

OSSERVARE, INTERPRETARE, APPRENDERE: ALCUNI STIMOLI PER UTILIZZARE LE IMMAGINI NELL'INSEGNAMENTO DELLA GEOGRAFIA

OSSERVARE, INTERPRETARE, APPRENDERE:

ALCUNI STIMOLI PER UTILIZZARE LE IMMAGINI NELL'INSEGNAMENTO DELLA GEOGRAFIA

Come avvalersi di fotografie, video e altro materiale visuale in aula per favorire il processo di apprendimento? L'articolo propone alcune riflessioni sul ruolo che le immagini possono giocare nella didattica della geografia e suggerisce alcuni esempi su come utilizzare il potere descrittivo ed evocativo delle immagini in attività di discussione e riflessione con gli studenti.

OBSERVING, INTERPRETING AND LEARNING:

SOME SUGGESTIONS ON HOW TO TEACH GEOGRAPHY USING IMAGES

How can we use photographs, video and other visual material to support students' learning processes? The article offers some reflections on the role played by images in the teaching of geography and offers some examples on how to use images in activities of discussion and reflection with students.

1. Le immagini nella didattica della geografia

Benché la geografia abbia da sempre fatto uso, nella costruzione e nella trasmissione del proprio sapere, di rappresentazioni visuali dell'ambiente e del territorio è soprattutto negli ultimi decenni che i geografi hanno sviluppato una riflessione critica su come definire e applicare metodologie di analisi visuale che incorporino attivamente fotografie, video, disegni ecc. nelle proprie attività di ricerca (Aitken and Craine, 2005). Questo ritardo si rispecchia, in particolare in Italia, in un utilizzo delle immagini nella didattica della geografia non supportato da un dibattito teorico-metodologico sul ruolo, sui metodi e sulle potenzialità di una lettura semiotica delle stesse che ne valorizzi il ruolo interpretativo nell'analisi territoriale (Giorda, 2006). Se infatti la presenza di immagini nei libri di testo (fotografie in primo luogo ma anche video e altro materiale interattivo contenuto in *cd rom* spesso allegati al testo) è aumentato esponenzialmente negli ultimi anni (Rossetto, 2005; Giorda, 2006) la funzione ad esse affidata rimane ancora limitata alla sfera illustrativa, come utile e piacevole "corredo" del testo.

Questa tendenza a limitarsi a un utilizzo prettamente illustrativo dell'immagine, come strumento in grado di mostrare la realtà e non tanto, viceversa, come mezzo per attribuirvi significati e costruire interpretazioni, inibisce in parte il potenziale dell'immagine di sollecitare l'emersione e la valorizzazione delle posizioni soggettive dello studente-osservatore. Viceversa, l'interpretazione e analisi critica di materiali visuali (fotografie contenute in libri di testo, in cataloghi di mostre o scattate dagli studenti, video, documentari, materiale pubblicitario, ecc.) può diventare un momento importante nella costruzione di una visione più complessa e consapevole delle tematiche oggetto di studio – come già sottolineavano negli anni Ottanta Bernardi (1980) e Bissanti (1985) sulle pagine di questa rivista – che tenga conto della loro dinamicità e valorizzi il ruolo attivo giocato da chi osserva, interpreta e così facendo criticamente apprende. Come sottolinea l'antropologo Marcus Banks (2001), la reazione a un'immagine non è altro che una particolare forma di comprensione della stessa. L'immagine, lungi dal rappresentare una realtà oggettiva, è piuttosto un oggetto da decodificare. Per questo studiarne i caratteri, cioè osservarla, esami-

narla, discuterla significa dare vita ad un'interpretazione della realtà non presente all'inizio del percorso: l'immagine non parla, viene fatta parlare dal suo audience e in questo senso rappresenta uno strumento che genera, non dispensa, conoscenza.

2. Alcuni esempi di utilizzo delle immagini in aula

Come, concretamente, l'utilizzo di rappresentazioni visuali può stimolare l'apprendimento? Le modalità di utilizzo delle immagini nella didattica sono molteplici e possono seguire percorsi tra loro anche molto differenti, che variano a seconda delle finalità dell'attività didattica, del contesto oggetto di studio, della tipologia di materiale visuale che è possibile selezionare o produrre, del tempo a disposizione, dell'attitudine dell'insegnante, ecc. Ciò che più conta è stimolare l'interesse e la curiosità dello studente per l'ambiente geografico come oggetto da osservare, descrivere, interpretare.

Con riferimento alla tipologia di materiale utilizzato, l'insegnante può attingere ad una folta schiera di strumenti: foto, dipinti, pubblicità, video, disegni e qualsiasi altro tipo di rappresentazione che possa sollecitare la riflessione della classe sulla tematica indagata. Questo materiale può essere di provenienza esterna (ad esempio contenuto in libri, riviste, documentari, film, cataloghi di vario tipo) o può essere prodotto (o reperito) dall'insegnante, dagli studenti o congiuntamente da insegnante e allievi. Un esempio di lavoro condotto con materiale prodotto dagli studenti è l'utilizzo di album fotografici o video famigliari di proprietà degli stessi. Fotografie o spezzoni di video vengono selezionati dagli studenti, presentati in classe e discussi in relazione al tema affrontato: possono ad esempio rappresentare un valido supporto per discutere il rapporto tra spazio privato e spazio pubblico, per ragionare sulle modalità di utilizzo dell'ambiente domestico, per riflettere sul cambiamento urbano nel quartiere in cui si vive. Le fotografie/video di viaggi e vacanze possono rappresentare inoltre validi strumenti per esplorare determinati paesaggi e le loro geografie.

Le immagini possono essere altresì prodotte dagli allievi (con o senza l'ausilio dell'insegnante) come parte integrante dell'attività didattica. La produzione soggettiva di scatti fotografici o di video da parte dello studente (da solo o in gruppo, con cellulari dotati di vi-

deo/fotocamera, con una macchina fotografica o videocamera propria, dei compagni o messa a disposizione dall'istituto scolastico o dall'insegnante) è un potente vettore per risalire alle interpretazioni, posizioni e percezioni della realtà di ciascuno, da commentare e discutere in seguito con i compagni.

Le formule adottabili sono più d'una. Si può, ad esempio, proporre allo studente di tenere per una settimana un diario fotografico¹ osservando quotidianamente uno stesso fenomeno nel proprio tragitto casa-scuola (presenza e caratteri degli esercizi commerciali, distribuzione del verde urbano, ecc.) che poi diventerà oggetto di confronto e interpretazione in classe. Allo stesso modo si può chiedere agli studenti di riflettere, scattando delle fotografie o producendo dei video, su tematiche specifiche legate alla geografia fisica, politica o economica del territorio (ad esempio alla scala urbana o di quartiere) attraverso la produzione (e il successivo commento) di un video o di un numero definito di scatti fotografici. I temi affrontati possono riprendere parti della programmazione didattica o spaziare su altri argomenti: l'analisi del proprio "spazio vissuto" (spostamenti abituali, luoghi di frequentazione, situazioni di degrado del quartiere in cui si vive, come la gestione dei rifiuti urbani o altre problematiche ambientali), le trasformazioni urbane in atto nella propria città o quartiere, le modalità di utilizzo dello spazio agricolo, ecc. Momento centrale dell'attività è la presentazione e il commento degli scatti in aula, con spiegazione delle scelte operate da ciascuno, l'individuazione di temi, posizioni, atteggiamenti e la discussione collettiva delle questioni/argomenti emergenti. Di più, la produzione di immagini può essere utilizzata per favorire il confronto degli studenti con altri soggetti. In uno studio di Sampson-Cordle (2001) sulle relazioni tra una scuola rurale e la comunità in cui è inserita, ad esempio, è stato chiesto a insegnanti, membri della comunità e studenti di fotografare il proprio mondo con macchine fotografiche fornite dal ricercatore e le foto prodotte sono state utilizzate come stimolo in attività di confronto e discussione tra insegnanti, genitori e allievi sul ruolo giocato dall'istruzione nella comunità.

3. Analizzare le immagini: spunti interpretativi

Il materiale selezionato può essere utilizzato in aula in maniera e con funzioni diverse. A esperienze in cui le immagini sono usate per

¹ Come sperimentato da Latham (2003; 2004) in alcune ricerche sull'utilizzo dello spazio pubblico urbano.

introdurre l'argomento di discussione e sciogliere il "ghiaccio", senza aspettative precise o senza un'organizzazione pre-definita dell'attività si contrappongono attività più strutturate in cui il confronto tra più immagini o la risposta a specifici quesiti possono essere utilizzati per stimolare analisi comparative tra gli studenti, esaminando ad esempio quanti e quali elementi di ogni immagine vengono citati e a quale proposito.

In entrambe le prospettive è bene che l'insegnante elabori preventivamente delle griglie per favorire la lettura, l'interpretazione e il confronto delle immagini. A seconda delle immagini selezionate e degli obiettivi dell'attività, cambieranno parzialmente le domande da porsi. A titolo esemplificativo, alcune delle questioni presentate in tab. 1 potrebbero servire come stimolo per l'analisi delle fig. 1, 2, 3 e 4.

Le domande proposte nella tab. 1 si concentrano su più aspetti dell'indagine visuale:

1. cosa è raffigurato/contenuto nell'immagine;
2. da chi è stata prodotta, quando e perché;



Fig. 1. Fès, Marocco (Foto: Elisa Bignante).



Fig. 2. St. Louis, Senegal (Foto: Elisa Bignante).



Fig. 3. Jaisalmer, India (Foto: Elisa Bignante).



Fig. 4. Las Vegas, Stati Uniti (Foto: Elisa Bignante).

- Cosa è raffigurato/rappresentato nell'immagine?
- Quali sono gli elementi (naturali, antropici, ecc.) che compongono l'immagine e qual è la loro organizzazione spaziale (elementi in primo/secondo piano, vicini e lontani, relazioni tra i differenti elementi)?
- Quali informazioni forniscono questi elementi sul luogo in cui ci si trova?
- Da chi è stata prodotta l'immagine, quando e dove?
- Per quale scopo possiamo ipotizzare sia stata prodotta?
- A chi è indirizzata l'immagine (a quale tipo di pubblico)?
- Dove è stata utilizzata?
- Cosa ci dice l'immagine sul quadro ambientale, sull'economia, sull'organizzazione e sulla cultura del luogo in cui è stata scattata/prodotta?
- Su quali elementi dell'immagine si sofferma maggiormente lo sguardo dell'osservatore e perché?
- Quali caratteri/valori del luogo trasmette l'immagine?
- Che idea (senso) del luogo ricaviamo dall'immagine? Quali percezioni/emozioni stimola la sua osservazione?
- È possibile dare più interpretazioni dell'immagine? Quali?
- Quale "titolo" daresti all'immagine e perché?

Tab. 1. Cosa chiedersi osservando un'immagine – alcuni spunti interpretativi per un'analisi geografica.

3. come altre persone (in questo caso gli studenti) la leggono e interpretano, cosa “fanno” in altri termini con questa immagine. Leggere un’immagine significa infatti tener conto tanto del contesto di produzione della stessa (la sua narrativa interna) tanto di cosa essa “dice” al suo audience (la sua narrativa esterna) (Banks, 2001, Rose, 2007). La fig. 5, tenendo conto di queste due narrative, potrebbe essere utilizzata per sviluppare il tema della diffusione e distribuzione della medicina tradizionale nei Paesi in via di sviluppo, e in Tanzania in particolare, interrogandosi in una prospettiva geografica sulle relazioni tra utilizzo di piante medicinali (raccolta e trasformazione) e alterazione dell’ambiente naturale, presenza e caratteri dei circuiti dello scambio delle erbe, radicamento territoriale delle conoscenze e pratiche curative tradizionali, rapporti alle diverse scale con la medicina ufficiale, ecc.

Una prima parte dell’attività potrebbe consistere nel chiedere agli studenti di fornire una descrizione «a prima vista» o d’impatto dell’immagine (cosa rappresenta, cosa ci dice), producendo una descrizione degli elementi che contiene e formulando/rispondendo a una serie di domande emergenti dall’osservazione della stessa. Tra le domande potrebbero figurare le seguenti (Rose, 2007): cosa mostra l’immagine? Quali sono gli elementi che la compongono? Come sono organizzati? Quali relazioni si stabiliscono tra loro? Quando, dove e da chi è stata prodotta l’immagine? È stata prodotta per un committente specifico, a chi è indirizzata? Quali sono le relazioni che si instaurano tra produttore, proprietario e soggetti dell’immagine? L’immagine rende conto di queste identità e relazioni? Cosa ci dice l’immagine sul quadro

ambientale, sull’economia, sull’organizzazione e sulla cultura del luogo in cui è stata scattata? Che idea (senso) del luogo ricaviamo dall’immagine? Quali percezioni/emozioni stimola la sua osservazione? Su quali elementi dell’immagine si sofferma lo sguardo dell’osservatore e perché? Si tratta di un’immagine contraddittoria? È possibile interpretarla in più modi?

Gli studenti probabilmente evidenzieranno la presenza di una serie di elementi contenuti nell’immagine: semi, farine, forse erbe essiccate, una persona, girata di spalle che sembra riflettere e che indossa un abito colorato (che forse riconosceranno essere simile ad altri indossati dai Maasai dell’Africa orientale), le mani di un uomo africano che indicano qualcosa, la penna e il taccuino di qualcuno (occidentale) intento a prendere appunti, le gambe di una persona che sembra ascoltare, forse un bambino, una cornice contenente un elenco, probabilmente un prezioso. Non essendo in grado di dare risposte certe sorgeranno altri quesiti, verranno fatte e discusse ipotesi diverse, sorgeranno, forse, curiosità e dubbi. Lo studente è in questa fase protagonista del processo deduttivo, mettendo alla prova la sua capacità di riflettere e di fare connessioni.

L’insegnante interverrà al termine di questa fase per fornire informazioni circostanziate sull’immagine. Collocherà geograficamente la fotografia, spiegando che è stata scattata in Tanzania del Nord, in un altopiano dominato da una savana arborata nella regione di Arusha. Più precisamente ci si trova nel mercato del villaggio di Olkung’wado, uno dei cinque villaggi che compongono il Ward di Ngarenanyuki, abitato per il 90% da popolazioni di etnia Meru e per il 10% circa da Maasai, Chagga e Waarusha. In questo mercato settimanalmente Maasai e Waarusha vendono piante ed erbe medicinali (al centro dell’immagine) ad altre etnie che hanno perso la conoscenza sulla loro raccolta e trasformazione. La fotografia appartiene a due ricercatrici italiane che hanno condotto una ricerca sulla diffusione spaziale della medicina tradizionale tra i Maasai e i Meru che abitano nel Ward di Ngarenanyuki. La foto è stata scattata con una fotocamera digitale da una delle due ricercatrici, con l’obiettivo di documentare la ricerca e di tenere traccia delle diverse erbe e piante utilizzate, mentre l’altra prende nota del nome e degli utilizzi di ciascuna.

L’immagine mostra, di spalle, il venditore, un erbalista Maasai, intento a rispondere ad alcune domande. Di fronte a lui, parzialmente coperto da un bambino che osserva la scena,

Fig. 5.
Erbe medicinali
nel mercato
di Olkung’wado,
Tanzania del Nord
(Foto: Elisa Bignante).



si trova il capo del villaggio Maasai di Mkuru, che sta descrivendo alla ricercatrice gli usi di piante, arbusti e fiori presenti nella savana circostante e utilizzati come rimedi curativi nell'area. Mentre lei prende appunti, lui discorre. Si tratta di un elemento importante: questa conoscenza non è codificata, è trasmessa oralmente ed è ampiamente diffusa tra i Maasai di Mkuru. Le erbe sono vendute per terra e appoggiato al muro è visibile un elenco delle piante vendute con indicato il costo e le proprietà di ciascuna, anche se la maggior parte degli acquirenti non sa leggere e nemmeno il venditore che la espone. Si tratta di un foglio comprato in città, ad Arusha, che non è accompagnato da alcuna licenza di vendita, che invece sarebbe richiesta per poter svolgere l'attività di erbalista.

Terminata la fase di presentazione e contestualizzazione dell'immagine, l'insegnante potrà formulare una serie di domande rivolte ai propri studenti per sondare il loro livello di conoscenza sulla medicina tradizionale (che cos'è, in quali parti del mondo è maggiormente diffusa, quali pratiche socio-territoriali la caratterizzano, a quali bisogni risponde, quali diversi significati può assumere, ecc.), raccogliendo al contempo dubbi, domande, richiesta di approfondimento a partire dalle quali con l'ausilio di altre immagini sarà possibile approfondire l'attività di osservazione-apprendimento e confrontare eventuali differenti percezioni e interpretazioni degli allievi, che potrebbero ad esempio dipendere dalla provenienza di questi da ambienti sociali diversi.

4. Percorsi da inventare...

È evidente che l'utilizzo di immagini nel corso di un'attività didattica, di cui in queste pagine sono state presentate solo alcune suggestioni, non sia sempre possibile, e che la loro introduzione non garantisca necessariamente un migliore apprendimento. Tale utilizzo può essere adatto ad approfondire alcune tematiche ma non altre, in alcuni casi le immagini selezionate possono non risultare appropriate e non favorire la riflessione che si intende sollecitare, in altri casi non si riesce a strutturare chiaramente il percorso da seguire o a dedicargli tempo sufficiente. Molto poi dipende dall'atteggiamento e dall'interesse dimostrato dagli allievi. Se infatti le attività visuali mirano ad accrescere la partecipazione e la consapevolezza degli studenti, allo stesso modo possono condurre a risposte forzate, magari nel tentativo di assecondare/soddisfare (o contrastare?) l'insegnante,

e per questo volte a indovinare/contrastare le posizioni da questo evidenziate.

Tuttavia ciò che è interessante, al di là di difficoltà oggettive che inevitabilmente si presentano quando ci si confronta con percorsi di insegnamento alternativi, è il potenziale di relazioni che può crearsi all'interno dell'attività di ricerca tra l'insegnante, gli allievi e le immagini utilizzate. Queste possono favorire sguardi più lontani e profondi degli studenti più che non favorire la cattura di una qualche forma di realtà, proponendo una diversa angolatura attraverso cui stimolare il processo di apprendimento.

BIBLIOGRAFIA

- AITKEN C., CRAINE J., "Visual Methodologies: What You See is not always What You Get", in R. FLOWERDEW, D. MARTIN (a cura di) *Methods in Human Geography*, Pearson, Harlow, 2005, pp. 250-269.
- BANKS M., *Visual Methods in Social Research*, Londra, Sage, 2001.
- BERNARDI R. "La fotografia nella didattica della geografia", *La Geografia nelle scuole*, 25, 1980, pp. 307-311.
- BISSANTI A., "Un questionario-guida per la lettura di paesaggi raffigurati in fotografia", *La Geografia nelle scuole*, 30, 1985, pp. 431-436.
- GIORDA C., "Insegnare le trasformazioni urbane attraverso la fotografia", *Ambiente Società Territorio - Geografia nelle scuole*, 1, 2006, pp. 3-6.
- LATHAM A., "Research and Writing Everyday Accounts of the City: an Introduction to the Diary-photo-diary-interview method", in C. KNOWLES e J. SWEETMAN (a cura di) *Picturing the Social Landscape: Visual Methods and the Sociological Imagination*, Londra, Routledge, 2004, pp. 117-131.
- LATHAM A., "Research, Performance, and Doing Human Geography: some Reflections on the Diary-photograph, Diary-interview Method", *Environment and Planning A* 35, 2003, 1993-2017.
- ROSE G., *Visual Methodologies: an Introduction to the Interpretation of Visual Materials*, Londra, Sage, 2007.
- ROSSETTO T., "Gli archivi fotografici della geografia italiana", *Ambiente Società, Territorio. Geografia nelle Scuole*, 4/5, 2005 pp. 84-86.
- SAMPSON-CORDLE A., "Exploring the Relationship between a Small Rural School in Northeast Georgia and its Community: an Image-based Study Using Participant-produced Photographs," Tesi di dottorato, Athens, Georgia, 2001.