archivio" personale di storie che modellano l'identità e il senso di continuità personale (McAdams, 1993).

È ancora Bruner a ricordarci che ogni racconto che conserviamo e riportiamo contribuisce non solo a come interpretiamo nuove informazioni, ma anche a come interagiamo con gli altri. Le storie che raccontiamo e ascoltiamo diventano strumenti attraverso i quali attribuiamo significato agli eventi, collegando le nostre esperienze personali a schemi culturali e sociali più ampi. In questo senso, le storie funzionano come amplificatori degli eventi, perché non solo li registrano, ma li arricchiscono di significati, emozioni, e valutazioni, trasformando semplici episodi in esperienze dense di significato (Bruner, 1996).

Bruner sostiene inoltre che la narrazione consente ai bambini di sviluppare strutture cognitive complesse, come la capacità di categorizzare e sequenziare eventi, oltre a promuovere l'empatia tramite l'identificazione con i personaggi e i loro dilemmi. Attraverso le storie, i bambini apprendono modelli di comportamento sociale e acquisiscono una comprensione che lo studioso definisce "normativa" delle interazioni umane (Bruner, 1996).

Ciò significa che le storie raccontate aiutano i bambini a comprendere e interiorizzare le norme sociali e i comportamenti accettati all'interno della loro cultura. Questo processo non si limita a un trasferimento di "regole" sociali, ma è una costruzione attiva da parte dei bambini di un modello mentale di come dovrebbero funzionare le relazioni umane. Le storie, quindi, forniscono un contesto ricco e multiforme, in cui i bambini possono esplorare e sperimentare con i ruoli sociali e le loro implicazioni (Bruner, 2006).

Ben prima di Bruner, Lev Vygotskij aveva posto le basi per cogliere l'importanza educativa di un'attività cognitiva basata sull'interazione linguistica nel contesto sociale e culturale.

Ritenuto, solo dopo la piena ricezione della sua opera da parte del pensiero psicologico e pedagogico occidentale, uno dei pionieri della teoria del costruttivismo sociale, Vygotskij poneva l'accento sulle possibilità di sviluppo dell'attività cognitiva dell'individuo grazie alle interazioni operate nel contesto sociale e culturale di riferimento (Vygotskij, 1978).

Sono le componenti cruciali della teoria della "zona di sviluppo prossimale", che - secondo Vygotskij - descrive l'area di apprendimento in cui i bambini possono acquisire nuove abilità con l'aiuto di adulti o coetanei più esperti. Le interazioni basate su linguaggio e narrazione sono fondamentali perché permettono ai bambini di oltrepassare i limiti delle loro capacità autonome, apprendendo attraverso il dialogo e la guida. L'architrave della tesi di Vygotskij è dunque che le storie e i racconti, in particolare, offrono un terreno fertile per esporre i bambini a nuovi vocaboli e strumenti espressivi, incrementando la loro comprensione linguistica e ampliando la loro capacità di pensare in modi più complessi e astratti. Questo processo non solo arricchisce il loro lessico, ma sviluppa anche il loro pensiero analitico e critico, essenziale per interpretare e dare senso alle nuove informazioni. Inoltre, la narrazione fornisce contesti significativi che rendono l'apprendimento più coinvolgente e memorabile, facilitando una più profonda sedimentazione del sapere nell'individuo.

Tra chi ha contribuito alla comprensione dell'impatto della narrazione sullo sviluppo cognitivo e linguistico dei bambini, ci sono Catherine Snow (1977) e Alison Gopnik (1999). Nelle sue ricerche Snow ha esaminato come le interazioni narrative tra genitori e figli, quali la lettura di storie ad alta voce o il racconto avvenimenti della giornata, svolgano una funzione indispensabile nell'evoluzione delle abilità linguistiche dei bambini. Le sue indagini indicano che queste attività narrative non solo arricchiscono il vocabolario e migliorano la competenza sintattica dei bambini, ma stimolano anche lo sviluppo di competenze narrative più ampie, come la capacità di organizzare informazioni e di raccontare o inventare storie di finzione dotate di strutture narratologiche (Snow, 1999).

Adottando una prospettiva simile, ma giungendo a conclusioni parzialmente differenti, Alison Gopnik ha approfondito come i bambini utilizzano la narrazione e il gioco simbolico per sperimentare e teorizzare sul mondo che li circonda. Secondo

Gopnik, queste attività non devono essere derubricate a semplici giochi, ma piuttosto vanno intese come processi attraverso i quali i bambini formulano e testano ipotesi sul funzionamento della realtà, sviluppando così una sorta di "scienza" personale. Gopnik sostiene che attraverso queste narrazioni e rappresentazioni simboliche, i bambini costruiscono e raffinano continuamente le loro teorie sulla realtà, un processo che è di importanza decisiva per il loro sviluppo cognitivo. Le ricerche di Gopnik mostrano che il giocare a "fare finta", integrato con le narrazioni che descrivono e attribuiscono un senso alla "finzione immaginifica", offre ai bambini uno spazio sicuro per esplorare e comprendere complessità emotive e sociali, promuovendo una profonda comprensione empatica e cognitiva. (Gopnik, 1999).

Tornando a sottolineare il potere formativo delle narrazioni, David Boje (2001) evidenzia che le storie non solo trasmettono conoscenze, ma sono esse stesse il risultato di un processo di co-costruzione sociale del sapere, enfatizzando così il ruolo della narrazione nell'apprendimento collaborativo e nella creazione del sapere condiviso.

Arriviamo così a sottolineare l'importanza di adottare uno sguardo pedagogico narrativo. Ciò significa strutturare attorno alla narrazione l'intero processo di insegnamento e apprendimento. Un simile approccio si basa sull'idea che il potere delle storie e delle narrazioni possa svolgere un ruolo fondamentale nell'acquisizione di nuove conoscenze, nello sviluppo delle capacità cognitive e nell'instaurare connessioni significative tra studenti, insegnanti e materiale didattico.

È auspicabile usare l'espressione plurale "pedagogie narrative" per lasciare intendere che la cifra stessa della narrazione è la sua apertura alla diversità. Quando gli educatori incoraggiano l'uso di storie, racconti e narrazioni come strumenti per coinvolgere gli studenti in modo attivo e partecipativo, non solo facilitano la comprensione, la riflessione critica sulla realtà, ma lasciano aperta la porta al pluralismo ermeneutico, che garantisce l'autenticità dell'apprendimento. Attraverso un approccio pedagogico narrativo l'educazione assume una caratteristica circolare: come ci lasciano intendere Alison Gopnik in *The Philosophical Baby* i bambini possono insegnare tante cose almeno quante gli educatori immaginano di saper loro trasmettere (Gopnik, 2009).

Un approccio pedagogico improntato alla narratività si focalizza sull'importanza di creare un ambiente educativo che favorisca la costruzione di identità personali, la

promozione dell'empatia e il potenziamento delle capacità comunicative attraverso la condivisione di storie e esperienze. Allo stesso tempo si tratta di una strategia pedagogica che mira a liberare energie per una messa in discussione dell'ordine di cose esistenti, ricollegando il potenziale creativo della narrazione alla forza prometeica che è tipica dell'essere umano (Mantegazza, 2021).

Un approccio educativo basato sulla narrazione mirerebbe a strutturare l'intero percorso educativo come un racconto, trasformando l'educazione da mera trasmissione di conoscenze a un processo di ascolto reciproco tra soggetti che raccontano e che sono, intrinsecamente, definiti da un'identità narrativa.

Questa pratica andrebbe oltre la semplice presentazione di raccolte di racconti, fiabe o romanzi, a seconda dell'età dei discenti; si tratta di un vero principio epistemologico che dovrebbe permeare l'intera pratica educativa. Attraverso la narrazione si promuovono il coinvolgimento emotivo e il senso di comunità nella pratica educativa, aprendosi alle diversità: ciò può significare il recupero delle diverse memoria storica e tradizioni culturali, offrendo così spazio per la riflessione critica e la costruzione di significato.

Secondo Mantegazza (1999), autore di riferimento nella narrazione educativa, le pedagogie narrative dovrebbero dotarsi di cinque regole fondamentali: a) la contaminazione di diversi codici narrativi; b) il rispetto del pudore nell'esplorare le dimensioni più profonde dell'essere umano; c) un ascolto partecipe coinvolgente per narratore e uditorio d) l'avalutatività che riconosce la soggettività delle interpretazioni; e) la compresenza delle esperienze narrative nell'ambito scolastico.

#### *1.2.4 - Immersione nei paesaggi: letteratura e geografia*

Se pensiamo alle tradizioni sacre tramandate oralmente - come nel caso del racconto biblico - o ai miti fondativi - come la *Teogonia* di Esiodo - ci rendiamo conto che spesso la narrazione assume caratteristiche geografiche. Le parole del racconto disegnano una mappa del Reale, sia esso visibile o invisibile agli occhi di chi ascolta. Ai nostri antenati il mondo si manifesta, nella sua complessità, prima che dinanzi a occhi che guardano, attraverso orecchie che ascoltano. Sono racconti che non si limitano a descrivere il mondo, lo creano.

Come ha chiarito Joseph Campbell ne *Il potere del mito* (1988), gli antichi miti collegavano luoghi fisici a significati metaforici e cosmologici, plasmando in tal modo la percezione geografica del mondo circostante. Attraverso il dispositivo narrativo mitologico gli essere umani sono diventati in grado di connettere le conoscenze geografiche con le credenze culturali, trasformando la terra stessa in un palcoscenico di simboli e significati che arricchiscono la comprensione della realtà e del ruolo degli individui al suo interno.

La *geografia* può essere vista come una narrazione, una storia che racconta il rapporto tra gli esseri umani e il mondo che li circonda. Come ogni buona storia, la geografia racconta di luoghi, persone, culture e paesaggi, ma va oltre, offrendo una prospettiva unica che integra dati scientifici, esperienze umane e significati culturali.

La geografia può dunque essere vista come una narrazione che racconta il rapporto tra gli esseri umani e il mondo circostante, offrendo una prospettiva integrata che unisce dati scientifici, esperienze umane e significati culturali. Come sottolineato da Yi-Fu Tuan (1974), la geografia rivela i luoghi come personaggi con storie da narrare, i confini geografici come capitoli che riflettono dinamiche politico-sociali ed i fenomeni naturali come eventi con impatti che si estendono al di là dei confini geografici.

Tale narrazione geografica non si limita alla descrizione della terra e delle sue caratteristiche fisiche, ma racconta anche delle interazioni umane con l'ambiente, evidenziando come le culture si siano sviluppate in risposta al paesaggio e come le relazioni umane abbiano plasmato il territorio nel tempo. Come sottolineato da Doreen Massey (2005), la geografia abbraccia il dinamismo e l'evoluzione, incorporando nuove scoperte, cambiamenti politici ed esperienze umane. È un racconto in continua crescita, che invita a esplorare, comprendere e raccontare il mondo in cui viviamo.

Soprattutto in età evolutiva, la geografia svolge quindi un ruolo formativo fondamentale poiché le esperienze dirette e la conoscenza del territorio contribuiscono in modo significativo allo sviluppo cognitivo, in quanto, come ci dice Andrea Guarani

«la costruzione e la scoperta dello spazio esterno a noi diventa metafora della costruzione e della scoperta dello spazio interno a noi, in cui prende forma la nostra identità»

(Guarani, 2011, p. 21).



La letteratura rappresenta un modo potente per esplorare e comprendere le complessità degli ambienti naturali e culturali e confrontare l'immagine che costruiamo di questi ambienti con i nostri schemi identitari. Ciò permette un'immersione completa negli ambienti che sono parte integrante della narrazione.

Come afferma il geografo Yi-Fu Tuan, la letteratura ci offre l'opportunità di «vivere, almeno in parte, in un mondo fatto di luoghi immaginari e di percepirne i dettagli attraverso l'occhio e l'esperienza del narratore» (Tuan, 1974). Attraverso la descrizione dettagliata dei paesaggi, gli scrittori ci permettono di viaggiare mentalmente attraverso luoghi lontani e di immergerci nelle loro atmosfere uniche (Tuan, 1974).

La letteratura è, quindi, un viaggio affascinante che permette di esplorare luoghi e ambienti in modo profondo e coinvolgente, anche senza muoverci fisicamente. Attraverso le descrizioni dettagliate, le immagini evocative e le esperienze vissute dai personaggi, la letteratura offre l'opportunità di vivere e sentire i paesaggi in modo molto simile a quello di una visita reale.

La letteratura, come un viaggio avvincente, consente di esplorare con profondità e coinvolgimento luoghi e ambienti, anche senza spostamenti fisici. Grazie a descrizioni dettagliate, immagini evocative e alle esperienze dei personaggi, la letteratura regala la possibilità di immergersi nei paesaggi in una forma quasi tangibile, simile a una visita reale. L'approccio interattivo del lettore alla costruzione del significato, come evidenziato da Umberto Eco (1962) nella sua teoria dell'"opera aperta", rende l'esperienza letteraria unica e personale.

Nella lettura di opere che dipingono luoghi specifici, si aprono finestre attraverso le parole che consentono di contemplare, immaginare e percepire la bellezza di montagne, foreste, deserti, oceani e città. Ciò permette un'indagine non solo degli aspetti fisici dei paesaggi, ma anche delle loro implicazioni emotive, culturali e simboliche (Eco, 1979).

L'immersione nei paesaggi tramite la letteratura regala una prospettiva soggettiva e distintiva. Ogni autore interpreta e plasma i luoghi in modo unico, riflettendo le proprie esperienze, emozioni e percezioni. Questa varietà di visioni arricchisce la comprensione dei territori e favorisce l'apprezzamento di molteplici prospettive. Le descrizioni intense e coinvolgenti evocano una sensazione di meraviglia e avventura, spingendo a esplorare e a viaggiare verso le terre descritte, plasmando nuovi mondi immaginari e aspettative

Tuttavia è necessario pensare anche ad una immersione nei paesaggi della quotidianità, perché non solo le grandi e meravigliose metropoli come Londra, Roma, Parigi e New York possano essere raccontate e desiderate. Fremont (2005) parla di paesaggi della banalità e del dramma in quanto i paesaggi rurali e quelli della città non ricoprono la totalità del possibile ma sono interessanti e non meno affascinanti i paesaggi delle periferie o gli spazi rurali dei paesi del Sud del mondo.

«Il dramma ravviva il paesaggio. Bisognerebbe drammatizzare la geografia», leggiamo in Fremont (2005). È bene intendere questo drammatizzare, che Fremont fa risalire al geografo francese Lacoste, nella sua duplice accezione; quella classica di “mettere in scena” una storia, al fine di suscitare immedesimazione negli spettatori, ma anche quella ormai più diffusa che si riferisce all’enfasi posta su una situazione, un evento o un problema per suscitare il *thauma* aristotelico - la meraviglia inaspettata - nel suo significato originario.

#### 1.2.5 – *Geografie del reale, dell’immaginario, dell’anima*

Abbiamo ribadito che gli spazi assumono un significato più profondo e si arricchiscono di emozioni quando vengono trasformati attraverso la narrazione. Questo avviene quando vengono rappresentati in opere cinematografiche, poesie, romanzi o opere d’arte. La narrazione aggiunge strati di significato emotivo agli spazi, consentendo loro di trasmettere esperienze sensoriali e affettive più complesse. Attraverso la narrazione, gli spazi diventano luoghi di incontro tra l’immaginazione umana e la realtà tangibile, permettendo agli individui di connettersi emotivamente con essi in modi unici e significativi.

Attraverso le varie tipologie di narrazioni è possibile analizzare, comprendere e approfondire contesti reali e tangibili ma anche luoghi e concetti astratti o immaginari e arrivare ad addentrarci nella profondità dell’animo umano.

È tuttavia un assunto condiviso nelle scienze sociali che la società contemporanea sia fondata su un *surplus* di comunicazione. Infocrazia, ipermediatizzazione, società della comunicazione di massa: sono queste solo alcune delle definizioni che in campo sociologico sono offerte per descrivere questo aspetto del tempo presente.

I mass media ci informano costantemente e senza interruzione, presentando una sequenza di informazioni, ma sottolinea il filosofo Byung-chul Han:

«le informazioni che si susseguono l'una dietro l'altra non si condensano in un racconto. [...] A partire da esse [...] non è possibile tessere alcun racconto di ampio respiro. Le informazioni vengono messe in fila l'una dopo l'altra solo come insieme di dati privi di una qualche connessione narrativa. Non vi è nessuna sintesi narrativa di ciò che accade.»

(Byung-chul Han, 2023; pp. 27-28)

L'approccio narrativo alla geografia può permettere di superare l'*impasse* da bulimia informativa - tipicamente post-moderna - denunciata da Byung-chul Han. La geografia in fondo è un racconto, più precisamente il racconto sulla Terra e sulle sue relazioni con la biosfera, un racconto sul reale ma senza la pretesa di essere la rivelazione della realtà. Come ogni racconto anche quello geografico è racconto soggettivo e interpretativo. Per chiarire l'utilità nello sviluppo di connessioni narrative che attribuiscono senso alle informazioni, Giorda ci riporta direttamente all'approccio universalistico del tardo illuminismo ricordandoci che già il filosofo e geografo Immanuel Kant, nel XVIII secolo, sosteneva che la geografia è indispensabile per leggere i giornali (Giorda, 2006).

La geografia - era già chiaro al filosofo di Königsberg - ci fornisce quelle chiavi di interpretazione essenziali per interpretare il contesto socio-culturale che abitiamo. La geografia offre un quadro fondamentale per comprendere gli eventi e le dinamiche che avvengono nel mondo. Oggi, nell'era dell'informazione globale, in cui le notizie provenienti da ogni parte del mondo sono accessibili istantaneamente, la geografia offre una prospettiva spaziale e contestuale che determina le condizioni di possibilità di comprendere realmente i fatti riportati dai media. Ad esempio, conoscere la posizione geografica di una regione coinvolta in un conflitto o in una catastrofe naturale può aiutare non solo a capire meglio le cause e le conseguenze dell'evento, ma anche a inserire ciò di cui veniamo a conoscenza in una più generale cornice di senso. Solo così è possibile interpretare in modo critico le notizie che riceviamo e comprendere il loro impatto sulla società globale.

Se facciamo riferimento alle cosiddette "geografie del reale" parliamo quindi delle caratteristiche fisiche, umane, culturali ed economiche del mondo reale, inclusi luoghi,

paesaggi, società e infrastrutture. È presente una vasta gamma di letteratura e varie tipologie di narrazioni che basano sull'osservazione diretta, sulla raccolta di dati empirici e sulla mappatura di fenomeni reali che vengono raccontati, analizzati e interpretati per comprendere meglio le dinamiche spaziali e territoriali.

La mappa può essere considerata come un tipo di narrazione che sfrutta elementi visuali per trasmettere informazioni e interpretazioni sul territorio: è ciò che alcuni geografi, come Harley (2002), hanno approfondito elaborando il concetto di cartografia come dispositivo narrativo. Come ogni racconto, una mappa è suscettibile di diverse interpretazioni e può plasmare la percezione e comprensione dello spazio geografico da parte del fruitore.

Anche Denis Wood (2008) ha esplorato il concetto delle mappe come forme narrative. Le carte, come strumenti di rappresentazione dello spazio geografico, condividono molte caratteristiche con i racconti narrativi. Analogamente a un autore che seleziona e organizza gli elementi del proprio racconto per veicolare un messaggio specifico, i cartografi scelgono quali informazioni includere e come organizzarle spazialmente per efficacemente rappresentare il territorio. Tale processo di selezione e organizzazione consente alle mappe di comunicare una storia o un messaggio specifico riguardante il territorio.

Utilizzando una varietà di elementi visivi come simboli, colori e linee, le mappe trasmettono informazioni sul territorio in modo visivo, paragonabili ai "personaggi" e ai "luoghi" di una narrazione visiva che racconta la storia del territorio rappresentato. È però essenziale considerare che le mappe non sono semplici rappresentazioni oggettive della realtà ma sono influenzate dal contesto culturale, sociale e politico in cui vengono create, riflettendo le prospettive, i valori e gli obiettivi dei cartografi e influenzando l'interpretazione del lettore.

Ogni mappa è intrisa della prospettiva e delle interpretazioni del mondo reale del suo autore, divenendo quindi una forma di narrazione soggettiva che rivela le percezioni e le concezioni del cartografo. Le mappe geografiche narrano storie sullo spazio geografico, incluso informazioni su luoghi, confini, risorse e percorsi che compongono il territorio rappresentato. Queste storie possono essere interpretate e analizzate per

approfondire la comprensione del contesto e delle dinamiche spaziali, offrendo una prospettiva unica sulla relazione tra la società umana e il territorio in cui vive.

Infine, le geografie dell'immaginario forniscono il terreno fertile per immaginare e concepire nuovi mondi, integrando la narrazione visiva delle mappe con le potenzialità creative e speculative delle menti umane:

«Almeno a partire da Erodoto, la letteratura geografica ci insegna la possibilità della descrizione di andare al di là del reale [...] è la componente piacevole della geografia, quella che nonostante tutto ce la fa amare»

(Dematteis, 2021, p.10)

La letteratura si distingue, infatti, per la sua capacità di andare oltre la mera rappresentazione della realtà oggettiva. Come ci ricorda Dematteis, fin dai tempi di Erodoto, considerato il padre della storiografia e della geografia occidentale, i testi geografici non si limitavano a una mera elencazione di fatti e luoghi, ma cercavano di catturare l'immaginazione del lettore trasportandolo in terre lontane e avventurose.

Questo aspetto piacevole della geografia attraverso la letteratura sta proprio nell'abilità di trasformare i semplici dati geografici in narrazioni avvincenti, capaci di far viaggiare la mente del lettore attraverso paesaggi esotici e culture diverse offrendo una finestra sulla bellezza e sulla complessità del mondo, invitando il lettore a esplorare con la mente territori sconosciuti e a immergersi in nuove realtà. La letteratura e la geografia letteraria non solo fornisce queste opportunità ma offre la possibilità di immaginare nuovi mondi in cui sono possibili rapporti virtuosi con la biosfera e rapporti sociali che riducono le disegualianze e gli sprechi di risorse naturali e umane. Insomma possiamo immaginarci nuovi mondi possibili e lavorare su noi stessi per provare a costruirli nella realtà.

Ci dice ancora Dematteis (2011): «La vera scoperta di Colombo non è stata l'America, ma l'idea che si potesse arrivare in India navigando verso occidente». La geografia deve tornare quindi ad abbracciarsi strettamente alla letteratura e alla poesia per recuperare il suo potere immaginifico ovvero a recuperare la capacità di creare mondi e realtà alternative non solo attraverso le parole. La letteratura ha il potere di esplorare nuovi orizzonti non solo geografici, di ampliare i nostri orizzonti mentali e di comprendere meglio il mondo che ci circonda. Comprendere sia nella sua accezione di "*capire*" ma anche di "*prendere con sé*" per "*prendersene cura*".

Infatti se ci addentriamo ad esplorare una geografia immaginaria attraverso un testo come *Il mondo senza di noi* di Alan Weisman (2014), possiamo indagare la complessa e affascinante tematica di un mondo senza l'influenza dell'uomo. L'autore affronta l'idea di come sarebbe il nostro pianeta se gli esseri umani non fossero mai esistiti o se scomparissero improvvisamente. Gardini si concentra sulle conseguenze ambientali, ecologiche e culturali di questa ipotetica assenza umana, ipotizzando il modo in cui la natura si riprenderebbe il suo spazio e si evolverebbe senza l'intervento dell'uomo.

Attraverso un approccio interdisciplinare che comprende elementi di scienza, filosofia, letteratura e storia, viene offerta una visione ampia e articolata delle implicazioni di una Terra senza la presenza umana. È possibile quindi porsi domande profonde sulla relazione tra l'uomo e l'ambiente, sottolineando l'impatto dell'attività umana sulla natura e aprendo la discussione su possibili percorsi per una convivenza più sostenibile con il pianeta.

Inoltre torniamo all'esplorazione di una geografia del reale legata al concetto di Antropocene ovvero alla straordinaria influenza delle attività umane sulla natura capace di alterare la composizione delle rocce, il clima, gli ecosistemi e i paesaggi del nostro pianeta (Giorda, 2019). Questo fenomeno coinvolge direttamente le complesse interazioni tra la natura e la società umana, influenzando l'utilizzo delle risorse naturali, la nostra percezione e rappresentazione del sistema Terra e i modi in cui modifichiamo i territori che abitiamo: tutti temi centrali dell'indagine geografica.

La letteratura permette, però, anche di esplorare le *geografie dell'anima*, ovvero le molteplici dimensioni interiore dell'essere umano, le mappe complesse e variegiate delle emozioni, dei desideri, delle memorie e delle esperienze che costituiscono l'interiorità individuale. Proprio come la geografia fisica studia il territorio esterno e le sue caratteristiche, la "geografia dell'anima" indaga il paesaggio interiore dell'individuo.

Questa espressione suggerisce che l'anima umana è un territorio vasto e ricco, con molteplici sfaccettature e sfumature. Le "*geografie dell'anima*" possono includere le emozioni, i ricordi, i sogni, le speranze, i timori e le aspirazioni di una persona, così come le sue relazioni con gli altri e con il mondo circostante.

Esplorare le "geografie dell'anima" può significare intraprendere un viaggio interiore di autoconoscenza e di comprensione delle proprie profondità emotive e

psicologiche. Può anche implicare l'esplorazione delle connessioni tra l'esperienza individuale e il contesto più ampio della vita umana e dell'esistenza.

Possiamo dire che esse rappresentano il paesaggio interiore dell'essere umano, un territorio ricco di significato e di esperienze che contribuiscono alla propria identità e permettono di entrare in relazione con il mondo.

È opportuno citare come esempio il romanzo *Clelia* pubblicato nel 1654, dall'autrice Madeleine de Scudéry che introduce uno spunto affascinante: la "Carta del Paese di Tenerezza". Questa carta immaginaria offre una sorta di mappa dettagliata della complessa rete di relazioni amorose all'interno della società del tempo.



Fig.1 : Carta del paese di Tenerezza

Attraverso la descrizione di questa carta, Scudéry fornisce una sorta di fotografia dei vari percorsi dell'amore, tracciando i cammini degli amori felici e infelici. La carta delinea i territori dell'affetto, della passione, della fedeltà e del tradimento, offrendo così una visione complessiva della casistica amorosa dell'epoca. Come una metafora della complessità e della varietà delle esperienze amorose umane, essa suggerisce che l'amore non è un semplice sentimento lineare, ma piuttosto un intricato intreccio di emozioni, desideri e relazioni.

La carta di Scudéry può essere vista anche come una riflessione sulle dinamiche sociali e culturali dell'epoca, evidenziando le norme, le convenzioni e le sfide che influenzavano le relazioni. Attraverso questa rappresentazione dettagliata, l'autrice offre uno spaccato della complessità umana e delle relazioni interpersonali e alcuni strumenti interpretativi delle dinamiche relazionali del tempo.

### **1.3 Il caso delle Alpi: narrazioni e stereotipi**

#### *1.3.1 Alpi sublimi: l'invenzione delle Alpi nel Settecento*

La costruzione dell'immaginario alpino è un *case-study* che esemplifica come le società creino significati attorno a specifici elementi naturali.

La raffigurazione delle Alpi come paesaggio e simbolo è dunque un'invenzione culturale che permette di misurare il peso di due temi sin qui presentati: la riflessione sul ruolo dei dispositivi narrativi come strumenti che attribuiscono senso ai contesti geografici e le implicazioni dell'approccio emozionale alla geografia. Le Alpi, così come le conosciamo e le riconosciamo oggi, sono il risultato di secoli di rappresentazioni artistiche, letterarie e filosofiche che hanno contribuito a modellare, non senza contraddizioni e conflittualità, la percezione di questo massiccio montuoso ben oltre la sua pura manifestazione fisica.

Le riflessioni storiografiche più recenti hanno tuttavia messo in guardia dall'adozione di uno sguardo eccessivamente schiacciato sulle fonti letterarie o artistiche nell'esame delle trasformazioni che l'immaginario alpino ha conosciuto nel tempo. Un tale avvertimento ha lo scopo di precisare che tra il "racconto delle Alpi" che la cultura alta ha proposto nella storia e l'autorappresentazione che le popolazioni alpine hanno fatto e fanno di sé esiste uno iato che si può colmare solo ampliando la tipologia di documenti che si prendono in esame.

Lo storico Andrea Zannini si è ad esempio concentrato nella decostruzione di alcuni stereotipi che perdurano tuttora nell'elaborazione di una rappresentazione univoca delle Alpi (Zannini, 2024).



Una tesi molto diffusa - e a lungo autorevole - che ora esamineremo ha enfatizzato gli elementi di rottura che si delineano nel Settecento rispetto alla raffigurazione delle Alpi nella letteratura e nella raffigurazione artistica precedente. Secondo questa prospettiva, ancora alla metà del XVIII secolo, le Alpi sarebbero state principalmente percepite come un ambiente naturale primitivo e inospitale, del tutto in linea con la *foeditas Alpium* - “la bruttezza selvaggia delle Alpi” - dello storico latino Tito Livio (Felsch, 2009; p. 343). A rafforzare questa convinzione era il fatto che molte fonti prodotte nei centri urbani tra medioevo ed età moderna avevano raffigurato le Alpi - e le montagne in generale - come luoghi selvaggi e inaccessibili, abitati da bestie feroci e popoli isolati dai costumi arcaici (Mathieu, 2009).

A supporto di questa tesi si possono reperire numerose esternazioni di viaggiatori nel corso del XVIII secolo. Siamo ad esempio nel 1760, quando Johann J. Winckelmann, il noto fondatore del classicismo tedesco, annota nel suo diario che, attraversando il passo del San Gottardo, si era affrettato a chiudere le finestre della carrozza su cui viaggiava per evitare l’orribile vista di rocce e neve (Koschorke 1990, p. 121). Proprio in quegli stessi anni, tuttavia, stavano maturando le basi per una prima importante rivisitazione dell’immagine dell’arco alpino.

Il poema *Die Alpen* di Albrecht von Haller, scritto nel 1729, aveva iniziato a circolare tradotto in varie lingue europee solo a metà del Settecento e aveva contribuito a diffondere «una visione delle contrade alpine e dei costumi di quelle popolazioni», permettendo che le Alpi non fossero più «recepiti come luoghi inospitali, ma come sedi di una novella Arcadia.» (Milani, 2018; p. 121).

Appena un anno dopo il viaggio di Winckelmann, nel 1761, Jean Jacques Rousseau dà alle stampe *Julie ou la nouvelle Héloïse*. e In questo celebre romanzo epistolare del filosofo ginevrino le Alpi assumono connotati diversi. Nella lettera XXIII il protagonista del romanzo epistolare rousseauiano, Saint-Preux, scrive che, durante il tragitto in carrozza per raggiungere l’amata Julie nella sua dimora tra le Alpi svizzere, avrebbe «passato volentieri tutto il tempo del viaggio nel puro incanto del paesaggio». Proseguendo aggiunge che l’ambiente montano che lo circonda è uno «spettacolo» che ha «qualcosa di soprannaturale, di magico, che diletta la mente e i sensi». (Walter, 2005)

Rousseau è senza dubbio uno dei protagonisti della risignificazione degli spazi alpini. A mutare non è tanto il *cliché* della montagna selvaggia e isolata dalla civiltà, quanto il valore che il filosofo, nell'ottica della teoria antropologica del *bon sauvage*, vi attribuisce. È un vero e proprio cambio di paradigma:

«Questa svolta nell'immaginario socialmente condiviso relativo ai montanari conserva ancora gli abitanti delle valli alpine in una categoria pressoché assimilabile a quella dei selvaggi; ma visti ora non più come ignoranti e potenzialmente ostili, quanto piuttosto innocenti e potenzialmente buoni»

(Aime, Papotti, 2012; p. 120)

Di conseguenza al mutato sguardo antropologico, si modifica anche la percezione dello spazio alpino. I boschi, le alture, i pascoli e le valli cessano di allontanare lo sguardo dell'osservatore, ma attirano viaggiatori alla ricerca di natura incontaminata e primigenia. Lasciarsi atterrire dalla maestosità della montagna è parte della nuova relazione che le classi colte instaurano con le Alpi. L'idealizzazione di questo rapporto contribuisce alla rimozione di esperienze storiche precedenti riguardanti il rapporto, tutt'altro che limitato all'ostilità, tra l'uomo e le Alpi. Nel tardo Settecento inizia così una costante reinvenzione dello spazio alpino che si produce attraverso diversi mediatori narrativi.

Rousseau stesso racconta in più occasioni come ci si sente in pace con se stessi a muoversi a piedi in mezzo alla natura alpina. Lo fa, ed esempio, nelle *Confessioni* (1765-1770), descrivendo i dintorni della Alpi savoiarde mentre soggiorna nei dintorni di Chambéry:

«Viaggiare a piedi con il tempo sereno in una piacevole regione senza avere fretta, e avere un oggetto piacevole come conclusione del mio viaggio; Questo è tra tutti i modi di vivere quello che più mi piace. [...] Ho bisogno di torrenti, rocce, abeti, boschi neri, montagne, sentieri impervi da salire e scendere, precipizi al mio fianco che mi spaventano molto»

(Rousseau, 1967; p. 186)

Sono dopotutto gli anni in cui si sta sviluppando la filosofia del sublime naturale, teorizzata prima da Immanuel Kant e poi successivamente da Edmund Burke. Ben presto le Alpi ne sarebbero divenute uno dei simboli, come esempio di una forza della natura tanto magnifica quanto terrificante. Iniziano ad interessarsi alle Alpi tanto gli scienziati, quanto gli artisti e i poeti. Ciò contribuisce a una rappresentazione sempre più

ricca e variegata, che, pur partendo dall'idea preconfezionata della natura selvaggia, ridefinisce lo stereotipo entro precisi schemi interpretativi e, in modo circolare, ciò permette la sedimentazione degli elementi costitutivi di un nuovo immaginario. (Walter, 2005)

Tra il 1779 e 1796 Horace-Bénédict de Saussure, tra i pionieri della geologia moderna e della meteorologia alpina, fa uscire i quattro volumi del suo *Voyages dans les Alpes*. L'interesse scientifico per le Alpi non avrebbe fatto che crescere a cavallo tra Settecento e Ottocento, mentre la letteratura traeva una nuova linfa dall'esplorazione di ambienti alpini fino ad allora ritenuti inaccessibili.

Goethe, nel suo diario *Viaggio in Italia*, edito nel 1786, tratteggiava poeticamente un'immagine delle Alpi in cui si fondevano l'incanto dell'uomo di fronte alla maestosità della natura, l'ampiezza dell'orizzonte paesaggistico e la dimensione di sfida che la montagna pone ai limiti dell'umano (Debarbieux, 2004, pp. 397-405). La certezza, tutto sommato ancora illuministica, di poter "disciplinare" dentro lo schema concettuale del sublime l'elemento selvatico ed eccedente della montagna si sarebbe sgretolato con la graduale maturazione del romanticismo che Goethe stesso, a suo modo, aveva anticipato.

### *1.3.2 Alpi romantiche, Alpi pittoresche: l'immaginario dell'Ottocento*

Sul piano delle rappresentazioni pittoriche lo scarto tra illuminismo e romanticismo è evidente in campo pittorico se si pongono a confronto due tele che hanno un soggetto simile: *Napoleone che attraversa le Alpi* di J.L. David (1801) e *Bufera di neve: Annibale e il suo esercito attraversano le Alpi* di W. Turner (1812). Appena un decennio separa le due opere, ma il rovesciamento del rapporto uomo-natura è evidente: se nel caso di David è il genio dell'*Empereur* a dominare sulle rocce alpine e ad ergersi come una vetta tra le vette, nel dipinto di Turner l'elemento umano è tenuto sotto scacco dalla selvaggia forza della montagna.

Sul piano poetico e letterario l'immagine romantica della natura alpina indomabile si gioca tutta sull'intreccio dialettico tra le due dimensioni del *locus amoenus* e del *locus horribilis*. Non più due polarità contrapposte, ma un suggestivo gioco di attrazione per ciò che atterrisce e spaventa.

Si tratta di un'ardita sfida che seduce l'immaginario degli intellettuali: più ci si addentra nel cuore del romanticismo europeo che racconta, a parole o per immagini, la montagna come luogo incantato e primordiale, più, nei fatti, le Alpi sono percorse e battute da nuovi viaggiatori. Quando Byron, ne *Il pellegrinaggio del giovane Aroldo* (1818), lascia emergere l'idea di una natura alpina che offre rifugio spirituale e fuga dalla frenesia del mondo moderno, le Alpi stanno già diventando un luogo di villeggiatura ambito per le classi agiate dell'età della Restaurazione.

Ancora a metà secolo prevale tuttavia una rappresentazione che John Ruskin, scrittore, pittore e critico d'arte britannico, ha reso celebre con l'espressione "cattedrali della terra":

«[Le Alpi] sono le cattedrali della terra [...]. La vera maestosità dell'apparenza di [una] cosa per noi dipende dal grado in cui noi stessi possediamo il potere di comprenderla, quel potere penetrante che si impossessa dell'immaginazione. [...] Esaminiamo la natura della tua emozione alla vista delle Alpi, e troverai tutta la luminosità di quel sentimento sospeso, come rugiada su una ragnatela, su una curiosa rete di sottile fantasia e conoscenza imperfetta.»

(Ferrazza, 2008; p. 115)

Ruskin esalta le montagne come monumenti naturali di maestosa magnificenza. Egli scorge nelle Alpi un simbolo della potenza incontaminata e così le rappresenta nella sua produzione letteraria e artistica: strutture grandiose e spirituali, al pari di vere e proprie opere d'arte divina. Tuttavia la sua ammirazione per i paesaggi alpini non verte solo su criteri di giudizio estetico, ma anche su suggestioni di tipo morale: le Alpi rappresentano un luogo spiritualmente incontaminato.

Quando Ruskin riflette su tutto ciò, le spigolosità del sublime naturale hanno ormai ceduto il passo, sul piano della rappresentazione pubblica, al "pittoresco". È indicativo di come si sviluppi parallelamente a questo processo la "mitopoiesi" dell'identitarismo alpino svizzero. Nell'immaginario europeo, attraverso varie forme di comunicazione che spaziano dal diario di viaggio alla raffigurazione pittorica, dal *pamphlet* politico ai primi scatti dagherrotipi di paesaggi alpini, le Alpi svizzere - insieme alle genti che le popolano - diventano simbolo di "civismo" e sono considerate in tutta Europa terre portatrici di valori morali di fraternità ed etica del lavoro. Una simile rappresentazione delle Alpi come scrigno che custodisce la democrazia, la pace, la felicità e la semplicità

dei costumi, si propone come necessario contrappunto alla società urbana industrializzata, ormai sempre più frenetica, caotica, conflittuale. (De Rossi, 2018)

Il passaggio dal sublime al pittoresco - che sottolinea come le montagne stimolino l'osservatore a una contemplazione che va oltre il semplice apprezzamento estetico - si consuma tuttavia nel momento in cui una parte consistente della borghesia dei paesi più industrializzati comincia una frenetica corsa alle Alpi.

Il tempo della contemplazione sta finendo, inizia l'epoca della conquista alpinistica delle vette. Ad accompagnarla saranno i processi di costruzione identitaria del nazionalismo ottocentesco.

### *1.3.3 Sfide tra le vette: sport e nazionalismo tra Ottocento e Novecento*

L'approccio contemplativo alle Alpi promosso da Ruskin si inserisce in una serrata polemica che contrappone gli "ultimi romantici" al nuovo spirito dei tempi che emerge nell'ultima parte del XIX secolo: è il costruito su cui si sorregge il primo immaginario turistico dell'arco alpino. Siamo negli stessi anni in cui sta nascendo lo sport moderno e l'alpinismo si colloca pienamente in questa dimensione.

Gli esploratori del Settecento avevano "riscoperto" le Alpi con l'approccio onnicomprensivo di chi cercava di tenere insieme il dato naturalistico - vale a dire morfologico, geologico, botanico, faunistico - con quello estetico. I viandanti romantici avevano risalito le valli nella speranza di riconoscere nella naturalità del paesaggio i significati più profondi dell'Assoluto, attratti dal fascino esotico esercitata da un costruito mentale che esaltava la purezza primigenia dei luoghi alpini. La nascita dell'alpinismo sovrascrive un nuovo significato all'esplorazione delle Alpi: ciò che conta ora è dominare la montagna.

«Ammetto che andare in montagna per come lo intendo io, è uno sport. Uno sport che, come la pesca o la caccia, ci mette in contatto con gli aspetti più sublimi della natura. In ogni caso, è pur sempre uno sport, tanto quanto il cricket o il canottaggio, e non ho alcuna intenzione di porlo su un piano diverso. Si vince quando, nonostante tutte le difficoltà, si arriva in cima; si perde quando si è obbligati a ritirarsi.»

(Stephen, 1871, pp. 18-19)

Sono le parole che usa Leslie Stephen in un libro che ha grande successo e il cui titolo - *Playground of Europe* (1971) - diventa rappresentativo di un'intera fase storica nella rappresentazione pubblica delle Alpi la fortunata espressione «*playground of Europe*».

L'attività alpinistica è considerata , prima di tutto, una sfida alle capacità umane: non interessa il paesaggio, non importano le tradizioni, quello che conta è arrivare in cima. (Motti, 2013). Per la borghesia industriale emergente - in particolar modo quella britannica - le Alpi sono così diventate un grande “parco giochi”.

Ad aprire la strada in questa direzione era stata l'attività pionieristica di figure come Edward Whymper e John Tyndall, che intraprendono le prime ascensioni delle vette alpine oltre i 4.000 metri. Con le loro imprese si delinea una nuova dimensione di esperienza del paesaggio. Non si tratta più di osservare la maestosità delle montagne, ma di interagire fisicamente con esse, di sfidarne le altezze e le difficoltà. Questo cambiamento di prospettiva viene facilitato anche dallo sviluppo di nuove tecniche e attrezzature di arrampicata, nonché dalla fondazione dei club alpini- il primo è l'*Alpine Club* di Londra del 1857 - che promuovono e organizzano spedizioni alpinistiche. L'alpinismo introduce una lettura più dinamica e attiva del paesaggio alpino, dove l'impresa fisica e l'avventura personale diventano altrettanto importanti quanto l'apprezzamento estetico. (Graham, 2005)

Gli alpinisti - attraverso i diari di viaggio o i resoconti delle scalate - costruiscono quindi una nuova forma di racconto della montagna: nella trama narrativa la descrizione visiva dei paesaggi cede spazio alla riflessione sulle esperienze personali, sulle difficoltà incontrate e sulle emozioni vissute durante l'ascesa.

Edward Whymper, famoso per aver compiuto la prima scalata del Cervino nel 1865, documenta le sue avventure alpinistiche con dettagli vividi che sottolineano tanto la grandezza della natura quanto la determinazione e il coraggio umano. Questi racconti comunicano una nuova forma di eroismo, in cui l'essere umano si misura direttamente con le forze della natura. Questa evoluzione nella percezione del paesaggio è anche legata a cambiamenti più ampi nella società dell'epoca, che si intrecciano con la pretesa positivista di dominio sul mondo da parte della civiltà occidentale. Non è casuale che

sui giornali gli articoli che celebrano la “conquista” le vette siano affiancati a quelli che raccontano le spedizioni coloniali nel continente africano.

La nuova concezione attiva del paesaggio alpino influenza profondamente l'arte e la letteratura. È indicativo come John Brett, pittore che ha rappresentato a più riprese i paesaggi della Valle d'Aosta, inizi a raffigurare sulla tela non solo la bellezza statica delle montagne, ma anche le imprese degli alpinisti che le sfidano (Mussell, 2013).

D'altra parte, i diari e i resoconti degli alpinisti - tra cui quelli dei già citati Leslie Stephen, e Edward Whymper - diventano bestseller, ispirando nuove generazioni di scalatori e avventurieri.

Le montagne cessano di essere monumenti da ammirare a distanza per diventare scenari di interazione e scoperta continue. Con il primo alpinismo, il paesaggio alpino si anima di storie di eroismo e conquista, diventando il simbolo di una nuova relazione tra l'uomo e la natura, basata su esplorazione, rispetto e interazione diretta.

La trasformazione dell'alpinismo in un'attività a diffusione crescente consente l'acquisizione di connotazioni simboliche e patriottiche all'interno di un contesto europeo caratterizzato da forti tensioni nazionalistiche. Sovrapponendosi a molte altre attività politico-culturali di cui si serve il processo di *nation building* in Europa, l'alpinismo comincia ben presto a essere intriso di spirito nazionalista. (Keller, 2016)

Così In paesi come l'Italia, la Germania e la Francia, le imprese alpinistiche diventano non solo un modo per misurarsi con la natura, ma anche un mezzo per esaltare il proprio orgoglio nazionale. Le Alpi, che si estendono attraverso diversi confini nazionali, diventano terreno di rivendicazioni patriottiche e simbolo della forza e della purezza delle nazioni interessate. Questo periodo - sulla scia del Club Alpino londinese - vede la fondazione di numerosi club alpini nazionali, come il *Club Alpino Italiano* (CAI) nel 1863 e il *Deutscher und Österreichischer Alpenverein* (DÖAV) nel 1869, che promuovono non solo l'attività alpinistica ma anche un forte senso di appartenenza e identità nazionale (Pastore, 2003).

Anche la rappresentazione delle Alpi, sia nella letteratura che nell'arte, riflette queste tensioni nazionalistiche. Nella descrizione delle montagne si affaccia lo stereotipo del “baluardo della nazione”, gli stessi valori di purezza, forza e resistenza su cui si erano modellati immaginari precedenti vengono declinati in chiave di

contrapposizione nazionalistica. In Italia, per esempio, le Alpi diventano sin dagli inizi del Risorgimento un simbolo di unità nazionale e di militarizzazione dell'immaginario contro il "nemico austriaco". Non è un caso che il corpo di volontari guidato da Garibaldi siano denominati i "Cacciatori delle Alpi": le Alpi iniziano a essere raccontate come il "confine naturale" della nazione che sta nascendo. (Mestre, 2000). Come ha scritto Andrea Zannini:

«Da spazio di frontiera, dunque area ampia e articolata di relazioni, le montagne si trasforma[ro]no in "confine", cioè limite, secondo un'esigenza, quella appunto di stabilire tra gli Stati dei confini, iniziarono a rappresentare anche psicologicamente il *limes* perfetto del nuovo Stato-nazione. Nella Grande guerra ne diventeranno il simbolo per eccellenza.»

(Zannini, 2024, p. 159)

#### 1.3.4 «Di qui non si passa»: la militarizzazione del racconto alpino

Lo scoppio della prima guerra mondiale incide profondamente sulla rappresentazione delle Alpi, trasformate nel corso del conflitto in veri e propri campi di battaglia. Il fronte alpino tra Italia e Austria-Ungheria vede soldati combattere in condizioni estreme, con vette e ghiacciai trasformati in linee di difesa e attacco. Le narrazioni delle guerre alpine, come quelle riportate dai diari dei soldati e dagli scritti di autori su entrambi i fronti, enfatizzano il rapporto tra la lotta umana e l'ambiente montano, rendendo le Alpi il simbolo del sacrificio per la patria. (Thompson, 2001; Armiero, 2011)

Nel contesto della guerra, sul lato italiano, emerge e si consolida ad esempio il mito degli alpini come corpo militare. Creati nel 1872 come specializzazione dell'esercito, gli alpini diventano un simbolo che alimenta il costrutto di una narrazione militarizzata delle Alpi: come ha scritto lo storico Giorgio Rochat (2014), l'alpino diviene in qualche modo elemento indissolubile del racconto montano, incarnando l'ideale del soldato valligiano che affronta le asperità dell'ambiente con determinazione e abilità. La popolarità del motto corpo militare - "Di qui non si passa", attribuito al generale Luigi Pelloux - insiste proprio sulla presentazione della catena montuosa in una fortezza inespugnabile difesa dagli alpini, rovesciando così la funzione storica delle Alpi come luogo di transito e passaggio di genti e merci.

La narrativa relativa alle truppe alpine contribuisce a sedimentare - non senza eccessi di retorica nazionalistica - alcuni tradizionali stereotipi sulle popolazioni



montane, tra le cui fila sono reclutati i soldati da destinare al corpo: gli alpini sono uomini duri, resilienti, profondamente legati alla loro terra di cui incarnano dei valori morali. Questo mito è alimentato costantemente da storie eroiche, ambientate nelle trincee di alta quota della prima guerra mondiale, dove gli alpini danno prova di straordinaria resistenza e spirito di sacrificio. Le medaglie e i riconoscimenti assegnati agli alpini rinforzano ulteriormente questa narrazione, rendendo il loro corpo simbolo di orgoglio nazionale (Isnenghi, 1972).

Ulteriore opera di strumentalizzazione e rimodulazione del discorso pubblico - e conseguentemente del modo di “raccontare la Alpi” - si delinea nel corso del ventennio fascista. L'alpinismo è sfruttato dal regime di Mussolini per promuovere l'idea della romanità e della rinascita della grandezza dell'antico impero. La rappresentazione delle Alpi diventa parte della propaganda di regime, con alpinisti esaltati come eroi nazionali che incarnano le virtù del nuovo cittadino fascista: forza, disciplina e dedizione alla patria. La figura degli alpini viene ulteriormente enfatizzata, presentata come l'essenza del nuovo italiano ardito e indomito.

Non diversamente, ritroviamo questo canovaccio narrativo anche nella Germania nazista, anche in ragione del fatto che, con l'*Anschluss* del 1938, il Reich comprende anche l'Austria e dunque un'ampia regione alpina che delimita i confini geografici meridionali della *Volksgemeinschaft* di lingua - e, nell'accezione nazista, stirpe - tedesca. Il regime di Hitler non esita a promuovere vigorosamente le attività alpine come parte del culto del corpo e della razza ariana. Le Alpi vengono celebrate come uno dei centri pulsanti della natura tedesca, un luogo dove i giovani tedeschi possono rafforzare il loro spirito ariano e prepararsi a servire la nazione. Le imprese alpinistiche sono rappresentate come prove di coraggio e superiorità razziale, inserite all'interno della più ampia narrativa nazista di rinascita nazionale e di dominio. Le montagne diventano simboli di purezza e forza, riflettendo così l'ideologia *Blut und Boden* che esalta il legame tra il popolo e la sua terra (Mosse, 1991)

Questa rappresentazione militarizzata delle Alpi, ad uso della propaganda dei regimi, conosce un rovesciamento del *topos* nazionalista e fascista nell'elaborazione della narrazione resistenziale già durante, ma soprattutto dopo, la seconda guerra mondiale. Nella narrativa e nella memorialista che rende conto dell'esperienza

partigiana, le montagne recuperano e aggiornano il significato romantico di luoghi custodi di una forma di libertà primigenia.

Che si tratti delle valli cuneesi descritte in *Partigiani della montagna* di Giorgio Bocca (1945), pubblicato a pochi mesi dalla fine della guerra di liberazione, o delle Alpi liguri che fanno da sfondo al *Sentiero dei nidi di ragno* di Italo Calvino (1947), il racconto della Alpi diventa - nel secondo dopoguerra - indissolubilmente collegato anche alla memoria delle vicende partigiane. Un recente filone di studi ne ha anche messo in evidenza e problematizzato le strutture narrative più ricorrenti, sia indagando singole traiettorie biografiche di partigiani con la passione per l'alpinismo (Berruti, 2007) sia provando a tratteggiare, con approccio prosopografico, rassegne complessive delle vicende dei "resistenti" della montagna (Camanni, 2013).

### 1.3.5 «Sempre più in alto»: le Alpi turistiche e commerciali

Nel periodo successivo alla seconda guerra mondiale, la narrazione pubblica delle Alpi subisce un'ulteriore trasformazione, frutto dei profondi cambiamenti sociali, economici e culturali che attraversano l'Europa negli anni del dopoguerra.

Il turismo di massa, la commercializzazione degli sport invernali e il grande sviluppo delle infrastrutture connesse a questi fenomeni hanno una ricaduta sul racconto che i grandi mezzi di comunicazione fanno delle Alpi stesse.

Negli anni '50 e '60, la crescita economica e l'aumento del benessere nelle società europee, accompagnati dalla diffusione dell'automobile e dalla costruzione o ampliamento di nuove vie di comunicazione stradali e ferroviarie, rendono le Alpi accessibili a un numero sempre crescente di visitatori. Le montagne diventano destinazione popolare per le vacanze delle famiglie e dei turisti di classi sociali escluse ai tempi della prima ondata turistica che si era sviluppata tra tardo Ottocento e primo Novecento. Le località alpine si adattano rapidamente a questa nuova domanda, con la costruzione di hotel, ristoranti, impianti di risalita e altre strutture turistiche che offrono comodità moderne per un turismo di massa: a risentirne è anche il racconto che la montagna stessa fa di sé nella comunicazione pubblicitaria e nella promozione delle località turistiche. (Leonardi, 2005).

Lo stretto rapporto tra commercializzazione delle Alpi e sviluppo degli sport invernali come lo sci alpino si evidenzia anche con il grande successo mediatico che hanno eventi come le Olimpiadi invernali di Cortina d'Ampezzo nel 1956 e di Grenoble nel 1968. Attraverso la stampa sportiva e i rotocalchi la montagna torna a popolarsi di nuovi moderni eroi - i campioni del "circo bianco" - che sembrano replicare alcuni cliché di lungo periodo.

La promozione dello sci e di altre attività sportive come il pattinaggio su ghiaccio, lo snowboarding e l'escursionismo invernale attira un pubblico sempre più ampio, contribuendo a trasformare l'economia delle regioni alpine sia in Italia, che in Francia, Svizzera, Austria e Germania. Località come Chamonix, St. Moritz, Zermatt e Cortina d'Ampezzo diventano nomi di fama mondiale, simboli di eleganza, sportività e mondanità (Tissot, 2003).

Le industrie del turismo e dello sport invernale investono ingenti capitali per promuovere questa nuova immagine delle Alpi, facendo leva su pubblicità, reportage giornalistici e filmati. La narrazione pubblica delle Alpi si sposta dunque verso una rappresentazione che enfatizza il divertimento, l'avventura e l'accessibilità, spesso attraverso immagini patinate di piste innevate perfette, infrastrutture all'avanguardia e un'atmosfera di lusso e svago. Le Alpi vengono descritte come un paradiso per gli appassionati di sport invernali e un rifugio per chi cerca relax e ristoro lontano dalla vita frenetica delle città.

Nel ridefinire l'immagine attuale delle Alpi, l'organizzazione di eventi sportivi internazionali come le Olimpiadi, i Campionati Mondiali di Sci e altre competizioni sportive contribuiscono a mantenere alta l'attenzione mediatica sulle Alpi e a consolidare il loro status come epicentro degli sport invernali. Le immagini di atleti che sfidano le discese innevate diventano iconiche, riproponendo una mitologia delle Alpi come luogo di conquista sportiva, stereotipo che riprende un *topos* già incontrato nel secondo Ottocento.

A irrobustire questo immaginario non poco contribuisce l'industria culturale cinematografica e televisiva. A partire dagli anni Ottanta, in Italia, la televisione contribuisce - soprattutto con le trasmissioni delle emittenti private - a costruire un nesso inscindibile tra la rappresentazione delle Alpi e la promozione commerciale. Prestano il

loro volto personaggi noti al grande pubblico. Un caso su tutti è quello di Mike Bongiorno, la cui passione alpinistica, viene sfruttata nella promozione della stazione sciistica di Cervinia e nella promozione di prodotti commerciali da collegare all'immagine della montagna. Iconico diventa lo spot pubblicitario di una nota grappa, girato sulle piste da sci e il cui slogan, pronunciato da Bongiorno, diventa un vero e proprio tormentone: «Sempre più in alto!». (Bongiorno, 2012)

E in effetti - negli anni Ottanta - “sempre più in alto” si spinge anche l'intensa urbanizzazione delle valli alpine, con ondate di speculazione edilizia che contribuiscono non poco alla trasformazione e risemantizzazione del paesaggio. In quegli stessi anni l'emersione delle prime forme collettive di riflessione ambientalista permettono l'incursione nel discorso pubblico di critiche ai processi in atto, che denunciano la perdita della bellezza naturale e della tranquillità dei paesaggi alpini, il degrado ambientale dovuto alla deforestazione e all'erosione del suolo, oltre alla pressione sulle risorse idriche locali causata dalla creazione di impianti di innevamento artificiale (Tissot, 2003). Questi temi diventano oggetto di dibattito pubblico e stimolano la nascita di un associazionismo diffuso che esorta alla tutela del patrimonio alpino.

Turismo di massa e commercializzazione sono fenomeni connessi anche a una sorta di “invenzione della tradizione” ad uso pubblicitario, con l'enfasi posta su aspetti della vita rurale e agricola delle popolazioni alpine recuperati o reinventati appositamente per soddisfare le aspettative dei turisti. Sagre, mercati e manifestazioni folcloristiche diventano parte integrante dell'offerta turistica, contribuendo a plasmare un'immagine delle Alpi ad uso delle popolazioni urbane, in cui vi è l'illusione dell'autenticità, quando perlopiù si tratta di promozione commerciale o spettacolarizzazione. (Matos-Wasem, 2005).

## **CAPITOLO 2 – La montagna va a scuola**

### **2.1 – La didattica della geografia: strumenti e modelli**

#### *2.1.1 – Il laboratorio geografico*

Nel contesto della didattica della geografia, il laboratorio geografico rappresenta un'importante risorsa per arricchire l'apprendimento degli studenti attraverso l'esperienza pratica e l'interazione diretta con il territorio. Integrare il laboratorio geografico nelle attività didattiche per favorire una comprensione più profonda e significativa dei concetti geografici è fondamentale. (Giorda, 2011)

Il laboratorio rappresenta un approccio educativo che trae ispirazione dalle teorie attive di pedagogisti come John Dewey, Maria Montessori e Célestin Freinet, i quali hanno sottolineato l'importanza dell'esperienza diretta e dell'esplorazione attiva del mondo da parte del bambino per un apprendimento significativo. Questo approccio mette al centro il coinvolgimento attivo degli studenti nella costruzione del sapere, attraverso l'esplorazione, l'osservazione e l'interazione con il contesto circostante.

Il laboratorio invita i bambini a sperimentare direttamente per costruire la propria conoscenza, incoraggiandoli a esplorare, scoprire e riflettere sulle relazioni tra gli oggetti e i fenomeni osservati.

Nel contesto del laboratorio, l'apprendimento non si limita alla mera memorizzazione di nozioni o teorie, ma si incentiva la capacità di porre domande, di formulare ipotesi e di confrontarsi criticamente con le proprie idee e quelle degli altri. Si promuove quindi un approccio alla conoscenza basato sull'attività mentale e sulla partecipazione attiva degli studenti, che diventano protagonisti del proprio apprendimento.

Sono pertanto fondamentali, per una didattica che assuma il laboratorio come pratica necessaria, i seguenti aspetti:

1. Esperienza diretta sul campo che offre agli studenti l'opportunità di esplorare direttamente il territorio, osservando, misurando e raccogliendo dati sul paesaggio

circostante. Questa esperienza diretta consente di connettersi in modo più profondo con l'ambiente circostante.

2. Approccio interdisciplinare che incoraggia la collaborazione tra diverse discipline come la geografia, la biologia, la geologia e l'archeologia, la letteratura, l'arte, la musica. Questo permette agli studenti di comprendere le connessioni tra diversi aspetti del territorio e di sviluppare una visione più completa e integrata del paesaggio.

3. Utilizzo di strumenti tecnologici come GPS, mappe digitali e software GIS (Sistemi Informativi Geografici), *Virtual Sandbox* e Realtà Aumentata per supportare le attività di laboratorio geografico. Questi strumenti consentono agli studenti di raccogliere, analizzare e visualizzare dati geografici in modo più efficiente e accurato, di sperimentare e aumentare l'immaginazione sul possibile.

4. Promozione della cittadinanza attiva: il laboratorio geografico incoraggia e fornisce le competenze per diventare cittadini attivi e consapevoli del proprio territorio. Partecipando a progetti di ricerca sul campo e contribuendo alla raccolta di dati geografici e soprattutto lavorando costantemente sulle relazioni tra fenomeni e soggetti, gli studenti acquisiscono un senso di responsabilità nei confronti del proprio ambiente e della comunità locale.

5. Valorizzazione della dimensione emotiva e sensoriale incoraggiando gli studenti a coinvolgere tutti i sensi nell'esperienza di apprendimento. Questo contribuisce a rendere l'apprendimento della geografia più coinvolgente e significativo per gli studenti oltre che maggiormente inclusivo in quanto centrato su ciascuno.

Il laboratorio quindi non è un luogo fisico ma una modalità didattica con cui l'insegnante propone un percorso strutturato, composto da una serie di esperienze attraverso le quali i bambini possono esplorare, ragionare, confrontarsi e discutere. Pur essendo finalizzato a precisi obiettivi didattici, il laboratorio rimane aperto a nuove scoperte e a una varietà di risultati imprevisti.

Per garantire l'efficacia del laboratorio scolastico, è essenziale che il percorso progettato dall'insegnante sia guidato da obiettivi chiari, offra esperienze di qualità e sia strutturato in modo coerente. L'insegnante assume il ruolo di regista, incoraggiando gli studenti a formulare domande, proporre ipotesi, confrontare idee e riflettere criticamente sulle proprie conoscenze.

Attraverso il dialogo e la riflessione, i bambini imparano a ascoltare gli altri, ad argomentare le proprie opinioni e ad acquisire competenze metacognitive che favoriscono la consapevolezza dei propri processi mentali e la capacità di autovalutazione.

Tutte queste riflessioni ma hanno portato a prediligere e adottare, per la progettazione, la modalità laboratoriale. I laboratori narrativi e creativi sulle Alpi hanno incoraggiato la sperimentazione coinvolgendo gli studenti nel processo di pensare, realizzare e valutare attività condivise e partecipative, promuovendo il dialogo e la riflessione sulle azioni compiute. Inoltre, questo approccio ha favorito l'apprendimento collaborativo e l'approccio per scoperta, consentendo agli studenti di *imparare facendo* e superare le difficoltà collettivamente.

### 2.1.2 – L'esplorazione

La prima esplorazione del Ghiacciaio del Monte Rosa – racconta una storia popolare ricostruita da Camanni – sarebbe stata effettuata da sette ragazzi di Gressoney, partiti nell'estate del 1778 per cercare a nord del vasto massiccio, la “Valle perduta”, ovvero i verdi pascoli della terra di origine dei loro antenati.

Dopo una lunga e faticosa marcia fra i ghiacci e le nevi perenni, i sette ragazzi arrivarono su una specie di isolotto roccioso, a metri 4.177, che chiamarono “Roccia della Scoperta”, situata nei pressi del Colle del Lys. Scoprirono poi che al di là c'era solo l'infinita ed enorme distesa crepacciata del “Grenzgletscher”. Questa impresa nasce dalla sete di scoperta del futuro e dalla nostalgia dell'epica walser del passato, ovvero della Valle dei Padri, che viene idealizzata come fosse il Paradiso perduto (Camanni, 2009).

L'impresa riportata da Camanni riflette il desiderio umano intrinseco di esplorare e comprendere il mondo che ci circonda. L'esplorazione può essere quindi, considerata come un bisogno di conoscenza, un desiderio profondo di scoprire, comprendere e interagire con il mondo che ci circonda. È un motore potente che spinge gli individui ad avventurarsi nell'ignoto, ad affrontare sfide e ad ampliare i propri orizzonti mentali. Questa sete di conoscenza è alimentata dalla curiosità, dalla voglia di esplorare nuovi territori fisici e mentali, e dalla ricerca di significato e senso di appartenenza. In tal

senso, l'esplorazione diventa un'esperienza arricchente e formativa, in grado di muovere la nostra comprensione del mondo e di noi stessi.

L'esplorazione come esperienza educativa pone al centro dell'apprendimento l'attività diretta e interattiva nell'ambiente di apprendimento. Questo metodo didattico incoraggia gli studenti a scoprire, investigare e interrogare il mondo attraverso l'esperienza diretta, l'osservazione e l'interazione con il contesto.

Per affrontare il tema dell'esplorazione come esperienza educativa, è cruciale definire il concetto di esperienza, con un riferimento alla prospettiva di John Dewey, particolarmente elaborata nel suo testo "*Esperienza ed Educazione*" del 1938. La scelta di basarsi su Dewey implica l'adesione a un approccio pedagogico che valorizza l'interazione dinamica tra azione e riflessione, riconoscendo il loro intreccio come fondamentale, e promuove un'educazione che abbraccia la trasformazione e l'immersione piena nel presente dei suoi destinatari nel percorso di crescita e apprendimento.

Inoltre, l'approccio di Dewey fornisce una premessa coerente per un dibattito orientato all'interazione dinamica tra individuo e ambiente, riconoscendo la necessità di un dialogo costante e rinnovato tra soggetto e contesto.

Ma la proposta del filosofo e pedagogista statunitense è ancora più profonda in quanto aspira a una partecipazione significativa nel mondo, sottolineando l'essenziale necessità di un dialogo attivo e costantemente rinnovato tra l'individuo e l'ambiente che lo circonda. Anche oggi, per fare geografia a scuola, è essenziale impegnarsi in un processo continuo di esplorazione e comprensione del territorio circostante. Lo spazio che abitiamo è soggetto a cambiamenti rapidi e incessanti, che richiedono un'attenzione costante e un'analisi continua. I docenti, pertanto, dovrebbero avanzare una didattica della geografia tangibile ed esperienziale, in grado di connettere gli individui con il loro ambiente e di fornire loro gli strumenti necessari per comprendere e affrontare le sfide del mondo contemporaneo.

Il miglior modo di praticare la geografia va oltre le mura della scuola e consiste nell'uscire sul campo per condurre osservazioni dirette dell'ambiente circostante, sfruttando appieno le efficaci strategie che l'esplorazione sul terreno comporta. L'escursione non deve essere considerata un semplice episodio isolato, ma piuttosto



un'unità di apprendimento completa, integrata in modo organico nei percorsi metodologici della geografia. Questo passaggio, che va dalla concezione tradizionale di lezione all'approccio dell'apprendimento attivo, trasforma l'escursione in un momento fondamentale di acquisizione di conoscenze attraverso la ricerca e la scoperta (De Vecchis, Pasquinelli d'Allegra, Pesaresi, 2020, p. 211).

### *2.1.3 – Educare al territorio*

Educare al territorio, implica un approccio che va oltre la mera trasmissione di conoscenze geografiche. Significa anzitutto promuovere una consapevolezza critica e partecipativa nei confronti dell'ambiente circostante, incoraggiando gli studenti a esplorare attivamente il territorio, a comprendere le sue dinamiche, a riflettere sulle proprie interazioni con esso e a sviluppare un senso di responsabilità nei confronti della sua conservazione e valorizzazione.

In questo, la geografia assume un ruolo di «struttura ponte attraverso la quale far dialogare conoscenze settoriali diverse» e l'educazione al territorio diventa

«progetto di cittadinanza, di sostenibilità, di convivenza nella complessità e nella transcalarità delle relazioni, che coinvolgono la vita delle persone nel mondo rimodellato dai processi di globalizzazione»

(De Vecchis, 2011; p. 15).

Quindi – sempre secondo De Vecchis - l'educazione al territorio può essere pensata come «progetto intenzionale di costruzione della comunità locale, di recupero di tradizioni, valori e saperi, di riconoscimento collettivo di un patrimonio materiale e immateriale» (De Vecchis, 2011; p. 16).

Il territorio non è più considerato come un ordine spaziale quanto una dimensione di senso : diventa lo «spazio dell'abitare dove realizzare il progetto di vita dei singoli e della società, nodo di relazioni e di flussi e scale geografiche diverse, tra locale e globale » (Giorda, Puttilli, 2011;p.17).

Nel contesto delle Alpi, educare al territorio assume diversificate forme e molteplici approcci. Le regioni montane, definite come "terre alte", rappresentano ecosistemi fragili che hanno sempre sfidato le società umane a confrontarsi con i limiti dello sviluppo, con un'attenzione particolare alla conservazione delle risorse disponibili,

come la fertilità del suolo e la disponibilità di materiali locali come pietre e legname. Queste aree, oltre a fungere da laboratori della sostenibilità, sono anche modelli storici di rapporti tra l'uomo e la natura, caratterizzati da una profonda conoscenza dei limiti e da una competenza nell'uso sostenibile delle risorse. (Giorda, 2009)

Tuttavia, è importante insegnare la montagna non come un'entità isolata, ma piuttosto come un sistema complesso di relazioni geografiche a diverse scale. La sua identità culturale, economica, politica e sociale è il risultato di continui scambi e flussi con l'ambiente circostante, inclusi i territori di pianura e i centri urbani. La diversità della montagna non deriva dalla sua chiusura, bensì dalle interconnessioni con territori e luoghi diversi. (Giorda, 2009)

È fondamentale adottare un paradigma inclusivo nello studio delle Alpi, che veda le relazioni e i modelli come punto focale anziché basarsi su descrizioni e classificazioni statiche. Questo paradigma ecologico deve integrare la dimensione etica e emotiva, essenziali per tradurre la formazione in una crescita dei valori e dei comportamenti umani. (Giorda, 2009)

Inoltre, lo studio della montagna deve essere funzionale all'educazione allo sviluppo sostenibile, promuovendo una percezione e una relazione individuale con i luoghi. In particolare, l'insegnamento della montagna emerge come un caso particolarmente significativo per esplorare la reciprocità tra l'uomo e il territorio. Questo approccio non solo evidenzia gli aspetti di fragilità e precarietà che possono essere associati alla montagna, ma anche gli elementi di diversità, dinamicità e vitalità che ne costituiscono la ricchezza intrinseca.

Il richiamo ai concetti di sensibilità, sostenibilità e complessità rappresentano un'opportunità interessante per sviluppare in modo approfondito e coinvolgente l'educazione ambientale, focalizzandosi sulla salvaguardia del paesaggio montano come patrimonio di inestimabile valore ambientale e culturale (De Vecchis, 2008).

Seguendo l'approccio bioregionalista, si mira a "ridiventare nativi", a ristabilire un legame di appartenenza al proprio territorio che favorisca la conservazione e la valorizzazione delle risorse naturali e culturali delle regioni montane (Giorda, 2009).

Diventa quindi necessario, per educare al territorio alpino, organizzare escursioni per consentire agli studenti di entrare in contatto diretto con l'ambiente, esplorando la

sua biodiversità, la sua storia geologica e umana, e riflettendo sulle sfide ambientali e sociali che lo riguardano. Inoltre, si potrebbero proporre attività di ricerca e studio sul campo, incoraggiando gli studenti a raccogliere dati, intervistare residenti locali, e documentare le loro osservazioni attraverso foto, video o registrazioni audio.

Allo stesso tempo, educare al territorio alpino implica un approccio interdisciplinare, e potrebbe condurre ad organizzare progetti collaborativi con le comunità locali e le istituzioni territoriali per promuovere la partecipazione attiva degli studenti alla gestione e alla valorizzazione del territorio alpino, incoraggiando lo sviluppo di soluzioni sostenibili e innovative per affrontare le sfide ambientali e sociali della regione.

## ***2.2 – Gli strumenti didattici***

### *2.2.1 – Racconti, miti e leggende*

La geografia non si limita semplicemente a descrivere luoghi, ma racconta anche storie. Queste storie riguardano i luoghi stessi, le persone che li abitano e le culture che li caratterizzano. Raccontare queste storie rappresenta un modo efficace per insegnare la geografia.

I racconti geografici non sono solo strumenti didattici, ma sono anche un modo per far rivivere la geografia. Attraverso le storie, i luoghi assumono una dimensione narrativa, diventano protagonisti e acquisiscono vita e significato.

Essi costituiscono dei ponti tra l'immaginario e la conoscenza, tra la cultura e il territorio e offrono la possibilità di esplorare mondi lontani e vicini, di scoprire nuove prospettive e di approfondire la comprensione del loro ambiente circostante.

Nel libro *Raccontare la Geografia* ( Fazzini, Falconetti, Barbini, Ciampi, 2020) vengono proposte strategie pratiche per utilizzare racconti e narrazioni in classe. I racconti geografici rappresentano una porta d'ingresso alla comprensione del mondo, consentendo agli studenti di esplorare le culture, i paesaggi e le sfide globali che caratterizzano il nostro pianeta.

Le prospettive offerte dall'uso di racconti, miti e leggende nella didattica della geografia per quanto concerne la montagna e in particolare le Alpi sono estremamente interessanti. Queste risorse forniscono non solo idee pratiche per arricchire l'apprendimento degli studenti, ma anche spunti teorici per approfondire la comprensione del rapporto tra narrazione e geografia.

Le storie, i miti, le fiabe legate alla cultura alpina riflettono la complessità e il fascino di questi luoghi. Numerose tradizioni popolari e racconti tramandati oralmente narrano storie di creature leggendarie, eventi misteriosi e avventure epiche che coinvolgono gli abitanti delle valli alpine.

Molte storie trattano di *topoi* narrativi come “Valli Incantate” o “Valli Segrete”, luoghi nascosti e inaccessibili all'interno delle montagne, dove si dice che creature magiche e spiriti custodiscano tesori nascosti o proteggano le vie che conducono a luoghi magici. Questi racconti trasmettono l'idea di un mondo sconosciuto e misterioso che si nasconde dietro le vette delle Alpi, popolato da esseri magici e soprannaturali.

Le leggende alpine spesso narrano di creature mitiche come folletti, gnomi, streghe e giganti che abitano le profondità delle montagne e influenzano la vita degli abitanti delle valli circostanti. Si racconta di incontri con creature misteriose lungo i sentieri di montagna, di incontri con fate che proteggono i boschi o di giganti che plasmano il paesaggio con la loro forza sovrumana.

Alcune leggende riguardano eventi naturali come frane, valanghe o tempeste, interpretati come manifestazioni dell'ira degli spiriti delle montagne o come risposta alle azioni dell'uomo. Queste storie riflettono il rispetto e la venerazione che le comunità alpine hanno sempre avuto per la natura e il loro desiderio di comprendere e interpretare gli eventi naturali che li circondano. Altri racconti ci offrono una chiave per entrare in contatto con le attività delle popolazioni alpine perché raccontano di miniere, pastori, spazzacamini, passeur o contrabbandieri.

Importante è anche il tema del rapporto dell'uomo con la fauna e la flora locale. In molte storie si trovano aquile, Lupi, marmotte, stambecchi, cervi, orsi oltre a stelle alpine, rododendri, abeti, pini.

In un percorso molto approfondito potrebbero essere presi in considerazione anche il romanzo di montagna o liriche e poesie alimentate dagli aspetti paesaggistici delle Alpi.

Tutto ciò rappresenta un ricco patrimonio culturale che riflette la relazione profonda e complessa tra l'uomo e ambiente e offre un'affascinante finestra su come le comunità alpine abbiano interpretato e dato significato al loro ambiente naturale attraverso il tempo o come sia stato raccontato e tramandato da chi la montagna la vedeva come “altro” e come luogo distante.

Anche l'utilizzo del racconto filmico o documentario nella didattica della geografia rappresenta un'opportunità preziosa per coinvolgere gli studenti in modo efficace ed emozionante, offrendo loro una prospettiva visiva e narrativa dei concetti geografici. Ciò incoraggia gli studenti a esplorare il mondo attraverso una lente diversa e stimolante.

Questi strumenti didattici possono essere utilizzati in diverse fasi del processo di insegnamento e apprendimento della geografia. Ad esempio, può essere impiegato come introduzione all'argomento, per catturare l'attenzione degli studenti e suscitare il loro interesse nei confronti di una determinata area geografica o di un fenomeno specifico. Oppure possono essere utilizzati come strumento per approfondire e consolidare conoscenze già acquisite, offrendo agli studenti la possibilità di esplorare casi di studio reali e di analizzare i processi geografici in azione.

Uno dei principali vantaggi del racconto filmico o del documentario è la sua capacità di trasportare gli studenti in luoghi lontani e di far loro vivere esperienze che altrimenti non sarebbero accessibili in classe. Attraverso le immagini e le testimonianze visive dei protagonisti, gli studenti possono familiarizzare con contesti geografici diversi, comprendere le sfide ambientali e sociali che affrontano le comunità di tutto il mondo e sviluppare una maggiore consapevolezza della complessità e dell'interconnessione dei fenomeni geografici.

Inoltre, il racconto filmico o il documentario possono favorire lo sviluppo di competenze trasversali, come la capacità di analisi critica, la riflessione e il pensiero critico. Gli studenti possono essere incoraggiati a confrontare diverse prospettive

presentate nel documentario, a individuare i principali temi e messaggi e a valutare la validità delle fonti e delle informazioni presentate.

Tuttavia, è importante selezionare attentamente i materiali filmici o i documentari da utilizzare in classe, assicurandosi che siano accurati, obiettivi e appropriati per l'età e il livello di comprensione degli studenti. Inoltre, è importante integrare il racconto filmico o documentario con altre attività didattiche, come discussioni in classe, esercizi pratici e attività di ricerca, al fine di massimizzare l'efficacia dell'apprendimento.

### 2.2.2 – *La scrittura*

L'uso della scrittura di storie, miti e fiabe per esplorare concetti di tipo geografico, è un approccio un po' fuori dagli schemi, creativo e coinvolgente.

Una strategia didattica di tal genere può essere integrata nell'insegnamento della geografia attraverso diversificate azioni che si sintetizzano nelle tipologie di seguito elencate.

- *Creazione di storie geografiche*

Gli studenti possono scrivere storie che incorporano elementi geografici, come paesaggi, luoghi e condizioni climatiche. Queste storie possono coinvolgere personaggi che esplorano diverse regioni geografiche o affrontano sfide legate all'ambiente naturale. Questo incoraggia gli studenti a esplorare la diversità geografica del mondo attraverso la narrazione.

- *Racconto di miti e leggende locali*

Possono essere introdotti miti e leggende legate alle diverse regioni geografiche del mondo e chiedere agli studenti di scrivere il loro mito o leggenda basato su un luogo specifico. Questo non solo aiuta gli studenti a comprendere le caratteristiche geografiche di una regione, ma incoraggia anche a esplorare la cultura e le tradizioni locali.

- *Invenzione di fiabe ambientate in luoghi reali*

Gli studenti possono creare fiabe che hanno luogo in ambientazioni geografiche reali, come montagne, deserti o isole. Questo permette di esplorare le caratteristiche uniche di questi luoghi e di immaginare avventure in contesti geografici reali.

- *Esplorazione di temi geografici attraverso la narrazione*

Le storie, i miti e le fiabe possono essere utilizzati per esplorare concetti geografici come migrazioni, cambiamenti climatici, conservazione ambientale e sostenibilità. Gli studenti possono scrivere storie che affrontano queste tematiche in modo creativo e immaginativo, aiutandoli a comprendere meglio le questioni geografiche complesse.

- *Attività di scrittura collaborativa*

Gli studenti possono lavorare in maniera cooperativa per creare storie, miti o fiabe, collaborando e condividendo idee. Queste attività promuovono lo sviluppo delle competenze sociali e collaborative, oltre a offrire opportunità di apprendimento peer-to-peer.

- *Presentazione delle storie*

Gli studenti possono leggere le loro storie ad alta voce alla classe o creare libri illustrati delle loro storie geografiche. Questo offre la possibilità condividere e lavorare sulle capacità di esposizione.

### *2.2.3 – Il disegno*

Il disegno rappresenta un'importante risorsa didattica nella geografia, poiché svolge un ruolo fondamentale nella costruzione e nell'elaborazione delle conoscenze spaziali dei bambini. Come sottolineato da Giorda (2006), il disegno non è solo un'attività artistica, ma una modalità di pensiero che consente agli studenti di organizzare e elaborare le proprie esperienze, esprimere idee, descrivere concetti e progettare trasformazioni.

Nel contesto scolastico, valorizzare il disegno significa riconoscere la diversità delle rappresentazioni mentali individuali degli studenti. Le mappe mentali, ad esempio, riflettono l'idea di Gardner riguardo l'intelligenza spaziale come forma di conoscenza autonoma, che fornisce un quadro di riferimento per la narrazione e la rielaborazione delle conoscenze (Giorda, 2006).

La scuola dovrebbe adottare una didattica attiva per sviluppare competenze spaziali innovative e coinvolgenti. Gli insegnanti possono incoraggiare gli studenti a esprimere graficamente la propria percezione dello spazio attraverso disegni spontanei e

significativi, che riflettono le loro esperienze personali e la loro organizzazione spaziale interna.

Il disegno rappresenta una traccia tangibile dello spazio vissuto, influenzato non solo da fattori topologici ma anche emotivi (Giorda, 2014). Per esempio, chiedere agli studenti di rappresentare la natura può portare a disegni che riflettono il loro mondo soggettivo, liberi da schemi predefiniti (Gregoli, 1987).

Come evidenziato da Giorda (2014), il disegno di luoghi, ambienti e paesaggi offre molteplici opportunità di apprendimento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. Attraverso il disegno, i bambini esplorano, osservano, riconoscono e elaborano e rielaborano cognitivamente il mondo circostante. Inoltre, il disegno favorisce lo sviluppo della capacità di osservazione, selezione, sintesi e comunicazione delle conoscenze spaziali, preparando il terreno anche per l'apprendimento cartografico.

L'uso del disegno può fungere da ponte verso l'avvio alla cartografia, consentendo agli studenti di creare mappe informali e di inserire simboli e altri elementi. Questo approccio facilita il passaggio alla comprensione del linguaggio cartografico e delle sue potenzialità formative.

È possibile quindi approcciarsi alla geografia delle Alpi anche attraverso questo importante strumento sia per esplorare conoscenze, misconoscenze, pregiudizi legati all'immaginario delle Alpi, sia per immergersi in viaggi interiori legati alle emozioni che i paesaggi alpini possono ispirare nei bambini.

#### *2.2.4 – Il gioco*

Secondo Bruner e Vygotskij, il gioco è cruciale per lo sviluppo della personalità infantile, mentre l'espressione creativa, vista come risoluzione dei problemi, è fondamentale per il progresso cognitivo. L'apprendimento consapevole, secondo queste prospettive, richiede un continuo processo di assimilazione e accomodamento, rispettando la diversità dei modi di comprensione.

Per evitare una geografia esclusivamente descrittiva e statica, che registra i fatti senza offrire spiegazioni o considerare la loro dinamicità, è necessario adottare un approccio didattico basato sul gioco e la creatività. Come evidenziato da Giorda (2006),



la geografia può offrire ai giovani la possibilità di esprimere se stessi e la loro relazione con i luoghi attraverso esperienze personali.

Il gioco e la creatività possono essere integrati in varie attività, trasformando lo studio geografico in un processo ludico e dinamico di continua rielaborazione delle conoscenze alla luce delle nuove esperienze (Giorda, 2006). Questi aspetti aggiungono valore all'insegnamento della geografia poiché avvicinano lo studio all'esperienza diretta degli studenti.

#### *2.2.5 – Le fotografie e le immagini*

Nel contesto dell'istruzione contemporanea, l'utilizzo delle immagini come strumenti didattici riveste un'importanza sempre maggiore, soprattutto nel campo della geografia. Come sottolineato da Bignante e Rossetto (2011), la disciplina geografica da sempre dedica grande attenzione alla dimensione visuale, considerando le rappresentazioni visuali dello spazio, come le mappe e le fotografie, fondamentali per la comprensione del mondo che ci circonda.

Nel contesto degli studi visivi, è importante adottare il metodo del foto-stimolo, che impiega immagini per stimolare la riflessione dei bambini su un argomento specifico. Queste immagini possono essere prodotte dall'insegnante in anticipo o insieme agli studenti durante un'attività di osservazione diretta. (Bignante, Rossetto, 2011).

La fotografia, intesa non solo come documento visivo ma come medium per esplorare e conoscere l'ambiente, svolge un ruolo cruciale nell'avvicinare gli studenti alla geografia in modo emozionale ed esperienziale (Giorda, 2006). Essa permette di esplorare territori altrimenti inaccessibili e stimola riflessioni profonde sulle diverse interpretazioni degli spazi geografici (Bignante & Rossetto, in Giorda & Puttilli, 2011).

Tuttavia, è importante comprendere che le immagini fotografiche non sono semplici strumenti descrittivi, ma possono anche fungere da strumenti di analisi e interpretazione (Zerbi, 2008). Come evidenziato da Giorda (2006), le fotografie richiedono una mediazione e un'interpretazione attenta da parte degli studenti, incoraggiando un coinvolgimento attivo nella costruzione del significato.

L'impiego delle immagini fotografiche in classe non dovrebbe limitarsi alla mera esposizione visiva, ma dovrebbe coinvolgere gli studenti in attività di analisi critica e creativa. Come indicato da Bignante e Rossetto (2011), l'uso creativo delle immagini può promuovere un apprendimento multisensoriale e multidimensionale, coinvolgendo gli studenti su diversi livelli.

Un'alternativa valida consiste nell' incoraggiare gli studenti a scattare fotografie durante le uscite sul terreno, permettendo loro di esplorare e documentare direttamente l'ambiente circostante. Questo approccio non solo potenzia le abilità geografiche degli studenti, ma li coinvolge attivamente nel processo di apprendimento, come sottolineato da Bignante e Rossetto (2011).

#### *2.2.6 – Il dialogo euristico come strumento educativo*

Come ampiamente discusso in questa tesi e sostenuto da numerosi documenti di orientamento sia italiani che europei, il passaggio da un approccio didattico tradizionale, basato sulla trasmissione passiva di conoscenze, a un modello centrato sugli studenti è diventato sempre più necessario. Le lezioni dialogate rappresentano un pilastro fondamentale nella didattica, offrendo un terreno fertile per l'apprendimento significativo e la costruzione attiva del sapere. Questo approccio pedagogico si distingue per il suo carattere interattivo e partecipativo, dove insegnanti e studenti collaborano attivamente nella costruzione del sapere.

L'importanza delle lezioni dialogate risiede nella loro capacità di stimolare la partecipazione degli studenti e favorire lo sviluppo di competenze critiche, riflessive e comunicative. Attraverso il dialogo, gli studenti hanno l'opportunità di esprimere le proprie opinioni, condividere le proprie esperienze e confrontarsi con punti di vista diversi. Questo processo di scambio reciproco promuove un apprendimento attivo e coinvolgente, in cui gli studenti sono coinvolti nel processo di costruzione del sapere anziché essere semplici riceventi passivi di informazioni.

Le lezioni dialogate favoriscono inoltre lo sviluppo delle capacità di pensiero critico e analitico degli studenti. Attraverso il confronto e la discussione, gli studenti imparano a valutare in modo critico le informazioni, a formulare domande pertinenti e a sviluppare argomentazioni basate su prove e ragionamenti logici.

Il dialogo e il confronto creano un clima di rispetto reciproco e inclusione, in cui si impara che ogni voce deve essere ascoltata e valorizzata. Questo contribuisce a creare un ambiente di apprendimento positivo e motivante, in cui gli studenti si sentono incoraggiati a esprimere le proprie idee senza timore di essere giudicati o emarginati.

Le lezioni dialogate, consentono anche agli insegnanti di adattare e personalizzare l'insegnamento in base alle esigenze e agli interessi degli studenti.

L'idea fondamentale è che l'apprendimento sia un processo collaborativo in cui gli studenti, insieme all'insegnante, lavorano insieme per costruire significati attraverso il dialogo e la condivisione di esperienze. In questo contesto, l'insegnante non è più semplicemente un trasmettitore di conoscenze, ma diventa un facilitatore che guida gli studenti attraverso il processo di scoperta e apprendimento.

La scuola viene concepita come una comunità di apprendimento in cui le diversità di idee e di esperienze diventano elementi di conoscenza condivisa. Il dialogo in classe, sia tra gli studenti che tra gli studenti e l'insegnante, è considerato l'approccio operativo per concretizzare queste prospettive pedagogiche, permettendo agli studenti di diventare consapevoli dei loro pensieri e di esplorare in profondità i concetti in discussione.

L'adozione di una didattica basata sulla domanda e sulla ricerca trasforma la classe in una comunità di ricerca, in cui gli studenti sono incoraggiati a esplorare attivamente i concetti attraverso il pensiero critico e la riflessione. L'insegnante agisce come facilitatore del processo, promuovendo l'emergere dei pensieri e dei punti di vista degli studenti.

Le esperienze pedagogiche del passato hanno dimostrato l'importanza del dialogo e della parola come strumenti di apprendimento e emancipazione sociale. Il dialogo non è solo un mezzo per acquisire conoscenze preconfezionate, ma un processo relazionale che coinvolge gli individui in un significativo scambio di idee e punti di vista.

Questo approccio dialogico-filosofico pone l'enfasi sulla dimensione sociale dell'apprendimento come opportunità di co-costruzione della conoscenza attraverso il confronto sociale. L'insegnante guida il processo introducendo argomenti di discussione e stimolando la partecipazione attiva degli studenti. La collaborazione tra gli studenti diventa quindi fondamentale per la scoperta del mondo e delle relazioni umane con il territorio, promuovendo il rispetto e la valorizzazione dei diversi punti di vista.

### 2.2.7 – *Il Debate nella scuola primaria*

Il *Debate*, come pratica didattica, si configura come un confronto strutturato e rigoroso su argomenti di varia natura, assegnati o curricolari o extracurricolari, in cui due squadre si oppongono sostenendo e contrastando un'affermazione o un tema, posizionandosi nel campo del "pro" o del "contro". Questo approccio sta guadagnando sempre più popolarità poiché è in grado di favorire diversi tipi di apprendimento.

In primo luogo, il *Debate* promuove il pensiero critico, un'abilità fondamentale per affrontare le sfide della complessità contemporanea. Inoltre, sviluppa le competenze linguistiche, argomentative e di comunicazione orale degli studenti, fornendo loro strumenti preziosi per esprimere e difendere le proprie opinioni in modo chiaro e persuasivo. Questo contribuisce anche a potenziare la competenza civica degli studenti, in linea con l'educazione alla cittadinanza.

Oltre agli aspetti accademici, il *Debate* offre vantaggi anche dal punto di vista sociale, emotivo e personale, seguendo i principi della didattica inclusiva. Innanzitutto, promuove l'uso di strategie cooperative, poiché gli studenti lavorano insieme in squadra per preparare e sostenere i loro argomenti. Favorisce un clima di classe inclusivo e accogliente, dove ogni individuo può sentirsi valorizzato per le proprie capacità e talenti unici.

La metodologia del *Debate* presta attenzione anche alle competenze prosociali e alle variabili emotive connesse al processo di apprendimento, incoraggiando la collaborazione, la solidarietà e l'empatia tra gli studenti e sostiene esplicitamente lo sviluppo della metacognizione, cioè la capacità degli studenti di riflettere consapevolmente sui propri processi di pensiero e di apprendimento, migliorando così la capacità di autovalutazione e auto-regolazione.

### 2.2.8 – *Geografia e filosofia*

Angelo Turco (2010) ha messo in evidenza come sia possibile immaginare un nesso stringente tra la geografia e la riflessione filosofica.

«potrebbe essere arrivato il tempo di immaginare la geografia come una disciplina empirica capace però di sviluppare nel suo seno anche una sorta di filosofia dell'azione. Si tratterebbe di una filosofia dell'agire territoriale, di una riflessione che

investe, da un lato, l'intima geograficità dell'esperienza umana, dall'altro lato, i problemi di valore sollevati da una pratica spaziale tanto memoriale che quotidiana e progettuale, tanto individuale che sociale»

(Turco, 2010, p. 303).

La *Philosophy for Children*, spesso abbreviata in "P4C", è un modello pedagogico ispirato alla maieutica socratica, ma si differenzia per il ruolo del "facilitatore", il quale non presume di conoscere già la verità, ma aiuta gli altri a scoprire e condividere le proprie conoscenze. Questa pratica educa al pensiero filosofico e predispose uno spazio in cui le persone imparano a ragionare insieme come comunità, privilegiando l'ascolto e il rispetto reciproco come condizioni basilari.

Ideata negli anni '70 da Matthew Lipman, la *Philosophy for Children* si è diffusa in tutto il mondo come una delle più significative esperienze pedagogiche contemporanee. Il suo curriculum non si limita all'apprendimento della storia del pensiero filosofico, bensì allena il pensiero alla discussione problematica e alla logica non formale, incoraggiando la curiosità e il desiderio di conoscere in tutte le età.

Il progetto educativo si sviluppa attraverso la pratica del filosofare in una "Comunità di Ricerca", in cui il docente guida il processo. Si utilizzano specifici racconti dialogici che sollevano problemi filosofici emergenti dall'esperienza quotidiana.

Gli obiettivi di questo approccio includono l'arricchimento culturale e concettuale, l'educazione al pensiero critico e alla prassi democratica, e il potenziamento delle abilità di comprensione, analisi e risoluzione dei problemi. Tra le caratteristiche salienti del curriculum ci sono lo stimolo alla capacità argomentativa, l'educazione alla democrazia e lo sviluppo del pensiero critico e creativo.

### 2.2.9 – La carta geografica

La carta geografica è un pilastro fondamentale della didattica della geografia, in quanto non solo rappresenta uno strumento primario per la disciplina, ma assume anche un ruolo significativo nella formazione della coscienza spaziale degli studenti. Tuttavia, è essenziale che anche gli insegnanti comprendano che la carta non è una replica perfetta della realtà spaziale; piuttosto, è una rappresentazione interpretativa e semplificata del

territorio. Lo strumento cartografico, infatti, è soggetto a specifiche tecniche e scelte culturali che influenzano la sua creazione, rendendolo intrinsecamente soggettivo.

Le carte geografiche comunicano efficacemente le conoscenze spaziali attraverso un linguaggio di segni e simboli convenzionali. Esse consentono una rappresentazione sintetica e comprensibile del territorio, permettendo di cogliere rapidamente i caratteri distintivi di una determinata area. Tuttavia, per interpretare correttamente una carta, gli studenti devono padroneggiare il linguaggio cartografico e comprendere i suoi limiti e le sue convenzioni.

L'insegnamento della cartografia non dovrebbe limitarsi alla mera lettura e interpretazione delle carte, ma dovrebbe coinvolgere anche l'utilizzo attivo delle stesse come strumento didattico. Gli studenti devono imparare a produrre mappe originali e a trasformare le informazioni spaziali in rappresentazioni cartografiche significative. Questo processo richiede una comprensione della scala, dell'orientamento spaziale e della legenda, nonché una capacità di sintesi e semplificazione delle informazioni.

Inoltre, è importante comprendere che la rappresentazione cartografica non è l'unica forma di rappresentazione spaziale. Le mappe mentali, ad esempio, sono rappresentazioni mentali individuali degli ambienti circostanti e giocano un ruolo fondamentale nell'orientamento e nella comprensione del territorio. Integrare l'uso delle mappe mentali nell'insegnamento della geografia può arricchire ulteriormente l'esperienza di apprendimento degli studenti, consentendo loro di sviluppare una visione più completa e articolata del mondo che li circonda.

#### *2.2.10 – Le tecnologie digitali delle macchine di realtà aumentata*

Tra le innovazioni pedagogiche emergenti nel contesto della geografia, le *Virtual Sandbox* rappresentano un punto nodale, aggiungendo una dimensione interattiva e manipolabile alla realtà aumentata. Queste *sandbox*, o "scatole di sabbia", integrano tecnologie hardware come sensori tridimensionali e proiettori con software per la creazione di modelli digitali del terreno, consentendo agli studenti di manipolare virtualmente la sabbia per comprendere concetti geografici complessi in modo coinvolgente.

L'adozione delle *sandbox* si colloca all'interno di una lunga tradizione di insegnamento esperienziale in geografia, sottolineando la necessità di sviluppare sia conoscenze materiali che esperienziali per favorire un apprendimento efficace. Questo approccio richiede una responsabilità da parte degli educatori nel progettare percorsi formativi che affrontino le sfide multidimensionali della disciplina. In questo contesto, gli insegnanti e gli studenti assumono un ruolo attivo nell'esplorare e comprendere il territorio, simbolicamente immergendo le mani nella sabbia.

Le *sandbox* non sono quindi solo strumenti ludici, ma anche veicoli per l'azione geografica promuovendo l'apprendimento partecipativo e l'incremento delle competenze STEM (Scienze, Tecnologia, Ingegneria e Matematica). Le *sandbox* consentono agli studenti di sviluppare capacità empiriche, diventando protagonisti del proprio apprendimento e collaborando con i loro coetanei nella costruzione di modelli geografici. (Di Gioia, 2024)

I benefici di questa esperienza sono duplici: da un lato, stimola l'interesse degli studenti per la geografia attraverso l'esplorazione creativa e emotivamente coinvolgente; dall'altro, favorisce l'inclusione attraverso l'adozione di un linguaggio visivo-pratico accessibile a tutti, indipendentemente dalle loro competenze e abilità. Inoltre, la Virtual Sandbox è sfruttabile nel contesto dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e dei Bisogni Educativi Speciali (BES) per il coinvolgimento e il potenziamento cognitivo. Essa migliora la capacità di attenzione e concentrazione, le abilità sociali e lo sviluppo motorio. Per le persone con disabilità, la Virtual Sandbox può essere utilizzata per sviluppare attività neuropsicomotorie specifiche che supportano le funzioni esecutive. Inoltre, grandi potenzialità di sviluppo futuro sono considerate nel creare modelli tattili e sonori per persone cieche o ipovedenti, offrendo ricostruzioni esplorative che coinvolgono il tatto e l'esperienza sonora. (Di Gioia, 2024)

Per quanto concerne il campo della cartografia, l'avvento della tecnologia ha rivoluzionato radicalmente il campo trasformandolo da un'attività prevalentemente finalizzata al controllo strategico e militare a una pratica aperta, collaborativa e accessibile a tutti. Questo cambiamento è stato reso possibile grazie allo sviluppo tecnologico e all'utilizzo di dati e immagini satellitari sempre più avanzati e disponibili.

### 2.2.11 – I GIS

Uno dei passaggi cruciali di questa evoluzione è stato l'introduzione del *Geographic Information System* (GIS), un sistema informativo geografico progettato per creare, gestire, analizzare e mappare dati relativi alla posizione e alle informazioni descrittive.

Il GIS amplia notevolmente le possibilità di rappresentazione e interpretazione dello spazio geografico. Questo strumento avanzato consente di integrare dati provenienti da diverse fonti e di analizzare le relazioni spaziali in modi precedentemente inimmaginabili.

Nel contesto educativo, il GIS riveste una rilevanza particolare poiché facilita la comprensione delle dinamiche spaziali e delle interconnessioni tra vari fenomeni geografici. Gli studenti possono esplorare e visualizzare le informazioni in modo dinamico e interattivo, sviluppando così competenze critiche e analitiche applicabili in molteplici settori.

Il potenziale del GIS va oltre la semplice rappresentazione cartografica; esso trova applicazione in numerosi campi come la pianificazione urbana, la gestione ambientale, la valutazione dei rischi e la ricerca scientifica. Grazie al GIS, è possibile affrontare complessi problemi di sostenibilità e gestire in modo efficiente le risorse naturali. Gli strumenti di analisi spaziale offerti dal GIS permettono di prendere decisioni informate basate su dati accurati e dettagliati, migliorando così la capacità di rispondere a sfide globali.

L'uso del GIS nella geografia educativa incoraggia l'apprendimento esperienziale, dove gli studenti possono partecipare attivamente alla raccolta, analisi e interpretazione dei dati geografici. Questo approccio pratico non solo arricchisce le lezioni di geografia, ma prepara anche gli studenti a utilizzare tecnologie avanzate nel loro futuro professionale, rendendoli più competitivi e competenti in un mondo sempre più interconnesso e basato sui dati.

«Nella didattica della Geografia è ad oggi molto importante il supporto dei sistemi di informazione geografica - GIS - estesi con sistemi interoperabili di Realtà Aumentata. Si è visto come i supporti tecnologici, ormai pervasivi nella quotidianità, possano risultare dannosi e controproducenti alle attività educative. Questo quando utilizzati erroneamente, per modi, tempi, contenuti o supporti. È quindi importante che l'educazione compia passi avanti nella relazione positiva con le tecnologie digitali, fuoriuscendo dal sistematico, rumoroso e dannoso pantano dell'abuso



digitale e progettando accuratamente metodi e investimenti. I GIS sono spesso ancora considerati strumenti innovativi [...]. Occorre forse ancora fare chiarezza: i GIS non sono solo un software. Non sono neanche "cartografia", anche se permettono di produrre carte come output finale (la superficie dell'iceberg). Sono invece sistemi spaziali che creano, gestiscono, analizzano e mappano tutti i tipi di dati. Nel sistema sono incluse le persone (tra cui noi) che usano informazione geografica, gli hardware, i software, le procedure e i dati - dati alfanumerici e geodati - senza i quali non si fa nulla. Questi strumenti sono quindi analitici: permettono di scoprire quel che non si sa già prima.»

(Di Gioia, 2023)

In definitiva, l'integrazione del GIS nella didattica della geografia non solo rivoluziona il modo in cui la disciplina viene insegnata e appresa, ma apre anche nuove prospettive e opportunità per una formazione più completa e aggiornata. Sotto questa luce, il GIS non è solo uno strumento tecnologico, ma un catalizzatore di innovazione e comprensione approfondita del nostro pianeta.

### ***2.3 – Modelli pedagogici e didattici per la geografia***

Nel contesto della geografia emozionale, l'approccio pedagogico e didattico svolge un ruolo cruciale nel favorire la comprensione e l'esperienza emotiva dei paesaggi. Come ampiamente affrontato precedentemente, l'educazione geografica non dovrebbe limitarsi a trasmettere nozioni di fatto, ma dovrebbe anche incoraggiare gli studenti a sviluppare un legame emotivo con il mondo che li circonda. Questo approccio si basa sull'idea che le emozioni siano parte integrante del processo di apprendimento e che un coinvolgimento emotivo con i paesaggi possa favorire una comprensione più profonda e duratura della geografia.

Un modello pedagogico efficace per la geografia emozionale è pertanto quello già quello basato sull'esperienza diretta e sull'immersione nei paesaggi. Come sostiene Dewey, «l'esperienza diretta con il mondo naturale è essenziale per lo sviluppo di una comprensione autentica e significativa della geografia» (Dewey, 1938, p. 72). Attraverso attività come le escursioni sul terreno, le visite guidate e i progetti di ricerca sul campo, gli studenti hanno l'opportunità di esplorare i paesaggi in prima persona, interagendo direttamente con l'ambiente e sviluppando una connessione emotiva con esso.

Tuttavia anche l'utilizzo di approcci narrativi e creativi può favorire l'espressione e la condivisione delle emozioni legate ai paesaggi. La narrazione, come ampiamente dimostrato, è uno strumento potente per catturare l'essenza emotiva dei paesaggi e per trasmettere le esperienze personali degli studenti. Attraverso attività come la scrittura creativa, il disegno libero, il gioco narrativo, la produzione di manufatti e la creazione

di mappe e disegni emozionali, gli studenti possono esplorare le loro percezioni e le loro sensazioni legate ai paesaggi, trasformandole in narrazioni significative e personali.

Attraverso approcci basati sull'esperienza diretta, sull'utilizzo di narrazioni e sull'espressione creativa, gli educatori possono incoraggiare gli studenti a esplorare e a connettersi emotivamente con i paesaggi, contribuendo così a sviluppare una maggiore consapevolezza e sensibilità verso il mondo che li circonda.

Nei paragrafi precedenti sono stati analizzati principalmente due modelli pedagogici per la geografia emozionale:

1. *Approccio esperienziale*. Questo modello si basa sull'idea che l'apprendimento sia più efficace quando gli studenti sono coinvolti direttamente nell'esplorazione e nell'interazione con l'ambiente naturale. Si tratta di un approccio che favorisce l'apprendimento attivo e la connessione emotiva con i paesaggi attraverso esperienze dirette come escursioni in natura, visite guidate e progetti di ricerca sul campo. Questo modello trova riscontro nelle teorie dell'apprendimento esperienziale di autori come John Dewey.

2. *Approccio narrativo e creativo*. Questo modello si concentra sull'utilizzo di narrazioni e sulla creatività come strumenti per esplorare e esprimere le emozioni legate ai paesaggi. Attraverso attività come la scrittura creativa, la produzione di video e la creazione di mappe emozionali, gli studenti hanno l'opportunità di riflettere sulle loro percezioni e sensazioni legate ai paesaggi e di trasformarle in narrazioni significative e personali. Questo modello trova riscontro nelle teorie dell'apprendimento basate sulla narrazione e sull'espressione creativa.

Le metodologie didattiche più efficaci per avviare un processo di apprendimento autentico in geografia si basano quindi, su un approccio attivo, dove gli studenti sono protagonisti del processo formativo. Come sottolineato da De Vecchis e Staluppi (2007, p. 47), nell'insegnamento della geografia, il ruolo dell'insegnante può essere paragonato a quello di un direttore d'orchestra, che guida l'azione senza essere il protagonista.

Inoltre per rendere la didattica stimolante e attiva, è fondamentale diversificare l'uso dei mediatori didattici, considerando che gli studenti hanno modalità di apprendimento differenti. Come evidenziato da Giorda (2006, pp. 142-143), i mediatori includono

l'ambiente di apprendimento, i materiali didattici e i vari sistemi utilizzati per organizzare e rappresentare le informazioni.

Come sostengono Malatesta e Squarcina (citati in Giorda e Puttilli, 2011, p. 205), non si tratta solo di insegnare geografia, ma di fare geografia, comprendendo e interpretando il territorio.

Affinché la scuola diventi un vero luogo di formazione, è cruciale riconoscere i metodi e gli strumenti di insegnamento che favoriscono la crescita individuale di tutti e di ciascuno. Gli insegnanti devono essere pertanto formati e appassionati per poter raggiungere le diverse esigenze che si presentano.

In un contesto davvero inclusivo, ogni studente è speciale pertanto anche per l'apprendimento delle competenze spaziali e geografiche, è fondamentale adottare metodologie e tecniche didattiche che si adattino alle esigenze individuali di ciascun alunno.

Questo approccio richiede un impegno mirato e flessibile da parte degli insegnanti con l'obiettivo di garantire che ogni studente abbia accesso alle risorse educative e alle opportunità di apprendimento.

Una strategia fondamentale è la personalizzazione dell'apprendimento, che implica la modifica dei contenuti, dei metodi di insegnamento e delle modalità di valutazione per adattarli alle esigenze specifiche degli studenti. Questo può includere l'utilizzo di risorse multimediali e tecnologiche per rendere i concetti geografici più accessibili, così come la promozione di esperienze dirette sul campo per favorire un apprendimento pratico e tangibile. L'approccio emotivo e d'esperienza della didattica della geografia tiene in considerazione tutto ciò e può andare incontro alle esigenze di ciascun studente, (D'Alonzo, Monauni, 2021).

Come sostiene Carol Ann Tomlison si è insegnanti migliori se si riesce a «strutturare la classe in maniera tale da offrire a tutti il tempo per lavorare insieme su idee importanti e affascinanti» e al contempo di «sviluppare gli interessi che li stanno aiutando a trovare sé stessi e la loro strada nel mondo» (Tomlison, 2021).

## SECONDA PARTE

### Capitolo 3 – Il contesto della progettazione

#### 3.1 – *L’istituto comprensivo*

##### 3.1.1 – *Il contesto scolastico*

La progettazione è stata svolta presso la scuola primaria Duca d’Aosta dell’Istituto Comprensivo Duca d’Aosta che si trova nel Comune di Torino, dislocato tra i quartieri Parella e Campidoglio.

L’Istituto Comprensivo Duca d’Aosta è formato da un plesso di scuola dell’infanzia:

- Archimede

da tre plessi di scuola primaria:

- Armstrong
- Calvino
- Duca d’Aosta

e da un plesso di scuola secondaria di I grado:

- Schweitzer

Da un’attenta lettura del PTOF dell’Istituto si possono raccogliere elementi utili a ricostruire il contesto scolastico di riferimento. L’utenza dell’Istituto è rappresentata principalmente da famiglie residenti nel quartiere Parella, appartenente alla Circoscrizione 4 di Torino, nella periferia ovest della città.

Si tratta di un’area urbana caratterizzata da una notevole omogeneità, sia dal punto di vista architettonico che socio-culturale, situata su un territorio compatto e di dimensioni limitate. Dal punto di vista socio-economico, la maggior parte degli studenti proviene da famiglie con un buon tenore di vita, con un background familiare mediamente positivo.

L'edificio scolastico è spazioso e si estende su due piani. Al piano terra si trovano l'ingresso principale, l'area relax e quattro classi disposte lungo i corridoi. Al primo piano sono presenti gli uffici amministrativi, la presidenza e altre otto aule, disposte anch'esse lungo i corridoi. Al secondo piano si trovano ulteriori quattro aule, l'Aula Magna, i laboratori di Scienze, Inglese, Informatica e la Biblioteca. La palestra, molto ampia, è situata in un'ala separata che si affaccia sul cortile interno ed è utilizzata anche da società sportive locali, mentre la mensa si trova al piano seminterrato, dove un tempo erano presenti gli spogliatoi della piscina, ormai inutilizzata.

Gli spazi interni sono luminosi e ampi; i corridoi sono frequentemente utilizzati anche per attività di gruppo.

La scuola funziona a tempo pieno, con un totale di 40 ore settimanali, e offre servizi di prescuola dalle 7:30 e di post-scuola fino alle 18:30.

Il numero di studenti con Bisogni Educativi Speciali supera la media nazionale, regionale e provinciale, quindi la scuola ha attivato programmi di potenziamento. La presenza di famiglie non italofone, appena arrivate in Italia, offre l'opportunità di investire in progetti specifici per superare le barriere linguistiche che possono ostacolare la comunicazione e l'apprendimento.

Inoltre, i vari plessi dell'Istituto Comprensivo accolgono bambini provenienti dalla Comunità alloggio del SS Natale, situata nel quartiere, e mantengono con essa una collaborazione costante.

### *3.1.2 – Il contesto territoriale*

Il quartiere Parella, situato ad ovest del borgo Campidoglio, ha attraversato una lunga storia di trasformazioni che hanno visto - nel corso del primo Novecento - l'evoluzione di antiche strutture agricole medievali in moderne residenze e lo sviluppo di attività produttive afferenti a settori diversi da quello agricolo. Nel corso dei secoli dell'età moderna, il cuore vibrante e più dinamico della comunità si era sviluppato attorno all'abitato di un piccolo borgo agricolo a cui facevano riferimento anche le cascine sparse nel territorio circostante.

La strada Antica di Collegno, sin dalle sue origini, è stata un punto di riferimento importante per chi percorreva il territorio. Il nome del quartiere, Parella, deriva dalla famiglia nobile dei Marchesi San Martino di Parella, proprietari di una delle cascate più significative della zona (Ainardi 2003).

Con il passare degli anni, il quartiere ha subito un notevole sviluppo urbanistico, con la costruzione di nuove strade e edifici residenziali e produttivi. Negli anni '20, il quartiere ha conosciuto una crescita economica significativa, con la nascita di numerose attività produttive, specialmente nel settore meccanico. Ciò ha portato a un cambiamento culturale e paesaggistico della zona, con la graduale scomparsa delle antiche residenze rurali a vantaggio di nuove costruzioni e impianti industriali. Nonostante le trasformazioni, il quartiere ha conservato parte del suo fascino storico, con la preservazione di alcune residenze d'epoca (Arcà 2009).

Il quartiere è caratterizzato da diverse aree verdi, che offrono spazi di svago e ricreazione per i residenti, inclusi studenti e studentesse, e possono essere utilizzate per progetti di educazione all'aperto. Tra queste, il Parco della Tesoriera e il Parco Carrara sono i più rinomati.

Il Parco Carrara, conosciuto anche come Parco della Pellerina, è uno dei polmoni verdi più significativi della città, offrendo un ambiente naturale e ricreativo per la comunità. Caratterizzato da una varietà di alberi come aceri, abeti e betulle, il parco crea un'esperienza immersiva nella natura per chi lo visita. L'origine del parco è legata alla rettificazione del corso della Dora Riparia, che ha trasformato un'area precedentemente soggetta a cambiamenti morfologici in uno spazio verde di notevoli dimensioni. Questa trasformazione ha migliorato la qualità ambientale e la fruibilità del territorio circostante, rendendo il Parco Carrara non solo una risorsa naturale, ma anche un luogo di aggregazione sociale e promozione del benessere cittadino (Bocco, Garneri, 2010; p. 62). Per le scuole della zona, il Parco Carrara rappresenta una risorsa fondamentale, utilizzata spesso come laboratorio all'aperto e per attività di educazione ambientale e al contatto con la natura.

Nell'ambito territoriale dell'Istituto Comprensivo, sono presenti diverse opportunità per arricchire l'offerta formativa destinata agli studenti. Biblioteche, strutture sportive e

iniziative extracurricolari come oratori parrocchiali e cooperative offrono un ambiente stimolante e variegato, contribuendo alla crescita personale e sociale degli studenti.

### *3.1.3 – Iniziative di ampliamento dell'offerta formativa*

L'istituto Comprensivo ha sviluppato all'interno del PTOF diverse iniziative di ampliamento curricolare.

Scorrendo il documento reperibile online (<https://www.icducadaosta.it/>) si possono sottolineare le proposte che, qui di seguito, sono riportate.

*Profilo di salute, stili di vita.* Nell'ambito delle politiche internazionali sulla salute, le istituzioni scolastiche sono riconosciute come attori chiave nel promuovere il benessere e gli stili di vita salutari tra i giovani. In questa prospettiva, sono stati avviati diversi progetti volti a promuovere il benessere e gli stili di vita sani tra gli studenti.

*Area linguistica espressiva.* All'interno di questo ambito, i progetti mirano a favorire lo sviluppo delle diverse dimensioni cognitive, culturali, emotive, corporee ed espressive degli studenti, rispettando le loro singole attitudini. Attraverso l'utilizzo di linguaggi espressivi quali quello musicale, artistico, corporeo e teatrale, si punta a stimolare l'interesse degli studenti per lo studio e a migliorare le loro capacità di apprendimento. Un elemento cruciale in questo contesto è rappresentato dalla biblioteca scolastica, che assume il ruolo di luogo privilegiato per la lettura e di supporto allo studio autonomo e all'apprendimento continuo.

*Educazione civica.* La scuola svolge un ruolo fondamentale nella formazione dei cittadini attivi, promuovendo esperienze significative che favoriscono l'apprendimento della responsabilità personale, dell'impegno verso gli altri e dell'attenzione all'ambiente. Inoltre, la scuola incoraggia forme di cooperazione e solidarietà tra gli studenti, creando così un ambiente favorevole per l'adozione consapevole dei valori condivisi e per lo sviluppo di comportamenti cooperativi e collaborativi, che sono essenziali per la convivenza civile.

*Successo scolastico.* Il successo scolastico e formativo rappresenta il fulcro del nuovo approccio educativo della scuola, che mira a formare cittadini in grado di gestire il proprio percorso di vita e di realizzarsi professionalmente. Accogliere e valorizzare le



diversità, di qualsiasi natura esse siano, è un imperativo per gli operatori scolastici, che devono comprendere e supportare gli studenti lungo tutto il loro percorso educativo al fine di prevenire situazioni di insuccesso. Una scuola di qualità si configura come un ambiente favorevole per promuovere apprendimenti significativi e garantire il successo formativo per tutti gli studenti, evitando che le diversità si trasformino in disuguaglianze.

## ***3.2 – La classe***

### *3.2.1 – Il gruppo classe*

Ho coordinato la progettazione didattica per una classe quinta durante l'anno scolastico 2023/2024. Il programma scolastico prevede le lezioni dal lunedì al venerdì, con un totale di 40 ore settimanali e un orario dalle 8:15 alle 16:15.

La classe è composta da 22 alunni, di cui 8 femmine e 14 maschi. Due studenti hanno un Piano Didattico Personalizzato (PDP) mentre una studentessa ha un Piano Educativo Individualizzato (PEI) per un deficit cognitivo grave.

Il team con cui ho collaborato per la progettazione è molto affiatato e cooperativo, nonostante sia di recente formazione. Pur avendo iniziato la nostra collaborazione tra colleghi in questa sezione solo dall'anno scolastico 2022/2023, abbiamo dimostrato una profonda consapevolezza e attenzione verso gli interessi degli studenti, permettendo loro di esplorare in modo indipendente e attivo.

Nel contesto educativo, la relazione tra insegnanti e studenti è di fondamentale importanza poiché in grado di influenzare lo sviluppo degli allievi e la gestione dell'aula. L'approccio del team di lavoro è caratterizzato da una riflessione costante sul ruolo educativo e dalla capacità di promuovere interazioni costruttive, ritagliando lo spazio per interpretare i processi emotivi nella relazione educativa.

Essere insegnanti richiede competenze multidimensionali, comprese quelle relazionali ed emotive. L'empatia e la competenza relazionale migliorano non solo il benessere degli insegnanti, ma anche la qualità della relazione pedagogica.

I docenti della classe cercano di promuovere la partecipazione attiva degli studenti attraverso un approccio dialogico e collaborativo. Gli studenti mostrano un'ottima predisposizione a questo tipo di metodologia, partecipando attivamente e dimostrando conforto e concentrazione durante le attività anche se la vivacità della classe rende il tutto molto impegnativo.

Come insegnanti ci applichiamo affinché il nostro stile educativo sia all'insegna dell'autorevolezza, senza per questo rinunciare all'approccio democratico e dialogante. Incoraggiamo gli studenti a sperimentare e lavorare autonomamente, intervenendo con fermezza solo in caso di comportamenti gravemente inappropriati, cercando di mantenere un clima sereno in classe.

La comunicazione è chiara e durante le attività ci si muove tra i banchi, mantenendo un approccio proattivo.

I rapporti tra gli studenti sono positivi, così come quelli tra insegnanti e genitori, basati su fiducia reciproca e collaborazione per il successo educativo degli studenti.

### *3.2.2 – Le metodologie didattiche*

Per l'attuazione della progettazione ho collaborato con l'intero team: il docente dell'ambito umanistico antropologico, la docente di ambito scientifico e la docente di sostegno, con la quale collaboro più strettamente nel supporto all'allieva per cui è previsto il Piano Educativo Individualizzato.

Tutto il team, pur abituato ad utilizzare molto la lezione frontale, ha collaborato con interesse e partecipazione alla proposta di un approccio attivo.

Lo scopo del team è stato quello di promuovere la partecipazione attiva degli studenti attraverso metodologie didattiche diversificate che ponessero il focus sul tema della “narrazione” come strumento interpretativo e come pratica per la costruzione di senso nell'apprendimento.

Le metodologie didattiche che si basano sull'importanza della narrazione sono caratterizzate dall'utilizzo del racconto come strumento principale per favorire l'apprendimento e lo sviluppo delle competenze degli studenti. Questo approccio pedagogico riconosce il potere delle storie nel coinvolgimento degli studenti, mirando a

stimolare la loro immaginazione, a favorire il coinvolgimento emotivo e sviluppare le domande di senso e l'attitudine euristica degli allievi.

L'utilizzo della narrazione nel contesto del progetto si è strutturato a partire da favole, leggende popolari, fiabe del folklore o racconti brevi, senza tuttavia disdegnare altre forme di comunicazione, quali brani musicali, tracce sonore, fiction cinematografica, documentari e fotografie. Questo "bagaglio narrativo" è stato utilizzato per permettere, attraverso il coinvolgimento emotivo, un approccio più immediato all'apprendimento di concetti complessi, difficilmente esplorabili con metodologie didattiche più tradizionali fondate su una logica deduttiva.

Inoltre l'utilizzo di strumenti mediatori didattici "caldi" (Damiano, 2013), come estratti video, spezzoni audio e altri manufatti digitali, ha consentito di integrare la narrazione in modo innovativo. Tutto ciò ha potuto offrire agli studenti la possibilità di accedere a una varietà di risorse e di apprendere attraverso diversi canali sensoriali.

Abbiamo sperimentato, inoltre, la narrazione collaborativa. Gli studenti sono stati coinvolti attivamente nella creazione di storie, collaborando tra loro per sviluppare trame, delineare il profilo dei personaggi e strutturare le ambientazioni entro cui situare le storie. Questo genere di attività ha favorito il lavoro di gruppo, stimolato la creatività e potenziato la capacità di *problem solving* (Castoldi, 2015).

Inoltre gli studenti sono stati incoraggiati a condividere le proprie esperienze personali sia in forma scritta che orale. Questo ha permesso di esprimere le proprie idee, emozioni e punti di vista in modo autentico, favorendo un clima di fiducia e rispetto all'interno della classe.

Come si è potuto riscoprire a partire da Bruner (Bruner, 1991, pp. 17-38), le strategie didattiche fondate sulla narrazione sono ampiamente riconosciute per il loro potenziale nell'arricchire il processo di apprendimento degli studenti, stimolare la creatività e favorire lo sviluppo di competenze trasversali come la capacità di comunicare, riflettere criticamente ed essere empatici. "La creatività si esprime nell'abilità e nell'attitudine ad intuire in modo immediato possibili relazioni formali, prima ancora di saperle dimostrare in un orizzonte logico" (Bruner, 2015)

Abbracciando un approccio laboratoriale ispirato alle teorie di Dewey del *learning by doing*, abbiamo compreso l'importanza della co-costruzione della conoscenza,

cercando di collegare gli argomenti trattati alle esperienze di vita dei bambini. Questo approccio ha reso gli argomenti più tangibili e concreti, permettendo di coinvolgere anche quegli studenti che, di norma, si avvicinano con maggiori difficoltà all'apprendimento.

Inoltre, abbiamo valorizzato l'interazione sociale tra pari, prendendo spunto dalle teorie di Vygotskij. Attraverso il lavoro di gruppo e il *peer tutoring*, abbiamo creato occasioni per gli studenti di fornirsi reciprocamente supporto. Durante le attività laboratoriali, gli allievi sono stati organizzati in gruppi eterogenei, in modo che quelli con maggiori abilità cognitive potessero assistere quelli in difficoltà, aiutandoli a completare compiti che da soli avrebbero messo a dura prova le proprie capacità di risoluzione.

Seguendo le teorie delle metodologie didattiche attive, l'insegnante ha ricoperto ruoli diversificati: dalla supervisione e guida nel processo di costruzione della conoscenza alla fornitura di supporto agli studenti per lo sviluppo autonomo di competenze, fino alla presentazione di esempi pratici prima di concedere gradualmente autonomia agli studenti. (Castoldi, 2015)

I docenti non si sono limitati a trasmettere nozioni agli studenti, ma si sono concentrati sulla promozione dei loro processi cognitivi e metacognitivi per l'acquisizione di conoscenze e lo sviluppo di competenze, seguendo l'approccio proposto da Pellerrey. Invece di richiedere la memorizzazione di informazioni, gli insegnanti hanno aiutato gli studenti a raggiungere apprendimenti significativi, incoraggiandoli a utilizzare le proprie risorse cognitive, per porre domande ed effettuare collegamenti (Castoldi, 2015).

La didattica volta a stimolare il pensiero critico e divergente è, infatti, fondamentale per favorire lo sviluppo di competenze cognitive e creative negli studenti. Questo approccio didattico si concentra sull'insegnamento di strategie e tecniche che incoraggiano gli studenti a esplorare, analizzare e valutare in modo critico le informazioni, nonché a generare nuove idee e soluzioni innovative.

Con il team docente sono state utilizzate alcune strategie e metodologie per stimolare il pensiero critico e divergente.

Abbiamo cercato di porre domande aperte per incoraggiare gli studenti a riflettere, analizzare e interpretare le informazioni in modo critico. Questo tipo di domande stimolano il pensiero divergente e permettono agli studenti di esplorare una varietà di prospettive e soluzioni. Importanti sono stati i momenti in cui è stato chiesto agli allievi di porre domande.

Inoltre sono stati posti agli studenti problemi complessi o situazioni sfidanti che hanno richiesto l'applicazione del pensiero critico per essere risolti.

Abbiamo affrontato discussioni e dibattiti su argomenti controversi, incoraggiando gli studenti a esprimere e difendere le proprie opinioni in modo critico. Queste attività hanno promosso il ragionamento analitico e hanno consentito agli studenti di sviluppare le proprie capacità argomentative.

Inoltre sono state fornite varie attività di tipo creativo come opportunità per esprimersi attraverso il disegno, la scrittura, il brainstorming, il dibattito su problemi aperti. Tutto ciò per stimolare il pensiero divergente e incoraggiare gli studenti a pensare fuori dagli schemi convenzionali come sostenuto dalle teorie sul pensiero creativo di J.P. Guilford (De Caroli, 2009).

In aggiunta, il gioco è stato ampiamente impiegato come approccio pedagogico. Questa metodologia didattica offre molteplici vantaggi nell'ambito dell'apprendimento, poiché coinvolge gli studenti in modo attivo, stimola la creatività, favorisce la collaborazione e rende l'apprendimento più divertente e coinvolgente (Travaglini, 2021).

Infine un ruolo fondamentale è stato svolto dall'uscita sul terreno.

Le uscite sul terreno offrono l'opportunità di apprendere al di fuori dell'ambiente tradizionale della classe, attraverso esperienze dirette e concrete (Giorda, Puttilli, 2015). Questo approccio didattico si basa sull'idea che gli studenti imparino meglio quando sono coinvolti attivamente nell'esplorare il mondo reale e quando hanno l'opportunità di vedere dal vivo ciò che stanno studiando. Si tratta, infatti, di esperienze di apprendimento immersive. Le uscite didattiche offrono agli studenti l'opportunità di esplorare luoghi nuovi e di immergersi in esperienze dirette legate al loro curriculum di studio e favoriscono l'apprendimento esperienziale, che si basa sull'idea che gli studenti imparino meglio attraverso l'esperienza pratica e la riflessione critica. Durante le uscite,

gli studenti hanno l'opportunità di applicare le conoscenze e le competenze acquisite in classe a situazioni reali e concrete. L'esplorazione del territorio coinvolge attivamente gli studenti nell'apprendimento, incoraggiandoli a osservare, porre domande e ad utilizzare tutti i sensi.

Un altro aspetto della progettazione ha coinvolto l'utilizzo delle geotecnologie GIS (*OpenStreetMaps*) e della realtà aumentata legata al laboratorio con la *Virtual Sandbox*. Questo approccio permette di avanzare una didattica versatile e innovativa che offre agli studenti un modo interattivo, coinvolgente per esplorare e apprendere.

La *Interactive Sandbox* può essere utilizzata per creare simulazioni interattive di fenomeni naturali, processi scientifici o situazioni reali. Gli studenti possono esplorare queste simulazioni in modo autonomo, sperimentando con diversi parametri e osservando le conseguenze delle proprie azioni.

In aggiunta a ciò, la realtà aumentata della *Sandbox* può adattarsi alle esigenze e al livello di apprendimento di ciascuno studente, offrendo un'esperienza personalizzata e mirata. Gli studenti possono ricevere feedback immediati che aiutano a progredire nell'apprendimento in maniera efficace. Gli studenti sono incoraggiati a utilizzare il pensiero critico e creativo e a esplorare e sperimentare la dimensione soggettiva dello spazio e giocare con la manipolazione della materia. L'impiego della *Virtual Sandbox* favorisce la collaborazione tra gli studenti, incoraggiandoli a lavorare insieme per raggiungere obiettivi comuni. Questo approccio può stimolare la creatività permettendo agli studenti di esplorare mondi immaginari e sperimentare prospettive diverse, al fine di creare un *teatro geografico* per storie con ambientazioni altamente suggestive.

### 3.2.3 – *Un'aula, tanti laboratori*

In questo lungo percorso della progettazione abbiamo dovuto più volte trasformare il setting dell'aula a seconda delle esigenze laboratoriali che avevamo.

La trasformazione dello spazio tradizionale dell'aula in un ambiente dinamico e stimolante, dove gli studenti hanno avuto la possibilità di esplorare e sperimentare con diverse forme di narrazione, come racconti, storie, film, è stato un fattore non di poco conto.

Ci siamo ritrovati a spostare banchi e sedie per creare un cinema o a far nascere isole di lavoro quando si dovevano creare storie o disegni in gruppo piuttosto che lasciare lo spazio per sedersi in terra ad ascoltare suoni o parole.

Il setting per le attività laboratoriali a scuola svolge un ruolo cruciale nel favorire un apprendimento efficace, coinvolgente e inclusivo (Castoldi, 2015). Un ambiente ben progettato può ispirare la curiosità, stimolare la creatività e promuovere la collaborazione tra gli studenti, contribuendo così a creare un clima di apprendimento positivo e stimolante.

È stato creato un ambiente che potesse favorire la collaborazione tra gli studenti e l'interazione sociale, promuovendo lo scambio di idee, la condivisione di conoscenze e la co-costruzione del sapere. Gli spazi progettati per il lavoro di gruppo e la discussione hanno facilitato la comunicazione e il dialogo tra gli studenti.

#### *3.2.4 – Laboratorio sotto il cielo*

Spesso, per le nostre attività, ci siamo recati nel cortile della scuola che era diventato per noi un vero e proprio laboratorio a cielo aperto. Per stimolare maggiormente la co-costruzione di sapere, secondo le teorie dell'outdoor education, abbiamo sfruttato gli spazi esterni, come cortili, giardini, parchi o aree naturali, per condurre attività didattiche interattive e esperienziali. L'ambiente esterno è stato trasformato in un'aula di apprendimento dinamica e stimolante, offrendo agli studenti l'opportunità di esplorare, sperimentare e apprendere in contesti reali.

L'ambiente esterno fornisce agli studenti esperienze di apprendimento dirette e concrete. Attraverso l'osservazione, l'esplorazione e la partecipazione attiva, gli studenti acquisiscono conoscenze e competenze in modo significativo e duraturo.

Inoltre l'ambiente naturale offre una vasta gamma di stimoli sensoriali, come suoni, colori, odori che arricchiscono l'esperienza di apprendimento degli studenti. Questi stimoli possono favorire la concentrazione, la creatività e il benessere emotivo degli studenti, contribuendo a un apprendimento più profondo e coinvolgente.

L'aula laboratorio a cielo aperto permette agli studenti di sviluppare una maggiore consapevolezza e apprezzamento per l'ambiente naturale che li circonda. Inoltre la

lezione a cielo aperto ha effetti positivi anche sull'umore, riduce lo stress, migliora l'umore e favorisce un senso di calma e connessione con l'ambiente circostante (Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018)

L'aula laboratorio a cielo aperto offre un ambiente flessibile e stimolante che può essere adattato per soddisfare una vasta gamma di obiettivi educativi e interessi degli studenti. Abbiamo potuto sviluppare attività su misura per le esigenze della classe, incoraggiando la creatività, l'autonomia e la collaborazione tra gli studenti.



## Capitolo 4 – La progettazione

### 4.1 – Le indicazioni nazionali

#### *4.1.1 – Le indicazioni nazionali per la geografia*

Un fondamentale punto di riferimento per la progettazione educativa nella scuola primaria sono le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, emanate nel 2012 dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Questo documento costituisce il quadro di riferimento per il sistema scolastico italiano, delineando gli obiettivi educativi da raggiungere al termine di ciascun ciclo di istruzione, dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado. Le linee guida stabiliscono i principi fondamentali su cui si basa il percorso educativo obbligatorio, delineando anche gli obiettivi specifici di apprendimento che rappresentano le conoscenze e le abilità essenziali per il raggiungimento di tali traguardi.

Emerge chiaramente dalle Indicazioni Nazionali che il principale obiettivo della scuola dell'obbligo non è solamente la trasmissione di conoscenze disciplinari specifiche, ma soprattutto lo sviluppo della curiosità, della capacità di riflessione sui fenomeni, della formulazione di ipotesi e dell'argomentazione, e l'importanza di verificarle attraverso il dialogo con insegnanti e compagni di classe.

Se ci inoltriamo nelle profondità del documento e ci soffermiamo su quanto si dice relativamente all'insegnamento della Geografia leggiamo che la presenza di questa importante disciplina nel curricolo è essenziale per dotare gli individui di strumenti critici e autonomi, capaci di prendere decisioni responsabili riguardo alla gestione del territorio e alla salvaguardia dell'ambiente, con una visione consapevole verso il futuro. Il primo contatto con questa materia avviene tramite un approccio pratico all'ambiente circostante, promuovendo un'esperienza diretta ed esplorativa (MIUR, 2012, pag. 63).

Si riprendono pertanto le teorie sull'apprendimento di Ausubel (Ausubel, 1968, p.79) che inducono a superare le metodologie didattiche trasmissive a favore di approcci costruttivisti e partecipativi per favorire l'apprendimento significativo negli studenti.

Le Indicazioni Nazionali del 2018 del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) mettono in evidenza l'importanza di concedere ai bambini il tempo necessario per assimilare gli apprendimenti in modo significativo, anziché essere sovraccaricati dalla fretta di completare un vasto programma. Gli insegnanti devono concentrarsi sulla qualità dell'apprendimento, consentendo agli studenti di esplorare temi rilevanti in profondità e di esprimere liberamente i propri pensieri.

È fondamentale che gli insegnanti guidino gli alunni nell'acquisizione di un approccio metodologico, facilitando la connessione tra i diversi campi di conoscenza e evitando la frammentazione nozionistica. L'uso di organizzatori concettuali e la creazione di mappe concettuali possono aiutare gli studenti a organizzare le proprie conoscenze in modo significativo.

Inoltre, mantenere un legame costante con la realtà è essenziale per motivare gli studenti e far loro comprendere l'utilità pratica di ciò che stanno imparando. Questo è particolarmente rilevante nel contesto della geografia, disciplina che analizza le relazioni tra le società umane e l'ambiente, includendo aspetti demografici, socio-culturali, politico-economici ed ambientali.

Le Indicazioni Nazionali del 2018 enfatizzano anche l'importanza della cittadinanza attiva e delle competenze chiave, riconoscendo la necessità di un approccio olistico alla comprensione del mondo contemporaneo. Il documento del MIUR promuove le teorie di Ausubel, sottolineando l'importanza di un apprendimento significativo, partecipativo e contestuale che prepari gli studenti a comprendere e affrontare criticamente le sfide del mondo contemporaneo.

#### *4.1.2 – Competenze disciplinari*

La progettazione relativa al raccontare le Alpi ha come focus i traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria, tratti dalle Indicazioni nazionali del 2012 (MIUR, 2012)

Gli obiettivi di apprendimento riguardanti l'orientamento e l'uso del linguaggio geografico sono fondamentali per aiutare gli studenti a comprendere il mondo che li circonda. In pratica, ciò significa che gli alunni saranno in grado di orientarsi sia fisicamente nello spazio intorno a loro, utilizzando punti di riferimento come i punti

cardinali e le caratteristiche topologiche dell'ambiente, sia concettualmente sulle carte geografiche. Questo permette loro di comprendere come le informazioni sulla geografia del mondo possono essere raccontate attraverso vari canali.

Inoltre, gli studenti impareranno a utilizzare il linguaggio specifico della geografia per interpretare le carte geografiche e il globo terrestre. Ciò include la capacità di creare semplici schizzi cartografici e carte tematiche, che sono rappresentazioni grafiche delle caratteristiche del territorio. Questa competenza è essenziale per aiutarli a comprendere meglio il mondo che li circonda e per essere in grado di rappresentarlo in modo chiaro e accurato.

Infine, gli alunni acquisiranno la capacità di ricavare informazioni geografiche da una varietà di fonti, compresi materiali cartografici tradizionali, immagini satellitari e tecnologie digitali. Questo significa che saranno in grado di accedere a una vasta gamma di risorse per comprendere meglio il mondo geografico e per utilizzare queste informazioni in modo efficace nella vita quotidiana

#### *4.1.3 – Obiettivi di apprendimento*

Gli obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta su cui mi sono concentrata sono relativi ai seguenti nuclei tematici:

##### *Orientamento*

- Estendere le proprie carte mentali al territorio italiano, all'Europa e ai diversi continenti, attraverso gli strumenti dell'osservazione indiretta (filmati e fotografie, documenti cartografici, immagini da telerilevamento, elaborazioni digitali, ecc.).

##### *Linguaggio della geo-graficità*

- Analizzare i principali caratteri fisici del territorio, fatti e fenomeni locali e globali, interpretando carte geografiche di diversa scala, carte tematiche, grafici, elaborazioni digitali, repertori statistici relativi a indicatori socio-demografici ed economici.

- Localizzare sulla carta geografica dell'Italia le regioni fisiche, storiche e amministrative; localizzare sul planisfero e sul globo la posizione dell'Italia in Europa e nel mondo.

- Localizzare le regioni fisiche principali e i grandi caratteri dei diversi continenti e degli oceani.

#### *Paesaggio*

- Conoscere gli elementi che caratterizzano i principali paesaggi italiani, europei e mondiali, individuando le analogie e le differenze (anche in relazione ai quadri socio-storici del passato) e gli elementi di particolare valore ambientale e culturale da tutelare e valorizzare.

#### *Regione e sistema territoriale*

- Acquisire il concetto di regione geografica (fisica, climatica, storico-culturale, amministrativa) e utilizzarlo a partire dal contesto italiano.

- Individuare problemi relativi alla tutela e valorizzazione del patrimonio naturale e culturale, proponendo soluzioni idonee nel proprio contesto di vita.

#### *4.1.4 – Prerequisiti*

Per poter intraprendere questo percorso didattico, i bambini devono aver acquisito alcuni prerequisiti sia di base sia relativi agli obiettivi di apprendimento.

I prerequisiti riguardanti la scrittura, la comprensione e la comunicazione comprendono diverse competenze:

- Ha sviluppato una buona competenza nella lettura, dimostrando padronanza nella decodifica dei testi.
- Possiede conoscenze sugli elementi fondamentali di una narrazione, comprendendo la struttura di base di un racconto.
- È in grado di produrre semplici narrazioni partendo da immagini fornite come stimolo.
- Riconosce e distingue le principali tipologie di sequenze presenti in un testo narrativo.
- Partecipa attivamente e in modo costruttivo agli scambi comunicativi, come dialoghi, conversazioni e discussioni, rispettando i turni di parola e contribuendo al fluire della comunicazione.

- Dimostra capacità di comprensione dell'argomento e delle informazioni principali durante le discussioni e gli interventi in classe.

- Partecipa in modo efficace ai giochi, rispettando le regole e i tempi stabiliti, contribuendo così alla costruzione di un ambiente di apprendimento positivo e collaborativo.

I prerequisiti disciplinari sono legati ai concetti chiave dei contenuti di apprendimento riguardo l'orientamento, il linguaggio della geo-graficità, il paesaggio, la regione e il sistema territoriale. Innanzitutto, gli studenti devono essere in grado di muoversi consapevolmente nello spazio circostante, utilizzando punti di riferimento e indicatori topologici come avanti, dietro, sinistra e destra. Questo significa che sono già in grado di orientarsi e di comprendere le relazioni spaziali tra gli oggetti e gli ambienti che li circondano. Inoltre, sanno creare mappe mentali degli spazi noti, che sono rappresentazioni mentali degli ambienti familiari, come la propria casa o la scuola.

Per quanto concerne il linguaggio della geo-graficità, gli allievi devono aver già acquisito la capacità di rappresentare oggetti e ambienti noti in prospettiva verticale, come ad esempio la pianta dell'aula scolastica, e tracciare percorsi attraverso lo spazio circostante. Inoltre, hanno già acquisito la capacità di leggere e interpretare le piante degli spazi vicini, che sono rappresentazioni grafiche degli ambienti familiari.

La comprensione del paesaggio è un altro focus importante. Gli studenti devono aver già acquisito conoscenze sul territorio circostante attraverso l'osservazione diretta e l'approccio percettivo. Sono in grado di individuare e descrivere gli elementi fisici e antropici che caratterizzano i paesaggi dell'ambiente di vita della propria regione, comprendendo come il territorio sia influenzato dalle attività umane e dalle interconnessioni tra spazi e funzioni.

Hanno, inoltre, già la consapevolezza che il territorio è uno spazio organizzato e modificato dalle attività umane. Riconoscono le funzioni dei vari spazi e le loro connessioni, comprendendo gli interventi positivi e negativi dell'uomo e progettando soluzioni per esercitare la cittadinanza attiva.

#### *4.1.5 – Competenze chiave complementari*

Nel corso della progettazione, è stato adottato un approccio interdisciplinare che ha integrato molte discipline.

In questo contesto, sono state prese in considerazione le competenze e gli obiettivi disciplinari delineati nelle Indicazioni Nazionali del 2012 per le discipline di Italiano, Storia, Arte e immagine, Musica, Tecnologia e Scienze. Vediamole nel dettaglio.

#### ITALIANO

Il processo di apprendimento relativo all'ascolto, al parlato, alla lettura, alla scrittura e all'acquisizione del lessico coinvolge una serie di competenze fondamentali che gli studenti svilupperanno durante il loro percorso educativo.

Nell'ascolto e nel parlato, gli studenti impareranno a interagire in modo collaborativo attraverso conversazioni, discussioni e dialoghi su argomenti di esperienza diretta. Saranno in grado di formulare domande, fornire risposte, spiegazioni ed esempi in modo chiaro e pertinente. Inoltre, svilupperanno la capacità di comprendere sia il tema che le informazioni essenziali di un'esposizione, sia il fine e l'argomento dei messaggi trasmessi dai media. Saranno in grado di formulare domande precise durante l'ascolto e di cogliere le posizioni espresse dai compagni durante le discussioni, oltre a esprimere le proprie opinioni in modo chiaro e pertinente.

Nella lettura, gli studenti impareranno a utilizzare diverse tecniche, sia per la lettura silenziosa che per quella espressiva ad alta voce. Saranno in grado di analizzare il contenuto dei testi e di porre domande che li aiutino a comprendere meglio il testo stesso. Utilizzeranno le informazioni fornite dalla titolazione, dalle immagini e dalle didascalie per comprendere il testo che intendono leggere. Inoltre, saranno in grado di confrontare informazioni provenienti da testi diversi e di ricercare informazioni in una varietà di fonti.

Nella scrittura, gli studenti impareranno a raccogliere idee, organizzarle e pianificare la traccia di un racconto o di un'esperienza. Produrranno racconti scritti che contengono informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni e azioni. Inoltre, saranno in grado di esprimere esperienze, emozioni e stati d'animo attraverso la

scrittura di diari e di altri testi creativi. Utilizzeranno anche le informazioni acquisite per redigere testi regolativi o progetti schematici e per scrivere testi collettivi.

Infine, gli studenti acquisiranno e espanderanno il loro lessico ricettivo e produttivo, comprendendo ed utilizzando in modo appropriato il lessico di base e arricchendo il loro vocabolario attraverso varie attività comunicative. Saranno in grado di comprendere le diverse accezioni delle parole, incluso il loro uso e significato figurato, e utilizzeranno parole e termini specifici legati alle discipline di studio. Utilizzeranno anche il dizionario come strumento di consultazione per migliorare la loro comprensione e produzione linguistica.

## STORIA

Gli studenti saranno in grado di riconoscere elementi significativi del passato nel loro ambiente di vita e di esplorare in modo sempre più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio. Comprendranno l'importanza del patrimonio artistico e culturale e utilizzeranno la linea del tempo come strumento per organizzare informazioni, conoscenze e periodi storici, individuando successioni, contemporaneità, durate e periodizzazioni. Essi saranno in grado di individuare le relazioni tra gruppi umani e contesti spaziali e di utilizzare carte geo-storiche, anche con l'aiuto di strumenti informatici. Potranno raccontare i fatti studiati e produrre semplici testi storici, anche facendo uso di risorse digitali.

Inoltre, gli studenti comprenderanno gli avvenimenti, i fatti e i fenomeni delle società e civiltà che hanno caratterizzato la storia dell'umanità dal paleolitico alla fine del mondo antico, con possibilità di apertura e confronto con la contemporaneità. Avranno una comprensione dei fondamentali del passato dell'Italia dal paleolitico alla fine dell'impero romano d'Occidente, con capacità di analisi critica e di collegamento con gli eventi contemporanei.

## ARTE E IMMAGINE

Gli studenti sviluppano la capacità di esprimersi e comunicare attraverso la creazione di produzioni personali autentiche, che riflettono sensazioni, emozioni e la realtà percepita. Utilizzano varie tecniche e strumenti per trasformare immagini e materiali, cercando

soluzioni figurative originali e introducendo elementi linguistici e stilistici ispirati dall'osservazione di immagini e opere d'arte.

Inoltre, acquisiscono competenze nell'osservare e interpretare immagini, descrivendo gli elementi formali e riconoscendo i significati espressivi dei linguaggi visivi. Sono in grado di identificare diversi codici e sequenze narrative nei linguaggi del fumetto, del cinema e dell'audiovisivo, decodificandone i significati in forma elementare.

Infine, gli studenti sviluppano la capacità di comprendere e apprezzare le opere d'arte, familiarizzando con forme artistiche e produzioni artigianali di varie culture. Riconoscono e apprezzano i principali aspetti formali delle opere d'arte e manifestano sensibilità per la conservazione del patrimonio artistico e culturale del proprio territorio.

## MUSICA

Gli studenti devono essere in grado di ascoltare brani musicali di diversi generi e interpretarli, descrivendone le caratteristiche. Devono anche riconoscere che la musica è un'espressione naturale di sentimenti ed emozioni. Inoltre, devono essere in grado di comprendere gli elementi funzionali ed estetici presenti in brani musicali di vario genere e stile, considerando le diverse culture e i contesti temporali e geografici in cui sono nati.

## TECNOLOGIA

L'alunno dimostra la capacità di riconoscere e individuare elementi e fenomeni artificiali nell'ambiente circostante. Ha consapevolezza di alcuni processi di trasformazione delle risorse e del consumo di energia, comprendendo il relativo impatto sull'ambiente. Inoltre, si orienta tra i vari mezzi di comunicazione e sa adattare il loro utilizzo in base alle diverse situazioni.

## SCIENZE

Gli studenti coltivano una mentalità curiosa e un approccio esplorativo nei confronti del mondo che li circonda, spinti dalla voglia di comprendere ciò che accade intorno a loro. Con l'aiuto degli insegnanti e dei compagni, ma anche in modo autonomo, osservano



attentamente i fenomeni, li descrivono e formulano domande, basandosi anche su ipotesi personali. Propongono e conducono semplici esperimenti per rispondere alle proprie curiosità, identificando somiglianze, differenze e relazioni spazio-temporali e registrando i dati significativi.

Inoltre, riconoscono le caratteristiche principali degli organismi animali e vegetali e dimostrano un atteggiamento di rispetto e cura nei confronti dell'ambiente, sia scolastico che sociale e naturale. Sono capaci di esporre chiaramente ciò che hanno sperimentato, utilizzando un linguaggio appropriato, e sono in grado di trovare informazioni e spiegazioni pertinenti ai problemi che li interessano, consultando una varietà di fonti come libri, internet e discorsi degli adulti.

## ***4.2 – Format progettuale***

### *4.2.1 – Competenze chiave europee*

Le competenze personali, sociali e di apprendimento sono aspetti essenziali nell'ambito della formazione primaria, in quanto contribuiscono allo sviluppo integrale degli studenti. Tali costrutti sono fondamentali per il successo formativo e personale degli allievi e rappresentano un obiettivo prioritario nella progettazione e nella declinazione puntuale all'interno della classe dei programmi educativi.

Tra le competenze più spiccatamente coinvolte emergono l'autoconsapevolezza, l'autoregolazione, l'empatia, la cooperazione e la capacità di lavorare in gruppo. Esse sono cruciali per il benessere socio-emotivo degli studenti, per lo sviluppo socio relazionale e per il loro successo nel processo di apprendimento.

Le competenze in materia di cittadinanza includono la capacità di declinare in contesti specifici i diritti e i doveri del cittadino, lo sviluppo di un'attitudine attenta al rispetto delle diversità culturali e sociali, la partecipazione attiva alla vita democratica e la promozione di valori quali la giustizia sociale e l'uguaglianza. Nell'ambito della formazione primaria, è fondamentale stimolare la consapevolezza civica e la

responsabilità sociale negli studenti, preparandoli a diventare cittadini attivi e consapevoli nella società. (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, p. 10).

In questa progettazione ci si è voluti soffermare anche sulla “competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali”, in quanto rappresenta un aspetto altamente significativo all'interno della formazione primaria, poiché - rientrando nel suo ambito tanto la conoscenza del patrimonio artistico e culturale, quanto le influenze che la reciprocità delle relazioni umane ha esercitato sul patrimonio stesso - essa tende a promuovere la multiculturalità.

Abbiamo voluto lavorare anche sulla competenza alfabetica funzionale, in quanto fondamento per lo sviluppo del potenziale di emancipazione del singolo e per il benessere sociale ed economico delle persone. Gli individui che possiedono una buona competenza alfabetica funzionale sono in grado di partecipare pienamente e con autonomia alla società, accedendo con consapevolezza alle opportunità educative e culturali e assumendo decisioni informate nella vita quotidiana. Sono pertanto soggetti attivi nella trasformazione concreta della realtà all'interno della quale si trovano ad agire. La competenza alfabetica funzionale si riferisce alla capacità di comprendere e utilizzare in modo efficace la lettura, la scrittura e le competenze correlate per affrontare le sfide della vita quotidiana, del lavoro e della partecipazione sociale. Un tale costrutto di competenza va oltre la semplice capacità di decodificare le parole o scrivere frasi corrette: esso va inteso anche come la capacità, da un lato, di interpretare in senso autentico, nelle situazioni che si definiscono nella quotidianità, le diverse forme di comunicazione scritta e verbale, e come, dall'altro, l'abilità di esprimere le proprie opinioni in modo chiaro e coerente, adattando il registro linguistico e lo stile espressivo al pubblico a cui ci si rivolge.

#### *4.2.2 – Traguardi disciplinari*

Anche per quanto concerne i traguardi disciplinari ho fatto riferimento alle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012) e le ho declinate in termini di conoscenze e abilità. Osserviamole nel dettaglio, ampliando il riferimento anche a rubriche di relative abilità conoscenze collegate alle specifiche competenze.

- Individua i caratteri che connotano i paesaggi con particolare attenzione a quelli italiani, e individua analogie e differenze con i principali paesaggi europei e di altri continenti.

- Coglie nei paesaggi mondiali della storia le progressive trasformazioni operate dall'uomo sul paesaggio naturale.(MIUR, 2012, p. 64).

<i>Conoscenze</i>	<i>Abilità</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoscere i vari ambienti geografici che caratterizzano l'Italia.</li> <li>• Gli ambienti geografici: elementi naturali e antropici.</li> <li>• Comprensione delle trasformazioni del paesaggio naturale causate dall'intervento umano nel corso della storia</li> <li>• Conoscenza delle diverse attività umane che hanno influenzato i paesaggi mondiali, come l'agricoltura, l'industria, l'urbanizzazione e la costruzione di infrastrutture.</li> <li>• Conoscenza delle conseguenze ambientali, sociali ed economiche delle trasformazioni operate dall'uomo sul paesaggio naturale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue gli elementi che caratterizzano i principali paesaggi italiani, europei e mondiali, individuando le analogie e le differenze (anche in relazione ai quadri socio-storici del passato) e gli elementi di particolare valore ambientale e culturale da tutelare e valorizzare.</li> <li>• Conoscere il territorio circostante attraverso l'approccio percettivo e l'osservazione diretta.</li> <li>• Individuare e descrivere gli elementi fisici e antropici che caratterizzano i paesaggi dell'ambiente di vita della propria regione.</li> <li>• Identificare e analizzare le trasformazioni del paesaggio naturale attraverso l'osservazione diretta, l'analisi di immagini storiche e l'utilizzo di mappe geografiche</li> </ul>

- L'alunno si orienta nello spazio circostante e sulle carte geografiche, utilizzando riferimenti topologici e punti cardinali (MIUR, 2012, p. 64).

<i>Conoscenze</i>	<i>Abilità</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoscere le caratteristiche di una rappresentazione cartografica (rimpicciolimento, approssimazione, simbolismo...)</li> <li>• Conoscere gli indicatori topologici</li> <li>• Sviluppare l'orientamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientare una mappa</li> <li>• Muoversi ed orientarsi nel territorio attraverso punti di riferimento chiari e precisi e utilizzando gli indicatori topologici</li> <li>• Orientarsi in una mappa</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguere vari tipi di carte.</li> <li>• Fare ricerche individuali e di gruppo.</li> <li>• Riconoscere la rappresentazione cartografica di regioni.</li> <li>• Discernere riduzioni e ingrandimenti in scala utilizzando la bussola e i punti cardinali, anche in relazione al movimento del Sole.</li> <li>• Estendere le proprie carte mentali al territorio italiano, all'Europa e ai diversi continenti, attraverso gli strumenti dell'osservazione indiretta (filmati e fotografie, documenti cartografici, immagini da telerilevamento, elaborazioni digitali, ecc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confrontare la carta con la propria mappa mentale</li> </ul>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------

- Utilizza il linguaggio della geo-graficità per interpretare carte geografiche e globo terrestre, realizzare semplici schizzi cartografici e carte tematiche, progettare percorsi e itinerari di viaggio (MIUR, 2012, p. 64).

<i>Conoscenze</i>	<i>Abilità</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoscere gli elementi fisici e antropici, fissi e mobili, che costituiscono un sistema territoriale</li> <li>• Conoscere l'impianto giuridico-amministrativo dell'Italia.</li> <li>• Conoscere le regioni italiane nei vari aspetti: geo-economico, storico e amministrativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rappresentare graficamente spazi conosciuti e percorsi esperiti nel proprio territorio</li> <li>• Analizzare i principali caratteri fisici del territorio, fatti e fenomeni locali e globali, interpretando carte geografiche di diversa scala, carte tematiche, grafici, elaborazioni digitali, repertori statistici relativi a indicatori socio-demografici ed economici.</li> <li>• Localizzare sulla carta geografica dell'Italia le regioni fisiche, storiche e amministrative; localizzare sul planisfero e sul globo la</li> </ul>

	<p>posizione dell'Italia in Europa e nel mondo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizzare le regioni fisiche principali e i grandi caratteri dei diversi continenti e degli oceani.</li> </ul>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- Ricava informazioni geografiche da una pluralità di fonti (cartografiche e satellitari, tecnologie digitali, fotografiche, artistico-letterarie) (MIUR, 2012, p. 64)

<i>Conoscenze</i>	<i>Abilità</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensione delle diverse fonti di informazione geografica, come mappe cartografiche, immagini satellitari, tecnologie digitali, fotografie e testi artistico-letterari</li> <li>• Conoscenza dei principali strumenti e dispositivi utilizzati per accedere a queste fonti, come computer, tablet, smartphone e libri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretare e analizzare mappe cartografiche per estrarre informazioni relative a luoghi geografici, caratteristiche del territorio e distribuzione geografica di fenomeni naturali e antropici.</li> <li>• Utilizzare tecnologie digitali per esplorare e navigare mappe interattive, utilizzare software di visualizzazione geografica e accedere a risorse online per approfondire la conoscenza di specifici luoghi.</li> <li>• Valutare e confrontare informazioni provenienti da diverse fonti geografiche, valutandone l'affidabilità e la pertinenza</li> <li>• Utilizzare immagini satellitari per esplorare e comprendere le caratteristiche del territorio da una prospettiva aerea</li> <li>• Interpretare fotografie e immagini artistiche o letterarie per cogliere aspetti culturali, paesaggistici o storici di specifici luoghi geografici.</li> </ul>

- Riconosce e denomina i principali “oggetti” geografici fisici (fiumi, monti, pianure, coste, colline, laghi, mari, oceani, ecc.).

<i>Conoscenze</i>	<i>Abilità</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoscenza dei principali elementi geografici fisici</li> <li>• Comprendere la funzione e l'importanza di ciascun elemento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riconoscere e denominare i principali elementi geografici fisici su mappe e immagini geografiche. Questo richiede la capacità di identificare correttamente i nomi e le caratteristiche di ciascun elemento.</li> <li>• Utilizzare mappe e altre risorse geografiche per individuare e esplorare i diversi elementi fisici presenti sulla Terra.</li> <li>• Contestualizzare i principali elementi geografici fisici all'interno di contesti geografici più ampi, come regioni, continenti o sistemi geografici globali</li> <li>• Comunicare in modo chiaro e coerente le conoscenze sui principali elementi geografici fisici, sia verbalmente che per iscritto.</li> </ul>

#### *4.2.3 – L'ambiente di apprendimento*

Il percorso progettato ha mirato alla costruzione di un setting che consentisse il coinvolgimento e l'interazione del gruppo classe per aumentare il livello di interesse e la motivazione degli studenti. Ciò è avvenuto per favorire l'approccio autentico all'apprendimento e per schiudere possibilità di riflessioni metacognitive durature sull'efficacia dell'approccio narrativo per esplorare il tema della geografia delle Alpi.

La progettazione ha cercato di creare un contesto immersivo utilizzando risorse virtuali per rievocare l'atmosfera alpina. Abbiamo utilizzato immagini, suoni e video

delle montagne, dei paesaggi alpini, della flora e della fauna per consentire l'immedesimazione - come in un viaggio virtuale - degli studenti nell'ambiente oggetto di studio.

Il focus della progettazione si è concentrato sul ruolo delle narrazioni - racconti, fiabe, leggende, composizioni musicali, trasposizioni cinematografiche - nella costruzione dell'immaginario delle Alpi. L'utilizzo delle varie forme narrative è servito per catturare l'attenzione degli studenti e suscitare la loro curiosità. I testi utilizzati sono stati tratti dal patrimonio folcloristico della cultura alpina, dalla rielaborazione più o meno erudita della cultura popolare e dalla letteratura per l'infanzia dedicata alle montagne.

Le attività svolte in classe hanno prediletto un approccio esperienziale, basato sulla proposta di stimoli sensoriali che hanno coinvolto gli studenti e li hanno aiutati a connettersi emotivamente con l'ambiente oggetto di approfondimento.

Sono state promosse varie tipologie di attività creative per incoraggiare gli studenti a esprimere le loro percezioni e le loro emozioni legate alle Alpi. Abbiamo esplorato la scrittura di racconti, fumetti, la creazione di disegni ispirati alle montagne e la creazione di giochi.

Fondamentale è stata la collaborazione e la discussioni tra pari. Sono state progettate diverse attività di gruppo, discussioni e condivisione di idee. Questo ha arricchito l'esperienza di apprendimento consentendo agli studenti di confrontarsi, condividere le proprie prospettive e imparare gli uni dagli altri.

Di grande supporto è stato l'utilizzo delle tecnologie. Abbiamo utilizzato video, film, immagini, suoni, mappe interattive e simulazioni virtuali per approfondire la comprensione delle caratteristiche geografiche, storiche e ambientali delle Alpi.

Tutto ciò è stato condotto con un approccio interdisciplinare per offrire agli studenti una visione il più possibile completa delle Alpi e del loro impatto sulla vita umana e sull'ambiente.

Gli allievi sono sempre stati protagonisti attivi del proprio apprendimento, mentre le insegnanti hanno assunto un ruolo di guida.

La progettazione didattica ha privilegiato approcci inclusivi, tra cui lezioni partecipate, lavoro di gruppo, dialogo euristico, brainstorming, scrittura collettiva e approccio ludico.

Nel corso delle nostre attività didattiche, abbiamo adottato diverse metodologie che hanno arricchito l'esperienza di apprendimento degli studenti. Tra queste, il dialogo euristico si è dimostrato particolarmente efficace. Questo approccio ha incoraggiato gli studenti a esplorare argomenti in profondità, ponendo domande, formulando ipotesi e cercando soluzioni in modo collaborativo. Il dialogo euristico ha favorito lo sviluppo del pensiero critico e creativo, stimolando la curiosità e l'approfondimento delle tematiche affrontate.

Inoltre, abbiamo implementato la lezione partecipata, un approccio che mette gli studenti al centro del processo di apprendimento per sviluppare autonomia e responsabilità.

Inoltre, abbiamo adottato il brainstorming come strumento per generare idee e soluzioni in modo rapido e creativo. Durante le sessioni di brainstorming, gli studenti hanno avuto l'opportunità di esprimere liberamente le proprie idee, senza essere giudicati, incoraggiando la divergenza di pensiero e la ricerca di soluzioni innovative. Questa metodologia ha stimolato la creatività degli studenti, permettendo loro di esplorare una vasta gamma di idee e di sviluppare capacità di problem-solving.

Il gioco è stato utilizzato come modalità didattica versatile ed efficace, promuovendo un apprendimento attivo, motivante e inclusivo. Integrato nelle attività didattiche, l'approccio ludico arricchisce l'esperienza di apprendimento e favorisce lo sviluppo di abilità e competenze.

Tutte queste metodologie pongono al centro l'individuo studente con le sue peculiarità e i suoi bisogni educativi, promuovendo l'inclusione, la partecipazione attiva, la creatività e la valorizzazione delle diversità nel processo di apprendimento (Castoldi, 2015).



## CAPITOLO 5 – Le esperienze educative

Questo capitolo approfondisce le attività di progettazione svolte all'interno della classe 5C dell'Istituto Duca D'Aosta durante l'anno scolastico 2023/2024.

La fase di progettazione è stata avviata nel mese di ottobre 2023 e si è protratta fino a maggio 2024. Durante questo periodo, gli studenti e gli insegnanti hanno lavorato insieme per pianificare e organizzare una serie di attività didattiche mirate a raggiungere gli specifici obiettivi di apprendimento. La progettazione ha coinvolto diverse fasi, tra cui la definizione degli obiettivi educativi, la selezione delle risorse e dei materiali didattici, la pianificazione delle lezioni e delle attività extracurricolari, nonché la valutazione continua dei progressi degli studenti. L'approccio alla progettazione è stato incentrato sulle emozioni e sull'adattamento alle esigenze e alle caratteristiche specifiche della classe 5C, con l'obiettivo di fornire un ambiente di apprendimento stimolante e inclusivo. Durante l'intero processo di progettazione, sono state promosse la partecipazione attiva degli studenti, la collaborazione e la riflessione costante sull'efficacia delle strategie didattiche adottate.

Attraverso questa progettazione abbiamo esplorato le potenzialità delle emozioni relazionate alle varie tipologie di racconto sulle e delle montagne e in particolare sulle/delle Alpi, cercando di offrire una prospettiva trasversale per la decostruzione degli stereotipi e la promozione di identità territoriali positive.

«Inesauribile è la gamma delle percezioni che la montagna produce: dalle immagini di tristezza e infelicità a quelle di gioia ed esaltazione. Mi sembra importante sottolineare, e proprio per le possibili traduzioni in chiave didattica, che si tratta sempre e comunque di sensazioni forti, giacché la montagna commuove e palpita, sente e fa sentire, stimola e risveglia tutti i sensi, grazie ai suoi scenari, suoni, profumi, sapori ecc. L'esperienza di un percorso montano è istruttiva, anche perché il corpo vi si può immergere nella sua totalità, cogliendo chiaramente le tante percezioni sensoriali possibili di luce e di ombra, di caldo e di freddo e in genere le variazioni delle condizioni meteorologiche. I suoni e i silenzi, gli odori e i profumi costituiscono altrettante percezioni sensoriali, che rivestono grande importanza nell'esplorazione dell'ambiente, inferiori forse solo a quelle visive, che anche attraverso la vividezza e i contrasti dei colori possono fornire gran parte delle impressioni e delle informazioni.»

(De Vecchis, 2008)

Partendo dalle parole di De Vecchis, abbiamo quindi cercato di utilizzare le potenzialità del racconto narrativo e delle emozioni ad esso legate per esplorare, insegnare e comunicare argomenti legati agli ambienti alpini.

Attraverso questo approccio metodologico abbiamo utilizzato storie e narrazioni anche filmiche e sonore per veicolare concetti geografici in modo coinvolgente e accessibile integrando elementi narrativi, visivi, sonori ed emotivi per discutere di tematiche geografiche complesse, cercando di rendere il processo di apprendimento più stimolante e significativo.

## **5.1 – Racconto sonoro**

### *5.1.1 – Partiamo dall'ascolto*

L'ascolto di tracce sonore, di musica e suoni svolge un ruolo significativo nella comprensione della geografia. Attraverso l'ascolto è possibile l'esplorazione del paesaggio sonoro. Le tracce sonore possono rappresentare il paesaggio acustico di un luogo, catturando i suoni distintivi della natura, della vita quotidiana o degli eventi culturali. Ascoltare registrazioni audio di paesaggi naturali, città affollate, feste locali può aiutare a comprendere la geografia fisica e umana di un'area. Questa progettazione è partita proprio dall'ascolto di due tracce sonore: il bosco alpino e un ghiacciaio alpino.

Inoltre, rimanendo sempre all'interno delle sensazioni uditive, anche le opere musicali permettono di instaurare una connessione con luoghi e culture. La musica spesso riflette le tradizioni, le culture e gli ambienti geografici dei luoghi da cui proviene, pertanto l'ascolto di musica tradizionale di una determinata regione o paese può fornire un'esperienza sensoriale che connette l'ascoltatore con quel luogo e offre un'intuizione sulla sua geografia e cultura.

Le composizioni musicali possono fornire una rappresentazione delle caratteristiche geografiche di un luogo attraverso elementi sonori come ritmo, tonalità e strumentazione. Proprio seguendo questo approccio ci siamo immersi nell'ascolto della *Sinfonia delle Alpi* di Strauss.

Come la lettura di un racconto, l'ascolto di musica o di tracce sonore può essere un potente mezzo per suscitare emozioni e sensazioni e come è già stato detto, le esperienze emotive ci aiutano a connetterci più profondamente consentendo di arrivare ad una comprensione più significativa (Contini, 1992).

È proprio per queste ragioni che la progettazione didattica ha preso avvio dall'ascolto attivo di tracce sonore e musica, poiché queste rappresentano una porta d'ingresso privilegiata per esplorare e comprendere il mondo che ci circonda in modo più profondo e coinvolgente.

### *5.1.2 – Disegno libero: dove vola la mia mente?*

Questa attività si basa sull'uso del suono e della narrazione per stimolare l'immaginazione, la creatività e le abilità linguistiche degli studenti.

Abbiamo spento le luci e chiuso gli occhi e abbiamo iniziato un viaggio sensoriale attraverso l'ascolto del “suono del bosco alpino” .

Durante questa prima fase non è stato assegnato un compito specifico ma Gli allievi sono stati invitati ad assecondare le proprie emozioni e lasciarsi trasportare dal flusso sonoro.

È stato chiesto, quindi di trasferire le esperienze di viaggio mentale su carta attraverso il disegno. Questo passaggio è stato un modo per catturare visivamente ciò che la mente aveva vissuto durante l'ascolto dei suoni. Il disegno è diventato uno strumento per esprimere e condividere le impressioni sensoriali ed emotive, trasformando le esperienze uditive in creazioni visive tangibili. In questo modo, il processo di ascolto e di disegno si è integrato in un'esperienza multisensoriale e creativa, arricchendo la comprensione e la connessione con il mondo che ci circonda.

In questa esperienza, la traccia sonora è diventata la guida, consentendo di immaginare e poi disegnare i luoghi esplorati attraverso l'udito.

Questa esperienza di disegnare luoghi attraverso una traccia sonora permette di esplorare il paesaggio in modo unico, connettendo la creatività al suono e permettendo di recuperare idee e conoscenze relative alle esperienze uditive pregresse.

Le creazioni dei bambini ci hanno condotto in paesaggi emotivi diversificati nonostante la traccia sonora fosse per tutti la medesima.

Di seguito possiamo osservare i viaggi intrapresi dai bambini attraverso l'ascolto.



Figura 2: Y. G., 10 anni

Alcuni studenti hanno immaginato luoghi con fiumi e uccelli variopinti, come illustrato nelle figure 2 e 4. Altri hanno viaggiato in isole caraibiche in un paesaggio ricco di palme, cascate e noci di cocco (figura 3)



Figura 3: R. M., 10 anni



Figura 4: F. S., 11 anni

C'è chi si è osservato dall'alto percorrere una strada fiancheggiata da un torrente che scorre placido e rigoglioso, con alberi che si ergono fieri lungo il suo corso (figura 5).



Figura 5: N. M., 11 anni

Nella rappresentazione dell'allievo, gli alberi fungono da dimora e rifugio per molti uccelli, rendendo l'ambiente vivo e pulsante di vita.

Molto suggestivi sono i disegni delle bambine che si sono perse in paesaggi marini. Una bimba ha deciso di disegnare anche se stessa, mentre, da una collina, si fa rapire da un tramonto all'orizzonte. È un'esplosione di colore e di emozione.



Figura 6: A. B., 11 anni



Figura 7: G. L., 10 anni





Figura 8: M. G., 10 anni

Un altro alunno ha rappresentato un paesaggio di montagna dove il protagonista è un fiume. Si vede che nasce torrente in alta montagna e, scendendo nel suo corso, si trasforma. In questo disegno risulta evidente un concetto di “trasformazione”.



Figura 9: A. L., 10 anni



Figura 10: D. M., 10 anni

### *5.1.3 – Il bosco incantato: i primi colori speciali di una bambina*

Il disegno realizzato dalla bambina con “bisogni educativi speciali” ha rappresentato un momento significativo e profondo all'interno delle nostre attività. Questa attività ha aperto nuove prospettive e ha permesso alla bambina di esprimere sé stessa in modo autentico e creativo.

Il disegno è stato un'opportunità per esplorare la sua immaginazione e trasformare i suoi pensieri in creazioni personali. L'allieva ha manifestato la sua preoccupazione riguardo alla possibilità di disegnare davvero ciò che la sua mente "vedeva" durante l'ascolto. Si è chiesta e ha chiesto più volte se aveva la possibilità di disegnare il luogo in cui si era persa o avrebbe dovuto rispettare le convenzioni della realtà circostante. Questo dilemma riflette la sua consapevolezza della differenza tra mondo reale e mondo immaginato, e la sua voglia di esplorare entrambi gli ambiti.

Il fatto che la bambina abbia descritto il suo stato d'animo durante l'ascolto come di "grande felicità" è significativo. Questo ci suggerisce che l'esperienza dell'ascolto abbia suscitato in lei emozioni positive e profonde, trasportandola in un "Bosco Incantato" che rappresenta un luogo di meraviglia e gioia. La sua capacità di comunicare queste



emozioni attraverso il disegno testimonia la sua sensibilità e la sua capacità di esprimere sé stessa attraverso diverse forme di linguaggio. Fondamentale è l'uso che ha fatto dei colori in quanto, solitamente è portata ad utilizzare principalmente il nero e il marrone. Ha avuto la necessità di chiedere conferma sulla possibilità di poter utilizzare i colori del suo bosco incantato piuttosto che rappresentare un bosco della realtà. Il risultato del suo lavoro è il disegno sottostante e la gioia e la soddisfazione della bambina alla fine dell'opera è stata contagiosa.



Figura 11: “ Il Bosco incantato”, N. S., 11 anni

#### *5.1.4 – Esplorando le emozioni: viaggio sonoro nel cuore di un ghiacciaio*

La seconda attività si è concentrata sull'ascolto del “suono del ghiacciaio” tratto dal sito <https://www.lifegate.it/original/un-suono-in-estinzione>. Il progetto "Un suono in estinzione" si propone di catturare e dare voce al ghiacciaio dell'Adamello prima che scompaia completamente. Quando un ghiacciaio si scioglie, emette una vasta gamma di suoni che possono variare da crolli improvvisi e fragori a fischi e sibili che sembrano provenire da un mondo alieno. Questi fenomeni sonori, spesso imprevedibili, sono alimentati dai cambiamenti climatici e rappresentano segnali struggenti della trasformazione dell'ambiente alpino.

Il progetto, nato dalla consapevolezza di questa drammatica situazione, combina arte e scienza per documentare e interpretare questi suoni unici. Attraverso registrazioni audio e tecnologie avanzate di monitoraggio, si cerca di catturare l'essenza acustica del ghiacciaio mentre si ritira. Questo tentativo di preservare e condividere i suoni del ghiacciaio non solo serve a sensibilizzare sulle conseguenze dei cambiamenti climatici, ma anche a creare un'opportunità unica per riflettere sulle nostre relazioni con il mondo naturale e sulle azioni necessarie per proteggerlo.

Dopo aver ascoltato la traccia audio relativa al suono del ghiacciaio, è stata organizzata una sessione di *brainstorming* per consentire a tutti i partecipanti di esprimere le emozioni e le sensazioni suscitate dall'esperienza uditiva. Durante questa fase, i partecipanti sono stati incoraggiati a condividere liberamente i loro pensieri, le loro impressioni e le loro reazioni emotive. Ai bambini è stato comunicato solo successivamente al *brainstorming* che si trattava del "rumore di un ghiacciaio" pertanto in molti hanno cercato di identificare di cosa si trattasse oltre che esporre le proprie emozioni.

Il *brainstorming* ha offerto uno spazio aperto e inclusivo in cui i partecipanti hanno potuto esprimere una vasta gamma di emozioni.



Figura 12: Brainstorming

Il *brainstorming* sui concetti emersi durante l'ascolto dei rumori del ghiacciaio ha offerto un'interessante panoramica delle reazioni emotive e delle percezioni dei bambini di fronte a un suono così particolare e suggestivo.

La presenza di concetti come "rumore orrore", "distruzione" e "paura" ci ha suggerito una percezione negativa dei rumori del ghiacciaio, associata a sensazioni di minaccia e disagio. D'altra parte, l'emergere di concetti come "tranquillità" e "istinto animale" ci restituisce una reazione più complessa e sfaccettata. Questi concetti potrebbero riflettere una sensibilità più profonda dei bambini verso la natura e l'ambiente circostante, suggerendo una maggiore consapevolezza delle dinamiche naturali e una capacità di cogliere sia gli elementi rassicuranti che quelli disturbanti del suono del ghiacciaio.

Inoltre, la presenza del concetto di "sacchetto schiacciato" ha voluto indicare un'analogia, un'associazione personale con un suono familiare. Questo concetto è stato posto dalla bambina che sia avvale del PEI, che ha cercato di trovare un senso tutto personale per la descrizione al suono.

Il *brainstorming* offre una panoramica diversificata delle reazioni dei bambini ai rumori del ghiacciaio, evidenziando una gamma di percezioni e interpretazioni che possono essere influenzate da fattori individuali, esperienze passate e comprensione dell'ambiente naturale.

Le riflessioni scaturite successivamente hanno riguardato la vasta tematica dei cambiamenti climatici e la relazione che hanno con l'umanità.

#### *5.1.5 – Sinfonia delle Alpi: le montagne in bottiglia*

Il racconto sonoro è continuato attraverso l'ascolto della *Sinfonia delle Alpi* di Richard Strauss, opera musicale che celebra le montagne alpine attraverso la musica. Composta nel 1915, questa sinfonia rappresenta un'ode maestosa e potente alle imponenti vette, ai paesaggi selvaggi e alla maestosità delle Alpi.

Strauss, famoso per le sue composizioni ricche di emozioni e forza espressiva, ha concepito questa sinfonia come un viaggio sonoro attraverso le montagne. La sua

musica cattura l'essenza delle Alpi, con movimenti che evocano panorami spettacolari, paesaggi incontaminati e la grandiosità della natura.

La sinfonia è strutturata in diverse sezioni, ciascuna delle quali rappresenta un aspetto diverso delle Alpi. Dai maestosi picchi rocciosi ai pascoli alpini, dai torrenti scroscianti ai ghiacciai lucenti, Strauss dipinge un quadro vivido e suggestivo di questo ambiente montano unico.

L'opera è nota anche per l'uso innovativo dell'orchestrazione, con l'inclusione di strumenti come il corno alpino e il corno inglese, che aggiungono ulteriori dimensioni alla sua ricchezza timbrica.

Durante l'ascolto i bambini hanno dovuto racchiudere in una bottiglia il paesaggio alpino immaginato attraverso l'ascolto.

Dal disegno libero della prima attività della progettazione, siamo quindi passati ad un disegno "condizionato", nel senso che la consegna era specifica e non è stato lasciato spazio nel disegnare liberamente facendosi trasportare dalla musica. L'intento era cercare di capire quanto le immagini mentali relative al "paesaggio alpino" fossero simili tra loro e condizionate da diversi fattori tra cui l'esperienza personale, l'influenza dei media e la cultura di provenienza. Per molti, l'immagine mentale delle Alpi ha evocato le classiche rappresentazioni romantiche di maestose montagne, vette coperte di neve e paesaggi imponenti.

La musica ha accompagnato il processo creativo creando un'atmosfera immersiva.

Dai disegni prodotti dai bambini possiamo notare che l'idea di paesaggio alpino è abbastanza comune.

Tuttavia, queste immagini possono variare notevolmente da persona a persona. Chi ha esperienza diretta delle Alpi avrebbe potuto rappresentare panorami più dettagliati e realistici, basati su ricordi di viaggi, escursioni o semplici osservazioni sul campo. Altri avrebbero potuto essere influenzati dalle rappresentazioni mediatiche che spesso enfatizzano gli aspetti più spettacolari e pittoreschi del paesaggio alpino.

Inoltre, le immagini mentali possono essere state modellate dalle aspettative culturali e sociali. Ad esempio, chi vive in aree montane avrebbe una comprensione più dettagliata e realistica delle Alpi rispetto a chi vive in pianura. Allo stesso modo, le

persone con radici culturali legate alle montagne potrebbero avere un legame emotivo più forte con il paesaggio alpino rispetto a coloro che non hanno questo background.

In generale, le immagini mentali relative al paesaggio alpino sono il risultato di una combinazione complessa di esperienze, influenze culturali e sociali, e possono variare notevolmente da individuo a individuo.

Di seguito sono allegate le immagini create dai bambini che sono scaturite da questa attività.



Figura 13: Le Alpi in bottiglia S. S., 11 anni



Figura 14: A. D., 10 anni



Figura 15: Le Alpi in bottiglia





Figura 16: M. C., 11 anni



Figura 17: disegni di M. E. e R. M., 11 anni

I disegni mostrano una netta somiglianza tra loro, ed è anche vero che l'opera sinfonica di Strauss sulle Alpi riporta ad un'idea romantica cercando ispirazione nella natura, nei paesaggi grandiosi e nelle emozioni umane profonde.

La composizione è intrisa di una profonda sensibilità verso la bellezza e la grandiosità della natura alpina. Strauss cattura l'essenza delle montagne non solo attraverso la sua straordinaria abilità nell'orchestrazione e nella composizione, ma anche attraverso una narrazione musicale che evoca immagini di panorami imponenti, avventure epiche e una connessione profonda con la terra.

Nel Romanticismo, la natura viene spesso idealizzata e considerata una fonte di ispirazione per esplorare temi come la libertà, la bellezza e la spiritualità. La "*Sinfonia delle Alpi*" riflette questa concezione romantica della natura, trasportando l'ascoltatore in un viaggio emotivo attraverso le montagne e offrendo una visione idealizzata e affascinante del paesaggio alpino.

È possibile che durante l'ascolto di un'opera sinfonica come questa, l'ascoltatore non abbia molto spazio per riflettere su immagini mentali tratte dalla propria esperienza o soffermarsi su minuzie particolari. Questo perché l'opera sinfonica, con la sua vastità e la sua complessità, spesso evoca un senso di grandiosità e ampiezza che può trasportare l'ascoltatore in un viaggio sonoro emozionante e coinvolgente.

Nelle composizioni orchestrali come questa, l'accento è posto sull'esperienza emotiva e sensoriale globale, piuttosto che sull'analisi dettagliata. Le varie sezioni dell'orchestra si fondono per creare un paesaggio sonoro immersivo che può suscitare emozioni intense e immagini suggestive. L'ascoltatore potrebbe essere trasportato in un viaggio attraverso le montagne, percependo la maestosità dei panorami, l'energia dei torrenti, il fragore delle cascate e la serenità dei pascoli alpini. I disegni prodotti dai bambini possono certamente trasportare in un mondo di natura stupenda e struggente, spesso appunto riflettendo un'interpretazione romantica delle montagne. Questa natura romantica spesso si manifesta attraverso tratti stereotipati che possono includere elementi come picchi imponenti, boschi, albe, tramonti e notturni stellati.

Tuttavia, è importante discutere con la classe che questa rappresentazione stereotipata non necessariamente riflette la complessità e la diversità reale dei paesaggi



montani. Le montagne offrono una vasta gamma di ambienti, dalla maestosità delle cime rocciose alla tranquillità dei boschi di conifere, dalle scogliere scoscese alle dolci colline. Inoltre, la vita selvatica presente nelle montagne è altrettanto variegata, comprendendo una vasta gamma di specie vegetali e animali.

Nonostante la presenza di stereotipi nei disegni dei bambini, questi possono comunque offrire una preziosa finestra sulla loro percezione e comprensione del mondo che li circonda.

Al termine delle attività legate al “racconto sonoro” abbiamo dialogato sull'importanza dei suoni nell'ambiente circostante, abbiamo esplorato come i suoni possano essere utilizzati per creare atmosfere e suscitare emozioni. Ci siamo soffermati sull'esperienza dell'ascolto attivo, cercando di cogliere le sensazioni e le reazioni che i suoni suscitavano in ciascuno di noi. È emerso che per la maggior parte dei bambini questi momenti sono stati rilassanti e liberatori e hanno consentito alla mente di viaggiare attraverso l'immaginazione. Interessanti sono le emozioni che i bambini hanno comunicato di aver provato. Molti hanno detto di aver provato stupore, bellezza meraviglia ma la studentessa con Bisogni Educativi Speciali ha sottolineato di aver provato a tratti anche una sensazione di paura riportandoci ad un'immagine romantica del sublime.

Successivamente, abbiamo dedicato del tempo alla riflessione sulle nostre esperienze durante il processo di ascolto. Abbiamo esaminato come i suoni avessero contribuito a creare un'atmosfera e un significato emotivo nel nostro viaggio sensoriale. Questa fase di riflessione ci ha permesso di mettere in luce i modi in cui i suoni possono influenzare il nostro stato d'animo e le nostre percezioni del mondo circostante.

Partendo da questi presupposti, la progettazione didattica, nei suoi passi successivi, ha adottato un approccio olistico e multisensoriale per incoraggiare i bambini a esplorare una vasta gamma di paesaggi montani. Utilizzando fotografie, video, narrazioni, giochi ed escursioni sul terreno, l'obiettivo è stato coinvolgere tutti i sensi dei bambini al fine di stimolare la loro curiosità, emozionare e condurre verso una comprensione significativa.

## 5.2 – Racconto filmico

### 5.2.1 – Un'altra forma di racconto: il film

«Il film, come tutte le forme di racconto si rivolge ad un pubblico specifico al quale narra dei fatti che contengono messaggi veicolati da storie che hanno il principale scopo di emozionare e far provare sensazioni anche molto forti fino a smuovere sentimenti che permettono di elaborare dei significati sul narrato che vengono assunti dal fruitore in forma di conoscenza acquisita. Lo spettatore sente questo processo di percezione totale della storia in quanto tramite il transfert ne vive in prima persona i fatti e le emozioni catalogando cognitivamente il narrato filmico come un'esperienza cognitiva della quale ne conserva il senso acquisito»

(Biondi, 2016)

L'utilizzo del racconto filmico nella didattica può arricchire l'esperienza di apprendimento degli studenti, offrendo un modo stimolante e coinvolgente per esplorare concetti complessi, stimolare la creatività e promuovere la comprensione interculturale.

I film hanno il potere di suscitare emozioni intense negli spettatori, che possono essere utilizzate per stimolare l'interesse degli studenti e favorire un apprendimento più profondo e duraturo. Le emozioni provate durante la visione di un film possono facilitare il coinvolgimento emotivo degli studenti nei contenuti trattati

Nella progettazione abbiamo optato per l'utilizzo del film sia per quanto concerne le immagini legate all'ambientazione e al paesaggio, sia per offrire agli studenti l'opportunità di esplorare nuovi mondi e di sviluppare una maggiore consapevolezza e comprensione delle differenze culturali. Questo può contribuire a promuovere il rispetto e la tolleranza verso le diversità.

### 5.2.2– Le Alpi del film “Le otto montagne”

L'attività legata allo sguardo sulla Valle d'Aosta attraverso il film *Le otto montagne* tratto dal romanzo di Paolo Cognetti ha coinvolto in maniera autentica gli studenti e le studentesse. In particolare abbiamo cercato di acuire lo sguardo per esplorare la geografia delle Alpi occidentali stimolando la curiosità e l'interesse per il paesaggio montano e le sue caratteristiche.

Molte volte, i concetti astratti possono essere difficili da comprendere solo attraverso la lettura di testi o la spiegazione verbale. La visione del film ha concesso la possibilità di visualizzare concetti complessi attraverso immagini in movimento, scene e sequenze audiovisive, facilitando la comprensione e l'apprendimento degli studenti.

Durante la visione del film, gli studenti hanno preso appunti sulle montagne rappresentate e sui paesaggi che apparivano nel film. Hanno cercato di identificare le caratteristiche geografiche delle montagne, come la morfologia del terreno, la presenza di ghiacciai, laghi alpini, valli e boschi.

Inoltre il film offre uno sguardo sulla vita nelle comunità di montagna e sulle loro tradizioni culturali.

Le Alpi sono una regione con una varietà di attività economiche legate all'agricoltura, all'allevamento, all'artigianato e al turismo. Gli studenti hanno potuto esplorare queste attività economiche e discutere del loro impatto sull'ambiente e sulle comunità locali. Abbiamo potuto discutere anche di come nel corso della storia molte attività siano mutate e alcune siano scomparse pensando alla figura degli spazzacamini e alla festa che ancora oggi viene fatta in Val Vigezzo oppure ai lavoratori delle miniere di talco o di oro.

Infine, il film affronta temi legati alla conservazione ambientale e alla gestione sostenibile delle risorse naturali nelle aree montane. Gli studenti hanno potuto discutere di questi temi e esplorare le sfide ambientali che le comunità di montagna devono affrontare, come il cambiamento climatico, la deforestazione e l'inquinamento.

### *5.2.3 – La Valle d'Aosta attraverso il film “Le otto montagne”*

Dopo la proiezione del film, ogni partecipante ha ricevuto quattro post-it di colore differente ed è stato chiesto di riportare su ciascuno di essi un'immagine, un pensiero o una parola inerente ai temi del paesaggio, della vita, delle attività e della lingua, al fine di esprimere le proprie riflessioni e impressioni suscitate dalla visione del film.



Figura 18: Brainstorming su *Le otto montagne*

Relativamente al paesaggio abbiamo potuto quindi discutere collettivamente delle caratteristiche del paesaggio montano quindi di alte vette, valli profonde, ghiacciai, laghi alpini, boschi di conifere, pascoli alpini. Inoltre ci siamo potuti focalizzare anche sulle variazioni stagionali. I bambini hanno sottolineato l'importanza delle trasformazioni del paesaggio durante le diverse stagioni dell'anno, come la neve sulle cime invernali e i prati fioriti in primavera. I bambini hanno discusso su come il paesaggio influisca sulle attività umane come l'agricoltura, il turismo e lo sviluppo delle comunità locali e come le attività umane influiscono sul paesaggio in un interscambio continuo.

Sono emersi concetti come agricoltura di montagna, alpeggi e pascoli e l'importanza della pastorizia e allevamento di mucche e dei prodotti caseari che rappresentano una parte importante dell'economia locale.

Un bambino ha sottolineato l'importanza dell'artigianato locale, con la produzione di oggetti in legno, ceramiche e tessuti tradizionali. e ovviamente si è discusso di turismo di escursionismo e alpinismo e di quanto queste attività siano praticate dagli abitanti autoctoni o da forestieri.

Non di minore intensità è stato il confronto relativo alla componente linguistica.

I bambini sono stati esposti alla possibilità di esplorare il dialetto italiano parlato in quella specifica comunità di montagna e confrontarlo con l'italiano standard utilizzato nel film. Abbiamo affrontato il tema delle varietà linguistiche e di quanto le Alpi siano ricche di lingue e di culture.

Abbiamo potuto approfondire una sorta di vocabolario legato alla montagna: Identificare e definire parole e termini specifici legati al paesaggio montano, come "cima", "ghiacciaio", "malga", "rifugio", "alpinismo", ecc.

Infine sono stati analizzati i dialoghi dei personaggi nel film per comprendere l'uso del linguaggio e delle espressioni tipiche delle comunità di montagna e confrontarlo con il linguaggio della città.

### **5.3 – Racconto fotografico**

#### *5.3.1– Tra passato e presente*

L'impiego delle fotografie storiche e il loro confronto con quelle attuali costituiscono un efficace strumento didattico per esplorare e comprendere le geografie dei luoghi sia dal punto di vista storico che geografico. Le fotografie storiche forniscono agli studenti un'opportunità diretta di osservare i cambiamenti avvenuti nel tempo nei paesaggi e negli ambienti urbani e naturali. Il confronto con le immagini attuali offre un chiaro quadro delle trasformazioni del territorio, sia dovute a fenomeni naturali che a interventi umani come lo sviluppo urbano.

Queste fotografie consentono inoltre di contestualizzare gli eventi nel tempo, offrendo uno sguardo autentico sul contesto storico di un determinato periodo. Ciò permette agli studenti di immergersi nelle epoche passate e comprendere meglio gli eventi e i processi storici che hanno influenzato la geografia del luogo.

Il confronto tra fotografie storiche e attuali stimola il pensiero critico e l'analisi causale, incoraggiando gli studenti a formulare ipotesi sulle cause dei cambiamenti osservati. Questo processo li spinge a considerare una vasta gamma di fattori, tra cui

l'urbanizzazione, l'industrializzazione, il cambiamento climatico e l'attività umana, per comprendere appieno l'evoluzione del paesaggio nel tempo.

Esaminare le fotografie storiche insieme a quelle attuali aiuta gli studenti a sviluppare un senso di continuità storica e a comprendere meglio la dinamica dei cambiamenti nel tempo. Questo approccio favorisce una visione più completa e approfondita della geografia del luogo, consentendo loro di apprezzare appieno la complessità e la ricchezza della storia e della geografia locale.

Inoltre, le fotografie storiche possono suscitare interesse e coinvolgimento emotivo negli studenti, poiché offrono uno sguardo autentico sulla vita e sulle trasformazioni dei luoghi nel corso del tempo. Questo coinvolgimento emotivo può aumentare l'attenzione e la motivazione degli studenti nell'apprendere la geografia locale, rendendo l'esperienza di apprendimento più significativa e appassionante.

Abbiamo utilizzato la Lim per proiettare fotografie tratte da repertori disponibili online, relativamente ai paesaggi alpini. In particolare ci siamo soffermati sulle trasformazioni dei ghiacciai. Per questa parte di progettazione ho utilizzato il materiale tratto dal progetto “Sulle tracce dei ghiacciai” concentrando l’attenzione sulle Alpi (<https://sulletraccedeigliacciai.com/spedizioni/alpi-2020/>)



Figura 19 (Jules Brocherel, 1942, Archivio Brel VDA; Fabiano Ventura, 2020, Macromicro, URL: <https://onthetrailoftheglaciers.com/expeditions/alps-2020/>, consultato il 20/04/2024)



Figura 20 (1 ottobre 1891 Vittorio Sella - Fondazione Sella; Fabiano Ventura, 2020, Macromicro, URL: <https://onthetrailoftheglaciers.com/expeditions/alps-2020/>, consultato il 20/04/2024

Avendo lo sguardo rivolto all'uscita sul Monte Bianco, ci siamo soffermati sulle immagini relative a questo spazio geografico cercando di non tralasciare le altre fotografie dei ghiacciai alpini.

È stata fatta anche una visione in classe del documentario tratto dallo stesso sito internet che ha spiegato le ragioni del progetto e la necessità di documentare tramite fotografie le mutazioni delle montagne alpine.

<https://sulletraccedeighiacciai.com/diario/gorner-e-aletsch-lantica-grandeur-non-ce-piu/>

Dopo la visione del documentario, abbiamo organizzato una discussione in classe per permettere agli studenti di condividere le loro impressioni, porre domande e esprimere le loro curiosità. Abbiamo posto domande stimolanti per guidare la discussione e abbiamo incoraggiato gli studenti a confrontare le informazioni del documentario con le loro conoscenze pregresse o le esperienze personali.

Successivamente, abbiamo dedicato del tempo alle riflessioni personali sul documentario, incoraggiando gli studenti a esprimere ciò che hanno imparato e a riflettere sul loro atteggiamento nei confronti del tema dei ghiacciai. Abbiamo anche esplorato possibili azioni che potrebbero essere intraprese per affrontare il cambiamento climatico e proteggere gli ambienti glaciali.

### 5.3.2 – *Emozioni in prospettiva*

Dopo aver esaminato le immagini che mostravano i cambiamenti dei ghiacciai nel corso del tempo, abbiamo riflettuto sulle emozioni che queste immagini hanno suscitato in noi.

Le emozioni suscitate sono state molteplici e variegate. Alcuni partecipanti hanno espresso sorpresa di fronte alla dimensione dei cambiamenti osservati nei ghiacciai nel corso degli anni. La maggioranza, durante la discussione collettiva, ha manifestato preoccupazione o addirittura spavento di fronte alla evidente riduzione dei ghiacciai, che è stata interpretata come un segno dei cambiamenti climatici in atto.

Altri partecipanti hanno condiviso un senso di tristezza per la perdita di un ambiente naturale unico e prezioso, mentre alcuni si sono dichiarati sorpresi o allibiti dalla portata dei cambiamenti nei ghiacciai nel corso del tempo. Molti hanno espresso rabbia nei confronti delle azioni umane responsabili della rapida riduzione dei ghiacciai, come l'inquinamento e lo sfruttamento eccessivo delle risorse naturali.

Nonostante ciò, alcuni hanno ancora manifestato speranza nel poter agire per proteggere e preservare l'ambiente naturale, mentre altri hanno ammesso di provare empatia per le possibili conseguenze di tali cambiamenti.

Con questa attività, abbiamo potuto approfondire il *Goal 13* dell'Agenda 2030, che riguarda l'azione per il clima. Questo obiettivo si propone di adottare misure urgenti per combattere il cambiamento climatico e i suoi impatti. Analizzando le immagini dei ghiacciai nel corso del tempo e riflettendo sulle emozioni e le preoccupazioni suscitate, siamo stati in grado di comprendere meglio l'importanza di questo obiettivo e delle azioni necessarie per contrastare il cambiamento climatico. Questa attività ha contribuito a sensibilizzare sulle sfide ambientali globali e sull'urgenza di agire per preservare il nostro pianeta per le generazioni future.

## ***5.4 – Parole che raccontano***

### *5.4.1– Storie miti e leggende sulle Alpi*

Le attività della progettazione attraverso il disegno, il suono, il film e le fotografie ha consentito agli studenti di iniziare a costruire un “vocabolario alpino” che con la lettura ad alta voce di storie, miti e leggende ha potuto arricchirsi ulteriormente.



Le letture sono state tratte da *Fiabe delle Alpi* di Beppe Valperga (2012), da *C'era una volta... sotto un cielo stellato* (2020) e *C'era una volta... in Valle d'Aosta* di Franco Meneghini (2021), da *Fiabe delle montagne italiane* di Idalberto Fei (2019).

Ogni settimana, da novembre a maggio sono stati dedicati 45 minuti settimanali di letture ad alta voce e di riflessione sulle storie lette. I libri sono sempre stati a disposizione dei bambini, in classe, in maniera da dare loro la possibilità di scegliere la storia da leggere.

Ognuno ha scelto la propria storia, inoltrandosi tra titoli e immagini che più attraevano e questo bagaglio tanto suggestivo ci ha accompagnato lungo il sentiero di queste storie di cime, valli, pini, abeti, larici, aquile, marmotte, lupi, stambecchi ma anche fate, streghe, elfi, diavoli e giganti. Questo immenso patrimonio culturale ha accompagnato i bambini a scoprire le genti, la cultura e i luoghi alpini. Attraverso le storie, diverse ma simili, è apparsa chiara l'idea delle Alpi come cerniera e non come confine.

«Nei secoli le Alpi hanno unito i popoli delle proprie valli. È sempre stato più facile e normale per il montanaro attraversare valichi e frontiere restando unito a parenti e alla propria gente sulle montagne, anziché riferirsi alle pianure con i loro grandi agglomerati urbani.» (B. Valperga, 2012, p.7).

Inoltre abbiamo assaporato la lettura collettiva di albi illustrati quali *Il bambino va in montagna* (Bellini, Coppo, 2023) riflettendo quanto sia difficile per un bambino disegnare una montagna che somigli ad una montagna vera. Il protagonista intraprende allora un viaggio per esplorare sul terreno la montagna e poterla allora rappresentarla in tutta la sua complessità. Nel tragitto il bambino fa una serie di incontri e alla fine il disegno comprende non solo la roccia della montagna come all'inizio del racconto ma tutti gli animali, le piante e lui stesso che con quella montagna sono in relazione e pertanto sono parte integrante di quel paesaggio.

Un altro albo importante è stato *Una grande giornata in montagna. Un libro passeggiato* di Clémentine Sourdais (2022) che ha permesso, con le sue alette pop up, di effettuare una vera e propria escursione tra la flora e la fauna montana in attesa di poter effettuare l'uscita sul terreno.

L'utilizzo di questi albi è stato particolarmente fondamentale per quei bambini che hanno maggiori difficoltà e che non hanno mai avuto la possibilità di fare un'uscita in montagna.

Importanti testi sono stati *La montagna pirata* di Davide Longo (2019), *La montagna spiegata ai bambini* di Simona Bursi e Denis Perilli (2022), *Montagna si scrive in stampatello maiuscolo* di Davide Longo (2023), *La balena va in montagna* di Ester Armanino e Nicola Magrin (2022) e *La montagna segreta* di Kaja Kajfez (2024).

Tutti questi racconti hanno stimolato l'immaginario e hanno fornito suggerimenti importanti per la creazione delle carte Dixit oltre che essere stati spunti per importanti riflessioni sulle relazioni in ambienti montani.

Un contributo letterario davvero unico e fondamentale sul tema è stato *Sulle Alpi* di Irene Borgna (2020), opera che abbiamo preso in mano ogni qualvolta veniva in mente un dubbio o una domanda curiosa da soddisfare. Il testo di Borgna è connotato da una tale fruibilità che dovrebbe essere proposto in adozione nelle scuole: non solo è una lettura davvero piacevole, ma ha anche la capacità di destrutturare una serie di importanti stereotipi che ancora oggi molti adulti si portano dietro.

La riflessione più interessante che è scaturita dalla lettura di questo testo ha riguardato il tema delle Alpi non come confine naturale ma come importante cerniera di culture, popoli. Ci siamo pertanto soffermati a dialogare su questa importante prospettiva che mette in luce il ruolo delle Alpi come ponte tra comunità diverse, favorendo scambi culturali, economici e sociali.

Nel corso dei secoli, le Alpi hanno visto passaggi continui di popoli, mercanti, eserciti e pellegrini. Le antiche vie di comunicazione, come le strade romane e i sentieri medievali, hanno facilitato il movimento di persone e idee attraverso la catena montuosa. Questi percorsi hanno reso le Alpi non solo un'area di transito, ma anche un luogo di incontro e di fusione culturale. Le Alpi sono state teatro di intensi scambi economici. Le fiere e i mercati alpini erano luoghi dove i prodotti delle valli settentrionali e meridionali venivano scambiati, contribuendo alla prosperità delle regioni alpine. Prodotti come il sale, il vino, il formaggio e il legname venivano scambiati lungo le rotte alpine, arricchendo le culture locali con nuove merci e idee. Ha incuriosito il ruolo dei contrabbandieri che trasportavano sale e acciughe (ecco perché

l'acciuga è un ingrediente importante della cultura culinaria piemontese) e abbiamo approfondito la stravagante attività dei caviè di Elva in Val Maira. Le Alpi hanno sempre facilitato l'interazione culturale. Le diverse comunità che abitavano le valli alpine svilupparono tradizioni, dialetti e pratiche culturali uniche, ma allo stesso tempo influenzarono e furono influenzate dai loro vicini. Questa interazione ha dato origine a un ricco arazzo culturale che caratterizza ancora oggi le regioni alpine.

Inoltre è emerso che le Alpi hanno spesso offerto rifugio a gruppi perseguitati e a minoranze. Ad esempio, durante le guerre di religione, le comunità valdesi trovarono nelle valli alpine un rifugio sicuro.

Le Alpi, lungi dall'essere semplici confini naturali, sono quindi cerniere dinamiche che uniscono popoli e culture. Attraverso la storia, gli scambi economici, le interazioni culturali e le iniziative moderne, le Alpi hanno dimostrato di essere un punto di incontro e di connessione. Riconoscere questo ruolo contribuisce a sviluppare una maggiore comprensione della complessità, della sensibilità della regione alpina.

#### *5.4.2 – Altri punti di vista*

Alcune attività possono offrire agli studenti l'opportunità di esplorare in modo creativo e critico i diversi punti di vista presenti nei racconti, ampliando così la loro comprensione e la loro prospettiva.

Alcune delle attività da sviluppare per giocare su “altri punti di vista” potrebbero seguire le strategie qui di seguito elencate.

*Racconti da un'altra prospettiva.* Gli studenti possono essere divisi in gruppi e ognuno deve riscrivere un racconto o una leggenda delle Alpi da un punto di vista diverso. Ad esempio, possono raccontare la storia del lupo nella foresta dalle prospettive del lupo stesso, di un abitante del villaggio o di un cacciatore.

*Drammatizzazione dei racconti.* Gli studenti possono preparare e recitare drammatizzazioni dei racconti letti, ma con una variazione: devono reinterpretare la storia da un punto di vista diverso. Questo esercizio aiuta gli studenti a sviluppare empatia e a comprendere i diversi punti di vista dei personaggi.

*Carte delle prospettive:* Gli studenti possono creare delle "carte delle prospettive" per i personaggi chiave dei racconti. Ogni carta deve contenere informazioni sul personaggio, il suo punto di vista sulla storia e le sue motivazioni. Questo aiuta gli studenti a comprendere meglio i personaggi e le loro azioni.

*Dibattiti sulla morale del racconto.* Gli studenti possono partecipare a dibattiti sulla morale dei racconti. Ogni studente può difendere una diversa interpretazione della morale o delle lezioni apprese dalla storia. Questo incoraggia la riflessione critica e il rispetto per le opinioni diverse.

*Riscritture.* Gli studenti possono scrivere storie originali ispirate ai temi e ai personaggi dei racconti letti, ma da prospettive completamente diverse. Possono essere incoraggiati a pensare fuori dagli schemi e a creare narrazioni uniche che offrono una visione alternativa delle Alpi e dei suoi abitanti.

Esplorare punti di vista diversi è essenziale per una visione più ampia e approfondita del mondo che ci circonda. Quando consideriamo un argomento o una situazione da prospettive differenti, siamo in grado di ottenere una comprensione più completa e articolata della questione.

Inoltre, esplorare punti di vista diversi promuove l'empatia. Ciò significa avere la capacità di comprendere e condividere i sentimenti e le prospettive degli altri. Questo favorisce relazioni più positive, contribuisce alla risoluzione dei conflitti e incoraggia l'inclusione sociale.

Il processo di esplorazione dei punti di vista contrastanti stimola anche il pensiero critico ovvero la capacità di valutare in modo obiettivo le prove e le argomentazioni presentate. Tale abilità è essenziale per prendere decisioni informate e distinguere tra informazioni attendibili e non attendibili. Allo stesso tempo questa pratica favorisce la tolleranza e il rispetto per la diversità. Ciò è importante per costruire società inclusive e pacifiche, in cui vengono valorizzate le differenze culturali e di opinione.

#### *5.4.3 – La geografia tra fantasia e realtà*

Le fiabe, con il loro mondo fantastico, hanno da sempre affascinato i bambini. Oltre alla trama avvincente, un elemento fondamentale è il legame emotivo che si instaura tra

l'adulto narratore e il bambino ascoltatore. Le fiabe offrono un'opportunità unica di condivisione e connessione emotiva, creando un momento di intimità e complicità tra chi racconta e chi ascolta. Inoltre, il potere delle fiabe va oltre il semplice intrattenimento: esse possono fungere da una sorta di evasione mentale, permettendo ai bambini di dimenticare per un po' le preoccupazioni quotidiane. Questo diventa evidente quando i bambini, dopo aver ascoltato ripetutamente e memorizzato una fiaba, si sentono ispirati a condividerla con gli adulti, trasformandosi essi stessi in narratori di storie.

Come sostiene Bettelheim «la personalità totale, per essere capace di affrontare la vita, deve poter essere sostenuta da una ricca fantasia combinata con una ferma coscienza e una chiara comprensione della realtà.» (Pasquinelli d'Allegra, 2018, p.21)

La geografia, intesa come disciplina che studia la Terra e le sue caratteristiche, si presta a essere esplorata attraverso una lente che mescola fantasia e realtà. Questo approccio consente di arricchire l'apprendimento geografico con elementi emotivi, creativi e immaginativi, rendendo il processo più coinvolgente e stimolante per gli studenti.

Integrare la fantasia nella geografia significa permettere agli studenti di immaginare e esplorare mondi fantastici, paesaggi immaginari e luoghi surreali. Questo può avvenire attraverso la lettura di storie fantastiche, la creazione di mappe immaginarie o l'invenzione di nuovi ecosistemi. In questo modo, gli studenti possono sviluppare la creatività e la capacità di pensiero divergente, aprendo la mente a nuove possibilità e prospettive.

D'altra parte, esplorare la realtà attraverso la geografia significa osservare e comprendere il mondo reale nelle sue varie sfaccettature. Gli studenti possono studiare la distribuzione geografica delle risorse naturali, analizzare i modelli di insediamento umano o esaminare le cause e gli effetti dei cambiamenti climatici. Questo approccio fornisce una comprensione più approfondita dei processi e dei fenomeni che plasmano il nostro pianeta, incoraggiando la riflessione critica e la consapevolezza ambientale.

La combinazione di fantasia e realtà nella geografia permette agli studenti di scoprire il mondo in modo completo e multisensoriale. Attraverso la narrazione di storie fantastiche legate a luoghi reali, ad esempio, possono sviluppare una connessione

emotiva con l'ambiente e acquisire una comprensione più profonda della sua importanza e della sua fragilità. Allo stesso tempo, esplorare la geografia attraverso un'ottica realistica può ispirare gli studenti a intraprendere azioni concrete per preservare e proteggere il nostro pianeta.

Per questi motivi, la geografia dei luoghi può essere appresa in modo coinvolgente e suggestivo attraverso storie, miti e leggende che si intrecciano con la fantasia e la realtà. Questo approccio consente agli studenti di esplorare in profondità non solo gli aspetti fisici e geografici di un territorio, ma anche la sua cultura, la sua storia e le sue tradizioni.

Le storie, narrate in modo accattivante e coinvolgente, offrono agli studenti un'esperienza emotiva e immersiva che favorisce l'apprendimento (Pasquinelli d'Allegra, 2018). Attraverso i racconti di luoghi fantastici, paesaggi incantati e creature leggendarie, gli studenti possono sviluppare una connessione emotiva con il territorio e un senso di appartenenza ad esso.

I miti e le leggende, pur essendo spesso frutto dell'immaginazione, sono radicati nella storia e nella cultura dei luoghi. Essi trasmettono conoscenze tradizionali e insegnamenti tramandati di generazione in generazione, offrendo agli studenti un'ulteriore prospettiva sulla geografia e sulla vita delle comunità che abitano quei territori.

Attraverso queste narrazioni, gli studenti possono esplorare i vari aspetti della geografia, come la morfologia del territorio, il clima, la vegetazione, la fauna, ma anche i modelli di insediamento umano, le rotte commerciali e le risorse naturali. Inoltre, le storie permettono loro di comprendere meglio le interazioni tra l'ambiente fisico e umano e di apprezzare la complessità e la diversità dei paesaggi e delle culture del mondo.

In sintesi, l'apprendimento della geografia attraverso storie, miti e leggende offre agli studenti un approccio multidimensionale e coinvolgente alla conoscenza del territorio, promuovendo la curiosità, la creatività e l'apprezzamento per la bellezza e la ricchezza dei luoghi che ci circondano.

Le fiabe ci hanno trasportato nei paesaggi mozzafiato delle Alpi, con le loro vette imponenti, le valli profonde e i boschi silenziosi. Attraverso le descrizioni dei luoghi

presenti nelle fiabe, abbiamo imparato a immaginare le caratteristiche distintive del territorio alpino, come le cime innevate, i laghi alpini, i pascoli verdi e le rocce scoscese.

Attraverso le storie e i personaggi delle fiabe, abbiamo conosciuto le tradizioni, le usanze e gli stili di vita delle persone che abitano le Alpi. Dalle feste tradizionali ai mestieri antichi, dalle leggende locali alle pratiche agricole, abbiamo ottenuto un quadro vivido delle ricchezze culturali delle comunità alpine.

Le fiabe ci hanno presentato una varietà di animali e creature mitiche che popolano le montagne. Dalle marmotte e camosci, dai lupi alle aquile, abbiamo imparato a conoscere la fauna delle Alpi e il ruolo che essa svolge nell'ecosistema montano. Inoltre, le fiabe ci hanno introdotto a creature leggendarie come fate, streghe e giganti, che abitano l'immaginario collettivo delle montagne.

Infine, le fiabe ci hanno sensibilizzato sull'importanza delle risorse naturali e della sostenibilità nelle Alpi. Abbiamo appreso l'importanza della conservazione dell'ambiente alpino, delle foreste, dei fiumi e dei ghiacciai, nonché delle pratiche agricole tradizionali e della gestione sostenibile delle risorse naturali.

I bambini sono venuti a contatto con realtà di cui non avevano conoscenza e spesso, nel corso della discussione critica che si sviluppa dopo la lettura, sono stati approfonditi concetti anche attraverso le immagini fotografici o piccole ricerche storiche.

Ad esempio, dopo la lettura del racconto *Il folletto della miniera* (F. Meneghini, 2020, p.61), abbiamo guardato e approfondito l'esistenza delle miniere d'oro in Val d'Ayas, cercandone la collocazione geografica sulle mappe e osservando e commentando le immagini reperibili on line relative alle attività estrattive di questa valle alpina (<https://www.mine-experience.com/minierabrusson/>).

La fiaba sui minatori ha offerto un prezioso scorcio nella vita e nel lavoro di queste figure cruciali delle montagne, arricchendo la comprensione della storia, della cultura e della geografia della regione.

Questa lettura ha permesso di immergersi nell'ambiente di lavoro dei minatori, descritto attraverso dettagliati racconti sulle miniere, le gallerie sotterranee e le condizioni difficili in cui i minatori operavano. È stato offerto uno scorcio sugli strumenti utilizzati, le tecniche di estrazione e i rischi associati al lavoro nelle miniere.



Figura 21: L'equipaggiamento del minatore

La fiaba ha anche mostrato le sfide e i rischi che i minatori affrontavano nel loro lavoro quotidiano. Dalle instabili condizioni geologiche alle condizioni di lavoro estreme, è stata discussa la durezza della vita dei minatori e la loro resilienza nel fronteggiare le difficoltà.

Oltre alle esperienze pratiche dei minatori, le fiabe hanno introdotto i bambini anche alla dimensione mitologica e leggendaria associata al lavoro nelle miniere. Sono state scoperte storie di spiriti della montagna, creature misteriose e eventi soprannaturali legati al mondo delle miniere, che riflettono le credenze e le superstizioni delle comunità minerarie.

Infine, le fiabe hanno trasmesso importanti valori e lezioni di vita legate all'esperienza dei minatori. È stato dedicato ampio spazio al dibattito sull'importanza del



coraggio, della determinazione e della solidarietà nel superare le difficoltà e nell'affrontare i pericoli. Le storie dei minatori hanno inoltre sottolineato l'importanza del forte senso di comunità che è presente nei villaggi alpini.

Dopo aver letto le fiabe riguardanti lo spazzacamino, il ciabattino, il pastore di montagna, i contadini montani e il piccolo montanaro, abbiamo avuto modo di riflettere su una serie di temi importanti. In particolare, ci siamo soffermati sulle vite e sui mestieri tradizionali che caratterizzano le comunità alpine, approfondendo la comprensione delle sfide e delle gioie legate a queste professioni.

Inoltre, abbiamo dedicato del tempo alle riflessioni relative agli animali, sia selvatici che domestici, che abitano le Alpi. La lettura della fiaba "Parla coi lupi" di Idalberto Fei, un racconto radicato nella tradizione valdostana, ci ha spinto a considerare il ruolo del lupo, un animale spesso rappresentato in modo negativo e temuto. Tuttavia, in questa fiaba il protagonista instaura un rapporto di fiducia e addirittura stringe un patto con il lupo. Questo atteggiamento di apertura e accettazione nei confronti del diverso, dell'altro, porta il protagonista a essere ricompensato. Questo ha suscitato un vivace dibattito in classe sulla figura del lupo, che può essere interpretato come un simbolo dell'alterità, sfidando e smantellando gli stereotipi radicati che tendiamo ad avere.

In conclusione, attraverso queste letture abbiamo avuto l'opportunità di esplorare tematiche importanti legate alla convivenza umana e alla relazione con il mondo animale, aprendo la mente degli studenti a una visione più inclusiva e rispettosa della diversità.

L'approfondimento relativo alla figura del lupo ha costituito un prezioso ponte con l'uscita didattica che abbiamo svolto ad Entracque, presso il centro "Uomini e Lupi". Questa esperienza ha permesso agli studenti di connettere le riflessioni emerse durante la lettura della fiaba "Parla coi lupi" con una prospettiva più concreta e diretta sul rapporto tra l'uomo e il lupo nelle Alpi.

Durante la visita al centro "Uomini e Lupi", gli studenti hanno avuto l'opportunità di approfondire la conoscenza sul comportamento del lupo, sul suo ruolo nell'ecosistema alpino e sulle dinamiche della sua convivenza con le comunità umane. Attraverso incontri con esperti e guide specializzate, hanno potuto comprendere meglio i progetti di

conservazione e tutela del lupo, nonché le sfide e le controversie legate alla sua presenza nel territorio alpino.

Inoltre, la visita ha offerto agli studenti l'occasione di osservare da vicino esemplari di lupo ospitati nel centro, consentendo loro di avvicinarsi in modo empatico e rispettoso a questa affascinante creatura selvatica. Questa esperienza ha favorito un'ulteriore riflessione sui pregiudizi e sugli stereotipi associati al lupo, incoraggiando gli studenti a considerare il valore della biodiversità e la necessità di promuovere una convivenza armoniosa tra uomo e natura.



Figura 22: Il lupo ferito disegnato da S. S., 11 anni

La lettura della fiaba ha stimolata un'ampia gamma di spunti creativi tra gli studenti, manifestandosi attraverso molteplici forme espressive. Alcuni hanno scelto di esprimere la propria fantasia poetica attraverso il disegno, dando vita a rappresentazioni visive dei

personaggi e degli ambienti descritti nella storia. Questa modalità artistica ha permesso loro di tradurre le immagini mentali evocate dalla lettura in opere visive che riflettono la loro personale interpretazione della narrazione. Altri studenti hanno trovato ispirazione nel processo di scrittura, decidendo di creare le proprie fiabe o racconti ispirandosi agli elementi e ai temi presenti nella storia letta. Questo ha offerto loro l'opportunità di esplorare la propria creatività letteraria, sviluppando trame, personaggi e ambientazioni uniche approfondendo idee e visioni del mondo.

Allo stesso modo, alcuni hanno optato per la creazione di fumetti, combinando testo e immagini per narrare storie originali o reinterpretare la fiaba letta in una nuova forma narrativa. Questa modalità espressiva ha permesso loro di sperimentare con la sequenzialità narrativa e di esplorare diverse tecniche di illustrazione per comunicare le proprie idee in modo visivamente coinvolgente.

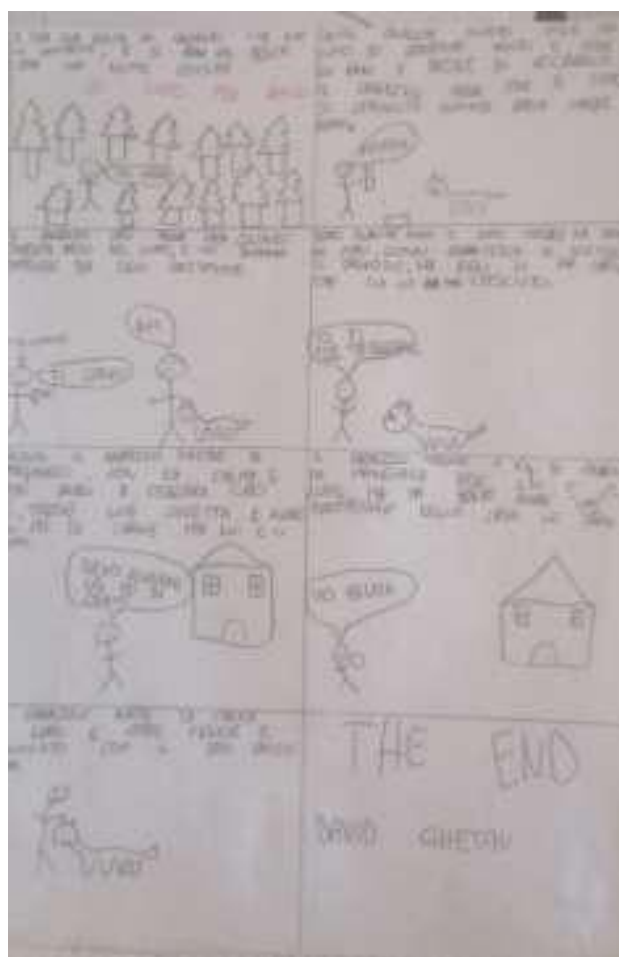


Figura 23: Fumetto creato da D. M., 11 anni

Infine, alcuni studenti hanno scelto di scrivere racconti incentrati su altri animali, ampliando il proprio repertorio creativo e esplorando tematiche e ambientazioni diverse.

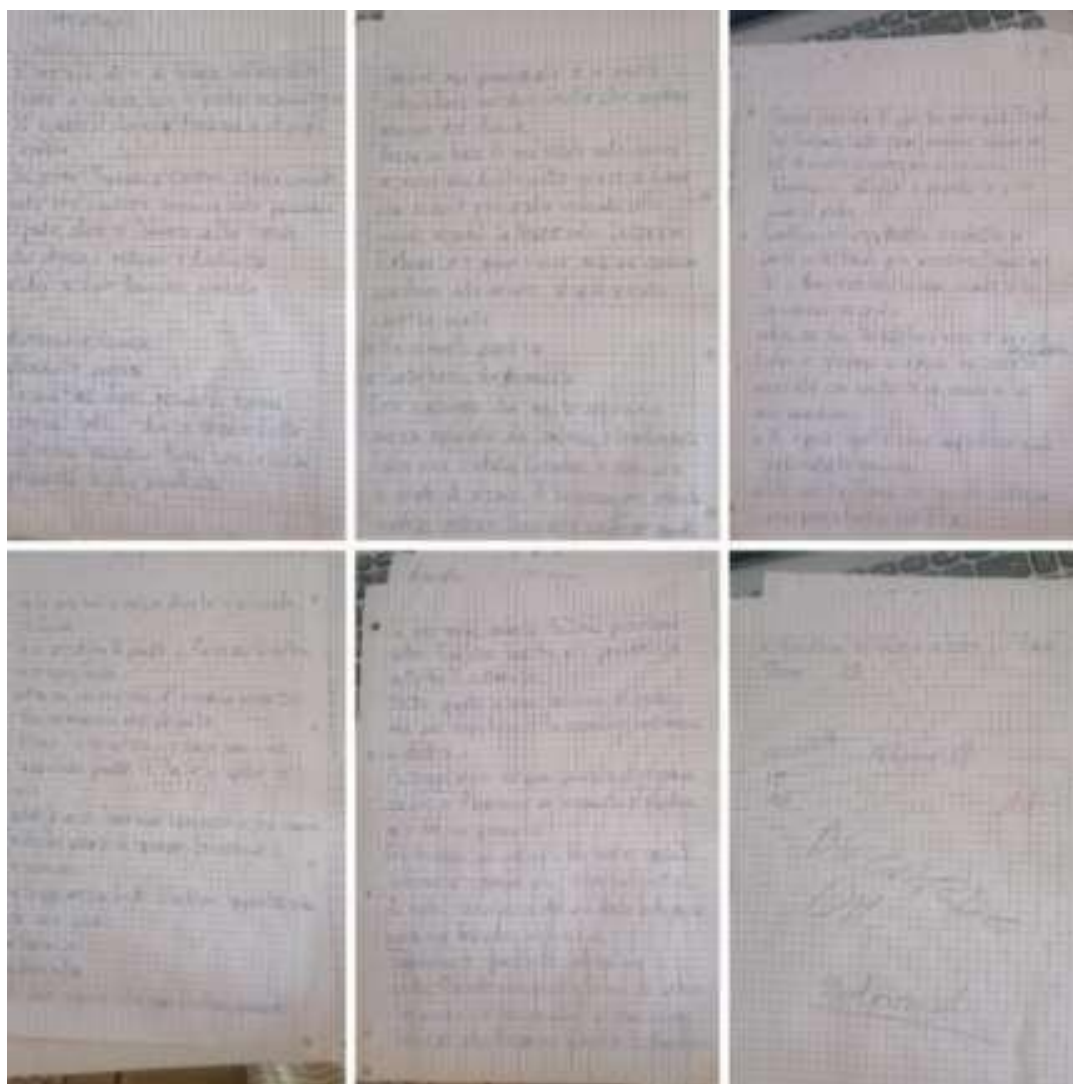


Figura 24: Racconto scritto da un gruppo di bambini di 10/11 anni

Questo processo di letture ad alta voce ha stimolato la loro immaginazione e creatività, incoraggiandoli a esplorare nuove prospettive e a creare narrazioni originali che rispecchiassero le loro passioni e interessi.

Questo approccio ha permesso loro di approfondire la loro comprensione della montagna non solo come luogo fisico, ma anche come spazio carico di significato emotivo e sentimentale. Attraverso la riflessione sui momenti vissuti in montagna e sulle sensazioni che questi ricordi evocano, gli studenti hanno potuto esplorare il senso di

appartenenza e di connessione con questo ambiente, arricchendo così la loro percezione della montagna e arricchendo la propria esperienza emotiva.

Allo stesso modo, alcuni studenti hanno scelto di esplorare la creazione poetica come mezzo per esprimere le loro emozioni e riflessioni sulla montagna. Questo approccio artistico ha permesso loro di trasformare le loro esperienze e percezioni in versi evocativi e suggestivi, dando voce alle loro sensazioni più profonde e intime. Attraverso la poesia, gli studenti hanno potuto cogliere l'essenza poetica della montagna, catturando la sua bellezza, ma anche la sua maestosità e il suo mistero. Questa esplorazione poetica ha offerto loro l'opportunità di esprimere in modo autentico e creativo il loro legame con la montagna, arricchendo così il loro viaggio di scoperta e di comprensione.

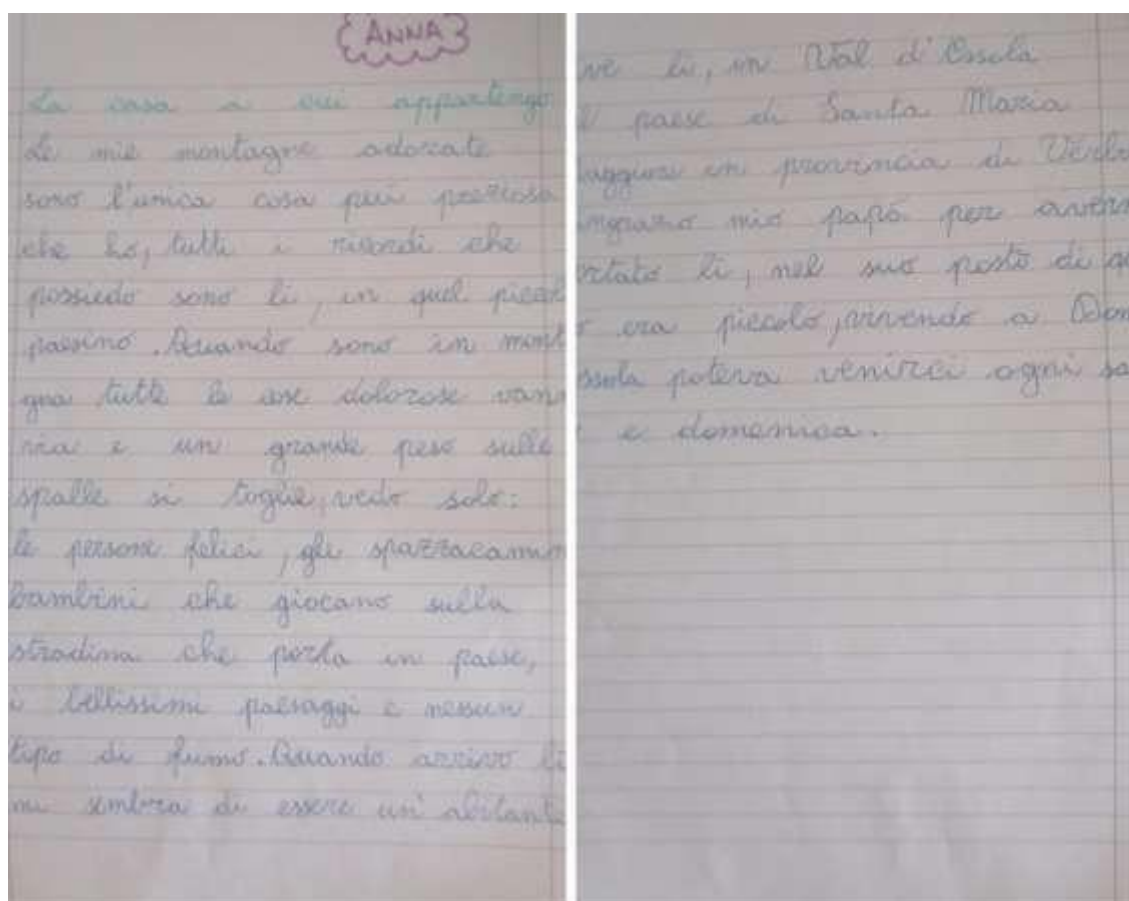


Figura 24: La casa a cui appartengo, A. B. , 11 anni

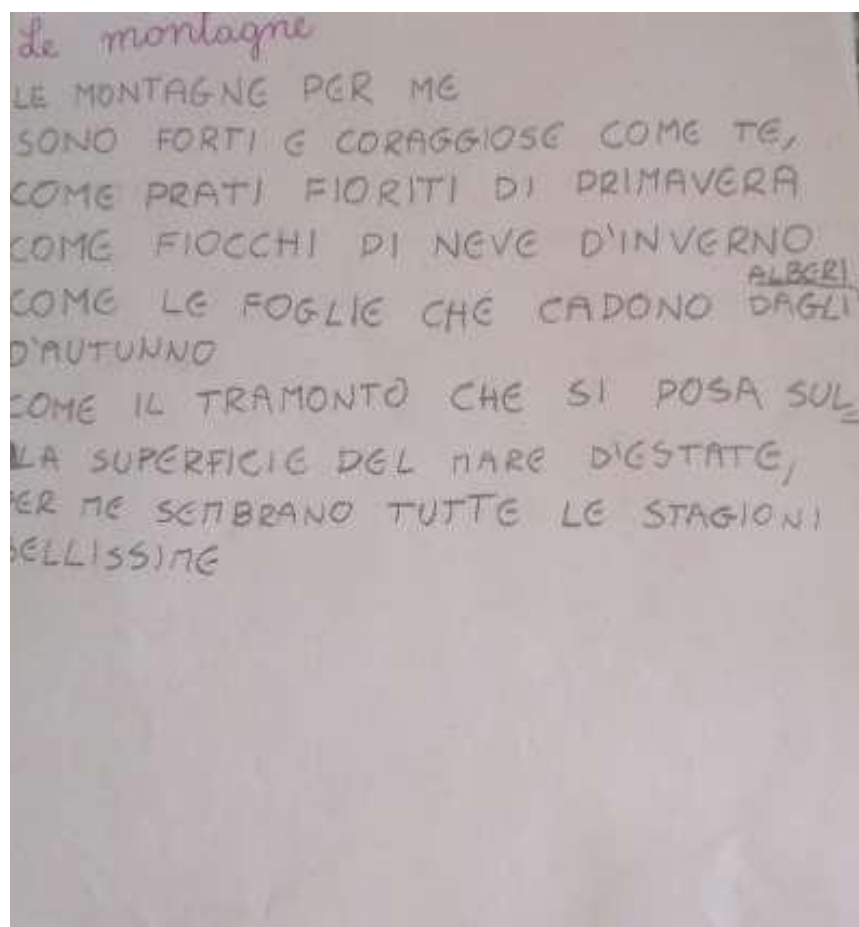


Figura 25: Poesia di Y. G., 10 anni

In definitiva, la lettura delle fiabe, dei racconti ha agito come una fonte di ispirazione e stimolo per gli studenti, incoraggiandoli a esplorare il proprio potenziale creativo attraverso una varietà di mezzi espressivi. Questo processo non solo ha arricchito il loro apprendimento attraverso l'arte e la narrazione, ma ha anche favorito lo sviluppo delle loro capacità cognitive, linguistiche e creative.

Nel corso delle attività, è emerso un arricchimento del vocabolario associato alle montagne e alle Alpi, il quale si è rivelato fondamentale per la comprensione dei concetti trattati e ha costituito una base solida per i successivi passaggi della progettazione. Questo nuovo vocabolario non solo ha fornito agli studenti le parole necessarie per descrivere e comprendere gli elementi geografici, naturali e culturali delle montagne, ma ha anche stimolato la loro curiosità e la loro capacità di esplorare e approfondire tali concetti in modo più articolato e dettagliato.

L'acquisizione di questo vocabolario specifico ha consentito agli studenti di comunicare in modo più preciso e efficace le proprie idee e osservazioni riguardo alle montagne e alle Alpi, favorendo così una maggiore chiarezza e comprensione durante le attività di apprendimento. Inoltre, ha fornito loro gli strumenti linguistici necessari per esprimere le proprie esperienze e riflessioni in modo più ricco e sfaccettato, consentendo loro di esplorare concetti complessi e concetti astratti legati alle montagne e alla vita alpina.

Questo vocabolario arricchito ha svolto un ruolo chiave nei passaggi successivi della progettazione, poiché ha fornito una solida base concettuale su cui costruire ulteriori attività di apprendimento e approfondimento.

## ***5.5 – Parole che mi passano per la testa***

### *5.5.1 – Giochiamo con il testo: Una montagna di parole*



Figura 26: Materiale del gioco "Una montagna di parole"







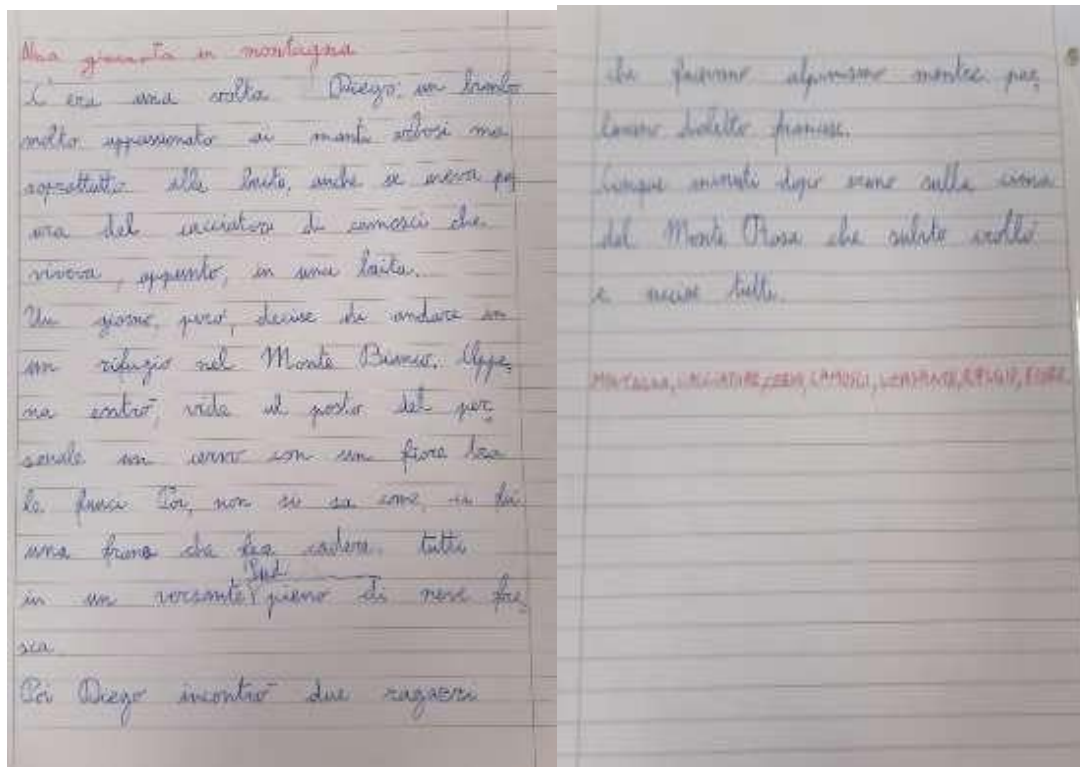


Figura 29 e 30: Racconto del gioco “Una montagna di parole” di L. M. e Nicolò M., 11 anni

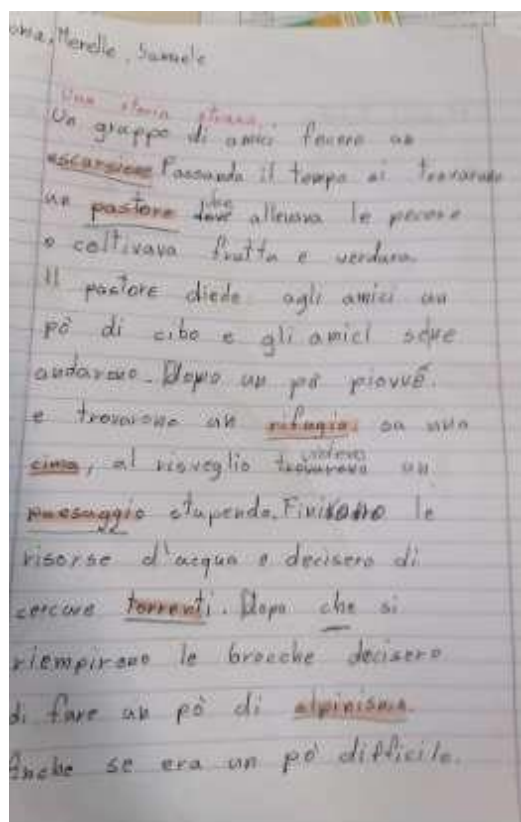


Figura 31: Racconto gioco “Una montagna di parole”, S. M e S. P., di 10 e 9 anni

Questa attività si sviluppa attraverso diverse procedure che coinvolgono sia la fase di preparazione che l'effettiva esecuzione e la riflessione finale. Vediamo nel dettaglio le singole attività che accompagnano l'itinerario didattico.

*Preparazione.* Il primo passo è la preparazione della scatola di latta contenente le parole legate al vocabolario delle Alpi. Questo può richiedere del tempo per selezionare le parole appropriate e scrivere o stampare i biglietti.

*Divisione in gruppi.* Gli studenti vengono divisi in gruppi, ognuno dei quali riceve un insieme di parole estratte casualmente dalla scatola di latta. Questo processo può essere organizzato in modo casuale o strategico, a seconda degli obiettivi dell'attività.

*Composizione dei racconti.* Ogni gruppo utilizza le parole assegnate per comporre dei racconti che integrino in modo naturale e non ovvio le parole estratte. Questa fase richiede creatività, abilità narrativa e una buona comprensione del significato delle parole.

*Condivisione dei racconti.* Una volta completati i racconti, ogni gruppo li condivide con gli altri. Durante questa fase, gli studenti sono incoraggiati a prestare attenzione ai dettagli nei racconti degli altri gruppi per individuare le parole nascoste.

*Identificazione delle parole.* Dopo aver ascoltato i racconti degli altri gruppi, gli studenti cercano di identificare e appuntarsi le parole assegnate nei racconti degli altri gruppi. Il gruppo che individua il maggior numero di parole vince la competizione.

*Riflessione finale.* Alla fine dell'attività, viene condotta una riflessione sulle parole utilizzate, sui racconti creati e sull'esperienza complessiva dell'attività. Gli studenti hanno l'opportunità di discutere delle sfide affrontate, delle strategie utilizzate e di ciò che hanno imparato durante l'attività.

L'attività permette di attestare diversi risultati di apprendimento e sviluppo di competenze. Tra questi è bene rimarcare:

- Sviluppo del vocabolario - Gli studenti hanno l'opportunità di arricchire il proprio vocabolario attraverso l'uso di parole legate a un tema specifico, come le Alpi.

- Sviluppo delle competenze linguistiche - L'attività promuove lo sviluppo delle competenze linguistiche degli studenti, compresa la capacità di utilizzare il linguaggio in modo efficace e appropriato.

- Sviluppo delle competenze narrative - Gli studenti hanno l'opportunità di sviluppare le proprie abilità narrative componendo racconti coerenti e coinvolgenti.

- Promozione del lavoro di squadra - L'attività incoraggia la collaborazione e il lavoro di squadra tra gli studenti, che devono lavorare insieme per comporre i racconti e individuare le parole nei racconti degli altri gruppi.

- Divertimento e coinvolgimento emotivo - L'attività è divertente e coinvolgente per gli studenti, che sono stimolati a partecipare attivamente e a mettere alla prova le proprie abilità linguistiche e narrative in un contesto interattivo.

L'attività è stata molto partecipata e divertente, poiché ha stimolato la creatività e l'ingegno dei bambini, incoraggiandoli a lavorare in modo collaborativo e a mettere alla prova le proprie abilità linguistiche e narrative. Inoltre, ha favorito lo sviluppo delle capacità di osservazione e di analisi, poiché i bambini dovevano essere attenti ai dettagli nei racconti degli altri gruppi per individuare le parole nascoste.

In sintesi, questa attività ha offerto un modo coinvolgente e interattivo per arricchire il vocabolario degli studenti e sviluppare le loro competenze linguistiche e narrative, promuovendo allo stesso tempo il lavoro di squadra e il divertimento in classe.

#### *5.5.2 – Giochiamo con il vocabolario geografico. Chi/cosa sono?*

Abbiamo organizzato un coinvolgente gioco di gruppo utilizzando la scatola di latta contenente le parole del vocabolario alpino. La classe è stata divisa in tre squadre, ognuna delle quali ha avuto l'opportunità di partecipare al gioco a turno.

Il gioco si è svolto nel seguente modo: ad ogni turno, un membro di ciascuna squadra ha avuto un cartellino con una parola da attaccare sulla schiena, senza conoscerne il contenuto. Attraverso domande mirate poste dagli altri membri della squadra, il bambino doveva indovinare la parola. La squadra poteva rispondere solo con "sì" o "no". Questo ha richiesto abilità nel formulare domande precise e strategie per identificare la parola nel minor tempo possibile.

Il gioco ha avuto un impatto significativo sull'apprendimento. Innanzitutto, ha consolidato il vocabolario alpino appreso durante le lezioni precedenti, poiché i bambini hanno dovuto ricorrere a questo vocabolario per formulare domande e indovinare le parole. Inoltre, ha promosso l'interazione tra gli studenti, incoraggiando la collaborazione e lo scambio di idee all'interno dei gruppi. La necessità di comunicare in modo efficace ha stimolato lo sviluppo delle competenze linguistiche e della capacità di ascolto attivo.



Figura 32: Momento del gioco “Chi/ Cosa sono?”

Inoltre, il gioco ha favorito lo sviluppo di abilità sociali, come il rispetto delle regole, la pazienza e la tolleranza, mentre ha contribuito a creare un clima di apprendimento positivo e inclusivo. Infine, ha reso l'apprendimento divertente ed entusiasmante per tutti i partecipanti, incoraggiandoli a impegnarsi attivamente e a mettere in pratica ciò che hanno imparato in modo creativo e giocoso.

Per progettare questa tipologia di gioco sono necessari alcuni passaggi obbligati.

*Preparazione del materiale.* Inizialmente, è necessario preparare il materiale per il gioco. Questo include la creazione della scatola di latta contenente le parole del vocabolario alpino. Le parole devono essere scritte su piccoli biglietti o cartoncini, in modo che possano essere facilmente estratti e utilizzati durante il gioco.

*Le squadre.* La classe viene divisa in tre squadre, ognuna delle quali sarà coinvolta nel gioco. È importante assicurarsi che ogni squadra abbia un numero equo di partecipanti e che siano equilibrate per quanto riguarda le abilità e le dinamiche di gruppo.

*Assegnazione dei ruoli.* All'interno di ogni squadra, viene selezionato un membro che dovrà indossare il cartellino con la parola attaccato alla schiena. Gli altri membri della squadra saranno responsabili di porre domande per aiutare il compagno a indovinare la parola.

*Spiegazione delle regole.* Prima di iniziare il gioco, è importante spiegare chiaramente le regole a tutti i partecipanti. Questo include il tempo concesso per ogni turno, le modalità di formulazione delle domande e le risposte consentite.

*Si gioca.* Una volta che tutto è pronto, il gioco può iniziare. Ogni squadra prende il proprio turno, con un membro alla volta che indossa il cartellino con la parola. Gli altri membri della squadra pongono domande per cercare di indovinare la parola entro il tempo limite.

*Valutazione e determinazione del vincitore.* Alla fine di ogni turno, viene valutato quante parole sono state indovinate correttamente da ogni squadra. La squadra che ha indovinato il maggior numero di parole vince il gioco.

La preparazione del gioco richiede tempo e attenzione per garantire che tutto sia organizzato in modo efficiente e che i bambini possano godersi un'esperienza di apprendimento stimolante e divertente.

Durante il gioco sul vocabolario alpino, i bambini pongono una serie di domande mirate per cercare di indovinare la parola che il compagno ha sulla schiena. Ecco alcuni esempi di domande formulate dai bambini durante il gioco:

“Sono un luogo?”

“Sono un fiume?”

*“Sono una montagna?”*

*“Sono animato?”*

*“Sono un animale?”*

*“Sono un fiore o una pianta?”*

*“Sono un individuo caratterizzato da un mestiere o un'attività?”*

*“Sono costruito dall'uomo?”*

*“Sono associato alla neve o al ghiaccio?”*

*“Sono un lago?”*

*“Sono un sostantivo?”*

*“Sono un oggetto o una caratteristica del paesaggio?”*

*“Sono associabile all'alpeggio o al pascolo?”*

*“Sono di legno?”*

La formulazione di quesiti precisi richiede ai bambini l'applicazione di competenze analitiche, osservando attentamente la situazione in esame e passando quindi a elaborare ipotesi basate su informazioni specifiche. Questo stimola l'attitudine al pensiero critico e li aiuta a sviluppare capacità di *problem posing* e *problem solving*.

Inoltre i bambini sono attivamente coinvolti nel processo di apprendimento. Questo tipo di coinvolgimento li aiuta a memorizzare e comprendere meglio il vocabolario che stanno esplorando.

Questa attività può sostenere anche lo sviluppo o il potenziamento di abilità comunicative. Fare domande richiede non solo la capacità di “distillare” concetti in modo chiaro, ma anche quella di ascoltare attentamente le risposte degli altri. Ciò contribuisce, in modo trasversale, oltre allo sviluppo di abilità comunicative e sociali, anche all'introduzione di codici normativi inerenti il rispetto di regole condivise nell'interazione tra pari.

Durante l'attività si crea un ambiente di collaborazione e scambio di idee. Questo incoraggia il lavoro di squadra e la condivisione delle conoscenze.

Infine, porre domande richiede una comprensione del linguaggio e della struttura delle frasi. Attraverso l'esercizio di fare domande, i bambini migliorano la loro consapevolezza linguistica e arricchiscono il loro vocabolario.

### 5.5.3– *Giochiamo con le immagini e le parole. Creiamo un nostro “Dixit”*

Un'altra attività ha visto la classe impegnata a trasformare il vocabolario alpino in un set unico e coinvolgente di carte del popolare gioco da tavola *Dixit*. L'attività ha stimolato la creatività e l'immaginazione dei giocatori.

*Dixit* è un gioco che nasce nel primo decennio del XXI secolo dalla collaborazione tra il neuropsichiatra infantile Jean-Louis Roubira e la disegnatrice per l'infanzia Marie Cardouat. L'immediato successo del gioco e la sua popolarità sono dovute alla semplicità meccanica delle regole ludiche che lo caratterizzano e allo stimolo che esercita sulla fantasia e sulla capacità di ideazione narrativa dei giocatori.

La creazione del gioco *Dixit* nella scuola primaria può essere un'attività divertente e creativa per coinvolgere gli studenti nello sviluppo delle loro capacità linguistiche, di osservazione e di narrazione. Ecco come potresti organizzare questa attività:

Sempre attingendo dal vocabolario di “*Una montagna di parole*” sono state create carte con immagini interessanti e suggestive. Abbiamo cercato di creare immagini variegata e stimolanti, in modo che potessero suscitare molteplici interpretazioni.

Abbiamo creato anche un grande tabellone e le pedine con la gomma era a forma di abeti colorati. La classe è stata suddivisa in sei squadre da tre o quattro persone. Si distribuiscono le carte alle squadre.

A turno una squadra seleziona una carta dal proprio mazzo e descrive l'immagine adottando allusioni criptiche o poetiche. Gli altri giocatori devono quindi scegliere una carta dal proprio mazzo che ritengono possa corrispondere alla descrizione data.

Si mischiano le carte e si girano sul tavolo. Le squadre devono cercare di indovinare quale carta è “l'originale” descritta dalla squadra che aveva il turno per esprimersi per prima.

Il gioco incoraggia la creatività e la fantasia nelle descrizioni delle carte, e stimola la discussione e la riflessione sulle interpretazioni delle immagini.

Alla fine delle sessioni di gioco è importante creare un feedback e aprire breve discussione in classe per raccogliere le opinioni degli studenti sull'esperienza. È stato chiesto cosa hanno apprezzato di più del gioco, se hanno avuto difficoltà o se hanno suggerimenti per migliorarlo e se ci sono stati problemi.

La creazione del *Dixit* di classe ha rappresentato un'esperienza educativa e divertente che ha aiutato gli studenti a sviluppare capacità linguistiche, di osservazione e di narrazione in modo creativo e stimolante.

Infine le carte del *Dixit* possono essere trasformate in carte raccontastorie. Osservando attentamente le carte emerge l'idea che ogni carta può essere il punto di partenza per una storia unica e avvincente.



Figura 33: Il tabellone





Figura 34: Le pedine a forma di abete e stella alpina



Figura 35: giochiamo... Noi diciamo: *tranquillità*



Figura 36: giochiamo... Noi diciamo: *Avventura*

Di seguito sono riportate alcune delle illustrazioni realizzate dai bambini. In appendice, è allegato l'intero set di illustrazioni.



Figura 37: carta disegnata da M. E., 11 anni



Figura 38: carta disegnata da M. P., 11 anni



Figura 39: carta disegnata da A. B., 11 anni



Figura 40: carta disegnata da S. P., 10 anni



Figura 41: carta disegnata da G. T., 10 anni



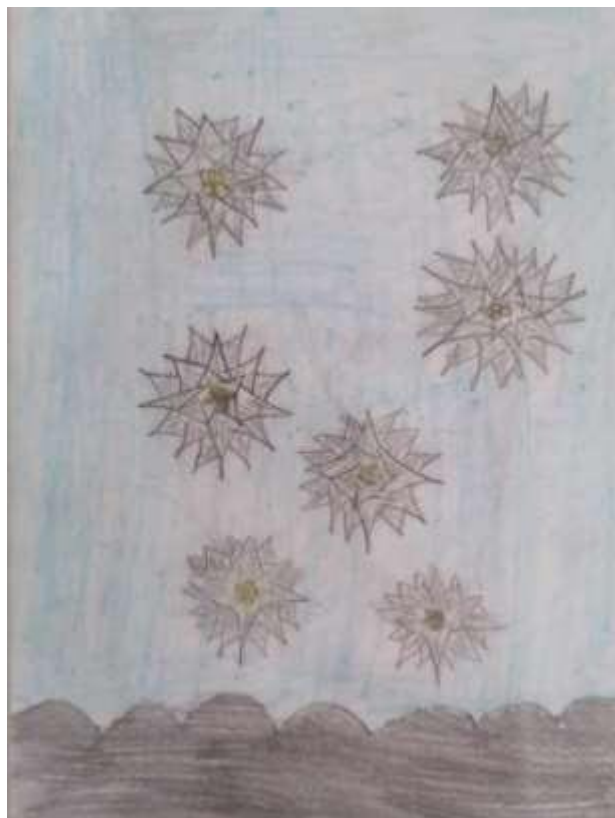


Figura 42: carta disegnata da S. L., 11 anni

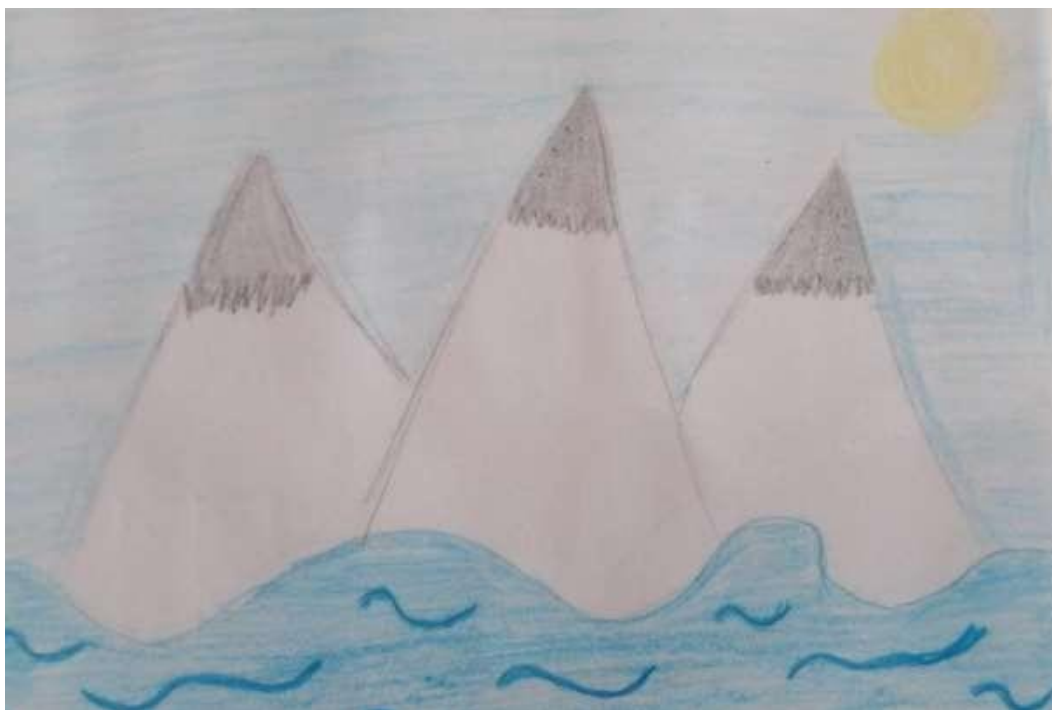


Figura 43: carta disegnata da L. M., 11 anni



Figura 44: carta disegnata da D. G., 11 anni



Figura 45: carta disegnata da M. P., 11 anni



Figura 46: carta disegnata da N. M., 11 anni



Da in alto a destra in senso orario Fig 47, 48, 49, 50: carte disegnata da N. S., 11 anni

Le parole che sono state associate alle carte da gioco sono state: ammirazione, meraviglia, rispetto, speranza, riconoscenza, avventura, sicurezza, consapevolezza, interiorità, divinità, vita, relazione, cura.

Riflettendo su quanto emerso dal gioco abbiamo potuto constatare che le parole emerse dai loro disegni hanno suscitato un profondo legame emotivo per questi paesaggi fantastici. L'ammirazione e la meraviglia suggeriscono un senso di stupore di fronte alla bellezza e alla grandiosità delle immagini. Il rispetto e la cura evidenziano la consapevolezza della fragilità degli ecosistemi montani e della necessità di preservarli. La speranza e la relazione indicano un sentimento positivo verso il futuro della natura e l'impegno per la sua conservazione. La riconoscenza è legata alla gratitudine verso la natura e i rifugi alpini che offrono riparo e sicurezza. Infine, l'avventura suggerisce l'emozione e l'entusiasmo nel vivere esperienze mozzafiato e avventurose sulle montagne. Queste parole evidenziano quanto le Alpi ispirino una vasta gamma di emozioni e riflessioni positive, evidenziando l'importanza di proteggere e apprezzare questo prezioso patrimonio naturale.

Il *Dixit* creato dai bambini è uno strumento versatile che ha favorito un clima 'inclusivo e lo sviluppo di competenze nei bambini i cui “bisogni educativi speciali” derivano da deficit cognitivi. Attraverso l'uso di immagini evocative e l'interazione sociale, aiuta a stimolare il pensiero creativo, migliorare le competenze comunicative e promuovere l'empatia e la comprensione tra i giocatori. Con i giusti adattamenti e strategie, questo gioco può essere un potente alleato nell'educazione inclusiva.

Le immagini di *Dixit* sono aperte a molteplici interpretazioni, il che stimola il pensiero critico e l'immaginazione. I bambini con “bisogni educativi speciali” possono trarre grande beneficio dall'esercitare queste capacità in un contesto ludico e rilassante. Inoltre dovendo esprimere le proprie idee e comprendere quelle degli altri si migliorano le competenze linguistiche e comunicative, fondamentali per l'inclusione sociale.

Essendo un gioco di gruppo, *Dixit* incoraggia la partecipazione di tutti i giocatori. Questo ha aiutato la bambina dotata di un Piano Educativo Individualizzato a sentirsi parte del gruppo, migliorando le competenze sociali e l'autostima tanto da chiedere settimanalmente la possibilità di giocare.



Inoltre l'esercizio di interpretare le immagini e gli indizi degli altri giocatori sviluppa l'empatia e la capacità di vedere le cose da diverse prospettive, abilità cruciali per l'inclusione sociale. Il gioco richiede di pensare in modo flessibile e di adattarsi a nuove informazioni, abilità particolarmente utili per i bambini per i quali è stato adottato un PEI.

Alla fine delle sessioni di gioco è stato importante creare anche un feedback e aprire breve discussione in classe per raccogliere le opinioni degli studenti sull'esperienza. È stato chiesto cosa hanno apprezzato di più del gioco, se hanno avuto difficoltà o se hanno suggerimenti per migliorarlo e se ci sono stati problemi.

La creazione del Dixit di classe ha rappresentato un'esperienza educativa e divertente che ha aiutato gli studenti a sviluppare capacità linguistiche, di osservazione e di narrazione in modo creativo e stimolante.

Infine le carte del Dixit possono essere trasformate in carte raccontastorie. Osservando attentamente le carte emerge l'idea che ogni carta può essere il punto di partenza per una storia unica e avvincente.

#### *5.5.4 – Racconto Collettivo: esercizi di democrazia*

Abbiamo sfruttato i vocaboli contenuti nella scatola "*Una montagna di parole*" per giocare a creare un racconto collettivo. Ogni turno, un bambino pesca un biglietto con una parola e deve continuare la storia inserendo quel termine.

Di seguito è riportato il testo che è scaturito dall'attività di narrazione collettiva.

### **Tra le Alpi**

*Racconto collettivo a cura della 5<sup>a</sup> C*

Nel cuore delle maestose Alpi, dove il sole sorge tra le vette innevate e il vento canta tra i boschi di larici, c'era un piccolo villaggio circondato da montagne imponenti e prati verdi punteggiati di fiori selvatici. In questo luogo incantato, la natura regnava sovrana, tessendo intrecci di storie e segreti nascosti tra i sentieri di montagna.

Sulla cima della montagna più alta si poteva vedere un paesaggio bellissimo. Si vedevano tutte le altre montagne con il loro splendore. Da quell'altezza, il villaggio sembrava minuscolo.

Sulle cime c'era un camoscio che mangiava fiori alpini. Ma questi fiori avevano caratteristiche magiche. Istantaneamente il camoscio si trasformò in una bellissima stella alpina.

Vicino a questi fiori, un cacciatore vide la stella alpina e si domandò se raccoglierla e regalarla alla sua amata.

Mentre il cacciatore stava raccogliendo la stella alpina vide una marmotta persa sul ghiacciaio.

Il cacciatore cercando di raggiungere velocemente la sua amata fece cadere inavvertitamente la stella alpina. La marmotta corse subito a mangiarla e, a sua volta, si trasformò in un immenso elefante e in quel momento le nuvole si incontrarono in cielo.

Nel frattempo dal bosco spuntò un cervo dalle corna dorate che spargeva sul sottobosco una polvere magica.

Camminando lungo il bosco, il cervo raggiunse un rifugio. Una dolce ragazza uscì dalla porta, incuriosita da questo magnifico cervo.

Il cacciatore, avendo seguito il cervo vide la sua amata uscire dal rifugio. La ragazza lo invitò ad entrare e a bere una tisana con miele di rododendro. Il cervo rimase fuori dalla porta e decise di camminare intorno al rifugio fino a che non raggiunse un gregge di pecore ferite. La sua polvere magica riuscì a guarire e a trasformarle in stelle comete.

Sopraggiunse la notte e il cielo era costellato di stelle luminose come il sole, l'odore del bosco saliva fino al cielo. L'elefante, guidato da questo profumo, trovò ristoro su una nuvola soffice e pannosa e rimase incantato dal gregge di stelle.

Arrivata la mattina, l'alba si fece vedere, e dalla vetta si scorgeva un alpinista che aveva qualche difficoltà a scendere. Il gregge di stelle scese in aiuto dell'alpinista e lo condussero al rifugio.

Vicino al rifugio c'era un magnifico bosco di betulle. Una di esse particolarmente alta, ballava ondeggiando guidata dal vento. Questo ballare di betulle creava un'atmosfera ancora più magica. Dietro al bosco di betulle si poteva scorgere una valle con boschi di querce che rendevano il panorama molto suggestivo e selvaggio. Il rifugio, costruito con il legno di querce e delle magiche betulle, stava dando riparo all'alpinista, alla ragazza e al cacciatore. L'alpinista iniziò a raccontare la sua magica avventura e mentre parlava era sempre più sorpreso del fatto che fosse stato salvato da un gregge di stelle. Iniziò a fare domande alla coppia per cercare di saperne di più di quel luogo magico. Il cacciatore rispose all'alpinista che tutto aveva avuto inizio quando un camoscio mangiò del fieno alpino. Proprio nel momento in cui pronunciò la parola "camoscio" si sentì un fragoroso boato. I tre uscirono fuori dal rifugio molto spaventati, pensando ad una valanga.

Ma non era una valanga, i tre videro avanzare dal bosco l'elefante che spostava con la sua proboscide le fronde degli alberi. Ma la cosa più curiosa era che la guida dell'elefante era un simpatico stambecco. Giunti davanti al rifugio, lo stambecco

scese dall'elefante e chiese ai tre esseri umani se avevano avuto modo di incontrare un cervo magico, amico di vecchia data.

La magia era sempre più potente, i tre, sorpresi, rimasero senza parole, poi si voltarono e videro una mandria di cervi, capitanati dal famoso cervo con i palchi d'oro.

Il cervo e lo stambecco riconoscendosi a prima vista si avvicinarono e dopo un lungo abbraccio decisero di raccontare ai tre umani rimasti a bocca aperta, la leggenda del ghiacciaio e della stella alpina magica risalente al passaggio di Annibale con l'elefante.

La ragazza rientrò in rifugio per prendere il pane che aveva messo in forno. Portò anche da bere e dei dolci per festeggiare tutti insieme questo momento così assurdo e bello. Tutto era circondato da magia a tal punto che intorno a loro videro crescere istantaneamente stelle alpine luminose e l'elefante attratto da esse, ne mangiò immediatamente una e si trasformò nuovamente in una morbida marmotta.

Da quel giorno, i tre esseri umani diventano custodi di questo magico segreto. Talvolta, le nuvole in cielo si raggruppano formando ponti magici che collegano i tanti ghiacciai delle Alpi, ma questa magia è visibile solo a chi ha rispetto, amore e cura per luoghi tanto preziosi.

Scrivere un racconto collettivo a scuola è un'attività che coinvolge gli studenti in un processo di collaborazione creativa. Nonostante siano evidenti numerosi vantaggi associati a questa pratica, si presentano anche non poche sfide da affrontare.

Al termine di questo lavoro i bambini si sentivano molto felici e gratificati ma in molti hanno attirato la mia attenzione con il loro "Che fatica!"

La sfida di collaborare per creare un testo che non fosse semplicemente la somma delle diverse frasi ma che fosse in grado di trasmettere l'idea di un'operazione di adattamento del proprio pensiero a quello dei compagni vicini e lontani è stata notevole.

Questo processo ha indubbiamente incentivato la collaborazione tra gli studenti. condividendo idee, ribattendo e rispettando le opinioni degli altri. Inoltre ha stimolato anche la creatività, poiché gli studenti sono stati chiamati a immaginare accordare insieme la trama, i personaggi e gli eventi del racconto. Questa esperienza pratica permette agli studenti di applicare ciò che hanno imparato in classe in un contesto significativo, contribuendo allo sviluppo delle loro competenze linguistiche.

Tuttavia, scrivere un racconto collettivo presenta anche alcune sfide. Una delle principali è mantenere una coerenza narrativa. Con molte persone che contribuiscono al racconto, può essere difficile garantire che la trama abbia senso e sia fluida. Inoltre è

stato molto complesso gestire il tempo. Altro punto non di poca importanza è stata la difficoltà ad organizzare le attività in modo da permettere a tutti gli studenti di contribuire in modo significativo.

Un'altra sfida è garantire equità nella partecipazione. È essenziale assicurarsi che tutti gli studenti abbiano l'opportunità di partecipare attivamente alla scrittura del racconto, distribuendo equamente i compiti e garantendo che ogni voce sia ascoltata.

Nonostante queste sfide, scrivere un racconto collettivo è un'attività altamente formativa che offre agli studenti l'opportunità di sviluppare una serie di competenze cruciali, oltre a incoraggiare la creatività, la collaborazione e l'espressione individuale.

Dopo l'attività, abbiamo avviato una discussione approfondita con gli studenti per esplorare le loro esperienze nel processo di scrittura collettiva e raccogliere eventuali feedback che avrebbero desiderato condividere. Da questa conversazione è emersa una riflessione stimolante sulle sfide incontrate nella scrittura collettiva, e ho ritenuto importante fornire loro un ulteriore spunto di riflessione: il fatto che anche la Costituzione Italiana o la Dichiarazione dei Diritti Universali sono il risultato di processi di scrittura collettiva.

Questi documenti sono il frutto di un lavoro condiviso e dell'impegno di molte persone che hanno collaborato per armonizzare idee, valori e principi in un unico testo che rappresentasse l'intera comunità. Scrivere insieme un testo richiede la capacità di integrare e sintetizzare le idee di diverse persone in modo coerente e armonico. Questo implica un'attenta negoziazione dei significati e dei punti di vista divergenti, così come la ricerca di un equilibrio tra chiarezza espositiva e comprensione condivisa, per garantire che il testo sia accessibile e significativo per tutti gli studenti coinvolti.

È emerso quanto sia stato fondamentale saper affrontare le sfide e le contraddizioni di principi e valori per cercare di trovare soluzioni che riflettono la complessità della realtà e le esigenze di tutti gli individui. In questo modo, partecipando a una scrittura collettiva, gli studenti non solo hanno acquisito una competenza di ragionamento critico e di collaborazione, ma anche una maggiore consapevolezza dei diritti fondamentali e dell'importanza della partecipazione attiva nella costruzione di una società più giusta e inclusiva.

## 5.6 Geografia e filosofia

### 5.6.1– *La mappa di Ermanno Bencivenga. La filosofia in 42 favole*

Il libro *La filosofia in 42 favole* di Ermanno Bencivenga propone un approccio innovativo e accessibile della filosofia attraverso una serie di racconti brevi o favole. Queste storie sono concepite per introdurre i lettori ai concetti fondamentali della filosofia in modo coinvolgente e stimolante.

Il libro utilizza una varietà di narrazioni per esplorare temi filosofici complessi. Ogni favola presenta un'idea filosofica centrale o una domanda esistenziale aperta e lascia i lettori ragionare criticamente sulla favola.

Le questioni filosofiche siano rilevanti e significative per la nostra comprensione del mondo e di noi stessi ed è opportuno stimolare i bambini a riflettere su quelle che sono le domande che l'uomo si pone da sempre. Utilizzando un approccio narrativo e allegorico, la raccolta di favole di Ermanno Bencivenga incoraggia i lettori a esplorare e interrogare le idee filosofiche in modo creativo e critico.

In particolare è stata letta, ad alta voce, la favola *La mappa* (Allegato 1).



Figura 51: Momento di lettura in cortile

La classe è stata suddivisa in due gruppi: uno incaricato di argomentare l'importanza di condurre una vita basata su certezze, ispirandosi alla storia di Tonino nella narrazione di Bencivenga, mentre l'altro gruppo ha dovuto sostenere la tesi opposta, affermando che le incertezze sono fondamentali per evitare il destino di Tonino, che alla fine avrebbe voluto “mettersi anche lui una croce sopra”. Dopo una discussione interna ai gruppi, i bambini hanno preso la parola a turno, avendo ciascuno cinque minuti per sostenere la propria tesi.

Il dibattito è stato intenso e coinvolgente, con gli studenti che hanno affrontato criticamente e con maturità il compito assegnato. Sono rimasta sorpresa dalla profondità delle argomentazioni presentate e, man mano che la discussione procedeva, gli studenti hanno trovato sempre nuovi punti a favore o contro le due tesi contrastanti.

#### 5.6.2– *La discussione filosofica e il debate libero*

La discussione filosofica e il *debate libero* sono due attività didattiche che favoriscono lo sviluppo del senso critico e analitico degli individui, incoraggiando la riflessione profonda su questioni complesse e controverse.

Si tratta di un approccio altamente stimolante per la maturazione intellettuale e civica dei discenti: esso permette loro di costruire competenze necessarie ad affrontare le sfide del mondo moderno e schiude la possibilità di immaginare prospettive di trasformazione della realtà.

Durante il laboratorio didattico improntato alla struttura del *debate libero* i temi affrontati sono stati sia di natura filosofica che di natura geografica.

In primo luogo sono state poste delle domande dall'alto valore euristico riguardo alla coppia concettuale *certezza-incertezza*. Sin dalle prime battute è emerso quanto il vivere confidando su certezze interpretative della realtà materiale e immateriale che ci circonda sia un naturale desiderio umano. Le certezze forniscono una sensazione di sicurezza e stabilità, consentendo alle persone di pianificare le proprie scelte e prendere decisioni con maggiore fiducia.

Tuttavia, possiamo chiederci se la ricerca costante di certezze non rappresenti, in ultima analisi, un limite alla nostra capacità di adattamento e flessibilità di fronte ai

cambiamenti della vita. Inoltre, i bambini hanno riflettuto sul fatto che molte delle certezze che cerchiamo possono essere effimere, portandoci ad alimentare illusioni o a scontrarci con la condizione esistenziale della “delusioni”.

Dall'altra parte, esplorando il concetto di «incertezza esistenziale», i bambini hanno riconosciuto che la vita stessa è intrinsecamente incerta. Non possiamo controllare completamente il futuro e dobbiamo affrontare l'ignoto ogni giorno. Tradotto su un livello più propriamente filosofico, i bambini sono riusciti a delineare la differenza tra il bisogno di certezze sul *piano ontologico* – cioè quello della realtà così com'è nella sua totalità più profonda - e la dimensione dell'incertezza in cui come esseri umani incappiamo costantemente sul *piano ontico* – cioè quello della nostra fallibile esistenza concreta.

Tuttavia, dalla riflessione è emerso come l'incertezza possa anche essere vista come una fonte di libertà e opportunità. L'incertezza schiude un orizzonte trasformativo che la solidità della certezza non consentirebbe. Vivere nella consapevolezza dell'incertezza può quindi spingerci ad abbracciare il cambiamento, ad adattarci alle circostanze mutevoli e a crescere attraverso l'esperienza e l'apprendimento.

Inoltre – per citare direttamente le parole usate da uno degli allievi - è emerso quanto l'incertezza sia il “sale della vita”, in quanto essa rappresenta la variabile ontologica che può sorprenderci e stupirci. La certezza – a detta dei bambini – rischia di essere monotona.

I bambini hanno esplorato a fondo il rapporto tra certezza e libertà e quanto la ricerca di solide e durature “verità”, che spesso si trasformano in dogmi o pregiudizi, sia un riflesso della nostra paura dell'ignoto. Inoltre abbiamo potuto riflettere su quanto la nostra comprensione della realtà sia limitata dalla nostra presunzione di certezza interpretativa del mondo che ci circonda.

Altro nodo importante è stato discutere sul tema della libertà di scelta relativamente alla prospettiva personale e culturale e su quanto questa influenzi il modo in cui viviamo le certezze e le incertezze della vita.



Figura 52: Momento discussione a gruppi per il *debate*

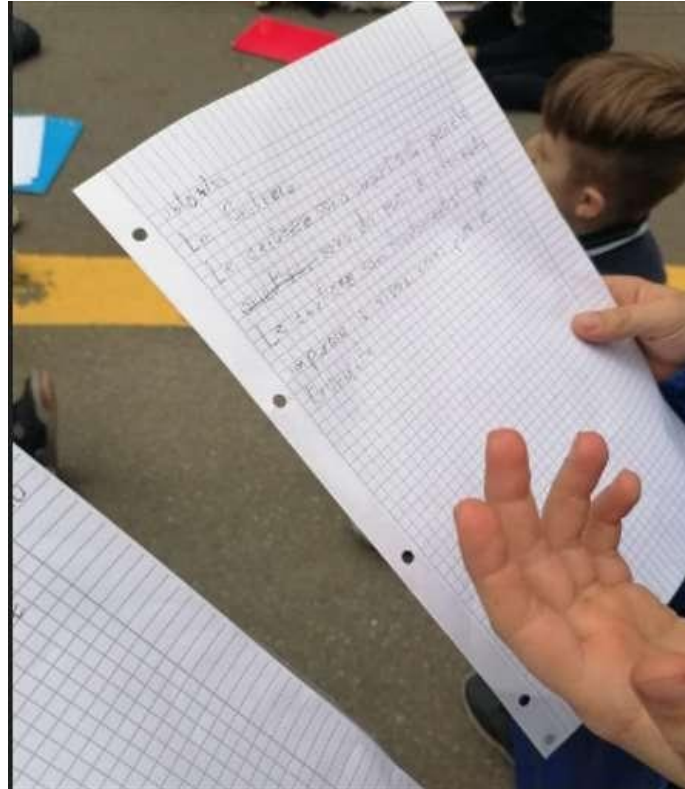


Figura 53: Momento del *debate*



LE INCERTEZZE (MI)  
DANNO LA POSSIBILITÀ  
DI STUPIRMI E  
SORPRENDERMI.  
SONO IL SALE DELLA  
VITA.

Figura 54: Appunti per il Debate, S. L., 11 anni

INCERTEZZA ESSEMPIO  
SANO UCCIDI SE QUANDO  
MORIAMO CI STAI IN ALTRA VITA  
OFFICE QUANDO MORIAMO ANDREMO  
ALL'INFERNO O AL PARADISO

---

PERÒ SENZA INCERTEZZA  
NON SI PÒ VIVERE.  
PERCHÈ SE NON C'È INCERTEZZA  
RITUALMENTE NON CI SONO SORPRESE.  
PERÒ VIVERE CON INCERTEZZE SECONDO  
SI VIVÈ UN PÒ MALE.

Figura 55: Appunti per il Debate, M. E., 11 anni

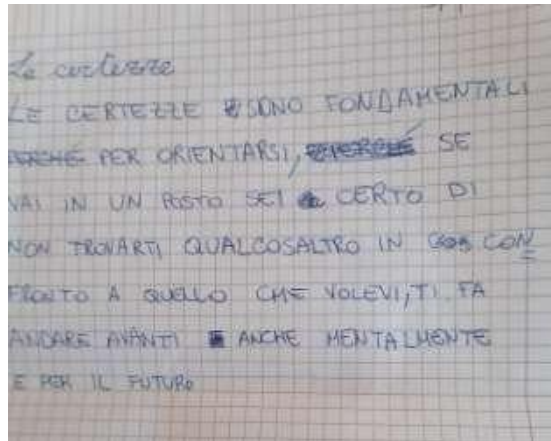


Figura 56: Appunti per il Debate, M. G., 11 anni

La favola *La mappa* ha fornito una cornice interpretativa di taglio geografico utile per esplorare la dialettica intrinseca alla coppia concettuale «certezza/incertezza» in diversi contesti: fisico, politico e umano.

Le certezze nella geografia fisica sono state associate alla comprensione delle caratteristiche stabili del nostro pianeta, come la struttura dei continenti e la distribuzione dei climi e delle risorse naturali. Tuttavia, durante la discussione, i bambini hanno prontamente riconosciuto le incertezze legate ai cambiamenti climatici, alla desertificazione, all'erosione del suolo e agli eventi naturali estremi come terremoti, eruzioni vulcaniche e tsunami. Queste incertezze ci ricordano la natura dinamica della Terra e la nostra limitata comprensione dei suoi processi.

Nella geografia politica, le certezze riguardano la delimitazione dei confini nazionali e l'organizzazione politica delle nazioni. Tuttavia, anche in questo contesto, le certezze si trasformano rapidamente in incertezze legate alle tensioni geopolitiche, ai conflitti territoriali e ai movimenti migratori. Queste incertezze mettono in discussione la stabilità delle relazioni internazionali e la sicurezza delle popolazioni.

La geografia umana, è stata oggetto di apprendimento significativo attraverso la discussione sulla distribuzione della popolazione, sui modelli di insediamento e sullo sviluppo economico. Tuttavia, le incertezze emergono dalle dinamiche sociali, dalle disuguaglianze economiche, dalla migrazione interna ed esterna, dalle tensioni etniche e culturali e dalla globalizzazione. Queste incertezze riflettono la complessità delle società umane e le sfide nel gestire la diversità e le disparità.

Ci siamo quindi interrogati su quanto possiamo essere certi della stabilità del nostro ambiente geografico, su come gestire l'incertezza legata ai cambiamenti climatici e alle sfide geopolitiche e su come le nostre percezioni delle certezze e incertezze geografiche influenzino le politiche pubbliche e le decisioni individuali. Attraverso questa discussione, i bambini hanno potuto comprendere meglio la complessità e la dinamicità dei sistemi geografici e il nostro ruolo nel plasmarli e adattarci ad essi.

## ***5.7 – L'esperienza con le macchine di realtà aumentata***

### *5.7.1 Mappature tridimensionali e teatri geografici per esplorare diversi punti di vista*

Il laboratorio con la *Virtual Sandbox* è stata un'esperienza coinvolgente e creativa. I bambini hanno esplorato inizialmente in maniera autonoma e a gruppi, con scopo ludico, le varie possibilità virtuali della macchina e si sono fatti trasportare dall'esperienza manipolativa e sensoriale.

Il fatto che le *Virtual Sandbox* costituiscano un'evoluzione specifica delle macchine di realtà aumentata ha contribuito al successo dell'attività, nel corso della quale il gruppo classe ha potuto, in differenti modalità, dare vita a processi poetici nell'esplorazione dei "mondi" della propria geografia mentale.

I gruppi in cui si è suddivisa la classe hanno lavorato per esplorare punti di vista diversi della storia collettiva elaborata in classe, facendosi suggestionare dai possibili mondi che la *Virtual Sandbox* permette di creare. Si è trattato di una vera e propria mappatura tridimensionale dei teatri geografici immaginati.

Utilizzando la *sandbox*, che è essenzialmente un'area di gioco interattiva con sabbia o materiali simili, gli studenti hanno creato scene e ambientazioni che rappresentano le diverse prospettive o interpretazioni della medesima storia elaborata collettivamente. È bene ricordare che – a differenza di altre tecnologie che sviluppano forme di realtà aumentata in un contesto totalmente fittizio - nelle *Virtual Sandbox* la manipolazione è «basata sulla realtà materiale - la sabbia - e il medium, processato dal sistema elettronico,» ha la funzione di «una restituzione all'interno di questa realtà materiale

manipolata da umani - sulla sabbia - e non all'interno di un sistema elettronico separato da questa realtà» (Di Gioia, 2024). Non è affatto secondario ricordare che la restituzione è di tipo essenzialmente cartografico.

Nel corso dell'esperienza, da parte dei bambini sono state create miniature di persone, animali e fiori rappresentanti i diversi attori coinvolti. Hanno quindi manipolato questi elementi per ricreare situazioni e scenari diversi, esplorando come le azioni e le decisioni di ciascun personaggio possono influenzare gli altri e l'intera narrazione.

Questa attività può incoraggiare il pensiero critico e la creatività, poiché gli studenti devono considerare attentamente le motivazioni e le prospettive dei diversi personaggi mentre creano le loro rappresentazioni nella *sandbox*. Inoltre, può favorire la collaborazione e il dialogo, poiché gli studenti discutono e negoziano le loro interpretazioni e le loro scelte creative con i loro compagni di classe.



Figura 57: Esplorazione della Virtual Sandbox

Inoltre, utilizzando la *sandbox*, gli studenti possono sperimentare con diversi punti di vista e prospettive senza paura di commettere errori, poiché possono facilmente modificare e aggiustare le loro creazioni. Questo incoraggia l'esplorazione e l'apprendimento attivo, consentendo agli studenti di sviluppare una comprensione più profonda e sfaccettata dei temi e dei concetti trattati nella storia.

Di seguito le creazioni narrative e visive create dai bambini.

#### GRUPPO 1

Sono nato camoscio nel 1837 durante una tremenda guerra contro i cani pastori che durò due anni. A soli due mesi ero già capace di correre, nascondermi e difendermi. Dopo la guerra, mi ritrovai solo e senza compagni con cui condividere le mie gioie e i miei dolori. Iniziai a vagare per le pianure, le colline e le montagne e dopo ben 73 anni di ricerca, scoprii di essere l'unico della mia specie. Decisi quindi di cercare rifugio sulle Alpi, verso il Monte Bianco, per vivere in tranquillità. Trovai un luogo accogliente, ricco di fieno e fiori alpini che mi avrebbero salvato dalla fame. Quando però assaporai un po' di questo fieno prelibato, sentii girare la testa e, in pochi istanti, mi trasformai in una meravigliosa stella alpina.



Figura 58: Storie e Virtual Sandbox, la battaglia



Figura 59: Storie e Virtual Sandbox, camoscio e stella alpina

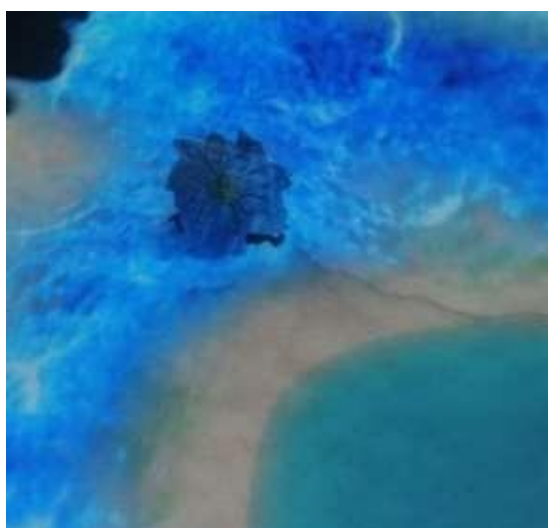


Figura 60: Storie e Virtual Sandbox, la stella alpina

## **GRUPPO 2**

Un cacciatore di animali, appassionato di stambecchi e collezionista di esemplari imbalsamati, un giorno fece una scoperta straordinaria: trovò uno stambecco magico in grado di esaudire qualsiasi desiderio. Questo stambecco, infatti, poteva trasformarsi in qualsiasi animale e soddisfare ogni richiesta del cacciatore. Così, il cacciatore chiese al magico animale molti giocattoli per i suoi figli e molta salute per la sua famiglia. Tuttavia, in cambio dello stambecco chiese al cacciatore di risparmiargli la vita, così come a tutti gli altri animali del bosco. Nonostante l'apparente esitazione, il cacciatore lo colpì con il fucile, ma proprio in quel momento

lo stambecco si trasformò in un topo. Questo avvenimento servì da lezione, dimostrando che è fondamentale trattare gli animali con rispetto e compassione.



Figura 61: Storie e Virtual Sandbox, stambecco e cervo



Figura 62: Storie e Virtual Sandbox, le montagne e il rifugio

### **GRUPPO 3**

Ciao, mi chiamo Marmotta, ma puoi chiamarmi Marm per gli amici. Conosci il Big Bang? Bene, quella è stata la mia nascita! Ho attraversato ere geologiche, conosciuto i dinosauri, gli australopitechi e perfino i batteri, che erano i miei migliori amici.



Circa 10 milioni di anni fa, noi marmotte abbiamo deciso di stabilirci sulle Alpi, perché in quel tempo c'era un T-rex piuttosto cattivo. Oggi è stata una giornata davvero strana: ero sul ghiacciaio quando ho avvistato un cacciatore. Sono scappato e mi sono nascosto, ma poi ho visto che non era interessato a me, bensì a una splendida stella alpina. Con un po' di fame, sono corso a mangiarla, ma... puff! Sono diventato un enorme elefante! Io e il cacciatore eravamo entrambi stupiti. Ma poi ho capito: proprio in quel luogo si era svolta la prima battaglia di Annibale contro i Taurini, e da allora era sorta una maledizione: chiunque mangiasse una stella alpina si sarebbe trasformato in un elefante. Così sono diventato il primo animale a vivere sulla Terra. Ad un certo punto, è uscito dal bosco un cervo con le corna d'oro, che ha incontrato un vecchio amico umano e me. Abbiamo seguito il cervo fino a un rifugio, dove abbiamo aiutato un gregge di pecore ferite, trasformandole in stelle comete. Quella notte ho dormito su una nuvola guardando il cielo. Al mattino, un altro fragoroso boato mi ha svegliato e sono sceso giù, trovando un altro elefante che inseguiva uno stambecco. Ho scoperto che il mio amico cervo stava chiedendo chi fosse in quel momento, mentre dal bosco usciva un altro cervo. Il potere dell'amicizia era immenso e così ho deciso di mangiare una stella alpina e tornare ad essere una marmotta felice.



Figura 63: Storie e Virtual Sandbox, la nascita della marmotta dal Big Bang





Figura 64: Storie e Virtual Sandbox, l'elefante e il rifugio sulle Alpi



Figura 65: Storie e Virtual Sandbox, cervo e stambecco

#### GRUPPO 4

C'era una volta una ragazza di nome Elena, che viveva in una piccola casa nella campagna. Amava guardare le stelle di notte e ascoltare il canto degli uccelli al mattino. Ma c'era una cosa che Elena amava ancora di più: sognava di visitare il rifugio di montagna della sua zia Maria.

La zia Maria aveva un accogliente rifugio situato tra le vette delle montagne, circondato da alberi verdi e profumati prati alpini. Elena sentiva parlare spesso di questo luogo magico, dove il cielo era più blu e l'aria fresca profumava di pini e di libertà. Sognava di vedere con i suoi occhi i meravigliosi panorami montani di cui sua zia le parlava così spesso.

Un giorno, durante le vacanze estive, Elena decise di realizzare il suo sogno. Preparò uno zaino con tutto il necessario per il viaggio e partì alla volta del rifugio di montagna. Lungo il sentiero, attraversò foreste di abeti e ruscelli scintillanti, respirando a pieni polmoni l'aria fresca e pulita della montagna.

Dopo una lunga camminata, finalmente arrivò al rifugio di sua zia. La vista che si aprì davanti ai suoi occhi la lasciò senza fiato: le montagne si stagliavano contro il cielo blu, mentre il sole sorgeva dietro di esse, tingendo di rosa le vette innevate.

Zia Maria accolse Elena con un abbraccio caloroso e insieme trascorsero giornate indimenticabili: camminarono lungo sentieri panoramici, osservarono le stelle di notte e cucinarono insieme piatti tradizionali della montagna. Elena si sentiva completamente immersa nella bellezza e nella serenità di quel luogo incantato e decise di rimanere lì per sempre.



Figura 66: Storie e Virtual Sandbox, momento di creazione dell'ambientazione



Figura 67: Storie e Virtual Sandbox, i personaggi e il rifugio alpino



Figura 68: Storie e Virtual Sandbox, personaggi e rifugio sulle Alpi

Esplorare punti di vista differenti attraverso le ambientazioni della *Virtual Sandbox* è un'attività inclusiva poiché offre a tutti i partecipanti, indipendentemente dalle loro capacità o caratteristiche, l'opportunità di partecipare in modo significativo. La *sandbox* fornisce un ambiente interattivo e accessibile dove i partecipanti possono esplorare e sperimentare prospettive diverse, incoraggiando il dialogo, la collaborazione e l'apprendimento reciproco.

In questo contesto, la natura tattile e sensoriale della *sandbox* permette una partecipazione attiva e coinvolgente, che può essere adattata alle esigenze individuali degli utenti. Ad esempio, le persone con disabilità visive possono esplorare l'ambiente attraverso il tatto e l'udito, mentre coloro con disabilità motorie possono interagire con la *sandbox* utilizzando dispositivi di assistenza o supporto da parte degli altri partecipanti.

Inoltre, l'esplorazione di punti di vista diversi favorisce la comprensione e l'empatia verso le esperienze altrui, promuovendo un clima inclusivo e rispettoso all'interno del gruppo. Attraverso la *sandbox*, i partecipanti possono mettersi nei panni degli altri, esplorando le sfide e le opportunità che caratterizzano le diverse prospettive e realtà.

In definitiva, l'attività di esplorare punti di vista differenti attraverso le ambientazioni della *sandbox* offre un'esperienza inclusiva che valorizza la diversità e favorisce la partecipazione di tutti i membri del gruppo, contribuendo a creare un ambiente di apprendimento ricco e stimolante.

Durante questo laboratorio, non è passato inosservato il coinvolgimento attivo e partecipativo dell'alunna con “bisogni educativi speciali”. La sua gioia durante la manipolazione è stata così travolgente da coinvolgere tutti i presenti, e non si è limitata a esplorare solo l'ambiente del suo gruppo, ma ha continuato ad immergersi con entusiasmo negli ambienti di tutti gli altri gruppi.

L'impiego della *Virtual Sandbox* rappresenta un'opportunità preziosa per affrontare difficoltà di tipo cognitivo, offrendo un valido strumento per l'apprendimento di concetti complessi legati ai fenomeni naturali. Questo dispositivo consente di creare un ambiente interattivo e coinvolgente, che favorisce la comprensione dei rapporti di causa-effetto e permette ai bambini di esplorare concetti come il ciclo dell'acqua in modo tangibile e intuitivo.

Per i bambini con difficoltà cognitive, la *Virtual Sandbox* offre un ambiente di apprendimento multisensoriale che favorisce l'assimilazione di concetti astratti attraverso l'esperienza diretta e la manipolazione tangibile degli elementi. Ad esempio, attraverso la simulazione del ciclo dell'acqua, i bambini possono osservare come l'acqua evapora, si condensa e precipita, comprendendo così il concetto di trasformazione e il ruolo delle diverse fasi del ciclo idrologico.

Inoltre, la *Virtual Sandbox* consente di visualizzare in modo dinamico e interattivo il percorso di un fiume fino al mare, permettendo ai bambini di esplorare le caratteristiche geografiche e idrologiche del territorio. Attraverso questa esperienza, i bambini possono acquisire conoscenze sulla morfologia del territorio, sull'idrografia e sui processi naturali che influenzano la formazione dei corsi d'acqua.

Un altro esempio di utilizzo della *Virtual Sandbox* è la visualizzazione della nascita di un fiume o di un lago attraverso le acque piovane. Questo permette ai bambini di comprendere il ruolo delle precipitazioni nell'apporto idrico ai bacini idrografici e di osservare come le caratteristiche del terreno influenzino la formazione dei corpi d'acqua.

Le riflessioni finali del laboratorio hanno dato spazio a grandi temi riguardanti la nostra concezione dell'ambiente naturale e il ruolo dell'uomo al suo interno. Le discussioni sono state illuminate da spunti intriganti, tra cui uno in particolare che si è distinto per la sua originalità e profondità. Un bambino ha espresso la convinzione che l'ambiente naturale sia esso stesso un essere vivente.

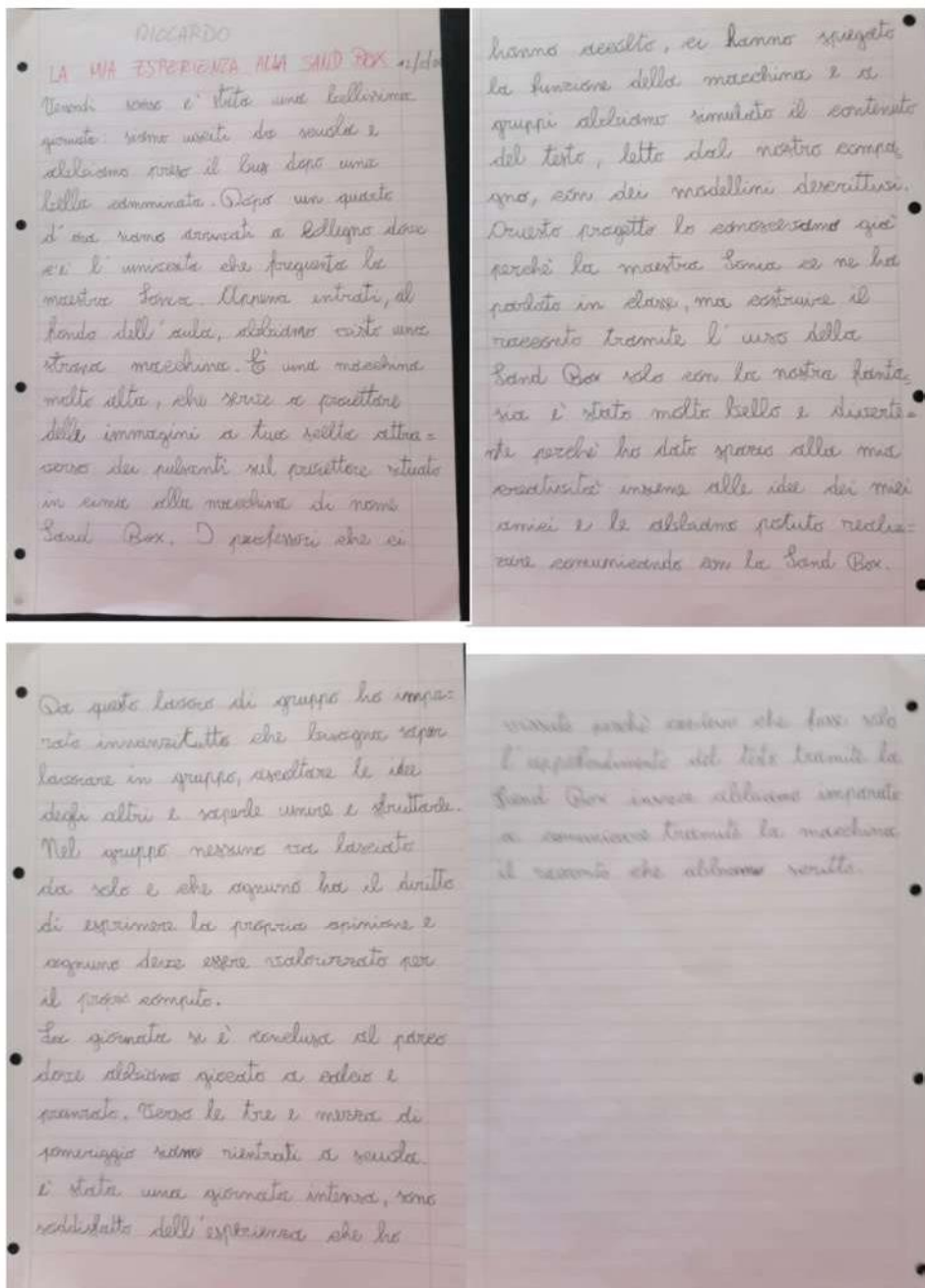
Sorprendentemente questa intuizione richiama teorie antiche e moderne. Da un lato il riferimento può andare alla lunga tradizione dell'ilozoismo – che a partire da Talete – teorizza il principio di una materia animata come fondamento dell'universo. Dall'altra, possiamo fare riferimento a studiosi come James Lovelock (1979), noto per aver sviluppato l'ipotesi Gaia, secondo la quale la Terra è un organismo vivente complesso, in grado di autoregolarsi e mantenere le condizioni adatte alla vita. La prospettiva del bambino ha suscitato un'interessante riflessione sulla relazione tra l'umanità e l'ambiente, aprendo la porta a nuove e stimolanti discussioni sul nostro rapporto con il pianeta che abitiamo

A fine giornata, i bambini sono stati invitati a riflettere sui loro sentimenti e sugli apprendimenti acquisiti. Le loro osservazioni hanno rivelato una gamma di emozioni

intense, come la felicità e la serenità. Hanno sottolineato l'importanza di lavorare insieme in gruppo, di ascoltare le idee degli altri e di assicurarsi che nessuno venga trascurato. Hanno anche ribadito il diritto di esprimere liberamente le proprie opinioni e l'importanza di valorizzare ogni individuo. Inoltre, hanno riscontrato un aumento della loro creatività e immaginazione durante l'attività.

Inoltre alcuni partecipanti hanno enfatizzato l'opportunità quasi unica di esplorare nuovi mondi, di creare e plasmare ambienti, mentre contemporaneamente si impara rispettare e apprezzare il territorio. Queste riflessioni evidenziano l'efficacia dell'esperienza vissuta non solo per quanto concerne competenze prettamente geografiche, ma anche nel favorire lo sviluppo delle competenze sociali e personali, di cittadinanza. Alcuni partecipanti hanno enfatizzato l'opportunità quasi unica di esplorare nuovi mondi, di creare e plasmare ambienti, mentre contemporaneamente si rispetta e si apprezza la natura.

Le riflessioni di N., la bambina con “bisogni educativi speciali” (fig. 73), ci rivelano un prezioso aspetto della sua esperienza con la *Virtual Sandbox*: la gioia e la soddisfazione che ha provato nel plasmare la sabbia virtuale. È davvero significativo il suo commento sull'importanza di condividere quest'esperienza con i suoi compagni e sull'apprezzamento di fare attività insieme. Questo ci suggerisce una crescita non solo individuale ma anche sociale.



Da sinistra a destra fig. 69,70,71,72: Le riflessioni di R. M., 11 anni



LA GIORNATA DI VENERDI  
 LA COSA CHE MI È PIACIUTA  
 DI PIU' È LA SAND BOX,  
 ANCHE MODELLARE LA SABBIA PERCHÈ  
 ERA PIACEVOLE TOCARLA.  
 HO IMPARATO CHE È BELLO FARE ATTIVITÀ  
 INSIEME E STARE CON I MIEI COMPAGNI  
 MENTRE FACEVO L'ATTIVITÀ LE EMOZIONI  
 CHE HO PROVATO SONO STATE FELICITÀ  
 E TRANQUILLITÀ.  
 FINITA L'ATTIVITÀ SIAMO ANDATI A  
 MANGIARE IN UN PARCO MOLTO BELLO.  
 QUANDO ABBIAMO FINITO DI MANGIARE  
 SONO ANDATA A GIOCARE CON LA CAR  
 RUCOLA INSIEME ALLE MIE AMICHE. =  
 HO ANCHE GIOCATO CON LA RUOTA E  
 LA PALLA.

Figura 73: Le riflessioni di N., 11 anni

Particolarmente rilevante è la sensazione di tranquillità che N. ha sperimentato durante l'attività. È importante sottolineare questo punto perché, considerando la sua solita vivacità, agitazione e iperattività, questo stato di calma rappresenta una preziosa conquista. Rivela non solo il potenziale terapeutico dell'attività, ma anche la capacità della *Virtual Sandbox* di offrire un momento di pace e serenità anche a chi solitamente vive in un vortice di movimento e stimoli.

Questa esperienza apre diverse prospettive: non solo dimostra il valore delle attività collaborative e sensoriali come la modellazione della sabbia virtuale nel favorire il benessere di Noemi, ma suggerisce anche un approccio più olistico nell'assistenza e nell'inclusione dei bambini con bisogni speciali. La capacità di creare momenti di calma e connessione attraverso esperienze coinvolgenti come la *Virtual Sandbox* può essere un prezioso strumento per migliorare la qualità della vita di bambini come Noemi e promuovere una maggiore comprensione e inclusione nella comunità.



## ***5.8 Le uscite sul terreno***

### *5.8.1 Prepariamoci ad esplorare il terreno*

L'uscita sul terreno offre l'opportunità per ampliare le capacità di osservazione, poiché permette di scoprire i dettagli unici che caratterizzano l'ambiente naturale.

Durante l'esplorazione, si mettono in relazione gli elementi del paesaggio con le attività umane che vi si svolgono. Questo consente di comprendere meglio i legami intricati tra la natura e la nostra presenza come esseri umani in quel contesto. Ogni segno umano o modifica del paesaggio racconta una storia, e riuscire a coglierla significa sviluppare una visione più profonda del territorio in cui viviamo.

Questo processo porta alla consapevolezza personale del territorio e dei suoi valori. Scoprire le caratteristiche distintive del paesaggio montano non solo arricchisce la conoscenza, ma fa anche apprezzare la bellezza e la fragilità di questi luoghi. È un'occasione per riconoscere e apprezzare la ricchezza delle risorse naturali, la diversità biologica e culturale che caratterizza il territorio.

Ma l'esplorazione non si limita alla comprensione razionale. Essa coinvolge anche le nostre percezioni e le emozioni. Attraverso i sensi, possiamo cogliere la grandezza delle montagne, il fragore dei torrenti, il profumo dei boschi. Queste esperienze sensoriali permettono di sviluppare un senso del luogo, una connessione profonda con il territorio che ci circonda.

Infine, esplorare il paesaggio montano non è solo un atto individuale, ma anche un'opportunità per coltivare il senso di appartenenza personale e sociale. Condividere queste esperienze con altri ci permette di costruire legami più forti con la comunità e di sviluppare un senso di responsabilità nei confronti del nostro ambiente. In questo modo, l'esplorazione del paesaggio montano diventa non solo un'attività ricreativa, ma anche un'opportunità per crescere personalmente e contribuire alla conservazione di questi preziosi luoghi naturali.

Nel corso dell'attività di progettazione sono state ideate, pianificate e poi realizzate due uscite sul terreno. Nell'ottica di condivisione di obiettivi e scopi delle attività didattiche con il gruppo classe, anche la fase di ideazione e pianificazione ha visto il

coinvolgimento attivo degli allievi, in funzione di una consapevolezza cognitiva maggiore e di una partecipazione più autentica all'uscita stessa.

Anche la riflessione sulle aspettative di ciascuno è stata parte dell'attività stessa. È stato, ad esempio, chiesto ai bambini di raccontare, brevemente, che cosa si aspettano da queste due "uscite alpine" per tracciare un *continuum* rispetto alle attività fatte dall'inizio dell'anno scolastico, coinvolgendo attivamente nel processo educativo e per capire quali fossero curiosità e interessi personali. Mi interessava indagare proprio che tipo di costruzione dell'immaginario avessero elaborato durante la progettazione per poi confrontarlo con le riflessioni e i disegni prodotti durante o dopo le uscite.

Ecco alcuni esempi di testi prodotti dagli studenti della classe 5<sup>a</sup>C.

**Le uscite di maggio**  
Da queste uscite mi aspetto:  
di vedere un bel paesaggio ricoperto  
di neve, <sup>aspettando</sup> vedere qualche animale  
selvatico, sentire il rumore  
dei ghiacciai <sup>credo che sopra quelle alture</sup> e vedere una stella alpina.  
Scoprire nuove cose sulle centrali idroelettriche  
soprattutto su quella di Entrocque,  
vedere un bel paesaggio e <sup>prima volta</sup> vedere per la  
Sono certa che queste gite me le  
porterò nel cuore per tutta  
la vita.

Figura 74: Le mie aspettative sulle uscite sul terreno, M. C., 11 anni

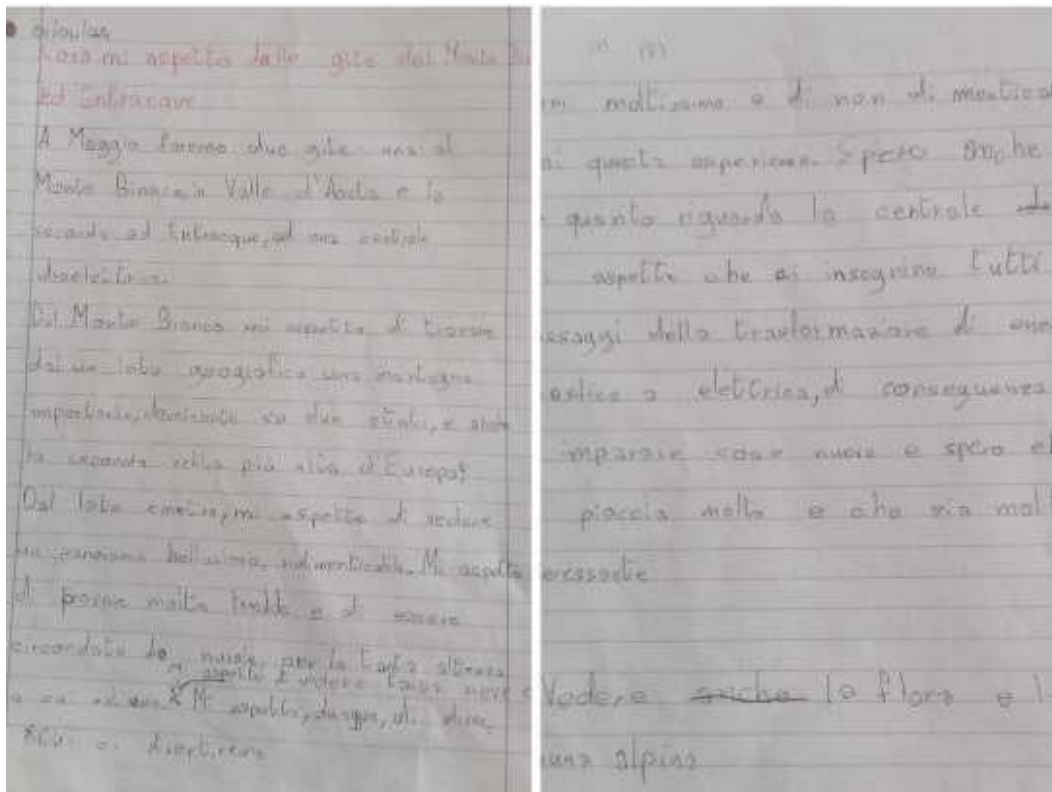


Figura 75 e 76 : Le mie aspettative sulle uscite sul terreno, L. L., 11 anni

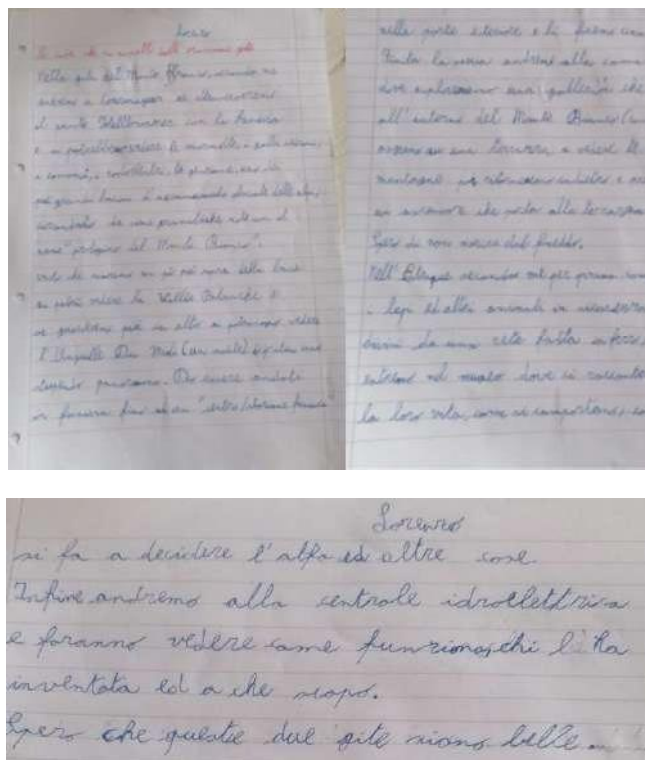


Figure 77, 78 e 79: Le mie aspettative – L. M., 11 anni



Concentrarsi sulle aspettative dei propri allievi permette di instaurare un dialogo profondo non solo per quanto concerne le emozioni positive e le curiosità dei bambini ma anche riguardo ai problemi che potrebbero emergere durante le uscite didattiche. Questo approccio consente di identificare e affrontare le difficoltà o le resistenze in modo proattivo.

Attraverso questa comunicazione aperta, si potrebbero anticipare i potenziali ostacoli che gli studenti potrebbero incontrare durante le uscite sul campo. Ad esempio, alcuni bambini hanno espresso timori riguardo agli animali selvatici o alle vertigini che potrebbero venire sul Monte Bianco. Altri potrebbero mostrare preoccupazioni riguardo alla distanza del percorso da percorrere o all'eventuale stanchezza durante l'attività.

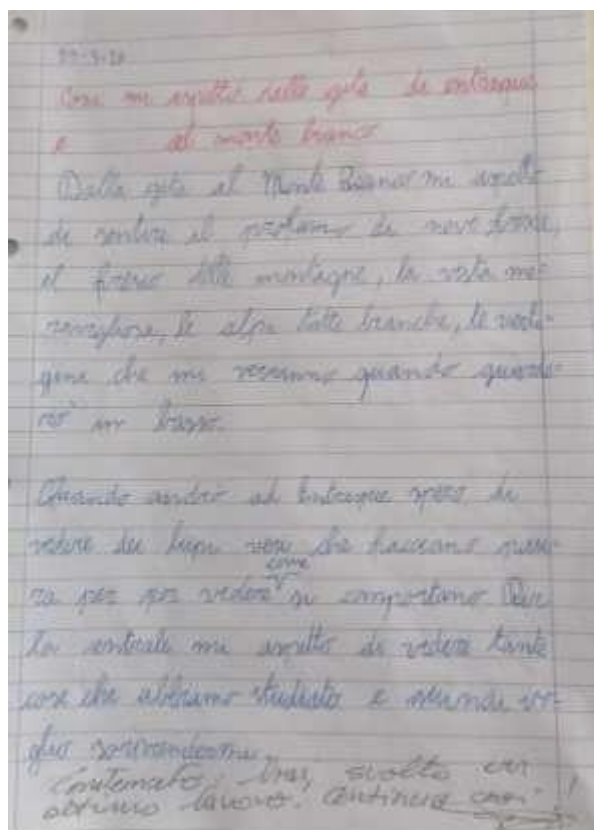


Figura 84: Le mie aspettative, M. E. 11 anni

Esplicitare queste possibili difficoltà consente agli insegnanti di preparare strategie mirate per affrontarle.

Abbiamo quindi voluto rendere visibili sulle mappe i luoghi che avremmo visitato durante le nostre uscite didattiche. Questo approccio è stato adottato con l'intento di

offrire agli studenti una panoramica chiara e tangibile delle destinazioni e delle attività pianificate, contribuendo così a stimolare il loro interesse e la loro partecipazione.

Visualizzare i luoghi sulle mappe fornisce agli studenti un'opportunità unica di esplorare in anticipo il territorio che avrebbero visitato. Possono osservare la disposizione geografica dei siti, valutare la distanza tra di essi e avere un'idea più precisa dell'ambiente circostante. Questo non solo aiuta gli studenti a familiarizzare con il percorso e a comprendere meglio il contesto delle loro future esperienze sul campo, ma li incoraggia anche a fare domande e a condividere le loro aspettative e curiosità.

Inoltre, visualizzare i luoghi sulle mappe può essere un'opportunità per approfondire la comprensione geografica e la consapevolezza del territorio tra gli studenti. Gli insegnanti possono incoraggiare gli studenti a esaminare le caratteristiche geografiche e storiche dei luoghi, ad esplorare le connessioni tra di essi e ad anticipare le possibili esperienze che li attendono durante l'uscita.

La decisione di visualizzare i luoghi da visitare sulle mappe è stata fondamentale per affrontare le preoccupazioni o resistenze degli studenti, specialmente per la bambina con PEI che necessita di sicurezza.

Per la bambina con PEI, avere una comprensione chiara e visuale degli ambienti da visitare ha fornito un importante punto di riferimento e una fonte di sicurezza. La possibilità di esaminare in anticipo i luoghi da visitare ha contribuito a ridurre l'ansia e a creare un ambiente più rassicurante per lei. Questo ha contribuito a creare un ambiente di apprendimento inclusivo e confortevole per tutti gli studenti.

Abbiamo deciso di utilizzare sia *OpenStreetMap* (OSM) che la carta dell'Istituto Geografico Centrale.

L'impiego di *OpenStreetMap* (OSM) nella preparazione di un'uscita sul territorio si rivela estremamente vantaggioso non solo per l'orientamento, ma anche per la visualizzazione delle similitudini e delle differenze, ad esempio tra due aree alpine, come è possibile osservare nelle fotografie seguenti.



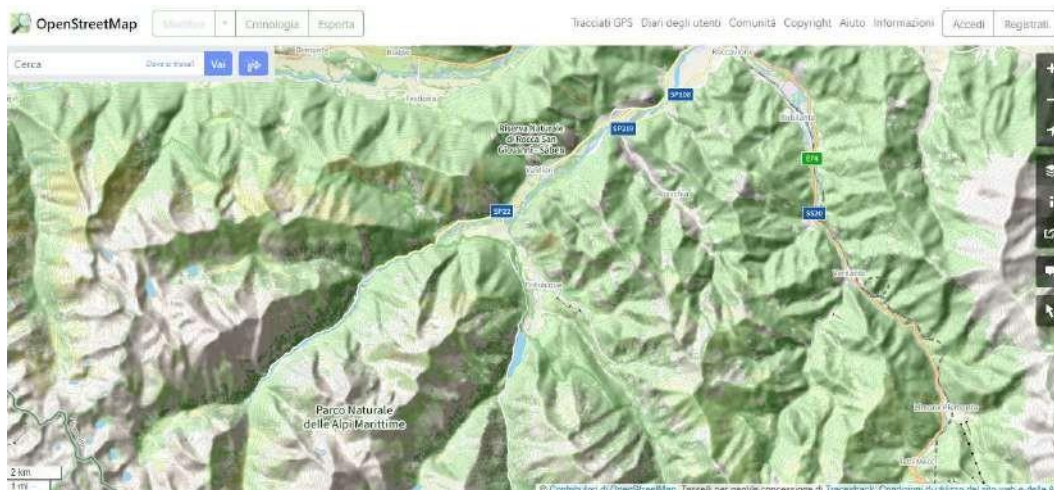


Figura 85: OpenStreetMap - Alpi Marittime

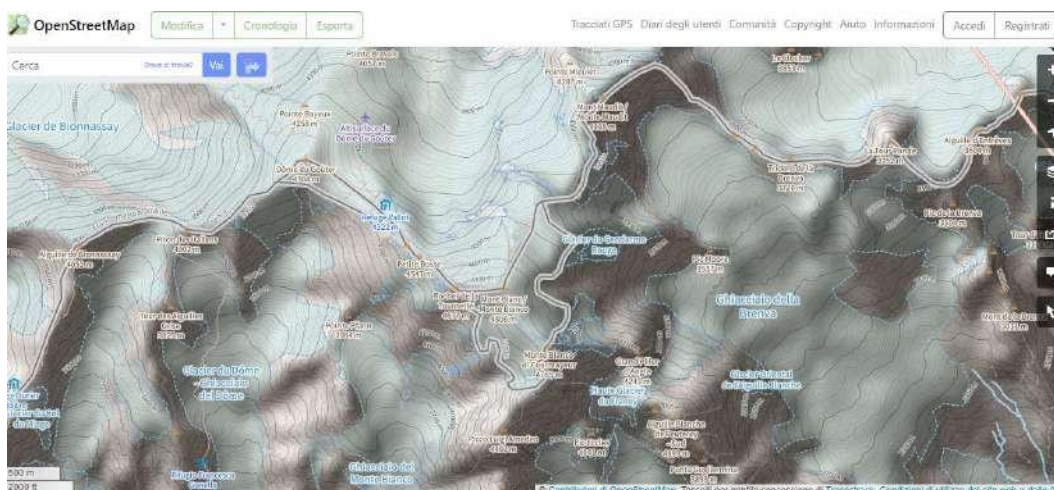


Figura 86: OpenStreetMap -Alpi Graie -Monte Bianco

Per arricchire l'esperienza delle uscite didattiche in montagna, viene fornito agli studenti strumenti adeguati per registrare e approfondire le loro osservazioni. Viene consegnato un piccolo quaderno, il taccuino di viaggio scaricato dal sito [https://ideamontagna.it/wp-content/uploads/2022/06/taccuino-della-montagna\\_compressed.pdf](https://ideamontagna.it/wp-content/uploads/2022/06/taccuino-della-montagna_compressed.pdf).

Il quaderno per il diario di viaggio viene strutturato così:

- *Copertina personalizzabile.* Spazio per la personalizzazione della copertina con disegni, collage o scritte legate alle aspettative e alle emozioni legate all'escursione in montagna.

- *Osservazioni personali.* Pagine dedicate alle descrizioni delle osservazioni fatte durante l'escursione, compresi i paesaggi, gli animali avvistati, le piante incontrate e altri dettagli rilevanti.
- *Emozioni, riflessioni e impressioni.* Spazio per le riflessioni personali degli studenti sull'esperienza vissuta, sulle emozioni provate durante l'escursione e sui momenti più significativi della giornata.
- *Attività creative.* Pagina o sezione dedicata alla creatività, dove gli studenti possono esprimere le loro emozioni attraverso disegni, mappe, collage, poesie o racconti ispirati dall'esplorazione sul terreno.

Di seguito le immagini del momento della personalizzazione del proprio *Taccuino di viaggio*.



Figura 82:Taccuino di viaggio personalizzato – R. M., 11 anni





Figura 87:Taccuino di viaggio personalizzato – S. P., 11 anni

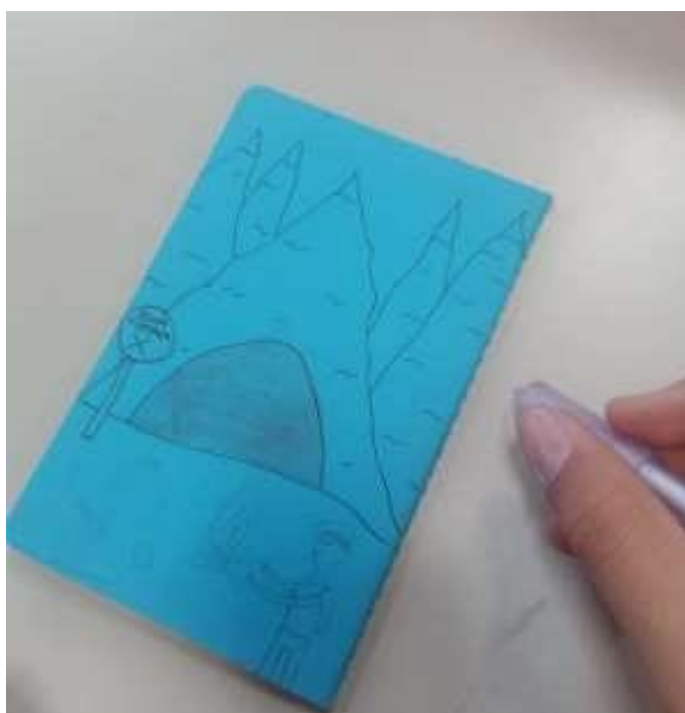


Figura 88:Taccuino di viaggio personalizzato – S. S., 11 anni



Figura 89:Taccuino di viaggio personalizzato- E. T., 11 anni



Figura 90:Taccuino di viaggio personalizzato – M. P., 11 anni

### 5.8.2 - *Le Alpi Marittime – Entracque e il Centro Uomini e Lupi*

Il *Centro Uomini e Lupi* di Entracque ha offerto alla classe VC dell'IC Duca d'Aosta, un'esperienza educativa unica combinando apprendimento, divertimento e sensibilizzazione. Attraverso un approccio interdisciplinare, il centro contribuisce a formare giovani consapevoli e rispettosi dell'ambiente, promuovendo valori di empatia e responsabilità verso la natura. Queste esperienze didattiche non solo arricchiscono la conoscenza dei bambini, ma possono influenzare positivamente il loro atteggiamento verso la conservazione della biodiversità e la protezione degli ecosistemi.

Il *Centro Uomini e Lupi*, prima ancora di fornire risposte, ha offerto l'opportunità di approfondire la conoscenza del lupo, del suo comportamento, e di acquisire tutti gli elementi necessari per costruirsi un'opinione documentata e consapevole.

Nel Centro visita di Entracque, l'esperienza è guidata dalla voce narrante di un cantastorie, Prezzemolo. Attraverso le storie raccontate nei vari spazi del centro, quali la Tenda delle Favole, l'Officina delle Biciclette, la Galleria dei Ritratti e la Grotta, emerge una morale solo in apparenza scontata: il lupo non è né buono né cattivo è semplicemente Lupo.

Il viaggio con nonno Prezzemolo ha inizio dalla Tenda delle Favole, un luogo di gioia per i bambini, per poi proseguire all'Officina delle Biciclette: è a bordo di una magica due ruote che Prezzemolo esplora il mondo alla ricerca di leggende e miti legati al lupo. Attraverso le sue avventure, scopre storie affascinanti provenienti da terre lontane come la Turchia, la Russia, la Svezia, l'Irlanda, tra i mongoli e tra gli indiani del Nord America.

Nella successiva Galleria dei Ritratti, sono contrabbandieri, guardiacaccia e lupari a condividere i loro incontri con il lupo, offrendo una prospettiva diversificata e ricca di sfumature. Dalla Grotta, invece, si odono i commenti di pastori, guardiaparco, escursionisti e altri abitanti del territorio, ciascuno con la propria esperienza e percezione del lupo.

Da queste interazioni emerge una morale che, seppur apparentemente ovvia, è profondamente significativa: il lupo non può essere etichettato come buono o cattivo. Attacca altri animali seguendo il suo istinto, agendo in accordo con il ruolo che gli è

stato assegnato nel grande spettacolo del ciclo della vita. Questo incontro con una varietà di personaggi e punti di vista offre ai visitatori una comprensione più ricca e complessa del rapporto tra l'uomo e il lupo, invitandoli a riflettere sulle dinamiche naturali e sulla coesistenza tra le specie.

Questi racconti non si limitano a fornire informazioni, ma coinvolgono i visitatori in un viaggio emotivo e educativo, permettendo loro di esplorare diversi aspetti della vita del lupo e del suo rapporto con l'uomo.

Queste diverse ambientazioni aiutano a smantellare i pregiudizi e le paure irrazionali, favorendo una comprensione equilibrata e realistica del lupo. Il centro, dunque, non solo informa, ma educa attraverso un'esperienza interattiva e multisensoriale, stimolando la riflessione critica e la formazione di opinioni basate su conoscenze approfondite e consapevoli.



Fig 91. : Immagine percorso di visita *Centro Uomini e Lupi* di Entracque [https://www.centrouominielupi.it/centro-uomini-e-lupi/centro-visita/percorso-di-visita#gallery\\_run\\_5e7b040fb505cbbee201d0387916ca21-3](https://www.centrouominielupi.it/centro-uomini-e-lupi/centro-visita/percorso-di-visita#gallery_run_5e7b040fb505cbbee201d0387916ca21-3)

L'area faunistica del centro comprende un recinto di circa otto ettari che ospita alcuni esemplari di *Canis lupus italicus*. Questi animali non potrebbero sopravvivere in libertà a causa di gravi incidenti o perché sono nati in cattività. Caterina, un personaggio di fantasia, è la guida virtuale che conduce il visitatore alla scoperta del mondo del lupo, esplorando le sue caratteristiche, il comportamento sociale e le tecniche di caccia attraverso una serie di filmati presentati in cinque ambienti distinti: il Laboratorio, la Biblioteca, il Bosco, la Cucina della casa della giovane artista e il Rifugio di montagna.



Una delle storie più affascinanti raccontate è quella di Ligabue, un giovane maschio di lupo che nel 2004 è stato seguito giorno dopo giorno grazie a un radiocollare, permettendo agli studiosi di monitorare i suoi spostamenti dall'Appennino parmense alle Alpi Marittime. Due torrette di avvistamento consentono ai visitatori di osservare i lupi dell'Area faunistica nel rispetto delle loro dinamiche sociali. Tra gli esemplari presenti vi sono gli alpha Alberto e Hope, insieme a Argentera, Baus, Lykos, Mistral e Zampa. Questi sette lupi, nonostante vivano in cattività, sono essenziali per sensibilizzare sulle dinamiche e le sfide affrontate da questa specie, permettendo ai visitatori di entrare in contatto diretto con il mondo dei lupi e di comprendere meglio la loro importanza all'interno degli ecosistemi.



Fig. 88: Fotografia scattata dalla torretta dell'area faunistica del *Centro Uomini e Lupi* di Entracque

Questa uscita sul terreno ci ha quindi permesso di decostruire l'immaginario del lupo attraverso un processo che implica il riconsiderare e ripensare le percezioni e le rappresentazioni culturali di questo animale. Questo processo è strettamente legato anche all'idea di montagna, poiché i lupi e le montagne condividono molte delle stesse narrazioni e simbolismi nella cultura umana

Storicamente, soprattutto a partire dal Medioevo, il lupo è stato spesso visto come una creatura pericolosa e minacciosa. In molte culture europee, il lupo era simbolo di paura e malvagità. Fiabe come "Cappuccetto Rosso" e racconti popolari hanno

consolidato l'immagine del lupo come predatore astuto e spietato. Questo immaginario è stato alimentato anche dalla necessità pratica delle comunità rurali di proteggere il bestiame in periodi storici in cui le montagne e in particolar modo le Alpi erano molto abitate e il disboscamento era in aumento per la creazione di pascoli. Il lupo, pertanto, rappresentava una reale minaccia economica.

Parallelamente, la montagna è stata spesso concepita come uno spazio selvaggio e indomito, un luogo fuori dal controllo umano. Le montagne sono state associate a pericoli naturali, a condizioni climatiche estreme e a territori inhospitali. Questi luoghi erano visti come il regno della natura incontaminata, popolata da creature selvatiche come i lupi. È stato curioso riflettere con i bambini del fatto che il lupo ha iniziato ad essere considerato un pericolo nel momento in cui la montagna non era più un luogo indomito, tuttavia nelle rappresentazioni stereotipate lupo cattivo/montagna selvaggia e boscosa vanno di pari passo.

La decostruzione dell'immaginario del lupo implica, pertanto, una revisione di questi preconcetti e una nuova interpretazione basata su dati scientifici e una comprensione ecologica più ampia. In questo contesto, il lupo viene visto non come un nemico, ma come una parte essenziale dell'ecosistema montano.

I lupi sono predatori apicali che svolgono un ruolo cruciale nel mantenimento dell'equilibrio degli ecosistemi. Controllano le popolazioni di erbivori, prevenendo il sovrasfruttamento della vegetazione e promuovendo la biodiversità.

Il *Centro Uomini e Lupi* promuove la coesistenza tra lupi e attività umane. Programmi di educazione e sensibilizzazione mirano a ridurre il conflitto tra pastori e lupi, introducendo tecniche di protezione del bestiame più efficaci e sostenibili.

Attraverso queste riflessioni gli allievi hanno avuto modo di condividere in un circle time finale alcuni concetti fondamentali:

- È necessario riconoscere il ruolo positivo dei lupi nei contesti montani poiché porta anche a una rivalutazione dell'immaginario della montagna stessa.
- La montagna non è più vista solo come un luogo ostile, ma come un ecosistema dinamico e vitale. La presenza del lupo testimonia la salute e la ricchezza biologica di questi ambienti.

- È necessaria una narrativa della montagna che si arricchisca di storie di convivenza e di equilibrio, dove la presenza umana si integra armoniosamente con quella naturale. Questo nuovo approccio può favorire anche un turismo sostenibile e una maggiore consapevolezza ambientale.

Nei giorni successivi all'uscita didattica ho avuto modo di sfogliare e immergermi nei taccuini di viaggio dei miei studenti e delle mie studentesse.

Di seguito alcune immagini dei taccuini.

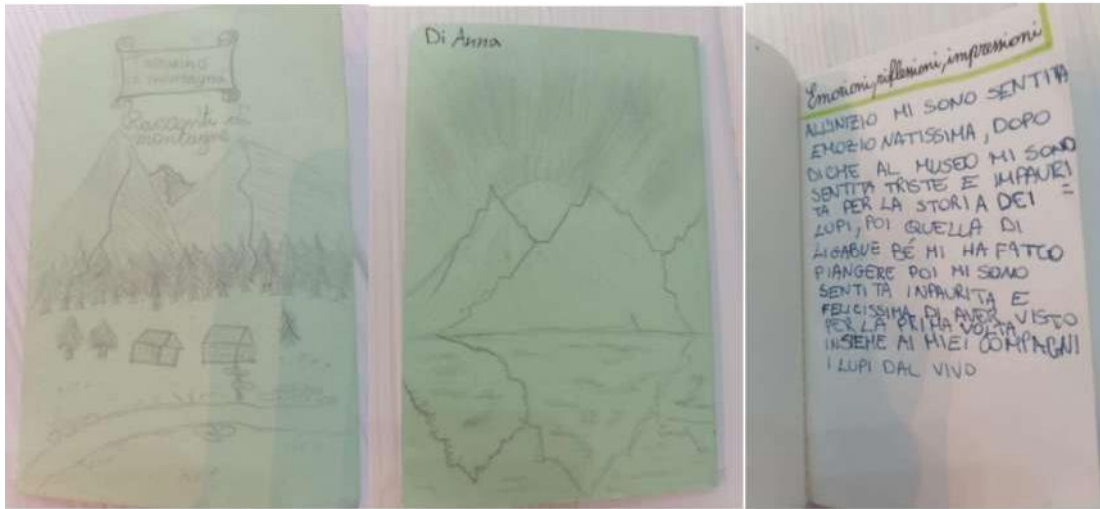


Figure 89, 90, 91: taccuino di A. B., 11 anni

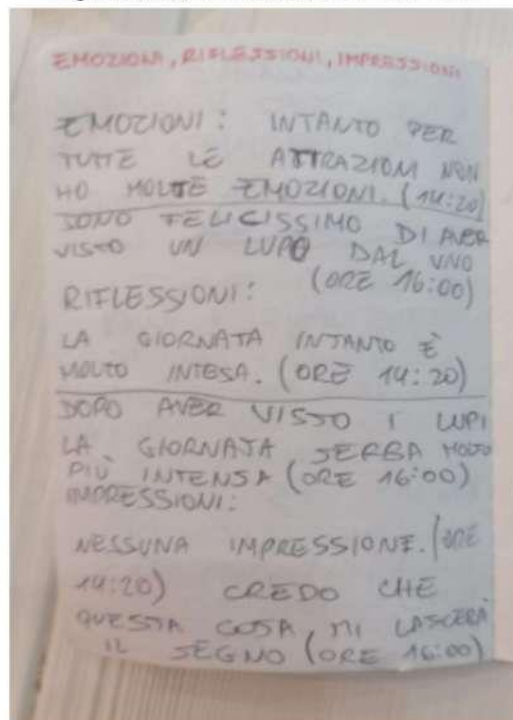
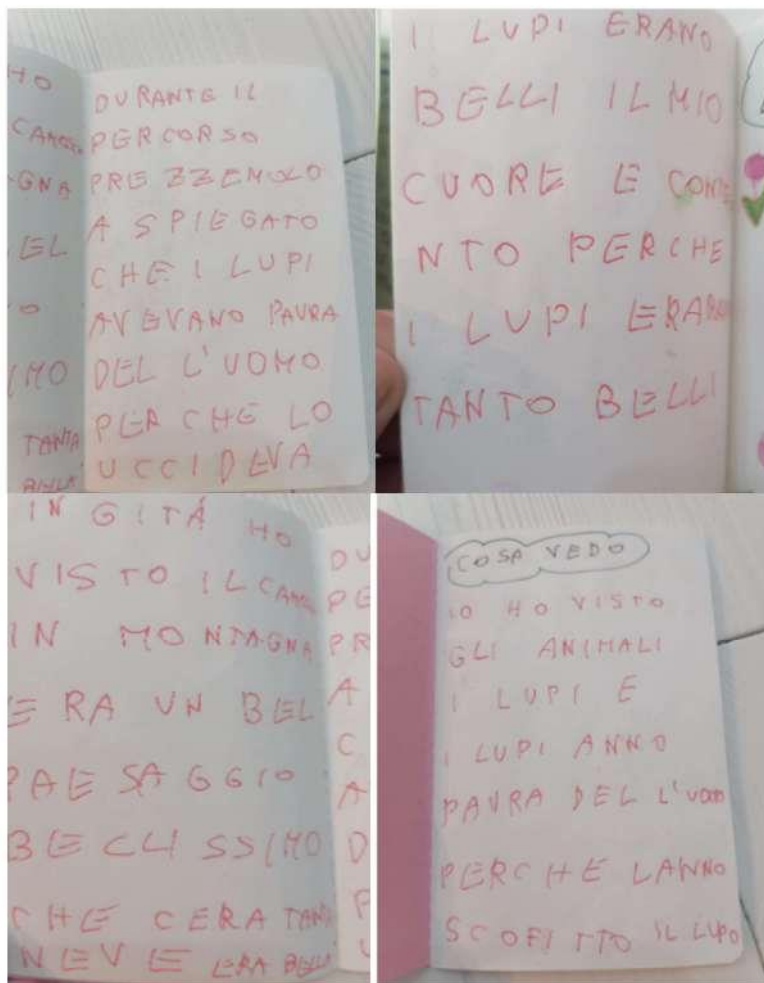


Fig.92: R. M., 11 anni



Fig. 93: Copertina personalizzata del taccuino di N. S., 11 anni



Da in alto a sinistra in senso orario Fig. 94, 95, 96, 97 Taccuino di viaggio di N. S., 11 anni



Il taccuino è stato molto più di un semplice oggetto durante il viaggio; è stato un fedele compagno per tutte le allieve e gli allievi, che mi hanno affascinato con il loro impegno nel documentare le loro esperienze a Entracque e nel museo. L'osservarli mentre annotavano curiosità o riflessioni è stato un vero spettacolo.

Durante i momenti di pausa, durante il pranzo o mentre tornavamo sull'autobus, ho notato con grande piacere che molti ragazzi e ragazze prendevano il tempo per scrivere le loro considerazioni sulla giornata trascorsa. È stato particolarmente gratificante osservare la bambina che si avvale di un PEI, la quale ha trovato conforto e gioia nell'utilizzo del taccuino. Dopo aver annotato i suoi pensieri, mi ha confidato con sincera emozione: "Maestra, è bello avere un posto dove scrivere quello che sente il mio cuore".

Per lei, il taccuino di viaggio è diventato molto più di un semplice strumento di scrittura; è stato un compagno che la segue ovunque vada, un luogo sicuro dove esprimere se stessa e i suoi sentimenti più profondi. Questo momento ha sottolineato il potere terapeutico e inclusivo della scrittura, offrendo a Noemi una voce e uno spazio tutto suo, una testimonianza tangibile del suo viaggio interiore e delle sue emozioni.

### 5.8.3 - *Le Alpi Graie – Il Forte di Bard*

Il *Museo delle Alpi* di Bard è uno spazio museale all'avanguardia, concepito per raccontare una montagna "vissuta" e trasformata dalla mano dell'uomo. Questo museo ha offerto un viaggio immersivo nello spazio e nel tempo, in cui suoni, video e proiezioni creano scenografie dinamiche, ricostruzioni evocative e giochi multimediali interattivi. Questa visita ha permesso ai bambini di vivere un'esperienza multisensoriale che educa, diverte e permette di immergersi profondamente nella cultura alpina.

Il Museo delle Alpi è progettato con un mix di tradizione e nuove tecnologie creando un percorso narrativo che assume la forma di un testo unificato. I bambini sono diventati protagonisti attivi del viaggio, quasi come se stessero "leggendo" un libro dall'interno. Attraverso un approccio interattivo, il museo ha permesso un'esperienza educativa e coinvolgente, trasformando la visita in un'avventura esplorativa.

Ogni sezione del museo è progettata per stimolare i cinque sensi. Gli ambienti sono arricchiti da effetti sonori che ricordano i suoni naturali delle Alpi, come il canto degli uccelli, il fruscio del vento e il rumore dell'acqua che scorre. I video e le proiezioni

offrono una visione visivamente accattivante delle montagne, mostrando paesaggi mozzafiato e scene di vita quotidiana. Le ricostruzioni e i giochi multimediali permettono ai visitatori di interagire fisicamente con l'ambiente espositivo, offrendo anche un'esperienza tattile.

Il museo non si limita a presentare informazioni storiche e culturali, ma le integra in un percorso educativo che mira a far comprendere l'importanza della conservazione e della sostenibilità ambientale. Attraverso esposizioni interattive, si apprende come l'uomo ha modellato e influenzato le Alpi nel corso dei secoli, e come le montagne, a loro volta, hanno influenzato le comunità umane.

Una delle caratteristiche distintive del Museo delle Alpi è la perfetta fusione tra tecnologie avanzate e tradizione. Le installazioni digitali e multimediali si integrano armoniosamente con elementi storici e culturali, creando un ambiente in cui passato e presente si incontrano. Questa combinazione permette di comprendere la storia delle Alpi in modo innovativo e coinvolgente.

Il percorso espositivo è progettato per far sentire il visitatore come un protagonista del racconto. Attraverso dispositivi interattivi e giochi multimediali, ogni individuo può esplorare i contenuti in modo personale e unico. Questo approccio interattivo non solo rende la visita più divertente, ma facilita anche l'apprendimento e la memorizzazione delle informazioni.

Il Museo delle Alpi di Bard ha offerto ai bambini una conclusione ideale di tutto il percorso progettuale sulle Alpi e le sue narrazioni permettendo agli allievi di sentirsi, anch'essi, parte della storia delle Alpi.

#### *5.8.4 - Le Alpi Graie: il Monte Bianco*

L'uscita sul terreno sul Monte Bianco è stata un'esperienza straordinaria e multisensoriale che ha offerto ai bambini una serie di opportunità educative e formative. L'ambiente montano propone una vasta gamma di stimoli sensoriali, che vanno dalle viste mozzafiato ai suoni naturali, fino alle sensazioni tattili legate alla neve e all'aria fredda. Questo ambiente stimolante ha invitato i bambini a immergersi nel contesto e a imparare attraverso la mediazione tra la propria esperienza sensibile e l'immediata

riflessione intellettuale che da essa inevitabilmente scaturisce, arricchendo così il loro bagaglio di conoscenze in modo attivo, situato e coinvolgente.

L'esplorazione sul terreno facilita un apprendimento interdisciplinare, integrando diversi ambiti di studio come la geografia, la scienza, la storia e la cultura locale. I bambini hanno potuto fare esperienza concreta riguardo ad argomenti come le formazioni geologiche, il clima alpino, la flora e la fauna delle montagne e la storia dell'esplorazione alpina, ottenendo così una comprensione più profonda e completa dei concetti teorici.

L'attività fisica all'aria aperta, camminando sui sentieri di montagna, offre numerosi benefici per la salute fisica, mentre la bellezza e la tranquillità della natura favoriscono il relax e il benessere emotivo dei bambini, riducendo lo stress e migliorando il loro umore.

L'apprendimento esperienziale sul campo è estremamente efficace nel favorire la memorizzazione e la comprensione dei concetti. Le esperienze dirette e concrete sul Monte Bianco hanno consentito ai bambini di connettersi direttamente con ciò che stavano imparando, trasformando la teoria in pratica e creando ricordi indelebili che li accompagneranno per tutta la vita.

Questa esplorazione è stata anche un'opportunità preziosa per lo sviluppo sociale e relazionale dei bambini. Lavorare e giocare insieme durante l'escursione, affrontare sfide e condividere esperienze rinforza i legami tra i compagni di classe, promuovendo la cooperazione, l'empatia e il senso di appartenenza al gruppo.

È importante sottolineare che anche questa uscita sul terreno, così come tutte le attività didattiche del laboratorio sulle Alpi, è stata progettata in modo inclusivo e adattato alle esigenze di tutti i bambini, indipendentemente dalle loro abilità cognitive o fisiche. Questo ha promosso un ambiente accogliente e rispettoso, in cui ogni bambino si è sentito valorizzato e parte integrante del gruppo, contribuendo così a una cultura dell'inclusione e della diversità.

Una gita sul terreno come quella sul Monte Bianco può essere un'esperienza straordinaria per i bambini di 11 anni, ricca di emozioni e opportunità di crescita. Immaginate di portare i vostri ragazzi in un ambiente così imponente e suggestivo: le vette innevate, i panorami mozzafiato, il suono del vento che soffia tra le creste. È

inevitabile che si possano provare sensazioni intense di meraviglia e stupore di fronte a una simile bellezza naturale. Questa meraviglia potrebbe alimentare la loro curiosità, spingendoli a esplorare e scoprire tutto ciò che il Monte Bianco ha da offrire.

Ma non è solo la bellezza del paesaggio a suscitare emozioni. L'idea stessa di vivere una vera e propria avventura ad alta quota, viaggiare sospesi per raggiungere la vetta ed esplorare il terreno sono state situazioni emotive eccitanti e stimolanti per i ragazzi, che si sentono pronti ad affrontare nuove sfide e ad esplorare nuovi orizzonti. Tuttavia, questa stessa avventura può anche portare un po' di ansia o timore, specialmente per coloro che non sono abituati a queste esperienze o che hanno paure personali legate all'altezza.

Ma è proprio superando queste sfide che si può provare un senso di orgoglio personale. Raggiungere una vetta, vivere un'esperienza così unica può far sentire ai ragazzi molto motivati. Questa sensazione di conquista può rafforzare la loro autostima e la fiducia nelle proprie capacità, lasciando un'impronta duratura sul loro sviluppo personale.

Non è solo una questione di sfide individuali. Affrontare un'escursione del genere insieme ai propri compagni di classe e agli educatori può creare un senso di comunità e appartenenza. Lavorare insieme per superare gli ostacoli, condividere le esperienze e creare ricordi condivisi può rafforzare i legami di amicizia e promuovere la cooperazione e l'empatia tra i ragazzi.

Inoltre, essere immersi nella natura selvaggia e incontaminata del Monte Bianco può suscitare un senso di connessione con il mondo naturale. I ragazzi potrebbero sviluppare un apprezzamento più profondo per l'ambiente naturale e un senso di responsabilità verso la sua conservazione, imparando così l'importanza di prendersi cura della terra e di tutte le sue creature.

Le emozioni che i bambini hanno provato sul Monte Bianco sono varie e complesse. Tutti i bambini hanno nutrito molte aspettative da questa uscita, ma in particolare la bambina con “bisogni educativi speciali” non parlava d'altro da mesi. Aspettava con ansia di poter finalmente vedere, annusare con i propri sensi questo gigante: il Monte Bianco.

L'emozione di trovarsi in un luogo così maestoso e imponente ha suscitato un senso di meraviglia e stupore nei bambini, particolarmente sensibili agli stimoli visivi e sensoriali offerti dalla vista delle vette innevate e dei paesaggi mozzafiato.

Alcuni hanno ammesso di provare un certo senso di appartenenza e inclusione nel gruppo durante l'escursione. Essere parte di un'esperienza condivisa ha fatto sentire tutti accettati e valorizzati.

D'altra parte, la vastità e l'altezza del Monte Bianco hanno anche suscitato ansia o paura in alcuni bambini, specialmente i più sensibili alle altezze o alle situazioni nuove e impegnative.

Anche se vivaci o iperattivi nella vita quotidiana, l'esperienza di essere immersi nella natura e nella tranquillità delle montagne ha portato una sensazione di calma e serenità nei bambini, offrendo loro un momento di pace e riflessione.

In definitiva, le gamma di situazioni emotive che i bambini hanno provato durante questa escursione sul Monte Bianco sono dipese da una serie di fattori, tra cui la loro personalità, le loro esperienze passate, il supporto fornito loro durante l'escursione e la sensibilità individuale agli stimoli ambientali. Tuttavia, aver goduto dell'opportunità offerta da questa esperienza è stato estremamente arricchente sul piano esistenziale, contribuendo allo sviluppo emotivo, cognitivo e sociale di ciascuno.

## **CAPITOLO 6 – Valutazione e autovalutazione**

### ***6.1 – La valutazione in geografia***

Nella scuola primaria, la valutazione riveste un ruolo fondamentale nel monitorare e favorire il processo di apprendimento degli studenti. Tuttavia, è importante adottare approcci valutativi che siano sensibili all'età e alle caratteristiche specifiche dei bambini, promuovendo il loro sviluppo integrale e il loro benessere emotivo.

Una pratica comune nella valutazione nella scuola primaria è l'osservazione diretta delle prestazioni degli studenti durante le attività di apprendimento quotidiane. Questo metodo consente agli insegnanti di valutare in modo informale le abilità e le conoscenze degli studenti mentre si impegnano in compiti e attività specifiche. Ad esempio, durante le lezioni di matematica, gli insegnanti possono osservare come i bambini risolvono i problemi o utilizzano i concetti matematici durante le attività pratiche.

Inoltre, la valutazione formativa svolge un ruolo chiave nel fornire feedback agli studenti in tempo reale, consentendo loro di comprendere i propri progressi e individuare eventuali aree in cui migliorare. Questo tipo di valutazione si basa spesso su osservazioni, discussioni individuali o di gruppo e valutazioni informali dei lavori degli studenti.

Per quanto riguarda la valutazione sommativa, che ha lo scopo di valutare il livello di apprendimento raggiunto alla fine di un periodo o di un'unità didattica, è importante adottare strumenti e metodologie adatte all'età dei bambini. Ad esempio, possono essere utilizzati test scritti brevi, attività pratiche valutate e progetti creativi che consentono agli studenti di dimostrare le proprie conoscenze in modo diversificato e inclusivo.

È cruciale anche considerare le competenze socio-emotive e comportamentali durante il processo valutativo nella scuola primaria. Gli insegnanti valutano non solo le prestazioni accademiche degli studenti, ma anche il loro comportamento in classe, la capacità di collaborare con i compagni, la partecipazione alle attività e il rispetto delle regole.

Affinché il processo valutativo si configuri in modo autenticamente in itinere e formativo, è imperativo che sia dualmente orientato verso due principali protagonisti gli

studenti, destinatari di feedback sul progresso del loro percorso di apprendimento, e gli insegnanti, fornitori di una valutazione sull'efficacia delle proprie pratiche didattiche. La valutazione per l'apprendimento si distingue per l'attenzione privilegiata alla costruzione di un clima relazionale positivo e fiduciario, concependo la valutazione come un'occasione di crescita individuale. Questa modalità valutativa si inserisce nell'ambito concettuale della complessità, che ipotizza una relazione circolare tra le fasi di progettazione, azione e valutazione. Questi processi non sono concepiti come distinte tappe cronologiche, bensì come elementi interattivi di un continuum dinamico. La fase progettuale, anziché essere vista come un mero punto di partenza, si interseca in modo intrinseco con l'azione e la valutazione, contribuendo a una progressiva messa a punto del progetto stesso. In questo contesto, la valutazione assume un ruolo cruciale all'interno del ciclo di apprendimento, contribuendo attivamente alla sua evoluzione e integrazione, anziché essere relegata a una fase finale o esterna all'azione didattica. (Castoldi, 2015).

Il ruolo attribuito alla progettazione non è semplicemente quello di delineare in modo predeterminato i passaggi del processo educativo, bensì assume una dimensione strategica orientativa, volta a tracciare una direzione generale verso cui indirizzare l'azione didattica. Ciò comporta il riconoscimento della complessità intrinseca del processo formativo, il quale inevitabilmente coinvolge molteplici variabili non sempre controllabili. Pertanto, è essenziale che l'insegnante sviluppi una flessibilità metodologica che gli consenta di adattare costantemente la propria pratica educativa. Spesso, però, si assiste a una predominanza della logica della razionalità tecnica, la quale concepisce il processo educativo come una sequenza lineare di progettazione, azione e valutazione.

La valutazione formativa, intesa come strumento per favorire l'apprendimento, si inserisce in un contesto di dialogo riflessivo che coinvolge gli studenti e gli insegnanti. Questo approccio propone una distribuzione condivisa della responsabilità valutativa tra tutti gli attori coinvolti nel processo di insegnamento-apprendimento. Nel contesto della geografia, ad esempio, la valutazione formativa richiede all'insegnante di osservare attentamente il percorso individuale di ciascuno studente nel suo processo evolutivo, considerando aspetti come lo stile cognitivo, l'interesse, l'impegno e le modalità

relazionali. Questa valutazione implica un feedback immediato che stimoli sia il rafforzamento dei punti di forza che il miglioramento delle aree di debolezza degli studenti.

Uno strumento efficace per una valutazione autentica delle competenze geografiche è il compito di realtà, il quale simula situazioni reali e richiede agli studenti di applicare le conoscenze acquisite per risolvere problemi concreti. L'uso di rubriche rappresenta un approccio metodologico utile per valutare in modo multidimensionale le competenze degli studenti, combinando indicatori di conoscenza con aspetti emotivo-relazionali e cognitivi.

La valutazione dei compiti autentici, anche nel contesto della geografia, può essere condotta attraverso l'utilizzo delle rubriche. Le rubriche sono strumenti creati dai docenti che integrano le indicazioni dei livelli di valutazione delle prove oggettive con una valutazione più ampia dei compiti di apprendimento multidimensionali. Questi compiti coinvolgono diverse sfere, tra cui quella cognitiva, affettiva-emotiva e socio-relazionale. Mentre le prove oggettive standardizzate si concentrano sulla valutazione della costruzione di conoscenze, le rubriche valutano il possesso di competenze (D. Pasquinelli d'Allegra, 2011, pp. 49-78).

Mettendo costantemente al centro dell'attenzione la persona dello studente, l'uso delle rubriche consente una valutazione articolata che abbraccia diverse dimensioni, inclusa quella cognitiva, affettiva e socio-relazionale. Questo strumento non solo fornisce un quadro esaustivo delle competenze degli studenti, ma permette anche una riflessione critica sul processo di apprendimento, coinvolgendo sia gli studenti che gli insegnanti nel processo di valutazione. Attraverso questa riflessione, è possibile anticipare possibili sviluppi futuri, individuare eventuali discrepanze cognitive e suggerire nuove direzioni di studio e ricerca.

Nell'ottica della ricerca-azione, le valutazioni autentiche assumono un ruolo centrale nei processi formativi, poiché segnano la conclusione di una fase e allo stesso tempo offrono indicazioni preziose per il passo successivo. Questo passo non riguarda solo l'acquisizione di conoscenze significative, ma anche lo sviluppo di competenze sociali e la formazione di una personalità resiliente e in grado di affrontare sfide anche al di fuori dell'ambiente scolastico. In questo modo, le valutazioni autentiche diventano



fondamentali non solo per valutare il progresso degli studenti, ma anche per guidare il loro percorso di crescita e sviluppo integrale.

È fondamentale che i criteri di valutazione siano chiari, trasparenti e orientati al miglioramento continuo, evitando un approccio puramente sanzionatorio. La valutazione dovrebbe essere concepita come uno strumento di supporto per il percorso formativo degli studenti, fornendo indicazioni operative per il miglioramento delle pratiche didattiche.

Le recenti riforme nel campo della valutazione educativa, come la reintroduzione del giudizio descrittivo nel documento di valutazione della scuola primaria a partire dall'anno scolastico 2020-2021, riflettono un'impostazione che mira a trasformare l'atto valutativo in un momento formativo, offrendo una valutazione più completa e orientata allo sviluppo integrale degli studenti.

Per la progettazione in questione è stata utilizzata un' importante componente del processo di valutazione che è la valutazione in itinere. Questa ha permesso di monitorare costantemente i progressi degli studenti lungo tutto il percorso didattico. Questa valutazione è stata basata su una serie di criteri, sia cognitivi che non cognitivi, che hanno preso in considerazione diversi aspetti delle prestazioni degli studenti. Ad esempio, sono stati valutati l'atteggiamento nei confronti del lavoro di gruppo, la capacità di risolvere problemi pratici e la qualità del lavoro prodotto.

Inoltre, è stata data particolare importanza alle competenze sociali e civiche degli studenti, valutando il modo in cui si relazionavano con gli altri e rispettavano le regole durante le attività di gruppo. Questo approccio alla valutazione ha permesso di valutare non solo le conoscenze e le abilità accademiche degli studenti, ma anche il loro sviluppo personale e sociale.

È fondamentale che i criteri di valutazione siano chiari, trasparenti e orientati al miglioramento continuo, evitando un approccio puramente sanzionatorio. La valutazione dovrebbe essere concepita come uno strumento di supporto per il percorso formativo degli studenti, fornendo indicazioni operative per il miglioramento delle pratiche didattiche.

Infine ma non perché meno importante, coinvolgere attivamente gli studenti nel processo di autovalutazione può aiutarli a sviluppare una consapevolezza critica dei

propri progressi e delle proprie abilità, incoraggiandoli a assumere un ruolo attivo nel proprio apprendimento.

### 6.2 – L'autovalutazione in geografia

L'autovalutazione nella scuola primaria è un elemento cruciale per il processo di apprendimento degli studenti, poiché favorisce la consapevolezza, la responsabilizzazione, lo sviluppo delle capacità metacognitive, il feedback immediato, l'indipendenza e lo sviluppo dell'autostima. Integrare attivamente l'autovalutazione nelle pratiche di insegnamento può contribuire a migliorare significativamente l'esperienza di apprendimento degli studenti e promuovere il loro successo scolastico.

I punti chiave che sottolineano questo ruolo tanto importante quelli che seguono.

- *Consapevolezza del proprio apprendimento.* L'autovalutazione aiuta gli studenti a sviluppare una maggiore consapevolezza del proprio apprendimento. Attraverso la riflessione sui propri progressi, le difficoltà incontrate e i successi raggiunti, gli studenti diventano più consapevoli delle proprie abilità, punti di forza e aree di miglioramento.
- *Responsabilizzazione.* L'autovalutazione responsabilizza gli studenti del proprio apprendimento. Quando gli studenti sono coinvolti nel processo di valutazione e si assumono la responsabilità dei propri risultati, diventano più motivati a impegnarsi attivamente nello studio e a perseguire obiettivi di apprendimento.
- *Sviluppo delle capacità metacognitive.* L'autovalutazione favorisce lo sviluppo delle capacità metacognitive degli studenti, cioè la capacità di riflettere sul proprio pensiero e processo di apprendimento. Gli studenti imparano a monitorare e valutare la propria comprensione, a identificare strategie efficaci di studio e a regolare il proprio apprendimento in base alle esigenze.
- *Feedback immediato.* L'autovalutazione offre agli studenti un feedback immediato sul proprio apprendimento. Piuttosto che attendere i feedback dell'insegnante, gli studenti possono valutare immediatamente le proprie prestazioni e apportare correzioni o adattamenti, migliorando così l'efficacia del processo di apprendimento.

- *Promozione dell'indipendenza.* L'autovalutazione promuove l'indipendenza degli studenti nel loro apprendimento. Quando gli studenti sono in grado di valutare in modo critico le proprie prestazioni e identificare le aree in cui hanno bisogno di migliorare, diventano più autonomi nell'affrontare le sfide accademiche e nello sviluppare strategie di autoregolazione.
- *Sviluppo dell'autostima.* L'autovalutazione può contribuire allo sviluppo dell'autostima degli studenti. Quando gli studenti riconoscono i propri successi e compiono progressi nei propri obiettivi di apprendimento, si sentono più fiduciosi nelle proprie capacità e più motivati a perseguire ulteriori traguardi.

Per queste ragioni ho ritenuto fondamentale effettuare una riflessione collettiva sulle esperienze di lavoro di gruppo. Ciò ha rappresentato un momento cruciale nel percorso didattico, permettendo agli studenti di esprimere apertamente le proprie sensazioni e valutazioni sull'esperienza vissuta. Questo approccio ha favorito una comprensione più profonda delle dinamiche interpersonali e ha consentito loro di acquisire consapevolezza sui propri sentimenti e sulle sfide incontrate durante la collaborazione.

Nel corso di queste discussioni, è emerso che molti studenti hanno riportato un feedback positivo, indicando che si sono sentiti coinvolti e stimolati durante il lavoro di gruppo. Tuttavia, è stato notato con sorpresa che alcuni hanno evidenziato difficoltà nel lavorare insieme, spesso dovute alla mancanza di ascolto da parte dei compagni di gruppo o alla difficoltà nel trovare un punto di vista comune. Queste osservazioni hanno evidenziato una notevole maturità da parte degli studenti nel riconoscere e affrontare le sfide relazionali, nonché la capacità di riflettere criticamente sul proprio ruolo all'interno del gruppo.

Complessivamente, sia la riflessione collettiva che la valutazione in itinere hanno contribuito a fornire un quadro completo delle esperienze di apprendimento degli studenti, consentendo loro di crescere non solo dal punto di vista scolastico, ma anche come individui capaci di collaborare in modo efficace e responsabile.

## CONCLUSIONI

«Mentre insegno, continuo a cercare e a ricercare di nuovo. Insegno perché cerco, perché ho indagato, perché indago e indago su me stesso. Ricercò per constatare; nel constatare intervengo; intervenendo educo e mi educo».

(Freire, 1996)

Le parole di Freire sono state una bussola che mi ha orientato lungo tutta la mia ricerca e la contemporanea azione/progettazione.

Il pensiero del grande pedagogista brasiliano riflette un approccio dinamico e interattivo all'atto di insegnare e apprendere e sottolinea che il processo educativo non è semplicemente un trasferimento unidirezionale di conoscenza dall'insegnante agli studenti, ma piuttosto un ciclo continuo di ricerca, riflessione e azione che coinvolge sia l'insegnante che gli studenti stessi.

La pratica educativa deve essere costantemente guidata dalla ricerca di nuove conoscenze e approfondimenti. Questo atteggiamento di ricerca continua è essenziale per mantenere viva la passione per l'insegnamento e per restare aggiornati rispetto alle nuove scoperte e agli sviluppi nel proprio campo.

L'idea che l'intervento educativo sia una forma di auto-educazione è centrale nel pensiero di Freire. Insegnare è anche un modo per imparare su se stessi, poiché il processo di insegnamento porta l'insegnante a riflettere sulle proprie pratiche, convinzioni e presupposti. Questo ciclo di riflessione e azione porta a un costante processo di crescita e sviluppo personale sia per l'insegnante che per gli studenti.

La ricerca infatti acquisisce senso e significato se collegata con l'azione in quanto non può essere considerata un'attività passiva ma va valorizzata come un processo che porta a interventi concreti. In altre parole, la ricerca non è fine a se stessa, ma viene utilizzata per intervenire nel mondo e provocare cambiamenti positivi. (Freire, 1996)

Una tale consapevolezza è un architrave del pensiero del pedagogista della scuola attiva ed è un assunto fondamentale per ogni insegnante che veda nella propria professione un fine profondamente politico e sociale. Ogni insegnante dovrebbe percepire questa consapevolezza del potenziale impatto delle proprie azioni sulle dinamiche sociali, culturali ed economiche della comunità in cui opera. Pertanto,

l'insegnamento diventa non solo una professione, ma anche una forma di impegno volto a promuovere l'equità, la giustizia sociale e il benessere delle persone. La scuola è il mondo che, da insegnanti viviamo quotidianamente e, nostro compito, è renderlo ogni giorno un mondo migliore.

Nel contesto di questo lavoro, ho cercato proprio di mettere in pratica questi principi. Man mano che procedevo con la mia ricerca, cresceva in me una maggiore disposizione e curiosità. L'adozione di un approccio didattico centrato sulle emozioni e sulla narrazione è stata la linfa vitale di questa ricerca e del mio intervento in classe. Attraverso le attività condotte in classe, ho coinvolto attivamente gli studenti nel processo di apprendimento, creando un clima di collaborazione e condivisione. Questo approccio non solo ha stimolato l'interesse degli studenti per gli argomenti trattati, ma ha suscitato in me un crescente coinvolgimento emotivo e cognitivo.

Ci siamo emozionati insieme e insieme abbiamo raggiunto gli obiettivi che ci eravamo prefissati.

L'esplorazione delle emozioni come filo conduttore della progettazione in classe ha, quindi, portato a risultati sorprendenti, evidenziando non solo l'efficacia nel raggiungimento degli obiettivi culturali, ma anche la profonda riflessione sull'importanza della geografia, specialmente quella emotiva, attraverso le narrazioni. Quest'approccio ha aperto le menti verso nuovi orizzonti e ha incoraggiato a esplorare la diversità e la complessità delle interazioni tra fenomeni e soggetti geografici.

Vista da questa prospettiva, posso affermare che la geografia ha assunto il ruolo di potente strumento educativo, capace di promuovere la pace, la cooperazione globale, la cittadinanza attiva e l'intercultura. Oltre alla comprensione dei luoghi e dei fenomeni fisici, il percorso di educazione geografica ci ha portato a riflettere individualmente e collettivamente sulle differenze culturali, sulla valorizzazione della diversità e sulla promozione di un dialogo aperto e inclusivo (Giorda, 2020).

Un approccio simile rende la geografia ciò che realmente è: pilastro fondamentale per la formazione di cittadini consapevoli e responsabili, in grado di affrontare le sfide globali con un'ottica di rispetto reciproco e collaborazione.

Alla luce di questi risultati, diventa chiaro quanto sia fondamentale acquisire una solida base di conoscenza per comprendere le relazioni uomo-ambiente tra territori di montagna e pianura.

L'analisi approfondita delle dinamiche di uso e gestione delle risorse, del valore intrinseco dell'ambiente e del paesaggio, così come la comprensione delle caratteristiche del sistema fisico della montagna, sono tutti elementi cruciali per comprendere appieno le complesse interazioni tra l'uomo e l'ambiente.

Inoltre, l'identificazione delle relazioni di interdipendenza tra montagna e pianura, insieme alla valorizzazione delle risorse utili per lo sviluppo sostenibile della montagna, rappresentano passi significativi verso la possibilità di gestione più consapevole e responsabile del nostro ambiente.

L'attenzione alle diverse prospettive politiche, culturali, etniche, religiose ed economiche del mondo alpino ci ha fornito un quadro completo delle sfide ecologiche ha alimentato la nostra capacità, anche di bambini, di pensare alla necessità di progetti finalizzati allo sviluppo sostenibile del territorio alpino.

Insomma, ciò che ritengo sia un'acquisizione teorica e metodologica per l'insegnamento e l'apprendimento della geografia della regione alpina è stato ben espresso da Dematteis (2011): le Alpi dovrebbero essere «*cuore*» nel senso di un centro propulsivo» e non un «*marginie*», cioè un territorio in gran parte trascurato da quelle forme di sviluppo economico e demografico che - negli ultimi due secoli - e ancora oggi privilegiano le aree esterne ad esse». (Dematteis,2011).

E allora voglio pensare che questo laboratorio su Alpi, racconti ed emozioni possa aver messo radici nel cuore e nelle menti dei bambini e delle bambine con cui ho lavorato, perché, sin da quando ho iniziato a pensare a questa tesi, continuavano a riecheggiare nelle mie orecchie le parole di Marco Aime nelle righe finali del *Il lato selvatico del tempo*:

«Provare a vedere se i ricordi ti seguono o se sono legati al luogo dove sono nati. Se puoi portarli con te così come sono, riaggiustarteli, ripulirteli. Speriamo. Non so se i ricordi abbiano radici. Le ortiche sì.»

(Aime, 2008; p. 126).

## ALLEGATO 1

Le carte disegnate dalla 5<sup>a</sup>C per il Dixit



*Da in alto a sinistra in senso orario Figura 1, Figura 2, Figura 3, Figura 4*



Da in alto a sinistra in senso orario Figura 5, Figura 6, Figura 7



Da in alto a sinistra in senso orario Figura 8, Figura 9, Figura.10





*Da in alto a sinistra in senso orario Figura 11, Figura 12*



*Da in alto a sinistra in senso orario Figura 13, Figura 14, Figura 15*



*Da sinistra a destra Figura 16, Figura 17*



*Da sinistra a destra Figura 18, Figura 19*



*Figura 20, Figura 21*



*Dall'alto in senso orario Figura 22, Figura 23, Figura 24*



Da in alto a sinistra in senso orario Figura 25, Figura 26, Figura 27



Da sinistra in senso orario Figura 28, Figura 29, Figura 30



*Da in alto a sinistra in senso orario Figura 31, Figura 32, Figura 33*





*Da in alto a sinistra in senso orario Figura 34, Figura 35, Figura 36, Figura 37*



*Da in alto a sinistra in senso orario Figura 38, Figura 39, Figura 40, Figura 41*





Da sinistra a destra Figura 50, Figura 51



Da in alto a sinistra in senso orario Figura 52, Figura 53, Figura 54





*Da in alto a sinistra in senso orario Figura 55, Figura 56, Figura 57, Figura 58*

## ALLEGATO 2

### « La mappa » in *La filosofia in 42 favole* di Ermanno Bencivenga

Tonino voleva trovare una mappa. Voleva orientarsi con sicurezza e sapere dov'erano tutte le cose e tutti i posti: qual era la distanza esatta da casa all'edicola o al negozio di gelati; dove svoltare per incontrarsi in piazza con gli amici; se lo stadio era a nord o a sud, o in centro; se la ferrovia era sopraelevata o sottomarina. Ma tanta precisione sembrava impossibile: tutto continuava a ruotare, a girare, e lui non ci si raccapezzava. Un giorno il negozio di gelati chiudeva; il giorno dopo l'edicola diventava un negozio di gelati; lunedì lo stadio era squassato da un terremoto e ridotto a un cumulo di macerie; martedì il riscaldamento globale trasformava la ferrovia da sopraelevata in sottomarina. Ci si metteva di mezzo anche l'asse terrestre, che a volte si spostava di botto: la tramontana diventava mezzogiorno e lo scirocco spirava dalla Groenlandia. Tonino decise che così non si poteva andare avanti. Un bel mattino si alzò di buzo buono, andò all'edicola (dov'era allora l'edicola) e ci mise una bella croce sopra; e da allora l'edicola non si mosse più. Poi fece lo stesso con il negozio di gelati (dov'era allora il negozio di gelati) e con lo stadio e la scuola e la piazza e la Groenlandia e Timbuctu. C'era un sacco da fare, con tutte quelle croci da mettere; ma era un lavoro prezioso, perché adesso si poteva fare una mappa ed essere sicuri che valesse anche per il giorno dopo, e per il mese entrante, e anche fra un secolo di secoli e un millennio di millenni. Oggi ci sono croci dappertutto intorno a Tonino. Che è sicuro e soddisfatto. Ogni tanto pensa che dovrebbe mettersi anche lui una croce sopra, così anche lui troverebbe un posto preciso sulla mappa e le incertezze sarebbero davvero finite.

## BIBLIOGRAFIA

Ainardi, M. S.(2003), *Cascine in periferia:percorsi di visita e conoscenza delle strutture rurali nella pianura torinese*, Città di Torino. Progetto Periferie, Torino

Aime M.(2008), *Il lato selvatico del tempo. Un anno tra i montanari delle valli cuneesi sulle tracce delle streghe.*, Ponte alle Grazie, Milano

Ammaniti M., Stern D.N. (a cura di) (1991), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Roma-Bari

Anderson, K. and Smith S. (2001) *Editorial: Emotional Geographies*, Transactions of the Institute of British Geographers.

Appadurai, A. (2012), *Modernità in polvere*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Arcà A. (a cura di) (2009), *Cascine in città. I territori rurali di Borgata Parella*. Torino, Città di Torino

Armanini E., Magrin N., (2022), *La balena va in montagna*, Salani, Firenze

Armiero M. (2011), *Le montagne della patria. Natura e nazione nella storia d'Italia. Secoli XIX e XX*, Einaudi, Torino

Barbini T. (2008), *Antartide. Perdersi e ritrovarsi alla fine del mondo*, Polistampa, Firenze

Barthes R. (1969), *Introduzione all'analisi strutturale del racconto* in Aa. Vv., *L'analisi del racconto*, Bompiani, Milano

Batini F., Del Sarto G. (2007), *Raccontare storie. Politiche del lavoro e orientamento narrativo*. Carocci, Roma

Batzing W. (2005), *Le Alpi. Una regione unica al centro dell'Europa*, Bollati Boringhieri, Torino

Bellini M. Coppo M. (2021), *Il bambino va in montagna*, Lapis, Roma

Bencivenga E. (2007), *La filosofia in quarantadue favole*, Mondadori, Milano

Benjamin W. (1991), *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica. Arte e società di massa*, Einaudi, Torino

Berruti B. (2007), *Edi Consolo. Le Alpi, la Resistenza, i paesaggi*, Seb 27, Torino

Bettelheim B. (2001), *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano.

- Bhabha H.K. (a cura di ) (2020), *Nazione e narrazione*, Meltemi , Milano
- Bignante E., Rossetto T. (2011), *Metodi visuali per la formazione geografica*, in Giorda C., Puttilli M. (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma
- Biondi T. (2016), *La narrazione al cinema. Dal pensiero narrativo alla rappresentazione filmica*, Meti Edizioni, Torino.
- Bissanti A. (1991), *Geografia attiva perché e come*, Adda editore, Bari.
- Bocca G. (1945), *Partigiani della montagna . Vita delle divisioni “Giustizia e Libertà” del cuneese*. Feltrinelli, Milano
- Bondi L., Davidson J. and Smith M. (2005), *Emotional Geographies*, Burlington VT and Aldershot, Ashgate
- Bondi L., Davidson J. and Smith M. (2005), *Introduction: Geography’s ‘emotional turn in*  
 Bondi L., Davidson J. and Smith M., *Emotional Geographies*, Burlington VT and Aldershot, Ashgate.
- Bondi L. (2005) *Making connections and thinking through emotions: Between geography and psychotherapy*, Transactions of the Institute of British Geographers, New Series
- Bongiorno M. (2012), *Sempre più in alto. La montagna secondo Mike Bongiorno*, Vivalda, Torino
- Boje D. (2001), *Narrative Methods for Organizational & Communication Research*, Sage Publication Inc, New York.
- Borgna I. (2020), *Sulle Alpi*, Editoriale Scienza, Firenze
- Braham T. (2005), *When the Alps Cast Their Spell: Mountaineers Of The Alpine Golden Age*, In Pinn, Glasgow
- Bruner J. (1991), «The Narrative Construction of Reality», in *Critical Inquiry*, 18 (1), pp. 1-21), trad. it, *La costruzione narrativa della “realtà*, in M. Ammanniti, D.N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Roma-Bari pp.17-38
- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino
- Bruner J. (1996), *The Culture of Education*, Harvard University Press, trad. it. *La cultura dell’educazione*, Feltrinelli, Milano, 2000
- Bruner J. (2006), *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari.
- Bruno G. (2006), *Atlante delle emozioni. In viaggio tra arte, architettura e cinema*, Mondadori, Milano.

- Bursi S., Perilli D. (2022), *La montagna spiegata ai bambini. Natura, curiosità e comportamenti responsabili*. IDEA MONTAGNA Editoria e alpinismo, Padova.
- Buttimer A. (1980), *Home, Reach and the Sense of Place*, in Buttiner A., Seamon D., *The Human Experience of Space and Place*, Croom Helm, London
- Calvino I. (1947), *Il sentiero dei nidi di ragno*, Einaudi, Torino
- Camanni E., (2009) *L'immagine delle Alpi: evoluzione di un mito* In *Le rocce della scoperta. Atti del Convegno di studi Monte dei Cappuccini di Torino. 25-26 ottobre 2008.*, Glauco Brigati, Genova
- Camanni E. (2016), *Alpi ribelli. Storie di montagna, resistenza, utopie*, Laterza, Bari-Roma
- Campbell J. (1988), *The Power of Myth*, trad. it. *Il potere del mito*, (2012) Neri Pozza, Milano
- Casey, E. S. (1996). «How to Get from Space to Place in a Fairly Short Stretch of Time: Phenomenological Prolegomena» in *Senses of Place*, ed. Steven Feld and Keith H. Basso, Santa Fe, N.M.: School of American Research Press; Distributed by the University of Washington Press, pp. 13–52
- Cosentino A. (a cura di) (2002), *Filosofia e formazione – 10 anni di Philosophy for children in Italia” (1991-2001)”*, Liguori Editore, Napoli.
- Cosentino A., (2008), *Filosofia come pratica sociale. Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*, Apogeo, Milano
- D’Alonzo L., Monauni A. (2021), *Che cos’è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva ed innovativa*, Scholé, Brescia
- Damasio A. R. (1994), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano
- Damasio A. R. (1999), *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*, Harcourt Brace & Company, New York
- Damasio A.R. (2022), *Il sé viene alla mente. La costruzione del cervello cosciente*, Adelphi, Milano
- Damiano E. (2013), *La mediazione didattica. Per una teoria dell’insegnamento*, Franco Angeli, Milano
- Dardel E. (1952), *L’homme et la terre. Nature de la réalité géographique*, Presse Universitaire de France, Paris, p. 61
- Davidson J. and Smith J. (2008), *Emotion, Space and Society: Editorial introduction* in «The Emotion, Space and Society Journal», 1/1, Stockholm University

Davidson J., Cameron L., Smith M., Bondi L. (2012) *Emotion, Place and Culture*, Ashgate Publishing, Farnham

Debarbieux, B. (2004), «The symbolic order of objects and the frame of geographical action: An analysis of the modes and effects of categorisation of the geographical world as applied to the mountains in the West», in *GeoJournal* n. 60, pp. 397–405

Debarbieux, B., Price, M. F. (2008), «Representing Mountains: From Local and National to Global Common Good», *Geopolitics*, 13 (1), pp. 148–168

De Caroli M. E. (2009) *Pensare, essere, fare creativamente. Riflessioni teoriche ed indagini empiriche in età evolutiva*, Franco Angeli, Milano.

Dematteis, G. (1985), *Le metafore della Terra. La geografia umana tra mito e scienza*, Feltrinelli, Milano

Dematteis G. (2011), *Perché la scuola regredisce quando ce ne sarebbe più bisogno*, in *A scuola senza geografia?*, a cura di G. De Vecchis, Carocci, Roma

Dematteis G. (2011), *La geografia nella scuola: sapere geografico, territorio, educazione* in C. Giorda, M. Puttilli, a cura di, (2011), *Educare al territorio, educare il territorio*, Geografia per la formazione, Carocci, Roma

Dematteis G. (2011), *Le Alpi e l'Europa* in Freydoz M.C., Giorda C., *Le Alpi e l'Europa. 52 Convegno nazionale dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.

Dematteis G. (2021), *Geografia come immaginazione. Tra piacere della scoperta e ricerca di futuri possibili*, Donzelli editore, Roma

De Rossi A., (2018), *La costruzione delle Alpi: saperi, risorse e spazi fra '800 e '900* in Balestracci F e Causarano P, *Al confine delle Alpi. Culture, valori sociali e orizzonti nazionali fra mondo tedesco e italiano*, Franco Angeli, Milano

Derrida J. (1997) *Khôra*, Galilée, Paris 1993; tr. it. a cura di Dalmaso G., Garritano F., «Chôra», in Id., *Il segreto del nome*, Jaca Book, Milano

Dewey J. (1938), *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze

Dewey J. (2018), *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Spadafora G. (a cura di) Anicia Edizioni, Roma

De Vecchis G. (2008), *La montagna italiana: percorsi di insegnamento/apprendimento* in Ciaschi A., *La montagna a scuola: cartografia, vocabolario, web*, Carocci, Roma

De Vecchis G. (2011) «Prefazione» in *Educare al territorio, educare il territorio*. a cura di Giorda C. e Puttilli M., Carocci, Roma

De Vecchis, Pasquinelli, D'Allegra, Pesaresi (2020), *Didattica della geografia*, Utet, Torino

Devereux G. (1970), *Essais d'ethnopsychiatrie générale*. Gallimard, Paris, trad. it., *Saggi di Etnopsichiatria generale* (2007), Armando Editore, Roma

Di Gioia A. (2015), *Strumenti GIS per lo studio e la conoscenza del territorio: dall'informazione geografica volontaria all'analisi spaziale*, in Alaimo A., Aru S., Donadelli G., Nebbia F., (a cura di), *Geografie di oggi. Metodi e strategie tra ricerca e didattica*, FrancoAngeli, Milano

Di Gioia A. (2023), *Metodologie sistemiche per l'Human Learning nella didattica della Geografia: dagli strumenti GIS alla Realtà Aumentata*, *Memorie geografiche. Geografia e tecnologia: transizioni, trasformazioni, rappresentazioni*, n. 22, 661-670, <https://iris.unito.it/handle/2318/1924950>

Di Gioia A. (2024), *Virtual Sandbox e Realtà Aumentata per la didattica della Geografia*, post-review, in attesa di pubblicazione per *Bollettino dell'Associazione Italiana di Cartografia*.

Di Gioia A., Giorda C. (2021), *Outdoor Education*, in «Newsmagazine Dislivelli», 110, pp. 6-8.

Eco U. (1962), *Opera aperta. Forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee*, Bompiani, Milano

Eco U. (1979), *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi letterari*, Bompiani, Milano

Eco U. (1980), *Il nome della rosa*, Bompiani, Milano

Eco U. (1988), *Il pendolo di Foucault*, Bompiani, Milano

Eco U. (1994), *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Harvard University Norton Lectures, 1992-1993, Bompiani, Milano

Elard C. (2015), *Place of Heart. The Psychogeography of Everyday Life*, Bellevue Literary Press, New York

Farinelli F. (2003), *Geografia. Un'introduzione ai modelli del mondo*, Einaudi, Torino

Farnè R, Bortolotti A., Terrusi M. (2018), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Carocci, Roma

Fazzini L., Falconetti A., Barbini T., Ciampi P. (2020), *Raccontare la geografia. Percorsi didattici alla scoperta di luoghi, spazi e culture per la scuola secondaria di primo grado*, Erickson, Trento

Felsch P. (2009), «Mountains of Sublimity, Mountains of Fatigue: Towards a History of Speechlessness in the Alps» in *Science in Context*, 22 (3), Cambridge University Press, pp. 341–364

Ferrazza M. (2008), *Cattedrali della terra. John Ruskin sulle Alpi*, Priulli e Verlucca, Torino

- Franzini R. T. (2015), *La conoscibilità del mondo secondo Alexander Von Humboldt: l'esperienza del paesaggio*, in «Rivista Geografica Italiana», n. 122, pp. 1-14
- Frauenfelder E. (1983), *La prospettiva educativa tra biologia e cultura*, Liguori, Napoli
- Frauenfelder E. (1994), *Pedagogia e biologia. Una nuova alleanza*, Liguori, Napoli
- Frauenfelder E., Santoianni F., Striano M. (2004) *Introduzione alle scienze bioeducative*, Laterza, Roma
- Freire, P. (1996), *Pedagogia dell'autonomia*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Fremont A. (2005), *Vi piace la geografia?*, Carocci, Roma
- Gardini N.(2014), *Lacuna. Saggio sul non detto*, Einaudi, Torino
- Gardner H. (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York
- Gazzetta Ufficiale, Decreto del Presidente della Repubblica, 12 febbraio 1985, n. 104, *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1985/03/29/085U0104/sg> (consultato il 04/05/2024).
- Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (consultato il 04/05/2024).
- Giorda C. (2006), *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma
- Giorda C. (2009) *La montagna alpina come ambiente per la formazione. Il contributo della geografia per l'educazione allo sviluppo sostenibile. In Le rocce della scoperta. Atti del Convegno di studi Monte dei Cappuccini di Torino. 25-26 ottobre 2008.*, Glauco Brigati, Genova
- Giorda C. (2009), *Geografia e Cittadinanza e Costituzione. Un percorso integrato per educare ad abitare il proprio territorio, l'Italia, l'Europa e il Pianeta*, in *Cittadinanza e Costituzione*, a cura di L. Corradini, Tecnodid, Napoli
- Giorda C. (2014), *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Carocci, Roma
- Giorda C. (2019), *Geografia e antropocene. Uomo, ambiente, educazione*, Carocci, Roma
- Giorda C. (2021), *L'immagine del mondo nella geografia dei bambini. Una ricerca sui materiali scolastici e parascolastici italiani fra Otto e Novecento*, FrancoAngeli, Milano



Giorda C. (2023). *Inclusivo come l'outdoor education. Approcci ed esperienze negli ambiti della formazione degli insegnanti e del public engagement*. In Coggi C., Bellacicco R., (a cura di), *Per l'inclusione*, Franco Angeli, Milano pp. 89-96.

Giorda C., Falconetti A., Fazzini L., Morandini A., Raiser U., Ciampi P. (2022), *Geoitaliano. Didattica integrata di geografia, italiano, educazione civica e storia*, Loescher Editore, Torino

Giorda C., Puttilli M. (2011), *Educare al territorio, educare il territorio*, Geografia per la formazione, Carocci, Roma

Giorda C., Rosmo C. (2021), *Il ruolo dell'ambiente nell'apprendimento. L'educazione geografica fra neuroscienze, place-based e outdoor education* in «AMBIENTE SOCIETÀ TERRITORIO» vol.1-2 , Associazione Italiana Insegnanti Geografia , Roma

Goleman D. (1996), *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.

Gregoli F. (1987), *Fare Geografia con i bambini*, Istituto Italiano Edizioni Atlas, Bergamo

Gopnik A., Meltzoff A.N., Kuhl P.K. (1999), *The Scientist in the Crib: What Early Learning Tells Us About the Mind*, Harper Collins, New York

Gopnik A. (2009), *The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell Us about Truth, Love and the Meaning of Life*, Straus and Giroux, New York

Goussot A. (2015), *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*, Aras Edizioni, Fano

GU, Legge 6 giugno 2020, n. 41, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, recante misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/06/06/20G00059/sg> (consultato il 04/05/2024).

Guaran A. (2011), *Infanzia, spazio e geografia. Riflessioni ed esperienze educative.*, Patron, Bologna

Guerra M. (2019), *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa.*, Franco Angeli, Milano

Hall S. (1997), *Representation: Cultural representations and signifying practices*, Sage in collaborazione con Open University, London Thousand Oaks, California,

Harley J.B. (2002), *The New Nature of Maps: Essays in the History of Cartography*, John Hopkins Press, Baltimore

Havelock E.A. (1963), *Preface to Plato*, tr. it.,(1973) *Cultura orale e civiltà della scrittura, Da Omero a Platone*, tr. it. di M. Carpitella, Laterza , Roma-Bari

Humboldt Von, F. (1808), *Ansichten der Natur*, Cotta, Berlin, trad. it,(1988) *Quadri della natura*, La Nuova Italia, Firenze

- Humboldt Von, F. (1845), *Kosmos. Entwurf einer physischen Weltbeschreibung*, vol. I-II, Cotta, Stuttgart u. Tübingen
- Hunt L. (2007), *Inventing Human Rights. A History*, trad. it.(2010), *La forza dell'empatia. L'invenzione dei diritti umani*, Laterza, Bari
- INDIRE (2018), *Le idee del Movimento Avanguardie educative. Dialogo euristico* <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/dialogo-euristico> (consultato il 10/05/2024)
- Ingold, T. (1993), *The temporality of the landscape* in «World Archaeology», 25 (2), pp. 152–174.
- Isnenghi, M. (1972), *L'Italia in guerra: Il primo anno di guerra*, vol. 1, Laterza, Roma-Bari
- Jackson J.B. (1984), *Discovering the Vernacular Landscape*, Yale University Press
- Jonassen D.H. (2000), *Theoretical Foundations of Learning Environments*, Lawrence Erlbaum Associates Inc, Mahwah New Jersey
- Kajfez K. (2024), *La montagna segreta*, Emme Edizioni, Milano
- Keller T. (2016), *Apostles of the Alps: Mountaineering and Nation Building in Germany and Austria, 1860-1939*, University of North Carolina Press
- Leonardi A. (2005), *Turismo e sviluppo in area alpina. Una lettura storico-economica delle trasformazioni intervenute tra Ottocento e Novecento* in «Storia del turismo. Annale», 6 (2005), pp. 53-83
- Koschorke A. (1990), *Die Geschichte des Horizonts. Grenze und Grenzüberschreitung in literarischen Landschaftsbildern*, Suhrkamp, Frankfurt am Main
- Lynch K. (1960) *The Image of the City*, ed. it.(1964), *L'immagine della città*, Marsilio, Venezia
- Longo D. (2019), *La montagna pirata*, Corraini, Milano
- Longo D. (2023), *Montagna si scrive in stampatello*, Salani, Firenze
- Lovelock J. (1979), *Gaia. A New Look at Life on Earth*, Oxford University Press, tr. it. (2021) *Gaia. Nuove idee sull'ecologia*, Bollati Boringhieri, Torino
- Magnaghi A. (2020), *Il progetto locale*, Bollati Boringhieri, Torino
- Malatesta S.,(2015) *Geografia dei bambini. Luoghi, pratiche e rappresentazioni*, Guerini e Associati, Milano
- Mangani G. ( 2007), «Intercettare la chora. Luogo e spazio nel dibattito geografico degli ultimi trent'anni», in Casti E. (a cura di), *Cartografia e progettazione: dalle carte coloniali alle carte di piano*, Torino, Utet, pp. 31-41

- Mantegazza R. (1999), *Un tempo per narrare. Esperienze di narrazione a scuola e fuori*. EMI, Verona
- Mantegazza R. (2021), *Imparare a resistere. Per una pedagogia della resistenza*, Mimesis, Milano
- Marzano R. J. (2007). *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Massey D. (2005), *For Space*, Sage, London
- Matos-Wasem R. (2005), *Le bon air des Alpes dans le tourisme d'aujourd'hui et de demain : un capital symbolique à mettre en valeur et à préserver*, in «Revue de géographie alpine», 93, pp. 97-104
- McAdams D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. William Morrow & Co.
- Meneghini F. (2020), *C'era una volta... in Valle d'Aosta Raccolta di fiabe ispirate alle tradizioni valdostane*, Babele Editore, Aosta
- Meneghini F. (2021), *C'era una volta... sotto un cielo stellato. Raccolta di fiabe ispirate alla vita montana d'antan in Valle d'Aosta*, Babele Editore, Aosta
- Merleau-Ponty M. (1945), *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris
- Mestre M. (2000), *Le Alpi contese. Alpinismi e nazionalismi*, CDA, Torino
- Milani R. (2018), *Estetica delle Alpi*, in Balestracci F e Causarano P, *Al confine delle Alpi. Culture, valori sociali e orizzonti nazionali fra mondo tedesco e italiano*, Franco Angeli, Milano
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, [https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf) (consultato il 05/05/2024)
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2018), *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> (consultato il 05/05/2024)
- Monaldi G. (2022), *Laboratorio debate alla scuola primaria. Allenare la comunicazione e le abilità di discussione attraverso il dibattito*. Erickson, Trento
- Motti G.P. (2013), *Storia dell'alpinismo*, Priulli e Verlucca, Torino
- Mulas F. (2005), *Philosophy for Children. Riferimenti teorici, curriculum e applicabilità in Phronesis – Semestrato di filosofia, consulenza e pratiche filosofiche*, n. 4, aprile 2005 (pp. 9-31)

- Mussell J. (2013), «Specular Reflections: John Brett and the Mirror of Venus», in *Interdisciplinary Studies in the Long Nineteenth Century*, 19, <https://doi.org/10.16995/ntn.670>
- Park R. E., Burgess E. W., McKenzie R. D. (1999) *La città*, Edizioni di Comunità, Milano
- Pasquinelli d'Allegra D. (2010), *Una geografia...da favola. Miti e fiabe per l'apprendimento*, Carocci Faber, Roma
- Persi P. (2003) *Spazi della geografia. Geografia degli spazi. Tra teoria e didattica*, Bagnara Arsa (UD), Ed. Goliardiche
- Persi P. (a cura di) (2010), *Territori emotivi/Geografie emozionali. Genti e luoghi: sensi, sentimenti ed emozioni*, in *Atti del V Convegno Internazionale sui Beni Culturali Territoriali*, Fano, 4-6 settembre 2009, Grapho 5, Fano.
- Plotino A., Polito I. (2017), *The emotional perception of landscape between research and education*, in «Journal of Research and Didactics in Geography», 1, 6, June, 2017, pp. 45-59
- Propp V. (1928), *Morfologija skazki*, trad. it. *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino, 1966
- Puttilli M., Santangelo M. (2018), *Geografia ed emozioni. andamenti carsici nel dibattito italiano e internazionale*, in «Rivista Geografica Italiana», 125, pp. 227-242
- Puttilli M. et alii, (2018), *La Carta internazionale sull'Educazione Geografica tra idee e pratiche*, in *La Carta internazionale sull'Educazione Geografica. L'eredità di Andrea Bissan*, a cura di G. De Vecchis, C. Giorda, Carocci, Roma
- Restak R.M. (2013), *Mente. Le grandi domande*, Edizioni Dedalo, Bari
- Ricoeur P. (1993), *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano
- Rochat G. (2014), *Gli alpini dalla nascita alla Seconda guerra mondiale, 1872-1943 : scelte di fondo e problemi* in «Italia e il militare : guerre, nazione, rappresentazioni dal Rinascimento alla Repubblica», *Studi storici e politici* n. 8, Casalini, Roma, pp. 169-193
- Rousseau J.J. (1967), *Les Confessions*, livre IV, in *Œuvres complètes, t. I. Œuvres autobiographiques*, Paris, Seuil, 1967
- Scaramellini G. (1996). «The picturesque and the sublime in nature and the landscape: Writing and iconography in the romantic voyaging in the Alps». *GeoJournal*, 38 (1), pp. 49-57
- Seamon D. (1979), *A Geography of the Lifeworld. Movement, Rest and Encounter*, Croom Helm, London
- Severino E. (2005), *Scuola e tecnica*, Università degli Studi di Parma, Facoltà di Architettura, 2005, pp. 30-32
- Smith E. N., Romero C., Donovan B., Herter R., Paunesku D., Cohen G. L., Gross J. J. (2018). *Emotion theories and adolescent well-being: Results of an online intervention. Emotion*,

- Snow, C. E., Ferguson, C. A. (1977), *Talking to Children: Language Input and Acquisition*, Cambridge University Press
- Soja E. W., (1989) *Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Social Theory*, Verso, New York
- Sourdais C. (2022), *Una grande giornata in montagna. Un libro passeggiata*, LO Edizioni, Roma
- Stephen L. (1871), *Playground of Europe*, trad. it., (1999) *Il terreno di gioco dell'Europa. Scalate di un alpinista vittoriano* (1871), Vivalda, Torino
- Thrift N. (2012) *Understanding the Affective Spaces of Political Performance*, in Davidson J., Cameron L., Smith M., Bondi L., *Emotion, Place and Culture*, Ashgate Publishing, Farnham, pp. 79-98
- Tissot L. (2003), *Development of a tourist industry in the 19th and 20th centuries: International perspectives*, Neuchâtel, Alphil
- Tomlison C.A., (2021) *Prefazione* in D'Alonzo L., Monauni A., *Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva ed innovativa*, Scholé, Brescia
- Travaglini, (2021), *Pedagogia del gioco e educazione. Sviluppo, apprendimento, creatività*. Franco Angeli, Milano
- Tuan Y.F. (1974), *Topophilia: A Study of Environmental Perception, Attitudes, and Values*, Columbia University Press, New York
- Turco A. (2010), *Configurazioni della territorialità*, FrancoAngeli, Milano
- Valperga B. (2012), *Fiabe delle Alpi. Streghe, fate, orchi e folletti delle nostre montagne*, Editrice Il Punto, Torino
- Vygotskij L., (1972), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma
- Walter F., (2005) «La montagne alpine: un dispositif esthétique et idéologique à l'échelle de l'Europe», in *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, 52/2, pp. 64-87
- Weisman, A. (2014) *Il mondo senza di noi*, Einaudi, Torino
- Wood D., Fels J. (2008), *The Natures of Maps. Cartographic Constructions of the Natural World*, Los Angeles University Press
- Zerbi M.C., (2008), *Il paesaggio dei sensi. Temi per il paesaggio*, Regione Piemonte, L'artistica editrice, Savigliano (CN)

## *Ringraziamenti*

Questa tesi di laurea coincide con il raggiungimento di un importante obiettivo professionale e intellettuale.

Per questo desidero esprimere la mia profonda gratitudine a tutte le persone che hanno reso possibile il raggiungimento di questo traguardo.

Ringrazio innanzitutto il Prof. Alberto Di Gioia, relatore di questa tesi, per la grande disponibilità e cortesia dimostratemi e per gli importanti spunti di riflessioni.

Particolarmente preziose sono risultate le sue indicazioni bibliografiche e le sue suggestioni metodologiche, con le quali sono stata costantemente guidata nella stesura di questa tesi.

Non posso esimermi dal ringraziare il Prof. Cristiano Giorda, tanto per aver accettato l'incarico di correlatore per la mia tesi, quanto – e soprattutto – e per avermi suscitato in me, con i suoi preziosi insegnamenti, la passione per la riflessione sulla Didattica della Geografia.

Un profondo grazie va senza dubbio ai miei genitori per l'aiuto concreto; a Sara che ha sempre saputo sostenermi e incoraggiarmi nei momenti più difficili; a Marco per l'immensa pazienza e la determinazione nel suo aiuto e nei suoi suggerimenti.

Altrettanto profondo è il ringraziamento nei confronti del mio collega Francesco per avermi dato tempo e spazio nell'azione didattica e avermi sostenuto con costanti incoraggiamenti durante la progettazione. Un grazie speciale va agli studenti e alla studentesse della 5° C 2023/2024 dell'IC Duca D'Aosta che hanno partecipato attivamente alla ricerca e per i momenti davvero unici e appassionanti che abbiamo trascorso insieme. Le loro idee, la loro curiosità e il loro impegno sono stati essenziali per il successo di questo progetto.

Ringrazio anche i miei compagni e le mie compagne del Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria ed in particolare Elisa, Eleonora, Stefano e Monica per l'importante aiuto e supporto durante questi lunghi e – bisogna dirlo – a volte difficili anni universitari ma anche per le parole e le risate condivise.

Infine, il mio ringraziamento più grande e profondo va a Dora: la tua presenza nella mia vita è stata fonte inesauribile di ispirazione e forza. Grazie per il tuo amore, la tua pazienza e il tuo sostegno incondizionato durante tutto il mio percorso di studi.

Sei stata il mio rifugio nei momenti di difficoltà e la mia gioia nei momenti di successo. Questo traguardo è dedicato a te, con tutto il mio amore e la mia riconoscenza.