

STEFANO MALATESTA

SUPERARE UNA DIDATTICA
EMINENTEMENTE «RAPPRESENTAZIONALE»
L'EDUCAZIONE GEOGRAFICA PUÒ DAVVERO ESSERE ATTIVA,
INDIVIDUALE E ATTENTA ALLE DIFFERENZE?

Introduzione. – In Italia la scuola viene presentata come luogo, e come attore sociale, di primo piano nella comprensione e nel superamento delle barriere culturali sulle quali si fondano luoghi comuni e stereotipi relativi alle differenze di genere, etniche, di abilità fisiche e intellettuali (MIUR, 2004, 2007). Tale funzione si fonda sul paradigma del curriculum (Williams, 1996), pensato come sistema aperto che promuove un'educazione attiva costruita sull'unicità fisica e intellettuale di ogni singolo individuo (e dunque anche sulla sua diversità rispetto agli altri) e ha come strumento, non esclusivo ma assai rilevante, l'insegnamento della geografia: sapere che forma cittadini del mondo autonomi e critici (MIUR, 2007). Tuttavia, frequentemente viene trascurata la rilevanza dello iato esistente tra le dichiarazioni contenute nei decreti ministeriali e nei testi curricolari e il contributo didattico apportato dalle singole discipline. In questo senso è utile chiedersi se, e come, l'educazione geografica, con il suo fondamento epistemologico e la sua dotazione metodologica, svolga tale compito che le viene istituzionalmente assegnato.

Per problematizzare tale questione occorre concentrarsi su un nodo metodologico basilare nell'insegnamento della geografia, ovvero la sua natura sostanzialmente «rappresentazionale» ⁽¹⁾. Tale natura sembra sminuire, nella pratica didattica, alcune dimensioni eminentemente individuali, quali quella corporea, a vantaggio di un metodo che semplifica le differenze culturali, di abilità e di genere, proponendo un orizzonte di riferimento unico, ovvero una rappresentazione visuale (cartografica o non) e convenzionale (cioè collettivamente comprensibile secondo le regole valide e accettate nel sistema socio-culturale di riferimento) dello spazio.

Oltre la rappresentazione. – Nella letteratura geografica, come sottolineano Colls e Hörschelmann (2009), si parla di *turn to the body* da almeno quindici anni, periodo nel quale è cresciuta l'importanza della teoria non-rappresentazionale (Thrift, 2008) o, secondo una definizione forse più flessibile, «più-che-rappresentazionale» (Lorimer, 2005). In questo lavoro l'aspetto sul quale si vuole concentrare l'attenzione è la riflessione circa il

(1) Il termine è mutuato dall'inglese *representational*.

contributo che il *turn to the body* ha apportato allo studio dei meccanismi di produzione della conoscenza geografica nei bambini e nelle bambine e all'insegnamento della geografia (2). In questo senso la teoria non-rappresentazionale può certamente essere considerata utile alla messa in discussione dell'egemonia visuale, cartografica e descrittiva che governa la didattica della geografia, e per tale ragione viene utilizzata nel presente contributo, tralasciando sia le implicazioni che riguardano i suoi legami con la fenomenologia, sia la rilevanza che assumono le dimensioni emotive e il concetto di *performance* (Thrift, 2004), livelli che porterebbero la discussione troppo lontano dall'obiettivo qui dichiarato.

Rappresentazione e insegnamento della geografia. – La didattica nella scuola primaria è un punto di osservazione privilegiato se si riflette sull'implicito legame tra rappresentazione e conoscenza geografica e sulla dominanza della prospettiva «culo-centrica», già criticata da diversi autori (Lorimer, 2005; Rose, 2001). L'insegnamento della nostra disciplina si avvale sistematicamente e, in taluni casi quasi esclusivamente, di un apparato metodologico di natura visuale, attraverso il ricorso alla cartografia, alle mappe mentali, all'interpretazione del paesaggio e alla descrizione dei luoghi per mezzo di immagini. Ciò non deve indurre a ritenere che, seguendo una prospettiva rappresentazionale, sia impossibile insegnare la geografia tenendo in considerazione le differenze tra i diversi individui. Infatti, come mostra Ross (2005), analizzando le rappresentazioni soggettive dei luoghi è possibile applicare una lettura comparata sulle differenze tra i generi, le esperienze soggettive o le abilità fisico-percettive. Tuttavia, nella prassi didattica, troppo frequentemente, questa comparazione viene utilizzata dagli insegnanti esclusivamente come momento di verifica delle abilità individuali di descrizione, narrazione e restituzione dei temi affrontati. In questo modo si rinforza il ruolo della rappresentazione visuale come momento culminante del percorso di insegnamento-apprendimento della geografia. Su un altro piano, se si pensa al concetto di «senso del luogo», ribadito dalla maggioranza dei curricula europei come obiettivo fondamentale dell'educazione geografica, ci si rende conto come venga quasi sempre finalizzato alla presentazione grafica, narrativa o figurativa (attraverso mappe mentali, narrazioni, progettazioni) dei *desiderata* o delle dimensioni simboliche associabili a un luogo e dunque, come a livello metodologico prevalgano delle prassi eminentemente rappresentazionali.

Il limite principale di questo approccio risiede nella difficoltà di conciliare l'importanza che la dimensione soggettiva occupa in qualunque esperienza spaziale e la forza normativa che esercitano i linguaggi abitualmente usati nella didattica (come quello cartografico, ad esempio). A ciò si aggiunge la tendenza, già ricordata, di legare la rappresentazione (in forma grafica, artistica o narrativa) alla verifica delle conoscenze acquisite, legame evidente in qualunque percorso di educazione geografica nella scuola primaria.

Questi ostacoli sono superabili solo partendo dal presupposto che non esistano rappresentazioni corrette o scorrette della realtà, ovvero carte «fatte bene», o mappe mentali che contengono i «giusti» *landmarks*, bensì rappresentazioni che sono originate da diverse percezioni, diversi vissuti e diverse abilità. A tal proposito, Kelly (2005) ricorda che, anche quando si usa il medesimo codice rappresentativo, ad esempio la mappa mentale o la rappresentazione cartografica, la geografia dei bambini e delle bambine procede utilizzando schemi e «punti di vista» differenti rispetto a quelli degli adulti.

(2) Si ricordano, in questo senso, soprattutto il contributo di Colls e Hörschelmann (2009), il numero monografico recentemente dedicato dalla rivista «Children's Geographies» (2008) e un lavoro di Harker (2005).

Certamente, pur partendo da tale premessa, negare la centralità didattica della dimensione visuale appare un obiettivo molto arduo da perseguire. Tuttavia è comunque possibile pensare un'alternativa che le sia complementare. A questo proposito Mulcahy (2010) propone un confronto tra due modelli di insegnamento: il primo eminentemente rappresentazionale e il secondo basato sulla dimensione corporea e sull'azione come pratica didattica. La sua riflessione è centrata sulla limitatezza di un insegnamento fondato su strumenti standardizzati. L'autore attualizza una visione secondo la quale le verifiche oggettive e i curricula, considerabili come dispositivi che organizzano temi, metodi e valori (Malatesta, 2010), non siano solo supporti didattici che contengono categorie e nozioni, ma strumenti che veicolano la conoscenza organizzando e normando l'insegnamento. In questo sistema l'insegnamento tradizionale della nostra disciplina funziona perfettamente, perché si basa su prodotti, apparati metodologici (la cartografia, il libro di testo) che si possono riprodurre, possono circolare tra le scuole, sono standardizzabili, riconducibili alle indicazioni curriculari e sono in linea con i percorsi di formazione degli insegnanti. In altre parole, producono sicurezze (non solo didattiche) riguardo a cosa debba essere la geografia, a cosa debba servire, a quali siano gli spazi all'interno dei quali debba essere insegnata e riguardo ai metodi più congeniali per farlo.

Inoltre, le metodologie tradizionali impongono una netta separazione tra l'esperienza soggettiva e gli strumenti didattici. Questi ultimi, per essere replicabili in diversi momenti e per diversi individui, devono, in qualche modo, ridurre al minimo la soggettività del vissuto spaziale e proporre un linguaggio comune, ad esempio la cartografia, al quale tutte le rappresentazioni si possano conformare.

Una possibile alternativa a questo modello prevalente potrebbe essere quella di immaginare un insegnamento nel quale si produca conoscenza attraverso la pratica e per il quale gli strumenti didattici siano attività (attive e processuali) di questa produzione e non, come abitualmente accade, mere rappresentazioni di norme, nozioni e contenuti.

Rappresentazione e azione. – I limiti di una didattica eminentemente rappresentazionale sono evidenti a diversi livelli. Innanzitutto relativamente all'esistenza di differenze fisiche, di genere, di esperienza, di capacità percettive o di abilità descrittive e narrative tra gli individui. Il punto non è tanto affermare che le caratteristiche fisiche di un corpo influenzano la percezione soggettiva dello spazio, ma comprendere come il processo che lega esperienza, conoscenza e rappresentazione (ovvero la sequenza base della didattica della geografia) non tenga in considerazione tutte le relazioni fisiche che gli individui sviluppano con lo spazio che li circonda, basti pensare alla difficoltà di restituire in termini rappresentazionali la complessità di un'esperienza pluri-sensoriale nello spazio. Va ricordato che l'esplorazione dei luoghi attraverso il ricorso a tutte le facoltà percettive è una prassi didattica nota anche nella scuola italiana, ma che, troppo spesso, la restituzione di questi percorsi passa attraverso la rappresentazione dello spazio, entrando, inevitabilmente, in una sfera dominata dalla prospettiva visuale. In secondo luogo, gli strumenti didattici che vengono usati nell'insegnamento della geografia sono, in ultima sostanza, sempre prodotti statici, riproduzioni immobili della realtà spaziale. Anche quando si tratta di immagini in movimento o registrazioni video, non sono in grado di restituire la natura attiva e cinetica dell'esperienza spaziale.

Nell'educazione geografica, infine, si cade spesso nell'errore di ritenere che la mancanza di informazioni complete o di rappresentazioni cartografiche o visuali dello spazio possa impedire lo sviluppo di forme «corrette» di conoscenza e azione. Si pensi, ad esempio, agli utilizzi didattici prevalenti delle mappe mentali, concepite come strumento per

comprendere come gli individui percepiscano e agiscano nello spazio, oppure come passaggio obbligato in un percorso di educazione geografica che mira ad agire sul senso del luogo dei bambini e delle bambine.

Se si considera che può esistere un'alternativa a una didattica eminentemente rappresentazionale, quest'ultima fondata sulla cartografia e sulla natura visuale dei meccanismi di riproduzione della conoscenza geografica, allora si può cercare di operare partendo dalle differenze tra i soggetti (e da come queste differenze influenzano sull'uso dello spazio, sull'azione e su come gli individui si muovono e trasformano lo spazio). Il nodo più complesso ruota certamente intorno all'applicabilità di questa prospettiva nella didattica della geografia.

A questo proposito può risultare interessante la riflessione di Lorimer (2005) sulla rilevanza che la pratica quotidiana negli spazi prossimali (nei giardini, nei cortili o nelle case) può esercitare per scardinare la dominanza visuale e rappresentazionale che si rileva nella produzione di senso e di conoscenza geografica. Probabilmente occorre ragionare a questo livello (che l'autrice sviluppa in una direzione differente rispetto a quella qui seguita) ovvero sul legame tra spazio prossimale e azione individuale.

Azione e spazio. – L'azione e il movimento nello spazio possono essere considerati come strumenti fondamentali per la didattica della geografia, chiaramente se si presuppone che l'esperienza diretta sul campo sia un elemento centrale in un percorso di educazione geografica (Foskett, 1997). Questa affermazione trova riscontro se si pensa all'utilità didattica che rivestono alcune pratiche, come le esperienze museali, il teatro, l'ecoturismo o la presa in carico (e la conseguente azione) da parte della cittadinanza di spazi come orti, parchi urbani e altro. In questo senso Thrift e Dewsbury (2000) mettono in luce come l'azione e la natura fisica del nostro rapporto con lo spazio siano parte integrante della produzione delle nostre «geografie personali». La pratica quotidiana crea lo spazio, lo modifica e lo costruisce a seconda di come in esso ci si muove, si agisce trasformandolo. Occorre chiarire che ciò non equivale a ritenere, in accordo con Ingold (1993), che il paesaggio che ci circonda sia influenzato e, in una certa misura, dipenda (o sia una derivazione diretta) dal nostro movimento nello spazio, prospettiva che in qualche misura riporta al binomio percezione-rappresentazione, bensì al pensare che l'educazione geografica non possa prescindere dal ritenere il corpo come il primo strumento di conoscenza dello spazio e non possa fare a meno di lavorare considerando lo spazio nelle sue componenti fisiche e nei suoi legami con l'azione dei soggetti, e non come mero palcoscenico da descrivere, rappresentare, disegnare o narrare.

In questo senso, Ward (1978) ha mostrato come si debba sempre pensare al bambino e alla bambina innanzitutto come attori indipendenti, enfatizzando le loro dimensioni individuali e soggettive e le loro relazioni personali e materiali con i luoghi ⁽³⁾. L'autore parla di «colonizzazione dello spazio prossimale». Trasferendo questa idea, dall'ambito della «geografia dei bambini» (Holloway e Valentine, 2000) a quello della didattica, l'aula o lo spazio domestico, secondo una letteratura ormai consolidata (Lorimer, 2005), rappresentano il campo di lavoro privilegiato, ma non, come spesso accade, seguendo un metodo che considera lo spazio prossimale come un laboratorio per iniziare a lavorare sullo sviluppo delle abilità di rappresentazione dello spazio, oppure come passaggio essenziale per l'acquisizione del linguaggio della geografia (attraverso la descrizione o la rappresen-

(3) Nel suo caso con i luoghi urbani.

tazione visuale dei percorsi quotidiani o l'utilizzo dello spazio scolastico e domestico, come primo «luogo» da cartografare); bensì cercando di capire come le pratiche quotidiane non solo siano il modo in cui si agisce nello spazio, ma costruiscano la geografia «personale» degli individui. Se si ritorna alla riflessione sul ruolo della diversità, si può comprendere come il punto chiave sia mettere a fuoco i modi attraverso i quali tali differenze influenzano queste pratiche e, di conseguenza, come esse siano parte della costruzione delle geografie private, a prescindere dalla rappresentazione spaziale che gli individui restituiscono. Nel caso di alcune «diverse abilità» fisiche ⁽⁴⁾, ad esempio, un percorso di educazione geografica è possibile anche se i luoghi non vengono rappresentati o descritti in termini codificati e comprensibili da tutti.

Corpo e scala. – Colls e Hörschelmann (2009) mettono in luce come raramente, in geografia, il ruolo dei bambini e delle bambine, e delle loro esperienze spaziali, sia stato «preso sul serio». Considerazione che fa il paio con quanto affermato da Holloway e Valentine (2000) circa l'adulto-centrismo che domina l'idea stessa di spazio urbano e la relazione tra luoghi ed esseri umani. Questo limite può essere superato quando si riflette sull'educazione geografica, a patto che si consideri l'individualità di ogni bambino e bambina e si superi un'ottica nella quale la norma e il codice rappresentazionale (la carta geografica o le mappe mentali) siano l'unico orizzonte di riferimento. L'alternativa è costituita dalla centralità della dimensione corporea nel processo di conoscenza spaziale. In generale, nell'educazione geografica e, in particolare, in alcuni curricula europei, si è cercato di lavorare in questa direzione, introducendo la multisensorialità come approccio base allo spazio e all'insegnamento della geografia e dichiarando esplicitamente il valore educativo delle differenze. Tuttavia, prima di operare nella direzione indicata in tali testi, occorre chiarire cosa sia il corpo, non in senso generale rispetto allo spazio, ma in relazione all'educazione geografica. Il corpo è il primo livello di scala al quale l'individuo agisce spazialmente, o meglio, la relazione tra corpo e spazio prossimale costituisce questo primo livello scalare. L'isolato, il quartiere o la città, volendo rimanere a una dimensione locale, in un percorso di educazione spaziale, sono sempre, inevitabilmente, conseguenti rispetto alla geografia del vicino e dello spazio prossimale. In questa distinzione è racchiuso il senso del ragionamento qui prodotto. Le scale superiori (il quartiere, la città) sono inequivocabilmente legate alla rappresentazione dei luoghi e degli spazi, alla loro narrazione e alla necessità di costruire un immaginario condiviso e, in una certa misura, codificato; al contrario, la scala che corrisponde alla geografia prossimale si costruisce attraverso l'azione, il movimento e il ruolo attivo del corpo. Su questo piano si gioca la complementarità tra le due prospettive didattiche discusse in precedenza. La scelta di scala è sempre una scelta di carattere metodologico, soprattutto nell'insegnamento della geografia. Scale differenti implicano metodi e prospettive differenti, persino alternative, se si accetta che la costruzione della conoscenza geografica possa passare anche attraverso una scala «più-che-locale», nella quale il movimento, l'azione e la trasformazione dello spazio attraverso il corpo sono più importanti della sua rappresentazione o della descrizione delle sue componenti costitutive. Perché l'obiettivo dell'educazione geografica, a questa scala, non è l'acquisizione di un linguaggio codificato, trasmissibile e comprensibile per descrivere il mondo, bensì la consapevolezza delle relazioni fisiche e soggettive tra il proprio corpo e lo spazio prossimale.

(4) Si vedano, a tal proposito, i lavori di Allen (2004) e Holt (2007).

Superare la rappresentazione? – La distinzione proposta nel paragrafo precedente corrisponde, in molti curricula europei, alla separazione tra la sfera delle preconoscenze, delle dimensioni predisciplinari, della didattica dell'infanzia e di quella dei saperi disciplinari, cioè tra scuola dell'infanzia e scuola primaria. Viene in questo modo applicata una logica progressiva secondo la quale, una volta entrati nella dimensione disciplinare, si privilegia un metodo rappresentazionale e, pur dichiarandola quale elemento fondamentale, si tende a trascurare la scala corporea.

Si tratta di una prospettiva limitante, perché allo sviluppo delle conoscenze geografiche non dovrebbe, automaticamente, corrispondere una perdita di rilevanza di questa scala. A livello didattico, probabilmente, la domanda corretta da porsi è come cercare di mantenere più a lungo in primo piano questa dimensione. Si tratta di un nodo particolarmente delicato se si considera che i meccanismi di produzione della conoscenza geografica, i metodi e l'insegnamento della nostra disciplina sono «irrimediabilmente» legati alla rappresentazione dello spazio, e che questo legame viene sancito statutariamente nell'educazione geografica, ogni qualvolta si cerca di definire cosa debba insegnare la geografia e come debba farlo. Per esempio un possibile punto di partenza potrebbe risiedere nella presa di coscienza della necessità di un ampliamento dell'apparato strumentale che viene usato nella didattica della geografia, nell'introduzione di approcci e metodi che siano complementari rispetto alla dimensione visuale e rappresentazionale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AITKIEN S.C., *Geographies of Young People: The Morally Contested Spaces of Identity*, Londra e New York, Routledge, 2001.
- ALLEN C., *Bourdieu's Habitus, Social Class and the Spatial Worlds of Visually Impaired Children*, in «Urban Studies», Glasgow, 2004, 41, 3, pp. 487-506.
- BUTLER J., *Gender Trouble: Feminism and the Destabilisation of Gender*, Londra, Routledge, 1990.
- BUTLER J., *Bodies and Power, Revisited*, in «Radical Philosophy», Londra, 2002, 114, pp. 13-19.
- COLLS R. e K. HÖRSCHELMANN, *The Geographies of Children's and Young People's Bodies*, in «Children's Geographies», Abingdon, 2009, 7, 1, pp. 1-6.
- FOSKETT N., *Teaching and Learning through Fieldwork*, in D. TILBURY e M. WILLIAMS (a cura di), *Teaching and Learning Geography*, Londra, Routledge, 1997, pp. 189-201.
- GRAVES N. (a cura di), *Research and Research Methods in Geographical Education*, Londra, University of London Institute of Education, 1984.
- HARKER C., *Playing and Affective Time-spaces*, in «Children's Geographies», Abingdon, 2005, 3, 1, pp. 47-62.
- HOLLOWAY S. e G. VALENTINE, *Children's Geographies and the New Social Studies of Childhood*, in S. HOLLOWAY e G. VALENTINE (a cura di), *Children's Geographies: Living, Playing, Learning and Transforming Everyday Worlds*, Londra, Routledge, 2000, pp. 1-28.
- HOLT L., *Children's Socio-spatial (Re)production of Disability within Primary School Playgrounds*, in «Environment and Planning D: Society and Space», Londra, 2007, 25, pp. 783-802.

- INGOLD T., *The Temporality of the Landscape*, in «World Archaeology», Londra, 1993, 25, 2, pp. 152-174.
- JONES O., *Stepping from the Wreckage: Geography, Pragmatism and Anti-representational Theory*, in «Geoforum», Amsterdam, 2008, 39, pp. 1600-1612.
- KELLY A., *Exploring Children's Geographies at Key Stage Two*, in «International Research in Geographical and Environmental Education», Londra, 2005, 14, 4, pp. 342-347.
- LORIMER H., *Cultural Geography: The Busyness of Being «more-than-representational»*, in «Progress in Human Geography», Londra, 2005, 29, 1, pp. 83-94.
- MALATESTA S., *Per fare l'albero ci vuol la Carta*, Milano, Guerini Editore, 2010.
- MIUR-MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria*, allegato B al decreto legislativo n. 59 del 12 febbraio 2004, 2004.
- MIUR-MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, allegato al decreto ministeriale del 31 luglio 2007, 2007.
- MULCAHY D., *Assembling the «Accomplished» Teacher: The performativity and Politics of Professional Teaching Standards*, in «Educational Philosophy and Theory», Oxford, Malden, 2010, 1, pp. 1-20.
- ROSE G., *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*, Londra, Sage, 2001.
- ROSS N.J., *Children's Space*, in «International Research in Geographical and Environmental Education», Londra, 2005, 14, 4, pp. 336-341.
- THRIFT N., *Intensities of Feeling: Towards a Spatial Politics of Affect*, in «Geografiska Annaler: Series B, Human Geography», Stoccolma, 2004, 86, 1, pp. 57-78.
- THRIFT N., *Non Representational Theory. Space, Politics, Affect*, Londra, Routledge, 2008.
- THRIFT N. e J.D. DEWSBURY, *Dead Geographies and How to make them Live*, in «Environment and Planning D: Society and Space», Londra, 2000, 18, pp. 411-432.
- VALENTINE G., *Children Should be Seen and not Heard*, in «Urban Geography», Londra, 1996, 17, pp. 205-220.
- VALENTINE G., «Ob Yes I Can». «Ob No You Can't»: *Children and Parents' Understandings of Kids' Competence to negotiate Public Space Safely*, in «Antipode», Oxford, Malden, 1997, 29, 1, pp. 65-89.
- WARD C., *The Child in the City*, Londra, The Architectural Press, 1978.
- WATERMAN E., *Sound Escape: Sonic Geography Remembered and Imagined*, in «Cultural Geographies», Londra, 2000, 7, 112, pp. 112-116.
- WILLIAMS M. (a cura di), *Understanding Geographical and Environmental Education. The Role of Research*, Londra e New York, Cassell, 1996.
- WOODYER T., *The Body as Research Tool: Embodied Practice and Children's Geographies*, in «Children's Geographies», Abingdon, 2008, 6, 4, pp. 349-362.

OVERCOME THE REPRESENTATIONAL APPROACH TO SCHOOL GEOGRAPHY. CAN GEOGRAPHICAL EDUCATION BE ACTIVE, SUBJECTIVE AND DIFFERENCE-ORIENTED? – During the last decade both the well-known «turn to the body» and the «non-representational theory» have pointed out the importance of actions, performances and daily life

spaces in the production of private Geographies. Even if, during the same period, bodies and daily life spaces have been included as topics and tools of many European Geographical Curricula, we can affirm that the legacy of representative and visual methodologies, such as maps reading, visual representation of landscapes and mental maps, is still keeping its historical predominance in the teaching of Geography. According to Lorimer work on «more-than-representational» knowledge, and to the critical analysis of the «oculo-centrism» of Geography, the contribute discuss the visual and representative approach to Geographical Education, underlining how this could be considered a mighty limit for the development of teaching practices that work on differences (instead of denying and trying to overcome them) and emphasize the private and subjective relation among children and spaces.

Università degli Studi di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione «Riccardo Massa»

stefano.malatesta@unimib.it