

Spazio, pensiero spaziale critico e cittadinanza

Marco Lupatini¹

Questo testo intende portare un contributo alla riflessione sul ruolo dell'insegnamento della geografia nello sviluppo delle competenze del pensiero spaziale e del pensiero critico, in vista di un'educazione alla cittadinanza. Il tutto tramite l'analisi di un'attività didattica svolta in una prima media del Canton Ticino e incentrata su una controversia spaziale viva nel comune in cui si trova la scuola.

Uno dei compiti principali della scuola è l'educazione alla cittadinanza. Nel piano di studio della scuola dell'obbligo del Canton Ticino (DECS, 2015) questa rientra fra i contesti di formazione generale sotto la denominazione: «Vivere assieme ed educazione alla cittadinanza» (p. 50). Si tratta di una concezione dell'educazione alla cittadinanza che mira a prendere in considerazione la dimensione del politico (Bedorf, Röttgers, 2010) presente nelle nostre società e a favorire lo sviluppo di una cittadinanza dinamica (Audigier, 2002; Lupatini, 2018; Staeheli, 2011), cioè sempre in evoluzione e capace di mettere in gioco le competenze del pensiero spaziale critico definite da Lussault (2014) come capacità di situarsi nello spazio in modo che le proprie azioni siano seguite dagli effetti desiderati e che sia possibile un controllo dell'ambiente in cui queste si sviluppano. L'insegnamento della geografia nel Canton Ticino alle scuole medie è incentrato sulla geografia regionale. La finalità dell'insegnamento della geografia è lo sviluppo e il consolidamento di quelle competenze di interpretazione, d'azione e d'autoregolazione che permetteranno alle e ai discenti di leggere e codificare, in maniera sempre più autonoma, l'organizzazione spaziale di regioni a scale diverse dalla locale alla globale. Si tratta innanzitutto di una geografia nomotetica finalizzata a offrire chiavi di lettura che favoriscono la comprensione delle ragioni della distribuzione spaziale degli elementi all'interno di una regione, come pure del funzionamento della regione stessa. Ci troviamo di fronte a una geografia incentrata sullo spazio relazionale, cioè, come scrive Arendt (2003), prodotto dall'interazione fra persone. In riferimento a Retaillé (2000), si può parlare di spazio-supporto da analizzare al fine di capire le regole alla base del suo funzionamento.

Nei programmi scolastici di geografia nel Canton Ticino è meno presente la terza concezione dello spazio indicata da Retaillé (2000), quella dello spazio-orizzonte, fenomeno di cui esplorare il senso e il fine e imperniata sulla presenza del politico nello spazio. In una geografia di questo tipo si richiede di assumere un atteggiamento critico di fronte alle visioni differenziate e ai punti di vista, a volte contrastanti, che si generano attorno alla concezione dei meccanismi evidenziati da una geografia nomotetica, e di operare delle scelte in merito. A tal fine è importante lo sviluppo del pensiero critico, strumento indispensabile per un giudizio e una scelta (Ennis, 1987; Facione, Gittens, 2013; Lipman, 2003), ma anche del pensiero spaziale, utile per cogliere la dimensione spaziale delle scelte effettuate.

Uno strumento didattico efficace per la promozione di una geografia capace di contribuire allo sviluppo di queste competenze e in tal modo all'educazione alla cittadinanza è rappresentato dall'introduzione di questioni sociali vive, tramite controversie spaziali, nella pianificazione di sequenze di insegnamento/apprendimento (Lupatini, 2021). Il piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (DECS, 2015) prevede l'introduzione di attività di insegnamento/apprendimento basate sul modello della didattica per progetti (p. 49-50). Il tratta-

¹ SUPSI/DFA.

mento di controversie si inserisce bene nella logica di questo metodo d'insegnamento, in particolare attorno alla «focalizzazione su situazioni problematiche e ricerca di soluzioni efficaci» (DECS, 2015, p. 50).

Come illustrato in Lupatini (2018, 2019), durante la formazione di base per l'insegnamento della geografia alla scuola media è stato chiesto ad alcuni docenti in formazione di introdurre nelle loro classi una controversia spaziale relativa a uno spazio pubblico situato nelle vicinanze della scuola in cui svolgevano la loro pratica professionale. Una classe ha lavorato per esempio sul progetto per la realizzazione di un polo sportivo e degli eventi a Lugano, un'altra sulla ristrutturazione della piazza Molino Nuovo, sempre a Lugano. Uno studente si è soffermato con una classe di prima media sulla controversia sollevata dal progetto di costruire una piscina comunale nel villaggio in cui stava lavorando. Proprio su questo lavoro è incentrata la riflessione presente in questo testo.

L'analisi di questa sequenza didattica passa dalle seguenti domande:

- Le allieve e gli allievi sono in grado di porsi come pensatrici e pensatori spaziali critiche e critici di fronte alla controversia?
- Basano le loro argomentazioni su elementi spaziali?
- La classe è in grado di identificare operatrici o operatori spaziali (Lussault, 2007, p. 19)?
- Hanno coscienza del proprio ruolo di attrici o attori spaziali?

Lussault (2007, p.19) definisce operatore spaziale qualsiasi elemento, vivente o non vivente, umano o non umano, capace di influenzare il rapporto allo spazio di altri operatori. Le Alpi sono un operatore spaziale e influenzano il senso di scorrimento dei fiumi. Con i termini attrice o attore spaziale si indica degli operatori umani.

I risultati dell'analisi mostrano come la classe lavori sulla base di elementi spaziali per argomentare le proprie scelte inerenti alla costruzione della piscina. Un'allieva, per esempio, difende una certa localizzazione «... perché la zona è poco abitata», un altro rileva i vantaggi della stessa localizzazione: «... perché è vicina all'uscita dell'autostrada, quindi, il traffico di chi verrà da altre zone non passerà dal paese». Vi è pure una buona identificazione delle operatrici e degli operatori spaziali in gioco, sia umani come i potenziali clienti o le autorità comunali, sia non umani come gli animali dei contadini che, come scrive un allievo «...sarebbero disturbati dagli schiamazzi provenienti dalla piscina», sia non viventi come la già citata uscita dell'autostrada o altre infrastrutture della zona. Meno sovente tendono a mettersi personalmente in gioco e a prendersi in considerazione in quanto attrici o attori spaziali. In effetti, quando discutono la scelta della localizzazione della piscina, è più frequente l'uso della terza persona rispetto a quella della prima persona. Sembra quasi che questo progetto non li coinvolga direttamente. Nell'insieme si può definire buona la mobilitazione del pensiero critico e del pensiero spaziale. La debole emergenza di una coscienza del proprio ruolo nello spazio si traduce in uno sviluppo limitato della capacità di auto-critica e di messa in discussione del proprio agire e delle proprie prese di posizione.

La metodologia basata sull'introduzione di controversie si mostra particolarmente efficace se la controversia scelta concerne la gestione e l'organizzazione di uno spazio pubblico situato nella zona in cui allieve e allievi vivono la loro quotidianità. La buona conoscenza dello spazio e della tematica oggetto di controversia fornisce gli strumenti necessari per poter approfondire il ruolo e gli interessi delle varie parti in gioco. Certo la vicinanza al tema potrebbe causare un attaccamento eccessivo a una posizione precisa, con conseguente difficoltà a considerare punti di vista e visioni diverse dalle proprie. Per evitare questo rischio è necessario una preparazione che permetta di introdurre la classe al lavoro aiutando ognuno ad assumere il giusto distacco dalla controversia. Alcuni autori (Kennedy, 2009; Moon, 2008) consigliano persino di portare le e i discenti a difendere posizioni contrarie alle proprie.

Queste brevi riflessioni mostrano da un lato la necessità di basare l'insegnamento non su conoscenze statiche, ma piuttosto controverse al fine di sviluppare negli alunni le competenze del pensiero spaziale critico. D'altra parte, l'utilità di un lavoro su questa metodologia didattica nella formazione di base e in quella continua del corpo docente.

Bibliografia

- Arendt H., *Erster Teil: Texte von Hannah Arendt*, in Ludz U. (a cura di.), *Was ist Politik?: Fragmente aus dem Nachlass*, Monaco di Baviera, Piper, 2003, pp. 9-131.
- Audigier F., *L'éducation civique dans l'école française*, in « JSSE-Journal of Social Science Education », 2002, 2, pp. 8-28 (www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/456/372).
- Bedorf T., Röttgers K., *Das Politische und die Politik*, Berlino, Suhrkamp, 2010.
- DECS, *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, 2015, p. 209.
- Ennis R.H., *A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities*, in Boykoff Baron J., Sternberg R.J. (a cura di), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, Gordonsville, Freeman, 1987, pp. 9-26.
- Facione P.A., Gittens C., *Think Critically*, Londra, Pearson, 2013.
- Kennedy R.R., *The Power of In-class Debates*, in «Active Learning in Higher Education», 2009, 10, 3, pp. 225-236 (www.all.sagepub.com/content/10/3/225).
- Lipman M., *Thinking in Education*, Cambridge University Press, 2003.
- Lupatini M., *Controversies on Public Space Management Projects in Geography Teaching to Educate Pupils as Dynamic Citizens*, in «AREA», 2018, 00, pp. 1-9.
- Lupatini M., *Öffentlicher Raum: Bildung eines Bewusstseins durch Geographieunterricht*, in «GéoAgenda», 2019, 3, pp. 30-32.
- Lupatini M., *Questions socialement vives dans l'enseignement d'une géographie à visée citoyenne et mobilisation de la pensée critique et de la pensée spatiale*, in «BSGLg», 2021, 77, pp. 143-157.
- Moon J.A., *Critical Thinking: An Exploration of Theory and Practice*, Londra, Routledge, 2008.
- Retaillé D., *Penser le monde*, in Lévy J., Lussault M. (a cura di), *Logiques de l'espace, esprit des lieux. Géographies à Cerisy*, Berlino, Berlin Verlag, 2000, pp. 273-286.
- Stacheli L.A., *Political Geography: Where's Citizenship?*, in «Progress in Human Geography», 2011, 35, 3, pp. 393-400 (www.doi.org/10.1177/0309132510370671).