

# Riflessioni sull'insegnamento della geografia in prima media

## Introduzione

Questo lavoro è il frutto di riflessioni e discussioni con alcuni colleghi e con gli esperti sull'insegnamento della geografia che hanno trovato nuova linfa grazie al corso di aggiornamento. L'articolo è organizzato in due parti: nella prima viene abbozzato il quadro di riferimento dal quale ho attinto le idee che sorreggono il tentativo di programmazione presentato nella seconda parte. Nella seconda parte in effetti, da un lato, presento l'idea di organizzare un percorso graduale di apprendimento dei livelli concettuali nel corso del quadriennio, dall'altro, esemplifico il primo passaggio dal semplice al complesso, cioè dagli elementi alla trama.

## Prima parte. Quale geografia?

### 1.1 Geografia come scienza del cambiamento di sistemi socio-spaziali

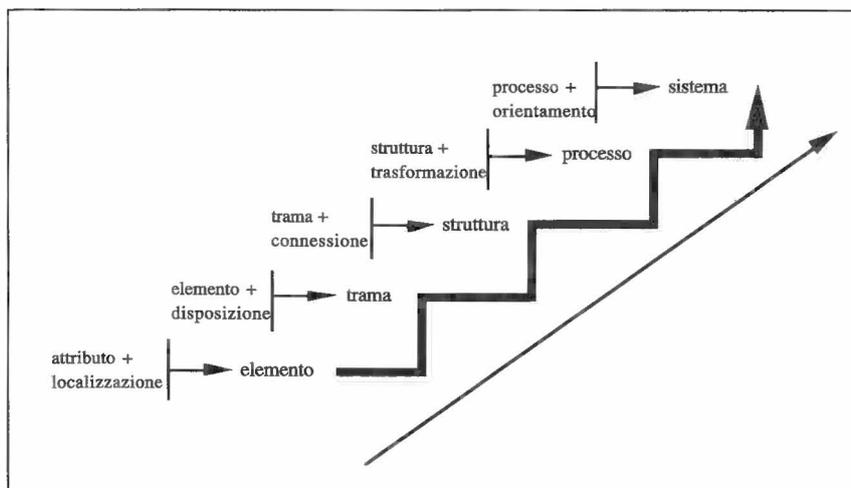
Per chiarire gli obiettivi del nostro lavoro non si può evitare di esporre alcune riflessioni sulla disciplina per chiedersi a quale geografia e quindi a quale didattica della geografia conviene riferirsi. Oggi la geografia non ha più come oggetto quel «qualche cosa tra cielo e terra» (Raffestin)<sup>1</sup>, ma questo «qualche cosa tra cielo e terra» costituisce la materia prima con la quale costruire la geografia. Essa non può limitarsi al solo reperire, localizzare, identificare. Occorre andare oltre cercando di evidenziare e interpretare i legami e le relazioni che si sono stabiliti, che hanno modificato e che continuano a modificare ciò che sta «tra cielo e terra». Mi riferisco all'idea sistemica di regione che, come ci spiega Vallega, è nata attorno agli anni settanta: «la regione viene intesa come un sistema territoriale aperto. Per interpretarla in tal modo ci si rifà alla teoria generale dei sistemi, in base alla quale il sistema viene concepito come un insieme di elementi cementati da interdipendenze e governati dagli stessi processi che lo conducono verso determinati obiettivi»<sup>2</sup>. L'oggetto della geo-

grafia diviene l'insieme dei legami e delle relazioni tra le cose, la loro genesi, la ricerca di quegli elementi che permettano di immaginarne in prospettiva i possibili sviluppi. Quindi la geografia è una scienza del cambiamento, è la lettura della dinamicità della società. La dinamicità della società si ricostruisce attraverso la modellizzazione e la modellizzazione è la messa in evidenza dei rapporti gerarchici, della loro formazione e della loro tendenza evolutiva. Tutto questo perché lo spazio geografico è il frutto di processi politici, sociali, economici, fisici che hanno portato a date strutture territoriali. L'obiettivo della geografia è allora quello di chiarire i modelli sociospaziali che organizzano il mondo<sup>3</sup>. I modelli servono a evidenziare soprattutto le relazioni che si stabiliscono – si erano stabilite, si potrebbero stabilire – tra gli elementi costitutivi del territorio. Nella costruzione del modello gli elementi assumono forza per le relazioni che hanno con gli altri, non si possono intrappolare in un discorso causale univoco. La struttura territoriale è causa, ma anche effetto delle relazioni che si stabiliscono tra i vari elementi: gli elementi (sociali, economici, fisici, politici) possono aver subito o subire dei mutamenti che hanno variato o variano la loro importanza. Fino a quando una regione è separata da un'altra per le difficoltà di su-

perare una catena montuosa evidentemente l'elemento fisico assume una importanza notevole anche per tutti gli altri aspetti<sup>4</sup>. Il modello è dunque qualche cosa di dinamico, che ha subito, subisce, subirà delle modifiche proprio perché gli elementi giocano ruoli diversi a dipendenza di molti fattori (economici, strategici, politici, sociali, ...). I modelli rappresentano l'organizzazione territoriale e in particolar modo il grado di complessità dell'organizzazione sociale.

Riferirsi all'idea di sistema e alla modellizzazione implica dunque un discorso sui livelli concettuali. Il quadro di riferimento che soggiace a queste riflessioni è ben illustrato da uno schema di Racine e Reymond<sup>5</sup> parzialmente ripreso dalla tabella 1. Questo schema è stato concepito per spiegare la ricerca sistemica in geografia. A noi può servire per capire come organizzare le concettualizzazioni. Al livello più semplice abbiamo l'attributo, cioè le informazioni di base, le «cose» che costituiscono una regione. La localizzazione degli attributi porta all'elemento e la considerazione della disposizione reciproca degli elementi (e le loro relazioni spaziali) porta alla trama. La trama è l'espressione del disegno risultante dalla disposizione degli elementi considerati, quindi l'anatomia della regione. La combinazione degli elementi, l'interpretazione delle relazioni (che possono essere semplici se ogni elemento proietta effetti sull'elemento successivo, complesse se si considerano le interdipendenze tra gli elementi) portano a riconoscere la struttura, la fisiologia della re-

TABELLA 1. I livelli concettuali secondo Racine e Reymond.



gione. «La trama degli elementi considerata come complesso di relazioni reciproche conduce all'idea di struttura» (Vallega)<sup>6</sup>. Se si considerano le trasformazioni che subiscono le strutture arriviamo al *processo*; e, infine, quando un processo è orientato abbiamo un *sistema*. Come dice De Rosnay<sup>7</sup>: «un sistema è un insieme di elementi in interazione dinamica, organizzati in vista di uno scopo». Credo si possa sostenere che lo scopo del sistema sia la risultante delle trasformazioni indotte dall'interazione di diversi fattori. In effetti se il sistema ha subito, subisce, subirà delle trasformazioni ne deriva una direzione (lo scopo). Ma la direzione non è il risultato di un piano prestabilito: è viceversa la risultante della combinazione dei cambiamenti che si ripercuotono sull'insieme degli elementi e delle loro relazioni; elementi e relazioni sono a loro volta stimolati a produrre nuovi impulsi che favoriranno una nuova combinazione di cambiamenti. «Ce n'est pas un acteur tout-puissant, un démon in ou ex machina, "les gros", "le Parti", ou "les banques". La réalité est plus complexe, et peut se passer d'une autorité suprême. Les systèmes géographiques localisés ont pour intégrateur et régulateur l'ensemble de leurs interactions. Sauf la figure théorique d'une dictature absolue, il n'y a pas de pilote dans l'espace»<sup>8</sup>. In questo senso il sistema è un processo orientato; la finalità è allora semplicemente il delinearsi di una direzione: essa è il risultato delle trasformazioni avvenute o in atto. Pertanto la direzione, «lo scopo», si legge a posteriori e non a priori.

Centrali sono gli attori sociali: gli attori sociali possiedono un progetto, lo spazio no. Le strategie dei vari attori sociali in interazione con tutti gli altri elementi e fra loro stessi determineranno la direzione. Questo non significa che, al sovrapporsi di diverse contingenze non vi siano categorie sociali (una parte degli attori sociali) che possano imporre la loro finalità. Per questo motivo, pur concordando con Brunet che lo spazio non possiede una finalità, che non esiste un demone in o ex machina, sono altresì convinto che in determinate circostanze e in determinati tempi vi siano attori sociali (classi sociali) che fanno pesare maggiormente la loro finalità sulla società e, in definitiva, sullo spazio. Se pensiamo alla regione europea e consideriamo tra gli elemen-

ti gli attori sociali e le loro strategie, pur ammettendo che vi siano fra di essi categorie più influenti di altre nelle scelte, possiamo concludere che l'insieme delle strategie determinerà una direzione che si potrà leggere e individuare solo a posteriori<sup>9</sup>. Per esempio, nel caso della regione forte europea sembrerebbe di assistere a quel fenomeno che, in termini sistemici, si chiama entropia; ciò è diametralmente opposto alla finalità di miglioramento della qualità di vita che dovrebbe guidare l'insieme della società.

Fare geografia significa dunque andare oltre la lettura della situazione contingente, significa immaginare le dinamiche in atto, significa ipotizzare le tendenze evolutive. Questa interpretazione è ancor più chiara se pensiamo che un sistema è frutto di un processo di trasformazione: il processo non è mai finito, il processo per definizione è qualcosa di continuo. E' con questo spirito che impostiamo l'insegnamento della geografia: evidenziando la dinamicità passata, presente, futura della società, del sistema. Una geografia dunque come scienza del cambiamento di sistemi socio-spaziali.

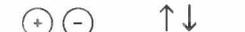
### 1.2 La modellizzazione e i coremi

Per poter evidenziare i cambiamenti dovremo costruire dei modelli interpretativi. Già l'idea di modello deve farci riflettere sulla necessità di abbandonare la geografia a cassetti, tipica delle trattazioni classiche: il modello richiede necessariamente una visione d'insieme, presuppone una interazione fra elementi, implica la relazione tra i concetti.

Nei modelli esistono dunque vari gradi di concettualizzazione e dobbiamo trovare delle modalità efficaci per costruirli. Una nostra preoccupazione dovrà essere quella di *introdurre in modo graduale i concetti* partendo dagli attributi e dagli elementi per costruire la trama, poi la struttura e, infine, il sistema. Per costruire dei modelli occorrono dei segni grafici. Geografi come Brunet, Clary, Ferras<sup>10</sup>, ecc., partendo dall'ipotesi che alla base della complessità delle forme spaziali vi siano delle forme elementari che corrispondono alle logiche sociali, propongono i *coremi*: figure semplici che rappresentano le strutture elementari dell'organizzazione spaziale. I coremi sono, come dice Brunet, «una sorta di lettura delle forme dello spazio»<sup>11</sup>. I coremi

sono quindi momenti di modellizzazione che cercano di evidenziare le caratteristiche specifiche di un determinato territorio utilizzando figure semplici, convenzionali e ricorrenti. Queste forme elementari tentano di essere la base di un linguaggio universale: vediamo le figure base – i coremi – proposti da Brunet<sup>12</sup> nella tabella 2.

TABELLA 2. I coremi di base secondo Brunet

1. L'aire	
2. Le point	
3. Le ligne	
4. Le flux	
5. Le passage	
6. Variation ou polarisation	
7. Gradient	

### 1.3 Conclusione.

#### Il «fare geografia» come produzione di immagini interpretative tramite coremi, modelli

Il nostro lavoro consiste nell'utilizzare, esplicitare progressivamente e anche nel costruire con gli allievi dei modelli interpretativi dinamici, suscettibili di cambiamenti in funzione dei mutamenti che subiscono le variabili che stanno alla base del modello stesso. Se uno degli obiettivi è la costruzione di modelli dobbiamo tener conto che:

1. la modellizzazione è il risultato di una scelta degli elementi caratterizzanti una trama o, al più alto livello, un sistema (sia in questo caso che più avanti occorre tener presente lo schema di Racine e Reymond);
2. la modellizzazione si costruisce considerando le relazioni dinamiche tra gli attributi e gli elementi; il risultato è l'interpretazione della realtà: l'interpretazione, la modellizzazione non sono quindi (soltanto) delle rappresentazioni semplificate<sup>13</sup>;
3. i modelli grafici si differenziano prima di tutto per il loro grado di astrazione e in secondo luogo sono il risultato della combinazione di modelli elementari chiamati core-

mi (segni universali): è la combinazione dei coremi che costituisce la specificità del territorio studiato<sup>14</sup>).

Concludo citando Raffestin: «l'objectif de la géographie est la liaison, la relation entre les choses» ... perché «... si la géographie est une construction à partir d'un ou plusieurs appareils conceptuels, il est paradoxal que l'object lui-même ne soit pas construit ou bien la géographie n'est pas une construction...»<sup>15</sup>).

## Seconda parte.

### Come «costruire» le immagini interpretative?

#### 2.1 Ipotesi per una programmazione progressiva

Da un punto di vista metodologico nasce dunque la necessità di trovare delle strategie per scegliere gli elementi, i tipi di relazione, i concetti quali dinamicità, processo, ecc., per costruire modelli siano essi di una trama, di una struttura o di un sistema<sup>16</sup>).

L'introduzione graduale dei vari livelli concettuali risponde alla necessità imperativa di tener conto dello sviluppo mentale dei nostri allievi. Parto dal presupposto che la maggior parte dei ragazzi quando arrivano alla scuola media sono ancora legati al concreto ed è nel corso del quadriennio che il pensiero si staccherà dalle constatazioni concrete e reali per usare ipotesi e ragionamenti e quindi diventare pensiero formale.

Per questo credo che si debbano organizzare dei processi di apprendimento o di «scoperta» che tengano conto dello sviluppo mentale dei nostri allievi. In particolare non possiamo dare per scontato che i nostri allievi, quando arrivano in prima media, abbiano già una capacità di pensiero ipotetico-deduttivo. Ciò significa che gli allievi sono in grado di rappresentare quanto percepiscono ma non tutti hanno già raggiunto la capacità di elaborare rappresentazioni di livello superiore che richiedono una coordinazione dei dati percettivi. Inoltre ai ragazzi si richiede di operare su delle realtà con caratteri specifici, quasi sempre diverse da quelle che loro conoscono. Il programma propone, nell'arco del quadriennio, il passaggio dalla regione ticinese allo spazio mondiale. La mia preoccupazione è stata quella di costruire un percorso che tenesse conto di queste

premesse e dell'ipotesi soggiacente: **articolare progressivamente la programmazione in funzione della progressione dei livelli di concettualizzazione previsti dallo schema di Racine e Reymond**<sup>17</sup>). Ciò significa:

- per il primo biennio: (Ticino, Svizzera) dagli elementi alla trama con accenni alla struttura e ai processi;
- per il secondo biennio: (Europa, mondo) dalla trama alla struttura e ai processi con introduzione del livello sistemico.

Inutile dire che mano a mano che si salirà verso livelli concettuali più complessi si potranno risistemare quelli visti precedentemente.

È importante sottolineare che nella costruzione del percorso si è scelto di analizzare le varie regioni a programma con livelli di concettualizzazione diversa anche se il livello sistemico è applicabile a tutti gli spazi considerati: la scelta del livello è dettata da preoccupazioni didattiche e non spaziali! È pure scelta didattica l'operazione di «smontare» e «rimontare» gli spazi per costruire un percorso che tenga conto dello sviluppo mentale dei nostri allievi. In particolare occorre tener presente che molti ragazzi non sono ancora in grado di ragionare su delle ipotesi enunciate verbalmente, non sono ancora in grado di seguire salti di scala importanti, non sono ancora in grado di concettualizzare, di trasferire delle «leggi» scoperte a spazi più vasti. Introdurre gradualmente i livelli concettuali presuppone, da parte del docente, un percorso inverso: in effetti l'identificazione degli elementi, della trama, della struttura è il risultato da un lato di un primo «smontaggio» del sistema operato dal docente e successivamente di un «montaggio» progressivo effettuato con gli allievi. Fare questo significa identificare un modello interpretativo, condizione essenziale per ogni operazione di programmazione in geografia.

#### 2.2 Il programma di prima.

##### Quali elementi, quali trame per il Ticino?

Per identificare le specificità del territorio ticinese occorre confrontarlo con spazi più ampi. Questo significa che in realtà a qualsiasi livello il discorso è proiettato in avanti. Infatti per poter costruire con gli allievi le trame del Ticino è indispensabile riferirsi alla Svizzera e all'Europa perché anche il Ticino è un sistema, un

sistema locale inserito nel sistema europeo a sua volta inserito nel sistema mondo. È una scelta didattica costruire solo la trama della regione ticinese. In realtà però risulta impossibile non anticipare discorsi, non proiettarsi verso spazi e concettualizzazioni più complesse: tuttavia l'obiettivo per la prima media ritengo possa essere l'identificazione delle trame nella formazione dello spazio ticinese. Qui di seguito una breve presentazione del percorso di costruzione dell'immagine del Ticino realizzata in una prima media: è un tentativo, una traccia di lavoro, un punto di partenza e non di arrivo! In effetti questa ipotesi di lavoro trae origine dalle riflessioni sulla struttura, sul sistema: quindi alla base vi è un lavoro di interpretazione della regione europea<sup>18</sup>). Ho comunque ritenuto opportuno descrivere una parte del lavoro sulla regione ticinese perché i modelli sono costruiti con gli allievi e pertanto in ogni occasione possono subire delle modifiche: l'aspetto fondamentale sta proprio nel *guidare gli allievi a costruire*, a immaginare figure pertinenti<sup>19</sup>).

Di questo tentativo, di questa esperienza, presento il passaggio dagli elementi alla trama. Non si tratta quindi dell'intera programmazione per la prima media, ma di quelle fasi che introducono il passaggio dal primo al secondo scalino dello schema di Racine e Reymond. È la descrizione dello «smontaggio» del paesaggio per riconoscere gli elementi concettuali, e della costruzione della trama attraverso una graduale «conquista» dei livelli concettuali:

- nella prima fase, si «smonta» il paesaggio e dagli elementi immediati (fiumi, montagne, case, ecc) si passa a una prima generalizzazione scoprendo e definendo gli elementi concettuali (morfologia, attività, insediamenti, ecc);
- nella seconda fase, si «smonta» la regione ticinese e si opera una prima rappresentazione tematica attraverso coremi semplici;
- nella terza fase, attraverso la localizzazione degli elementi concettuali e la combinazione dei coremi semplici, si realizza una prima modellizzazione e cioè la trama.

In poche parole si tratta del percorso di costruzione della trama del Ticino attuale partendo dagli elementi e dalla loro localizzazione. Risulterà però evidente che già in questo primo passaggio a un livello concettuale più

complesso la fuga in avanti è continua; in effetti già qui si fa riferimento a un contesto più ampio per capire la specificità della regione ticinese. In primo luogo occorre però una introduzione al «fare» geografia: una sorta di approccio per gettare le basi di un «saper fare» geografico, per imparare un linguaggio comune, per riconoscere gli ambiti di ricerca durante le lezioni, per impostare strumenti operativi. Questa unità è impostata su due serie di diapositive<sup>20</sup>.

**Prima fase:  
smontaggio del paesaggio**

La prima serie di diapositive tende a costruire una semplice definizione di paesaggio con un marcato accento alle trasformazioni che l'uomo ha prodotto, produce o produrrà.

I paesaggi mostrati sono di vario tipo e non limitati a uno spazio definito. L'intenzione è di evidenziare gli elementi costitutivi del paesaggio che possono essere naturali o frutto dell'attività dell'uomo. Un breve esempio: una diapositiva di un paesaggio indonesiano. E' la foto, scattata da una collina, di uno spazio con delle risaie circondate dalla foresta tropicale. I campi presentano vari stadi di maturazione: appena seminati (si intravede lo specchio d'acqua), con piante in crescita (verde intenso) e pronti per la mietitura (giallo-bruno); tra di essi scorrono canali costruiti con la terra; qua e là qualche capanna. Tutt'intorno palme, banani, manghi, ecc. Occorre precisare che, essendo una fotografia panoramica, gli elementi costitutivi non sono immediatamente riconoscibili. Proietto l'immagine un paio di minuti poi, spento il proiettore, chiedo agli allievi di disegnare ciò che hanno visto. Spesso le palme, gli ananas, i manghi diventano aghifoglie, le risaie diventano pascoli con mucche o campi di calcio, o stagni con appresso villaggi con chiese e camini...<sup>21</sup>). A questo punto ripropongo l'immagine e scopriamo le palme, le risaie e spieghiamo che il clima permette un ciclo produttivo continuo.

Oppure chiedo a un allievo di uscire, proietto una diapositiva alla classe che dovrà descrivere il paesaggio visto all'allievo quando rientra. Con questi giochi risulta evidente alle classi l'importanza di osservare con attenzione sia l'insieme che i vari elementi.

Commentando le varie immagini sorge l'esigenza di un linguaggio co-

mune che può essere migliorato attraverso questi strumenti:

1. *disegno*  
Permette di vedere in modo più puntuale i paesaggi.
2. *descrizione*  
Permette di imparare ad utilizzare un linguaggio appropriato, di far rilevare le eventuali caratteristiche o epoche.
3. *tabella*  
Permette di codificare dei segni convenzionali facilmente confrontabili creando figure che possono essere arricchite volta per volta, cioè dei coremi.

Possiamo rappresentare la finalità di questa prima serie con lo schema della Tabella 3.

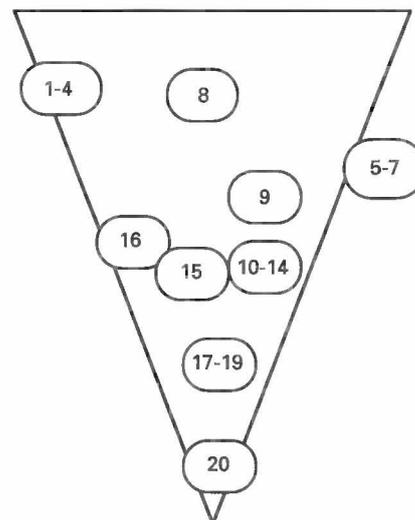
**Seconda fase:  
messa a fuoco di elementi e costruzione di coremi semplici**

La seconda serie di diapositive serve prima di tutto come verifica degli elementi concettuali acquisiti con la prima serie. Essa è limitata al territorio del cantone e costituisce un approccio alle diversità del Ticino odierno, alle persistenze, ai segni dell'uomo sul territorio. A differenza della prima serie essa è mirata a delle conoscenze specifiche sul primo spazio previsto dai programmi:

1. dare un'immagine allo spazio di indagine localizzando su una cartina i paesaggi visti, consolidare le conoscenze sul territorio e gli strumenti già utilizzati in precedenza;
2. ampliare le conoscenze anticipando e affrontando anche temi o concetti che verranno trattati in modo organico nelle unità didattiche successive;
3. evidenziare i contrasti dovuti alla forma del rilievo, all'attività

dell'uomo: agricoltura, insediamenti, vie di comunicazione, zone urbane, squilibri, ecc.

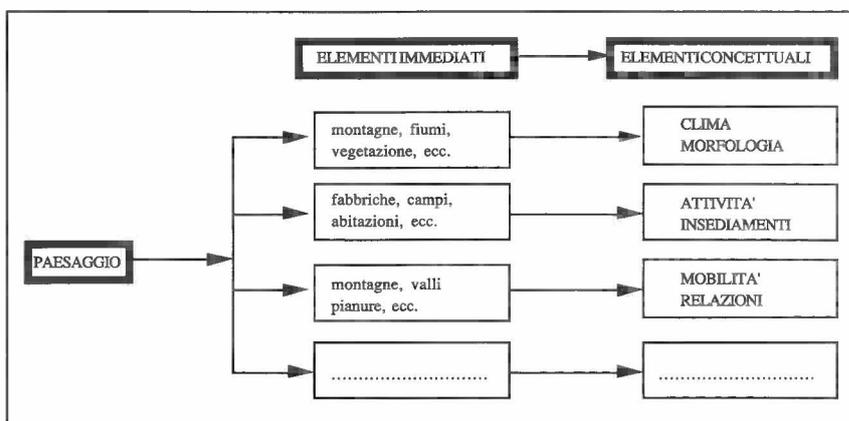
**Figura 0. Questi i paesaggi mostrati con le diapositive.**



- 1-4 regione del Basodino: laghi alpini e dighe
- 5-7 valle Calanca: poche infrastrutture
- 8 Leventina: aeroporto, strade, autostrada, ferrovia
- 9 Riviera: densità degli insediamenti crescente
- 10-14 Bellinzonese: l'agglomerato
- 15 Piano di Magadino: i conflitti
- 16 Locarnese: l'agglomerato, il turismo
- 17-19 Luganese: l'agglomerato, le banche, le fabbriche
- 20 Chiasso: i trasporti

L'intenzione è quella di porre le basi per la modellizzazione, scoprendo gli elementi specifici del territorio, cercando di evidenziare i contrasti fissando e adattando elementi concettuali, stabilendo alcuni punti che, sempre più, diverranno costanti nell'analisi del territorio. Attraverso

**Tabella 3. Lettura del paesaggio.**

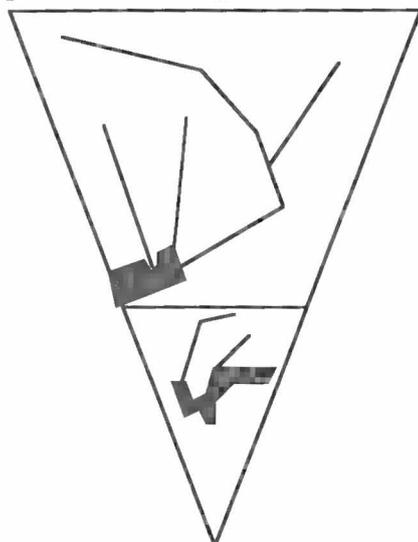


questa introduzione alla «lettura del paesaggio» si possono «smontare» i paesaggi visti, si riconoscono gli elementi costitutivi e si consolidano le basi concettuali.

Dopo aver visto la seconda serie di diapositive si è in grado di costruire due prime immagini che riassumono e ampliano le conoscenze acquisite confrontando i paesaggi visti con le carte 1:50000.

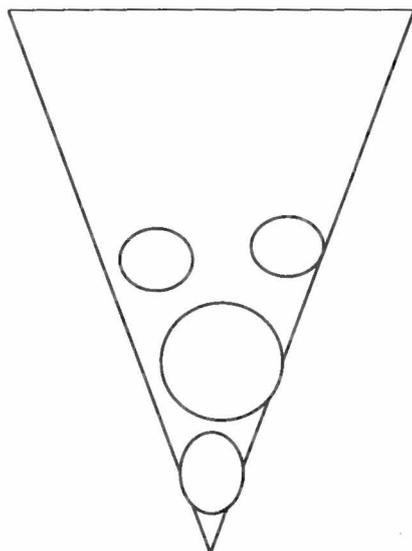
### Figura 1. Forma del rilievo

Si tratta di evidenziare solo le caratteristiche principali del rilievo, in particolar modo le grandi vallate:



### Figura 2a. Centri urbani

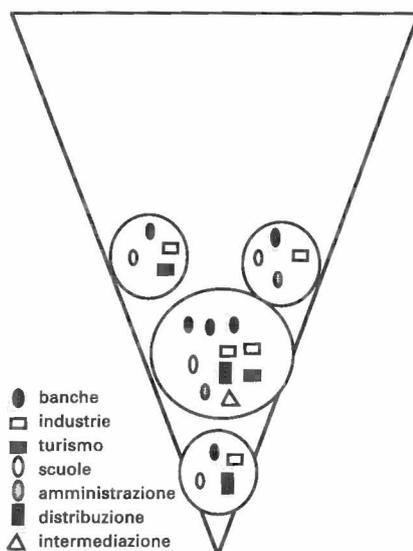
Con le diapositive viste si sono localizzate alcune aree densamente edificate:



Successivamente queste prime immagini richiedono approfondimenti attraverso cartine e tabelle statistiche.

In particolare le tabelle sulla popolazione del canton Ticino, degli agglomerati, dei comuni dell'agglomerato sul quale si comincia a lavorare. Nel contempo occorre una prima definizione intuitiva di agglomerato: spazio edificato che si estende su un insieme di comuni dei quali non si riconoscono più i confini. Occorre poi chiedersi perché ci sono spazi densamente abitati<sup>22)</sup>, sorge allora la necessità di introdurre nuovi elementi quali il lavoro, l'economia, le vie di comunicazione, ecc. In primo luogo si dovranno «stabilizzare» concetti quali la popolazione attiva, i settori economici, ecc. In seguito si tratta di eseguire una mini ricerca attraverso libri dei telefoni, pagine gialle, censimento delle aziende e della popolazione attiva, ecc. per quantificare l'importanza dei vari settori negli agglomerati. Si produrranno così nuove immagini operando una scelta degli elementi significativi e qualificanti. In questa fase è possibile e auspicabile cercare di classificare l'importanza di certi settori rispetto ad altri. In questo modo l'agglomerato di Lugano risulterà emergente rispetto agli altri non solo per la quantità ma soprattutto per la qualità delle attività.

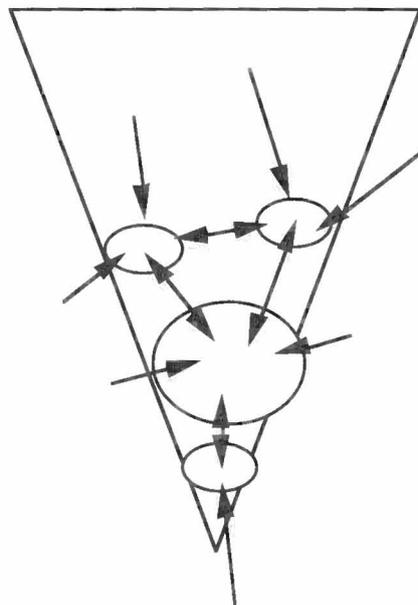
### Figura 2b. Tipologia dei centri urbani



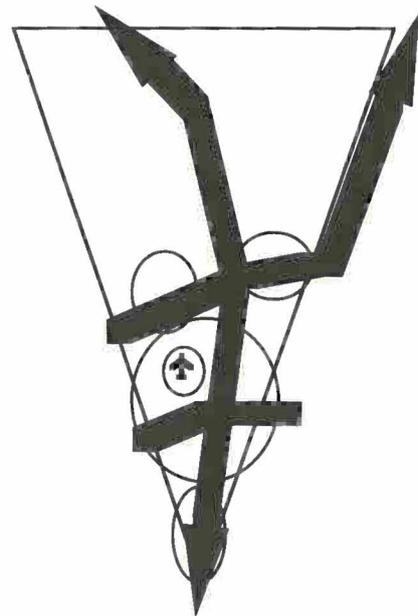
Si passerà in seguito ai coremi che rappresentano i flussi perché vi sono dinamiche che vanno riconosciute e spiegate quali il pendolarismo e i flussi di frontalieri, le vie di comunicazione. In effetti considerando gli assi portanti del traffico (ferrovie, autostrade, aeroporti) e le relazioni in-

terne e esterne (pendolari, flussi vari) si introduce il concetto di rete, di armatura urbana. Si evidenziano così sempre più altri concetti quali squilibri, relazioni, che portano a riconoscere e a capire la polarizzazione.

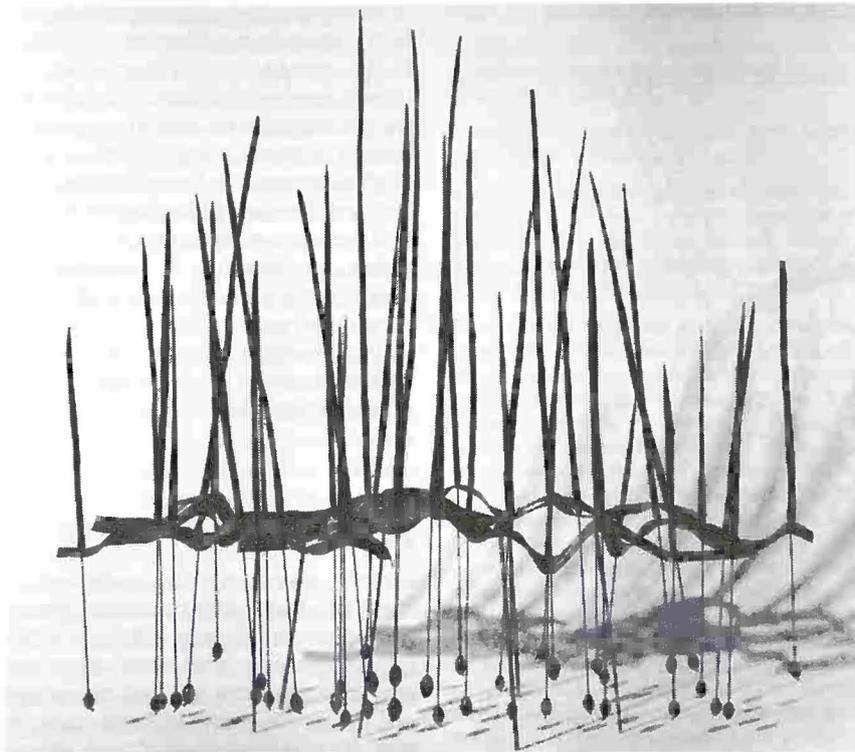
### Figura 3a. Pendolarismo (introduzione al concetto di polarizzazione).



### Figura 3b. Vie di comunicazione



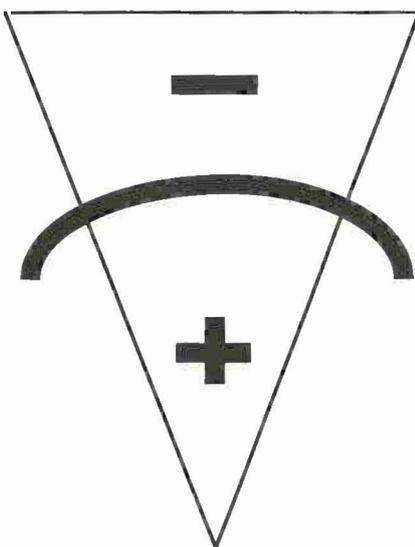
Si arriva così a individuare gli squilibri nel popolamento, nelle infrastrutture, nel potenziale economico, a costruire una prima immagine d'insieme (a complessità intermedia) combinando i coremi semplici visti in



Lorenzo Cambin, «Spazio», cm 60x60x20

precedenza; con queste figure otteniamo: un risultato sintetico della sovrapposizione dei coremi semplici e una introduzione alla trama.

Figura 4. Squilibri regionali.

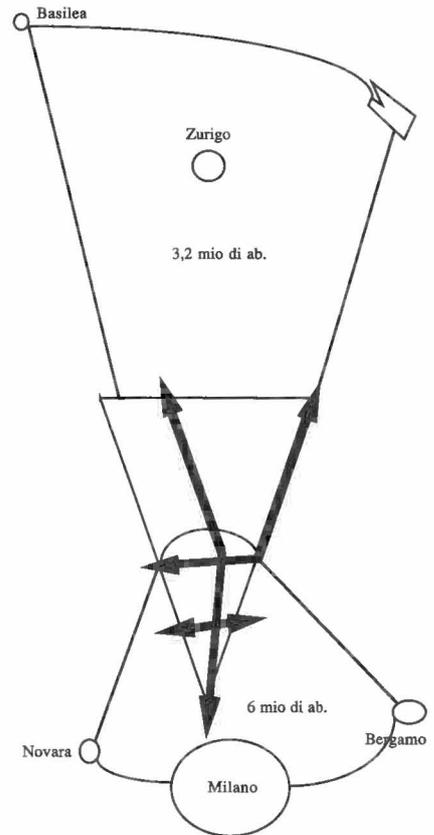


**Terza fase:  
dai coremi alla trama**

Per proseguire cioè per arrivare a combinare i vari coremi semplici in un corema complesso, una trama, il docente deve chiedersi quale imma-

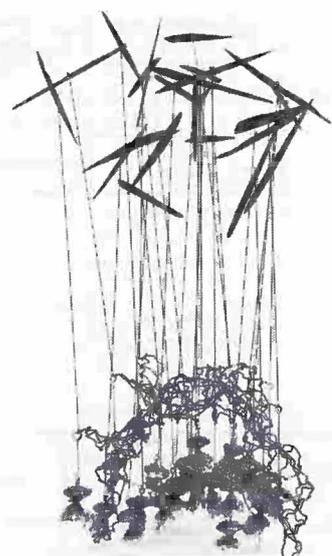
gine d'assieme scegliere per il Ticino attuale. Sembrerebbe che oggi occorra andare oltre l'idea di regione a rimorchio che ha caratterizzato il nostro cantone fino a qualche decennio fa. Adotto qui l'immagine di regione aperta, dinamica, emergente che si legge considerando il Ticino nel contesto della regione forte europea, entro la quale si caratterizza per la dinamicità della sua economia (malgrado il problema della disoccupazione), per la presenza di industrie di alta tecnologia, di una piazza finanziaria e bancaria forte, di un aeroporto in espansione e, in genere, del terziario superiore<sup>23</sup>. Lugano è al nono posto nella gerarchia urbana svizzera se lo consideriamo dal punto di vista demografico. Anche attraverso un confronto con altri cantoni risulta evidente l'importanza di alcuni settori avanzati (nel secondario e terziario) nella nostra regione<sup>24</sup>. Le attività terziarie di comando e gestione economica tendono a concentrarsi in un piccolo numero di città e Lugano è tra queste. Evidentemente la completa comprensione di questa immagine potrà essere raggiunta quando si sarà analizzata la regione europea come sistema. Si può comunque sistemare il Ticino in un contesto più ampio<sup>25</sup>.

Figura 5. Contesti per il Ticino.

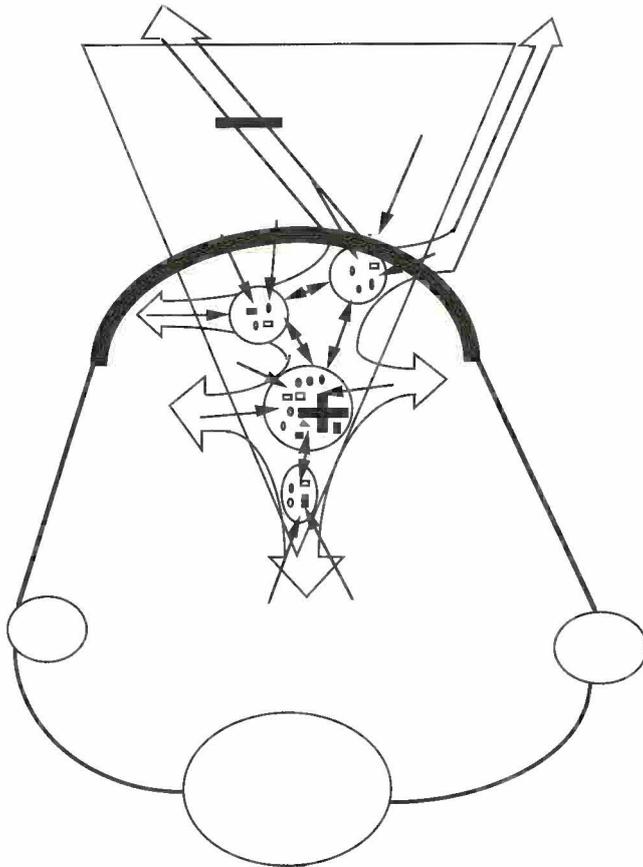


L'inserimento del Ticino in un contesto più ampio permette di costruire una immagine proiettata in avanti, che potrà poi essere risistemata nei livelli concettuali più alti e a scale geografiche più ampie. Questa immagine di sintesi è un'immagine complessa: rappresenta la trama del Ticino attuale. Essa è costruita scegliendo e combinando i coremi visti in precedenza.

Lorenzo Cambin, «Spazio», cm 30x30x60



**Figura 6. Sintesi Ticino attuale (solo parte meridionale del corema)**

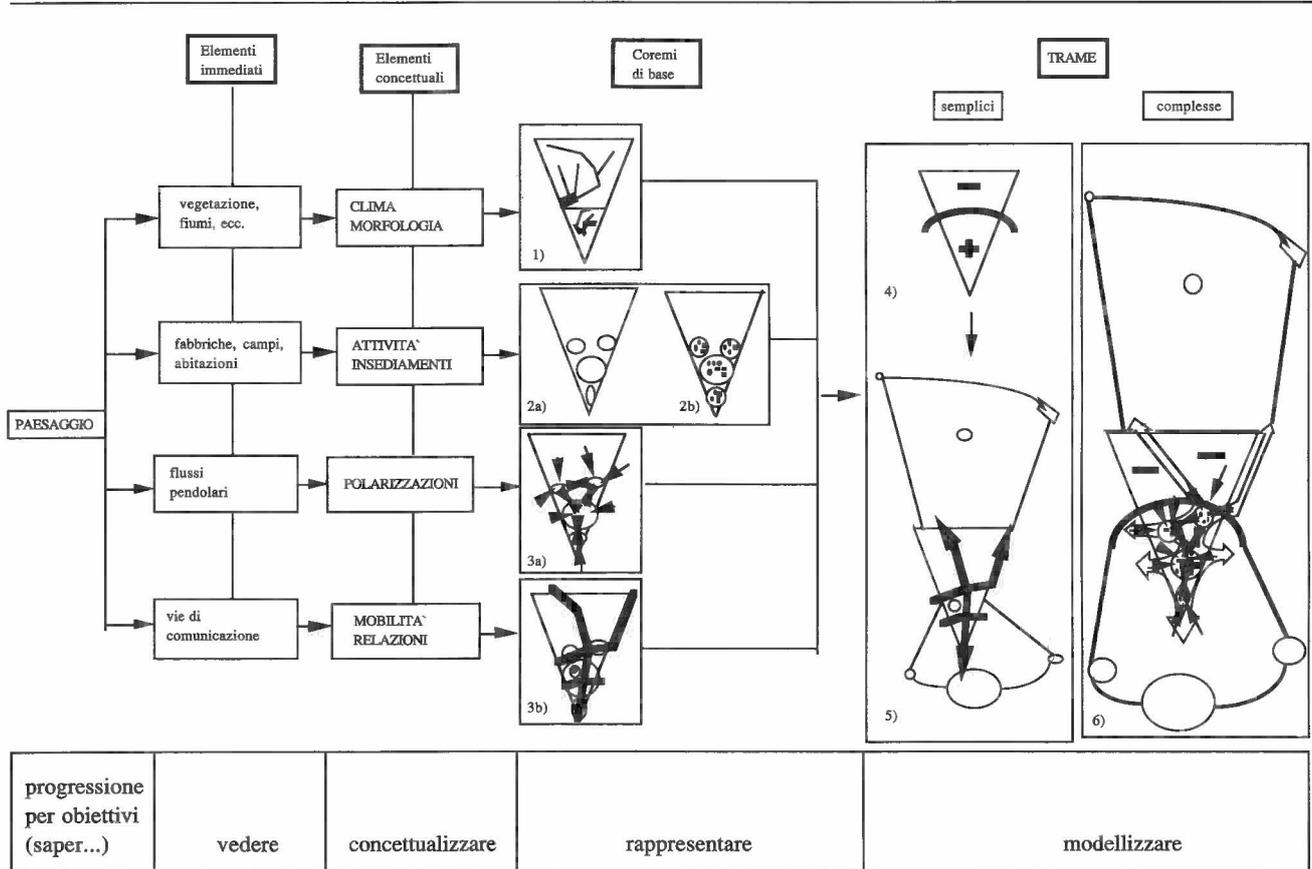


A questo punto siamo in grado di produrre uno schema riassuntivo (Tabella 4): questo tipo di immagine costruito con la combinazione dei coremi permette da un lato di concettualizzare la trama, cioè la disposizione degli elementi e le loro relazioni spaziali e nello stesso tempo di ricostruire il percorso effettuato. La combinazione dei coremi e la ricostruzione dell'itinerario permette di vedere che il percorso può anche essere inverso: le varie immagini parziali possono essere cercate e riconosciute partendo dall'immagine di sintesi.

**In conclusione**

Questo lavoro mi ha permesso di mettere a fuoco diversi aspetti positivi che vanno da una migliore e più consapevole programmazione a una maggior apertura sia sul piano dei contenuti che sul piano didattico. A mo' di conclusione cercherò qui di riassumere questi aspetti di metodo che giudico positivi. Un primo aspetto positivo è senza dubbio quello di orientare in modo preciso le fasi del lavoro: per esempio confrontando il

**Tabella 4. Le tappe del «far geografia»**



corema no. 6 con le trame del Ticino pre-ferroviario e ferroviario si possono operare dei tentativi di progressione secondo la Tabella 1 passando dalla trama a strutture e processi. Un altro dei vantaggi che ho trovato in questa progressione per modelli risiede nell'obbligo fatto al docente di esplicitarsi le immagini, le interpretazioni che guideranno la sua programmazione didattica: ciò permette di uscire da un «far geo» rituale, di sapere dove si va e di poter orientare e controllare «in itinere» il percorso didattico e non da ultimo di relativizzare le stesse immagini e interpretazioni a cui ci si riferisce. In effetti se i modelli sono un'interpretazione (implicano quindi una scelta) occorre esplicitarla: per esempio l'adozione di questo tipo di immagine non richiede necessariamente di sposare una particolare tesi di sviluppo economico né forzare la lettura secondo improponibili ticinocentrismi. Il docente può adottare queste immagini anche per affrontare in modo critico tutta una serie di problemi emergenti quali l'ambiente, la stratificazione sociale, la nuova povertà, le precarietà del frontalierato, i problemi connessi allo sviluppo tecnologico, il fabbisogno energetico, il sacrificio delle aree verdi e agricole..., oppure può fabbricarne delle altre più consone ai suoi obiettivi.

Sul piano pedagogico-didattico ho cercato di costruire un percorso graduale che da un lato permetta alla maggior parte degli allievi di trovare il tempo per raggiungere i concetti più complessi, d'altro canto anticipi una visione più globale che taluni allievi possono far propria. Recenti ricerche effettuate in campo psicologico hanno evidenziato una forte eterogeneità tra i ragazzi, sia per quanto riguarda la loro struttura mentale sia per quanto riguarda il funzionamento mentale. Pertanto questa ipotesi di programmazione che prevede lo studio graduale dei livelli concettuali permetterebbe di tener conto di questi differenti funzionamenti e di consentire ai ragazzi un apprendimento differenziato secondo il ritmo che è proprio ad ognuno.

In conclusione spero che questo scritto possa servire come punto di partenza per gli ulteriori sviluppi riguardanti i passaggi dalla trama alla struttura, al processo, al sistema e come proposta sulla quale discutere.

**Renzo Baranzini**

#### Note

<sup>1)</sup> Raffestin, De l'idéologie à l'utopie ou la pratique du géographe, in *Geographica helvetica*, no 3, 1986, p. 133

<sup>2)</sup> Vallega, Geografia regionale, avviamento metodologico, Pàtron, 1984, p. 19

<sup>3)</sup> «Chaque organisation spatiale, une ville, une région, un pays, peut être représentée dans ses structures fortes». Brunet, in *Mondes nouveaux, Géographie universelle*, Hachette-Reclus, 1990, p. 125

<sup>4)</sup> La costruzione di una galleria stravolge il significato dell'elemento fisico rispetto agli altri. Stravolge, non cancella. Voglio dire che nella costruzione dell'immagine di quel territorio l'elemento morfologico (del quale occorre comunque tener conto) assume un ruolo diverso, non è più l'elemento esplicativo protagonista delle dinamiche territoriali. Prendiamo l'esempio europeo: l'area forte (la «banana», come usa dire Brunet, vedi opere citate) passa attraverso l'oceano, attraversa le alpi, non riconosce né confini politici né costrizioni naturali. E' però vero che dove l'elemento morfologico è importante, le linee di passaggio assumono forza, sono più profilate. In queste aree l'urbanizzazione trae origine dai punti di passaggio o dai porti e la sua diffusione spaziale è più contenuta, è maggiormente delineata. Tanto è vero che la lotta per l'ottenimento delle linee di passaggio (vedi tunnel sotto la Manica, vedi nuova trasversale alpina) è lotta per evitare l'esclusione. Nelle regioni dove l'elemento morfologico è importante, l'accaparramento delle linee di passaggio risulta vitale perché esclusivo. Esclusivo nel senso che sembrerebbe il presupposto per essere integrati nell'area forte, in caso contrario si diverrebbe zona marginale. Questa è una lettura delle dinamiche in atto, non esprimo giudizi di merito sulla volontà di appartenere all'area forte, né sulla qualità di vita all'interno di questa area.

<sup>5)</sup> tratto da Vallega, Regione e territorio, Murcia, 1983, p. 146

<sup>6)</sup> Vallega, Regione ..., op. cit., p. 145

<sup>7)</sup> De Rosnay, Il macroscopio, verso una visione globale, Dedalo, 1977, p. 114

<sup>8)</sup> Brunet, ecc., *Mondes nouveaux*, Hachette-Reclus, 1990, p. 147

<sup>9)</sup> «De même qu'un écosystème, l'Europe n'a jamais eu une tête, un cerveau, un centre, mais des millions de cerveaux et d'innombrables centres» Morin, *Penser l'Europe*, Gallimard, 1990, p. 69

<sup>10)</sup> AAVV, *Modèles graphiques et représentations spatiales*, Reclus, 1990.

<sup>11)</sup> idem, p. 33

<sup>12)</sup> idem, p. 35

<sup>13)</sup> AAVV, *Cartes et modèles à l'école*, Reclus, 1987, p. 20

<sup>14)</sup> idem

<sup>15)</sup> Raffestin, op. cit., p. 133-134

<sup>16)</sup> Il primo problema è però quello di scoprire le figure rappresentanti uno spazio. Io credo che anche per la scelta delle figure occorra tener conto che se da un lato queste imma-

gini vogliono semplificare la rappresentazione dello spazio per permettere un discorso interpretativo forte, d'altro canto, proprio perché semplificazione, richiedono una buona capacità di astrazione.

Se penso, per esempio, che la Francia può essere rappresentata con un esagono, che l'Europa può essere rappresentata con due triangoli, figure che permettono di spazzar via le difficoltà dei confini politici, non posso dimenticare che queste figure geometriche richiedono una forte capacità di astrazione. Pertanto ritengo importante costruire in modo graduale anche questo tipo di astrazione.

<sup>17)</sup> vedi Tabella 1

<sup>18)</sup> in proposito vedi:

Brunet, *La France dans l'espace européen*, Reclus, 1989

Brunet, *Vers des réseaux transeuropéens*, Reclus, 1991

Brunet, *Le territoire dans les turbulences*, Reclus, 1990

AAVV, *Le système monde en question*, Magnard, 1989

Reclus, *Les villes «européennes»*, La Documentation Française, 1989

<sup>19)</sup> Secondo Clary «Elaborer un modèle, c'est d'abord avoir à sa disposition sa propre bibliothèque de chorèmes; c'est ensuite partir d'une hypothèse et la vérifier...

Pour construire un modèle, il faut d'abord être capable de discerner la spécificité d'un espace [...] comprendre l'organisation spatiale [...] conceptualiser l'espace...», AAVV *Modèles graphiques...*, op. cit., p. 68-69

<sup>20)</sup> Quello presentato è uno dei tanti approcci possibili: l'importante (indipendentemente dal materiale usato o dal tipo di taglio introduttivo) è operare assieme, «fare geografia».

<sup>21)</sup> Ecco un esempio: «Per me è un paesino di contadini fra i boschi tra le colline; hanno appena ramassato e raccolto in mucchi il fieno nel centro dei prati. Forse è sera e il giorno dopo spanderanno il fieno ancora sul prato per farlo seccare completamente. Quando il fieno sarà secco lo raccoglieranno sui carri e lo porteranno nei fienili. In mezzo al bosco c'è un paesino».

<sup>22)</sup> «Ainsi émerge peu à peu la démarche géographique: 1) c'est là... 2) c'est là et y en a tant... 3)...», Clary, Ferras, *Géographie à l'école et au-delà*, in *Espace géographique* 2, avril 1989, p. 121

<sup>23)</sup> vedi studi:

Cosinschi-Cunha, *L'armature urbaine e R. Ratti, Ticino, région urbaine émergente, in Les enjeux de l'urbanisation: Agglomérationsprobleme in der Schweiz*, Bern, 1988,

Raffestin, Crivelli, *L'industrie alpine du XVIII au XX siècle: défits et adaptations*, secondo convegno Le Alpi e L'Europa, Lugano, marzo 1985

<sup>24)</sup> vedi Censimento federale delle aziende 1985, établissements et personnes occupées, selon l'activité économique, UFS, Berna, 1986

<sup>25)</sup> Bottinelli, *La regione ticinese*, in Bär, *Geografia della Svizzera*, Dadò, 1984, p. 152