

1. INTRODUZIONE

Nel 1946, John K. Wright, allora presidente della Association of American Geographers, dedicava il discorso di apertura dei lavori del quarantatreesimo meeting annuale dell'associazione al "ruolo dell'immaginazione nella geografia". Con quel discorso, che sarebbe stato pubblicato l'anno successivo con il titolo *Terrae Incognitae: the Place of the Imagination in Geography* (Wright, 1947), si apriva lo sviluppo epistemologico della branca disciplinare destina-

ta a divenire in seguito nota come "geografia umanistica" (Lowenthal, 1961; Lowenthal e Bowden, 1976). Non solo, infatti, Wright vi evidenziava la possibilità di indagare, con profitto, la dimensione soggettiva del senso del luogo utilizzando materiali considerati "periferici" rispetto alla *core area* disciplinare, quali resoconti di viaggio, giornali e riviste, immagini letterarie e figurative; ma, dopo aver distinto fra le *terrae incognitae* della scienza e quelle che invece si estendono al di là del sapere geografico personale, suggeriva di stimolare la curiosità nei confronti di queste ultime nell'ambito della didattica della materia attraverso l'uso dell'immaginazione.

"La ricerca geografica cerca di convertire le terrae incognitae della scienza nelle sue terrae cognitae, l'educazio-

ne geografica di convertire le terrae incognitae personali nelle terrae cognitae di ciascun individuo. In entrambi i casi, l'ignoto stimola l'immaginazione alla costruzione delle rappresentazioni mentali di cosa cercare all'interno di esso, e, più ci si avventura, più l'immaginazione innesca il desiderio di una futura ricerca. In tal modo, la curiosità è un prodotto dell'immaginazione...
Non siamo costretti (tuttavia) a basarci esclusivamente sulla nostra capacità di immaginazione... La capacità immaginativa di altri, il senso del luogo registrato con sensibilità da un viaggiatore, può essere più fine ed accurato del nostro, e può essere preso in prestito a nostro vantaggio... È una pratica ricorrente nell'insegnamento della storia coltivare il senso del tempo e della contemporaneità degli studenti, chiedendo loro di leggere alcuni brani selezionati tratti da documenti del periodo storico che stanno studiando. Non meno prezioso nell'insegnamento della geografia regionale può essere coltivare il senso del luogo degli studenti, chiedendo loro di leggere passaggi di opere in cui esso sia stato espresso in maniera efficace" (1947, pp. 4-10, n.t.).

2. IMMAGINAZIONE "GEOGRAFICA" E ROMANZI D'AVVENTURA

Secondo Wright, per incrementare la curiosità degli studenti verso le loro *terrae incognitae*, e cioè verso la conoscenza di tutto quel mondo che ancora risulta loro totalmente ignoto – o appunto "incognito", può dunque essere proficuo stimolarne l'immaginazione ricorrendo a fonti letterarie, che possano far loro meglio udire "il canto delle Sirene, attraverso le parole di chi l'ha già udito" (Wright, 1947, p. 10). Infatti, se è vero che l'immaginazione ha avuto un ruolo fondamentale nella storia delle esplorazioni geografiche grazie alla costruzione

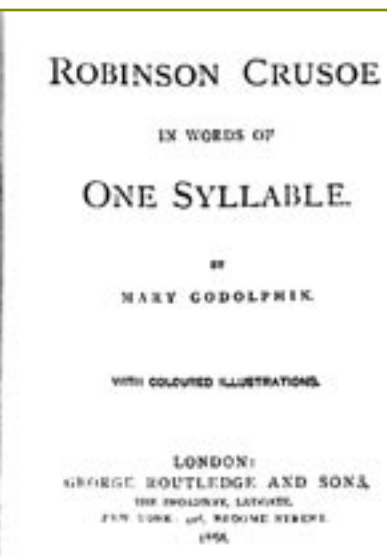
di immagini meravigliose e mitiche capaci di indurre ad affrontare i viaggi più spericolati nelle terre dell'ignoto (Allen, 1976), anche il desiderio di sapere nei confronti delle *terrae incognitae* personali può essere stimolato tramite immagini inconsuete, prese a prestito dalla lettura di fonti geografiche "informali", come i libri di viaggio, i reportages fotografici o i romanzi di avventure.

In particolare, per quanto riguarda la letteratura d'avventura, la continua incertezza di prospettive e di senso dell'attesa che caratterizza la trama narrativa si dimostra straordinariamente adatta ad innescare la curiosità (Grilli, 2003). La "vicenda" si sviluppa in una successione di novità e di cambiamenti e mette in scena un percorso che prevede il distacco dalle cose note, il viaggio, l'incontro con il nuovo, il superamento delle prove, il ritorno finale; un percorso che tramite l'identificazione del lettore con i personaggi lo aiuta a definire la propria identità, non attraverso l'apprendimento astratto ma piuttosto attraverso "un passaggio per il fuori" (idem, p. 115) e dunque attraverso la costruzione di una serie di immagini dell'Altrove.

"Il libro incontrato nell'infanzia può... divenire oggetto di una passione che accompagna tutta la vita", scrive Faeti (2003, p. XI). Perciò, nessun testo può sembrare adatto a stimolare la fantasia e con essa la volontà di scoprire un mondo non ancora conosciuto più di un viaggio avventuroso o di romanzo di avventure. La scelta più ovvia, nell'ambito della didattica, parrebbe, a questo proposito, quella di un "classico", come per esempio un romanzo di Robinson Crusoe, o magari un libro di Verne o di Salgari, o anche uno di quei libri costruiti, tra la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento, appositamente per l'infanzia, in cui l'intento pedagogico ed educativo sembra perfettamente mescolarsi con la possibilità di curiosare "oltre la dimensione data" (Grilli, 2003, p. 119). Libri del cui potere suggestivo erano ben consci gli stessi autori, in qualche modo pronti ad addestrare una "scuola di Robinson". Scrive Verne, in un romanzo che porta appropriatamente questo titolo:

"da un anno circa Godfrey si era immerso nei libri di viaggi, che pullulano ai tempi nostri, e quella lettura lo aveva appassionato. Egli aveva scoperto il Celeste Impero con Marco Polo, l'America con Colombo, il Pacifico con Cook, il Polo Sud con Dumont D'Urville, e si era lasciato sedurre dall'idea di andare là, ove quegli illustri viaggiatori erano stati prima di lui... Un Robinson, diventare un Robinson! Quale giovane immaginazione non lo ha sognato un pochino, leggendo...le

Immaginazione ed immagini nella didattica della geografia



avventure degli eroi immaginari di Daniel Defoe? (Verne, 1971, p. 24).

Un simile risultato sembrerebbe un ottimo esito, capace di coniugare il desiderio di conoscenza, innescato dalla lettura delle avventure altrui, con quello "un po' maschile" di compierne di proprie. Su questo "un po' maschile", però, vale la pena di fermarsi, per sottolineare che, molto spesso, anche i libri più belli, esattamente come ogni altro tipo di testo, rispondono alle categorie discorsive, e cioè ai meccanismi di interpretazione della realtà, del contesto storico e culturale in cui sono stati prodotti. Non deve pertanto stupire che i romanzi d'avventura ottocenteschi rispecchino una marcata differenza di genere, in cui l'avventura sembra essere una prerogativa esclusiva dell'uomo ("la letteratura che vi si ispirava aveva da sempre, e irrevocabilmente, un'impronta maschile, a dispetto delle imprese delle donne esploratrici..." scrive Mosse, 1997, p. 151, nella sua accurata ricostruzione degli stereotipi della mascolinità normativa in epoca moderna, e prosegue: "Prima e dopo la guerra, molti ragazzi crebbero divorando romanzi d'avventura ottocenteschi...avventura e virilità finivano in pratica per coincidere").

Nei testi dell'epoca, accanto agli stereotipi di genere non mancano neppure quelli "razziali". Il paradigma interpretativo in cui si inseriscono (il cosiddetto "discorso geopolitico") è spesso quello del colonialismo, in alcuni casi declinato nel senso di "missione educativa" nei confronti di "povere creature selvagge", la cui trasformazione in pieni esseri umani rappresenta l'"onere dell'uomo bianco", in altri casi semplicemente articolato in termini di conquista e dominazione. Il protagonista delle cosiddette "robinsonade", vale a dire di quei racconti di avventura proliferati in epoca tardo-ottocentesca ad imitazione del capostipite, perciò non solo è maschio, ma anche bianco, e possibilmente inglese (Phillips, 1997); non è solamente un esploratore, ma anche un costruttore di imperi, capace, oltre che di aprirsi la strada nelle *terrae incognitae*, anche di riscriverne la geografia umana (dopo averne cancellato quella pre-esistente) (Shohat, 1991). Anche i testi che possono sembrare più "innocenti" possono dunque produrre rappresentazioni che, nel veicolare la capacità di dare un senso al mondo e nel tradurre i meccanismi di apprendimento, rischiano di ri-produrre categorie interpretative che non rispondono agli attuali criteri di riferimento: al contrario, nella loro apparente ingenuità, i libri di avventura prodotti in epoca coloniale ribadiscono in modo palese i rapporti di genere e

le relazioni etniche e razziali caratteristiche dell'epoca coloniale (Shohat, 1991; Phillips, 1997).

Un analogo discorso si può fare per i resoconti di viaggio; anche in questo caso, la "potenzialità educativa" del genere è nota da tempo, come viene chiaramente esplicitato dalla pagina introduttiva della serie "I grandi viaggi di esplorazione", edita da Paravia a cavallo degli anni Trenta del Novecento:

"I libri che la gioventù e il popolo leggono con maggior interesse sono quelli che narrano la storia di viaggi avventurosi. L'esotico, il lontano, l'ignoto esercitano un fascino straordinario, specialmente sulle anime semplici... Quando poi al meraviglioso e all'impreveduto delle vicende di viaggio si mescolano elementi umani ed eroici, l'interesse del lettore non ha più limiti. L'esploratore, che si cimenta in paesi nuovi e fra popolazioni strane, correndo pericoli e superando ostacoli mai prima incontrati, incatena con il suo racconto l'ansiosa curiosità del lettore, che lo segue con animo sospeso fino alla meta, ammirando la grandezza e l'eroismo di chi l'ha raggiunta...

Non solo ci proponiamo di offrire, con questa nuova collezione, un'altra scelta di letture vive e avvincenti alla gioventù e al popolo italiano, ma anche di contribuire alla diffusione delle conoscenze geografiche - senza le quali non hanno fondamento né la storia né l'economia - e di riaccendere nei cuori il culto delle più alte forme di eroismo che onorino l'umanità" (I grandi viaggi di esplorazione, G.B. Paravia & C., Torino, 1937)

È un peccato che "la diffusione delle scienze geografiche" venga filtrata nei volumi della stessa collana attraverso descrizioni in cui le popolazioni locali vengono definite come "orde lanute di scimmioni". Oltre che di stereotipi razziali, la letteratura odepiorica di epoca coloniale risulta infarcita di costruzioni "di genere". Nei resoconti di esploratori che si avventurano in terre "vergini" da penetrare e possedere, se il nativo difficilmente riesce ad uscire dagli stereotipi "razziali" presenti nel bagaglio dell'esploratore/etnografo sin dal momento della partenza (Ryan, 1996), la stessa conoscenza geografica viene configurata come una pratica "al maschile", che prima osserva, poi mette a nudo e quindi domina una "natura" che viene descritta in termini generalmente femminili (dell'Agnese, 2004).

3. ILLUSTRAZIONI ED IMMAGINI

Accanto ai testi scritti, una grande capacità di stimolare l'immaginazione geogra-



fica deve essere riconosciuta anche alle figure che accompagnano i testi. Ancor più che nella trama, la costruzione di stereotipi di genere e di razza presente nella letteratura di avventura dell'epoca è resa evidente, in modo immediato, dalle illustrazioni. Il rapporto fra testo e illustrazione, per quanto riguarda la letteratura infantile, è complesso e ha già ricevuto letture approfondite in altra sede (si veda in proposito Eco, 1985). Merita tuttavia di essere sottolineato il fatto che l'illustrazione rinforza il testo, amplificandone i dettagli (Casella, 2003, p. 151). La presenza di immagini fortemente stereotipate si verifica anche in riedizioni posteriori rispetto all'opera originale, la quale, se viene considerata come un "classico" senza tempo, viene spesso gestita in forma acritica, tanto dagli illustratori quanto dagli stessi editori. Un caso esemplare può, a questo proposito, essere considerato il frontespizio dell'edizione ridotta per ragazzi del *Robinson Crusoe*, curata da Mary Godolphin nel 1861, immagine in cui il rapporto dominante-dominato di natura "paternalistica" che si instaura fra Robinson e l'indigeno Venerdì è reso evidente dalla posizione genuflessa del secondo, sorretto e guidato dal primo (Fig. 1).

Il riprodursi intertestuale degli stereotipi che accompagnano la letteratura d'avventura per ragazzi viene reso evidente anche dalla Fig. 2. L'illustrazione è tratta dall'edizione italiana di un libro per ragazzi scritto dal premio Nobel polacco Henry Sienkiewicz, nel 1911 (*In* de-

1. (pagina di sinistra) Frontespizio della edizione per ragazzi del *Robinson Crusoe* curata da Mary Godolphin nel 1861. L'immagine è tratta da PHILLIPS, 1997, p. 26.

2. (in alto) I piccoli protagonisti del romanzo di SIENKIEWICZ, 1957, in una illustrazione tratta dall'edizione italiana. L'immagine è firmata dal celebre illustratore Libico Maraja.



**3. (in alto)
Il rapporto fra
esploratori e
popolazioni indigene
secondo l'edizione
italiana di J. VERNE,
Scuola di Robinson,
Milano, Mursia, 1971.
L'immagine riproduce
un'incisione di Léon
Benett, uno dei più
prolifici illustratori
delle opere di Verne,
tratta dall'edizione
originale dei Voyages
Extraordinaires.**

sert and wilderness), e pubblicato in italiano con il titolo *Per deserti e per foreste*, nel 1957. In questo caso, gli stereotipi razziali si incrociano con quelli di genere. Infatti, la costruzione della duplice immagine maschile-femminile in senso normativo viene resa evidente dall'atteggiamento dei due "bianchi": il protagonista maschile (anglo-polacco per soddisfare almeno in parte l'orgoglio nazionale dell'autore) è un adolescente, che viene raffigurato con abito da esploratore e piglio un po' intimidito dalle circostanze, ma tuttavia coraggioso. La protagonista femminile è invece una bambina, inglese, più piccola di età, e che pertanto "deve" essere tenuta per mano; la bambina è più bassa di statura e si guarda intorno con fare tremante e grandi occhi blu. La costruzione degli stereotipi razziali vede invece la contrapposizione fra il candore dei due protagonisti – ulteriormente rischiarato dal bianco degli abiti – che ne evidenzia le doti di purezza e innocenza, e il colore scurissimo con cui sono raffigurati i tratti barbari e selvaggi dei neri che li circondano.

Accanto a questa illustrazione, che risale agli anni Cinquanta del Novecento, merita di essere segnalata anche una immagine tratta dall'edizione italiana del testo di Jules Verne *La scuola dei Robinson* (scritto nel 1862), in cui il rapporto fra bianco e nero, espresso ancora in termini dominante-dominato, è coniugato nel segno della violenza/pietà (vedi Fig. 3). Quest'ultima figura appartiene infatti ad un volume pubblicato nel 1971, e tuttora presente nelle librerie.

Oltre alla letteratura per ragazzi, e ai "classici" romanzi d'avventura, il mondo contemporaneo offre – a questo punto, verrebbe quasi da dire "per fortuna" – strumenti diversi con cui stimolare l'immaginazione anche in ambito di didattica della geografia. Se la letteratura per l'infanzia, soprattutto per quanto riguarda i "classici" dell'avventura, si dimostra una fonte da utilizzare con cautela, magari aiutando gli studenti a riconoscere nelle immagini presentate anche la dimensione storica in cui sono state prodotte, altri documenti possono fornire immagini utilizzabili per innescare la curiosità dei ragazzi verso le loro *terrae incognitae*.

Se per i racconti di viaggio prodotti in epoca coloniale valgono (a maggior ragione) gli stessi criteri di cautela enunciati a proposito della letteratura per ragazzi di quel periodo, meno segnati da quello "sguardo imperiale" (Pratt, 1992) sono i resoconti di viaggio contemporanei; superato l'intento "esplorativo", i viaggi di oggi sono piuttosto viaggi di scoperta, più sensibili alla costruzione e all'accettazione della differenza, e sono accompagnati da straordinari *reportages* fotografici. Tuttavia, gli "occhiali del viaggiatore", come scrive Brilli (2003), sono faticosi da togliere, e con quegli occhiali sono difficili da eliminare gli stereotipi che, spesso inconsapevolmente, si porta dietro anche il viaggiatore di buona volontà. Così, il razzismo, superato, o addirittura apertamente condannato come sistema ideologico, riaffiora nel senso comune.

Anche in questo caso, alcuni buoni spunti di riflessione possono essere offerti dalle immagini. L'esemplificazione, a questo proposito, può essere tratta dalla rivista che nel corso del Novecento ha segnato il punto di riferimento di un intero segmento di mercato, *National Geographic*. Innovativa e documentaristica nel modo di proporre le immagini, segnate da uno stile più "realistico" rispetto a quello "pittorico" tipico della tradizione della fotografia etnografica del periodo coloniale, la rivista americana, sin dal 1915, si è proposta di costruire attraverso le immagini "un nuovo linguaggio universale, comprensibile da chiunque" (Lutz e Collins, 1993, p. 28, n.t.), un linguaggio in cui la fotografia vuol mostrarsi all'osservatore come una trascrizione diretta (e oggettiva) della realtà. Neppure le immagini presentate all'interno di quella che è stata definita come "la lente americana sul mondo" possono tuttavia essere scerve dalla dimensione soggettiva del fotografo nonché, naturalmente, da un indirizzo editoriale che predilige una visione

estetizzante e idealizzata dell'Altro. Le popolazioni native vengono così dipinte sotto lo stereotipo del "nobile selvaggio", molto spesso inserito in un contesto che ne esalta (per sovrapposizione o per contrasto) la "naturalità" e, spesso, anche la "nudità" (soprattutto nel caso delle donne di colore: "la distribuzione razziale della nudità femminile nella rivista si adegua in modo pernicioso ai miti euroamericani sulla sensualità della donna nera. La mancanza di modestia nell'abito colloca le donne nere più vicine alla natura", Lutz e Collins, 1993, p. 172, n.t.). A *National Geographic*, in ogni caso, non si può rimproverare di aver sottoscritto il vecchio stereotipo coloniale dell' "indigeno indolente"; gli uomini fotografati molto spesso lavorano, come lavorano le donne (anche se con strumenti "nativi" e tradizionali, e spesso con il sorriso sulle labbra).

Più pericolose sono, da questo punto di vista, le tante immagini di "povertà" che accompagnano resoconti di viaggio, articoli e reportages mirati ad offrire una rappresentazione "autentica" e "veritiera" della "drammaticità del sottosviluppo". Anche se spesso realizzate al fine di coinvolgere il lettore, rendendolo partecipe della necessità di agire a favore dei popoli "sottosviluppati", immagini di questo genere sono infatti considerate potenzialmente negative, in quanto enfatizzano l'atteggiamento "passivo" degli abitanti del "terzo mondo", presentandoli come individui che non sanno lavorare, ma solamente tendere la mano nell'attesa di un intervento dell'"uomo bianco" (si veda a questo proposito la campagna di *Save the Children*, "Focus on images" citata da Massey, 1995).

Questo bombardamento di immagini stereotipate fa sì che, come continuano ad essere, talora inconsapevolmente, razzisti, gli adulti, lo siano anche i bambini. In una indagine compiuta proponendo a migliaia di bambini italiani lo stesso tema ("Se i miei genitori fossero neri"), Paola Tabet giunge a delineare un quadro sconcertante di razzizzazione, miserabilizzazione, criminalizzazione: i neri sono pericolosi, rifiutati, fanno schifo e paura ("Se i miei genitori fossero neri li butterei fuori casa perché sono troppo brutti", Tabet, 1997, p. 57: lo dice un bimbo di prima elementare...).

4. VERSO UNA PEDAGOGIA INTERCULTURALE?

Oggi siamo tutti ben consci dei pericoli del razzismo, almeno a parole, e perciò attivamente impegnati nella costru-

zione di una "pedagogia interculturale", nel segno di una *Anti Racist Education* che consenta di avere successo nella lotta ai pregiudizi di cui sono portatori coloro che appartengono ad una etnia maggioritaria e dominante. In questa prospettiva, cerchiamo di dare un'educazione alla diversità che consenta di "svelare le mille nascoste modalità attraverso le quali la mentalità razzista trova modo di infiltrarsi, diffondersi, esprimersi" (Genovesi, 2003). Il problema è che questa educazione alla diversità è spesso mancata a noi. Così, per fare gli antirazzisti, giungiamo a "concedere" l'uguaglianza. Non ci accorgiamo di serializzare la differenza, essenzializzandone i contenuti (quando parliamo de "i cinesi... i giapponesi... gli albanesi...); e nemmeno riconosciamo gli antichi stereotipi che riproduciamo, senza accorgercene, anche quando vogliamo essere anti-razzisti. *Come i cinesi divennero gialli* è il titolo di un bel libro dello storico tedesco Walter Demel, in cui l'autore si domanda "che cosa ha determinato la scelta del colore attribuito ai popoli dell'Oriente asiatico? Perché proprio gialli?" (1997, p. 79). È una domanda cui è difficile rispondere. Ma non è difficile capire come "gialli" i cinesi continuano a rimanere nell'immaginazione dei bambini: in una canzone "anti-razzista" che circola per le materne milanesi, e viene spesso eseguita negli spettacoli preparati con i bambini per le festività natalizie, si canta: "Anche tu sei mio fratello, anche se se nero, anche se sei giallo"... Con buona pace di tutti i bambini di provenienza asiatica presenti in quelle classi...

I primi ad aver bisogno di una educazione critica siamo forse noi insegnanti: se è vero che la mente dei bambini immagazzina soprattutto immagini, è necessario fornire loro le immagini giuste.

Università di Milano-Bicocca, Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale; Sezione Lombardia.

Bibliografia

- AUTORE MANCANTE, *I grandi viaggi di esplorazione*, G.B. Paravia & C., Torino, 1937.
- ALLEN J.L., "Lands of Myth, Waters of Wonder: The Place of the Imagination in the History of Geographical Exploration", in D. LOWENTHAL, M.J. BOWDEN (a cura di), *Geographies of the Mind. Essays in Historical Geosophy. In Honor of John Kirtland Wright*, New York, Oxford University Press, 1976, pp. 41-59.
- BRILLI A., *Un paese di romantici briganti. Gli italiani nell'immaginario del Grand Tour*, Bologna, Il Mulino, 2003.



CASELLA M., "Respirando carta da risguardi. Lettori e illustratori in fabula", in E. BESEGHI, *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bologna, Bononia University Press, 2003, pp. 131-164.

DELL'AGNESE E., "Viaggiare al maschile: dal Grand Tour al turismo sessuale", in E. DELL'AGNESE e E. RUSPINI (a cura di), *Turismo al maschile, turismo al femminile*, Padova, Cedam, 2004, in corso di stampa.

DEMEL W., *Come i cinesi divennero gialli. Alle origini delle teorie razziali*, Milano, Vita e Pensiero, 1996.

ECO U., "Arcipelago Pericoli", in AAVV, *T. Pericoli. Disegni per Robinson, paesaggi e personaggi*, Milano, Electa, 1985.

FAETI A., "Introduzione", in E. BESEGHI, *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bologna, Bononia University Press, 2003, pp. XI-XIV.

FABIETTI A., *Stanley attraverso il continente nero*, Torino, G.B. Paravia&C., 1937.

GENOVESE A., *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*, Bologna, Bononia University Press, 2003.

GRILLI G., "Le maschere del mondo e i buchi delle serrature. Della curiosità, del leggere e del raccontare storie", in E. BESEGHI (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bologna, Bononia University Press, 2003, pp. 95-130.

LOWENTHAL D., "Geography, experience and imagination: towards a geographical epistemology", *Annals of the Association of American Geographers*, 1961, 51, 3, pp. 241-260.

LOWENTHAL D., BOWDEN M.J. (a cura di), *Geographies of the Mind. Essays in Historical Geosophy. In Honor of John Kirtland Wright*, New York, Oxford University press, 1976.

LUTZ C.A., COLLINS J.C., *Reading National Geographic*, Chicago, The University of Chicago Press, 1993.

MASSEY D., "Imagining the world", in D. MASSEY, J. ALLEN (a cura di), *Geographical Worlds*, Oxford, Open University Press, 1995, pp. 5-42.

MOSSE G.L., *L'immagine dell'uomo. Lo*

stereotipo maschile in età moderna, Torino, Einaudi, 1997 (ed. orig. 1996).

PRATT M.L., *Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation*, Londra, Routledge, 1992.

PHILLIPS R., *Mapping Men & Empire. A Geography of Adventure*, Londra, Routledge, 1997.

RYAN S., *The Cartographic Eye. How Explorers Saw Australia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

SHOAT E., "Imagining terra incognita: the disciplinary gaze of empire", *Public Culture* 3, 2, pp. 41-70.

SIENKIEWICZ H., *Per deserti e per foreste*, ed. it. Fabbri, Milano, 1957.

TABET P., *La pelle giusta*, Torino, Einaudi, 1997.

VERNE J., *La scuola dei Robinson*, 1882, ed. it. Mursia, Milano, 1971, p. 24).

WRIGHT J.K., "Terra incognita: the place of imagination in geography", *Annals of the Association of American Geographers*, 1947, 37, 1, pp. 1-15.

4. (in alto)

Il realismo fotografico secondo il *National Geographic* (vol. 185, n. 2, febr. 1994).

5. (in basso)

La campagna di "rispetto dell'immagine" lanciata dall'organizzazione *Save the Children*. L'immagine è tratta da MASSEY, 1995, p. 25.

