

MARIA TERESA DI PALMA

APPUNTI PER UNA GEOGRAFIA INTERCULTURALE TRA RICERCA GEOGRAFICA E DIDATTICA

Un tempo sostenevo che la carriera di un insegnante dovesse iniziare in un corso di educazione agli adulti, le 150 ore, in cui – vent'anni fa – confluivano i molti che erano stati espulsi dalla scuola media senza licenza: questo per rendersi conto di come non si doveva insegnare, di quali fossero i meccanismi di selezione e di come fosse necessario trovare il modo per raggiungere gli obiettivi prefissati; per poi proseguire per un anno nelle scuole elementari, per rendersi conto delle difficoltà e delle soddisfazioni di un insegnamento di base. Oggi, con una situazione così radicalmente mutata a causa di un processo d'ineguagliata rapidità, che ha visto trasformare l'Italia da paese di emigrazione in uno di immigrazione, insegnare a ragazzi stranieri come prima esperienza risulta oltremodo formativo perché costringe a ripensare il tradizionale metodo didattico, facendo immediatamente capire come non sempre sia possibile proporlo.

Nell'anno scolastico 1984-1985 erano stati censiti 6.104 alunni stranieri, dieci anni dopo erano diventati 43.876, nel 2003-2004 erano 303.274, il doppio cioè degli alunni diversamente abili. Per rendersi conto dell'importanza del fenomeno nella sua evoluzione storica basta guardare le tabelle che lo stesso Ministero della Pubblica Istruzione annualmente fornisce (MPI, 2006; MIUR, 2005). Da esse vale la pena di rilevare una particolarità del caso italiano: l'estrema varietà dei luoghi di provenienza: il MIUR nell'a.s. 2003-2004 ha censito 189 nazionalità: le provenienze più numerose sono dai paesi extracomunitari; negli ultimi anni è aumentata in modo considerevole la presenza di alunni provenienti dall'Europa dell'Est (e molti ormai non sono neppure più extracomunitari, dopo l'ingresso della Romania nella UE); nelle ultime rilevazioni la maggior parte di immigrati era albanese e marocchina, anche se si sottolineava l'aumento di studenti provenienti dai paesi dell'ex Jugoslavia, ma anche dalla Cina e dall'Ecuador. Non mi soffermerò oltre sull'inquadramento generale del fenomeno. Voglio sottolineare solo come la multiculturalità oggi non sia più un assunto etico, una scelta soggettiva: è un dato di fatto con cui dobbiamo fare i conti.

Intanto multiculturalità e intercultura sono termini con diverso significato: la multiculturalità è un dato di fatto, mentre l'intercultura, l'educazione interculturale è l'unica risposta possibile – nel senso di sostenibile, se non vogliamo andare a uno «scontro di civiltà» – al fenomeno migratorio da un punto di vista sociopedagogico. Il confronto tra persone di diverse culture e la coesione sociale, non solo la necessità di strategie per l'inserimento de-

gli immigrati, stanno alla base di un nuovo progetto interculturale che tenga conto del fatto che tutti stiamo vivendo una «moltiplicazione delle appartenenze» e che il compito della scuola non è più quello di fornire un'identità nazionale come avveniva nel secolo scorso, ma di approntare strumenti di «navigazione» in una realtà personale e collettiva che si è fatta più complessa (Bocchi e Ceruti, 2004). La costruzione di identità culturali non esclusive si presenta, quindi, come uno dei compiti più importanti di un'educazione interculturale in dialogo con una più profonda riflessione pedagogica (Santerini, 2003, p. 6; Besozzi, 2004).

Quale il ruolo della geografia nella costruzione di tali identità o, meglio, della consapevolezza delle identità multiple che ciascuno oggi abita? Sarebbe un compito facile: la geografia più di altre discipline aiuta a comprendere i recenti mutamenti e a saperli affrontare con misure adeguate, a conoscere la multiculturalità (Gobbi e Ronco, 2001, p. 153). Sicuramente trattare a scuola il fenomeno migratorio facilita il perseguimento di «obiettivi formativi centrali dell'educazione alla convivenza civile: si costruiscono conoscenze e competenze per essere cittadini di una società multi-etnica» (Giorda, 2006, p. 122). Come poi trasformarle, però, in un apprendimento significativo ⁽¹⁾, profondo, che, oltre alla conoscenza articolata dei problemi, induca anche modifiche nei comportamenti – per quanto pericoloso possa comunque essere questo discorso? Cioè: basta sapere, per essere più «disponibili»?

Per promuovere l'intercultura, la geografia da disciplina si trasforma in educazione geografica, in stretta relazione con l'educazione alla cittadinanza, dove per cittadinanza non si intende la semplice appartenenza a una comunità nazionale, limitata a un territorio in cui si applicano i diritti, ma la cittadinanza democratica che implica l'autonomia della persona come valore primario (Audigier, 2002, p. 169). Porre tale assunto come finalità dell'insegnamento significa non farne un discorso a parte, ma la trama su cui viene tessuto l'ordito di tutte le discipline: si crea così un sistema in cui solo l'interazione tra le componenti (contenuti, modalità didattiche, ruolo del discente, formazione dei docenti) è in grado di generare risultati positivi. Difficilmente si acquisisce una mentalità aperta partendo da un metodo di insegnamento rigido e poco condiviso. Questo mette in gioco in prima persona i docenti e non solo perché li costringe a domandarsi cosa intendano per cittadinanza, ma anche perché non si trasmette con generiche affermazioni di principio.

Sarebbe anche necessario scoprire quanti siano gli stereotipi che ciascuno si porta dentro e quanto la propria preparazione sia completa sulle differenze tra le varie culture. Non solo, sarebbe interessante capire che cosa i docenti intendano per cultura, quali valori caratterizzano la nostra di cultura, quali gli incroci che l'hanno generata: in proposito è stato significativo lo spinoso e delicato dibattito sulle premesse alla Costituzione europea. Risulta ancora assai diffuso un concetto di cultura concepita come statica, chiusa, isolata, senza tempo e senza storia, che «di fatto risulta inventato, selezionando arbitrariamente una parte per il tutto, privilegiando unilateralmente alcuni aspetti particolari e considerandoli punti di arrivo definitivi e non già momenti di un'evoluzione storica» (Morin, 2004, p. XV).

La tentazione in cui cadono in primo luogo i manuali di didattica e poi anche gli insegnanti (soprattutto quelli armati di buone intenzioni) è quella di «fare della diversità un'opportunità», nel senso che il ragazzino straniero diventa il riferimento per le conoscenze sul suo paese d'origine. Questo spesso nel concreto si dimostra non solo inefficace, ma a volte deleterio perché si rischia di farne uno stereotipo, oltre che di mettere in imbarazzo: a

(1) Per il concetto di apprendimento significativo mi rifaccio a Novak (2001), ma anche all'apprendimento per problemi di cui tratta Giorda (2006, pp. 139-142) mutuandolo da S. e R. Bednarz (2003).

tutti fondamentalmente piace sentirsi uguali agli altri, soprattutto tra i 10 e i 13 anni, e per tutti gli adolescenti diventare il centro dell'attenzione, non avendolo deciso, è paragonabile a un'offesa. In genere per creare in classe delle dinamiche di gruppo che favoriscano la comunicazione, un buon punto di partenza è la constatazione di ciò che tutti abbiamo in comune, cioè che ognuno ha la propria storia, che nessuno fa le cose che fa un altro così come non si rilegge mai uno stesso libro allo stesso modo, insomma la riflessione non troppo banale sulla unicità di ciascuno. L'individuo non esiste se non attraverso l'insieme delle relazioni che stabilisce con gli altri di volta in volta e non una volta per tutte (Augé, 2007, p. 41): gli individui sono numerosi e ciascuno di essi è mutevole e diverso, come diceva Montaigne. La convivenza quotidiana nelle aule scolastiche tra persone provenienti da realtà diverse può creare quel doppio legame tra geografia e vicende quotidiane di cui parla Stefano Malatesta, ma non è detto che questo automaticamente si tramuti «in un veicolo, una porta d'ingresso, per un più approfondito apprendimento della società, della religione o del rapporto con l'ambiente presenti nel suo paese d'origine» (Malatesta, 2005, p. 73). Sussiste sempre il pericolo di trasformare tali affermazioni in un nuovo stereotipo molto *politically correct*: da un lato infatti si dice che se fin da piccoli abbiamo relazioni affettive, amicali, con un «diverso» questo ci porterà, da adulti, a percepirne meno la diversità (questo discorso è alla base dell'inserimento scolastico dei diversamente abili) e dall'altro che la conoscenza delle origini culturali dell'Altro porta quasi di per sé alla comprensione e alla costruzione di rapporti positivi. È interessante ciò che è accaduto in Bosnia dove, nel nome del multiculturalismo, la comunità internazionale ha sponsorizzato numerosi seminari interconfessionali, che avrebbero dovuto far conoscere ai serbi la religione musulmana e ai bosniaci la religione ortodossa nella speranza di far aumentare il rispetto e la stima fra questi gruppi attraverso il miglioramento della conoscenza delle rispettive credenze religiose più profonde. I rapporti preliminari su tali attività suggeriscono però che questi sforzi non stanno avendo l'effetto desiderato: la *conoscenza* non garantisce la *stima* o il *rispetto* (Kymlicka, 2004); ciò non significa che è inutile conoscere, ma che non è di per sé sufficiente. L'aumento non solo del bullismo, ma della prevaricazione verso i disabili dopo vent'anni di cultura dell'integrazione, dovrebbe far riflettere sull'abbondante ipocrisia in materia («poverino, non diciamogli che è diverso, non facciamolo sentire diverso»). Inoltre anche con il miglioramento della conoscenza il rischio del rifiuto non è superato, perché effettivamente ci sono aspetti delle culture – di tutte – positivi, ma ce ne sono anche di negativi, di inaccettabili e la soglia di tale inaccettabilità, allo stato attuale dei fatti, è ancora individuale, anche se si sta cercando, almeno a sentire il ministro Giuliano Amato ⁽²⁾, di costruire una convenzione che definisca i valori condivisi e condivisibili. Certamente l'intercultura è più un problema nostro che dei nostri alunni perché la nostra cultura, la cultura che ci hanno insegnato, affonda le proprie radici in assunti chiaramente nazionali, per non dire nazionalistici, e spesso nemmeno ce ne accorgiamo.

Da un punto di vista prettamente contenutistico, conoscendo abbastanza bene una disciplina si riesce sempre a trovare una strada per arrivare a insegnare qualcosa di utile a tutti (sia a chi non sa nulla, sia a chi sembra saper tutto), senza perdere di vista le proprie finalità. Non è un discorso utopico: basta trovare qualcosa che possa, almeno inizialmente – quando le differenze linguistiche sono più esasperate – aggirare l'ostacolo. Come si può fare insegnando geografia? Uno dei vantaggi consiste nel fatto che è una delle poche discipline che si avvale anche di linguaggi iconografici: la cartografia è uno di questi. Certamente non si tratta di spiegarne da subito i fondamenti scientifici, ma il suo utilizzo può es-

(2) L'articolo è stato redatto prima del 15 giugno 2007, data di pubblicazione del testo della «Carta dei valori della cittadinanza e dell'integrazione» a cura del Ministero dell'Interno.

sere un primo approccio su cui cominciare a orientarsi (dove sei? Dove eri? Che strada hai fatto?...). Inoltre la geografia si avvale dell'osservazione – diretta e non; ecco allora che la fotografia è un altro strumento: si fa lettura dell'immagine e intanto si impara un lessico non generico, ma già specifico e l'esplorazione dell'ambiente diventa anche un'esplorazione linguistica.

Non solo. Per un'educazione geografica interculturale è necessario tener presente che la geografia non è statica e compatta, ma, come tutte le scienze in questo momento, si presenta con una pluralità di specializzazioni, di approcci, di punti di vista: quali quelli che meglio possono servire allo scopo? Ne *Le grammatiche della geografia*, il compianto Adalberto Vallega (2004a) ha tracciato un'approfondita analisi delle attuali rappresentazioni del territorio nella ricerca geografica: quella razionalista, concentrata sui processi oggettivamente individuabili, e quella non razionalista di impostazione umanistica, imperniata sulla cultura intangibile, sulle condizioni esistenziali delle comunità umane, sui sistemi di valori e sulle connotazioni simboliche attribuite ai luoghi e agli spazi. L'opera si conclude con una constatazione e un augurio: se al momento le due prospettive teoriche sembravano frontalmente contrapposte, l'augurio era quello di riuscire a svilupparle entrambe, soprattutto per proporre nuovi modi con cui costruire didattica. Certamente – e semplificando – il discorso era rivolto innanzitutto ai temi dell'ambiente e del paesaggio, più in generale a quella che va sotto il nome di educazione ambientale, ma nel tema della sostenibilità ben può essere fatto rientrare anche quello dell'interculturale. Insomma: così come non è sufficiente conoscere le problematiche della sostenibilità ambientale per produrre comportamenti sostenibili, allo stesso modo non basta far studiare le dinamiche della popolazione e gli innegabili vantaggi delle recenti immigrazioni per produrre un clima di rispetto e civile convivenza. Ecco allora che se nell'insegnamento si affrontano i problemi dai due punti di vista, razionalista e umanistico, se si alterna alla visione oggettiva quella soggettiva, non solo si avranno maggiori *chances* di essere incisivi nel processo di apprendimento, ma si supplirà anche a quella «mancanza di strategie d'insieme, finalizzate a creare interazione tra ricerca e didattica, per cui la didattica è considerata come un terreno operativo che si evolve di per sé, in modo spontaneo, senza che siano necessarie iniziative specifiche affinché possa evolversi avvalendosi dei patrimoni, concettuali e metodologici, costruiti dalla ricerca» (Vallega, 2004b, p. 3).

Negli anni Sessanta del Novecento Yves Lacoste aveva criticato la geografia concepita come arte dei confini, funzionale alla guerra: può una concezione di questo tipo essere utile per una educazione interculturale? Si è accennato precedentemente a una concezione della cultura come a qualcosa di sostanzialmente statico che aveva caratterizzato la ricerca antropologica e anche geografica nella prima metà del secolo scorso. Se si analizzano molti dei libri di testo di geografia in adozione nelle scuole secondarie di primo grado, si noterà che non manca un capitolo relativo se non alle razze – termine ormai tabù, sostituito impropriamente dal più «politicamente corretto» etnia – alle culture e alle tradizioni legate a un certo territorio se non addirittura a un certo Stato: che senso ha (e che conseguenze sulla concezione del mondo) un discorso di questo tipo nel momento in cui la cultura non è più pensabile come legata a un determinato luogo, a causa della deterritorializzazione indotta dai processi di globalizzazione?

Come per la storia interculturalità significa abbandonare la storia generale universale su base eurocentrica (Brusa, 1997), cosa significa affrontare una geografia interculturale? Un buon inizio può essere la riflessione «sull'eurocentrismo dominante della cartografia presente nelle aule italiane» (Malatesta, 2005, p. 74): sicuramente andrà fatto un approfondimento su cosa sia l'eurocentrismo e come si sia manifestato. Aggiungerei che tale consapevolezza è necessaria a tutti per meglio capire quanto ci succede intorno e non solo per

«entrare nella mentalità dell'altro»: di per sé, il rappresentare la propria realtà come centro del mondo non va deprecato. Certamente non va assolutizzato perché il tipo di rappresentazione dipende dal tipo di problema che stiamo affrontando, dal tipo di fenomeno che stiamo studiando; è altrettanto importante avere la capacità di «decentrarsi», assumere altri punti di vista, e questo senza porre il problema in modo «buonistico». Il concetto di regionalizzazione, che tanta parte ha nella ricerca geografica contemporanea, può quindi venirci in soccorso: si tratta di stabilire una partizione del territorio che varia secondo i fenomeni presi in esame. E questo non in un'ottica internazionalista, ideologica, ma di nuovo come presa d'atto che l'analisi della realtà contemporanea deve tener conto del fatto che ci troviamo in un mondo in cui i riferimenti mutano continuamente: la pluralità dei punti di vista modifica anche l'oggetto di osservazione.

Il tema dell'intercultura è estremamente vasto e coinvolge direttamente quella parte della geografia che va sotto il nome di Geografia politica; nell'uso comune, si tende a identificarla con le carte politiche ⁽³⁾, a far prevalere la «ragione cartografica» (Farinelli, 2003), e non a porsi la questione del rapporto tra Stato, organizzazione politica e territorio. Non solo, nell'insegnamento scolastico l'attenzione è soprattutto rivolta alle singole entità statali, ai «popoli e paesi» e la trattazione della globalizzazione fa semplicemente parte di un altro capitolo. Come dimostra John Agnew, l'interpretazione Stato-centrica della politica, noncurante di quale scala geografica venga considerata, appare sempre più limitata e limitante (Agnew, 2003, p. 44). Questo non significa che la territorialità sia scomparsa, che ci stiamo avviando verso un *borderless world* (Dell'Agnese, 2005, p. 80) o che gli Stati nazionali siano inutili, ma che è in crisi la loro funzione, che era quella di mediazione tra locale e globale (Bocchi e Ceruti, 2004, p. 13), anche per una crescente separazione tra politica e potere (Bauman, 2007). Inoltre non va dimenticato che la spinta alla globalizzazione porta a un rafforzamento dei particolarismi, costruendo identità che operano contemporaneamente a scale geografiche diverse. Proprio la compresenza di tutte le scale deve indurci a insegnare questa complessità: cioè che un fenomeno è contemporaneamente frutto di elementi che insistono – pur a scale diverse (a livelli diversi, ma anche in orizzonti geografici diversi) – su uno stesso luogo, così come più identità coabitano in ciascuno di noi. Anche un problema come quello dello sviluppo sostenibile non sempre è affrontato con la necessaria complessità, e la semplificazione in questo caso non solo è scorretta, ma anche diseducativa: sia il catastrofismo imperante nei *mass media* (derivato da una visione del problema monoscalare, cioè solo a scala globale), sia il fatalismo sottilmente presente nell'opinione pubblica portano a un'idea di impotenza che blocca non solo qualsiasi tipo di opposizione costruttiva – «tanto non si può fare nulla» – ma anche la ricerca seria di piccole soluzioni possibili e, cosa ancor più grave, della loro applicazione nella vita quotidiana di ognuno (ovviamente a scala locale).

La geografia che troviamo sui manuali, nella parte relativa allo studio degli Stati, è una geografia che – se insegnata in un certo modo e senza riflessioni sulle sue implicazioni – non ha quasi più senso e contraddice palesemente l'intercultura: eppure è quella generalmente più gradita dagli insegnanti e viene quasi da affermare che le stesse case editrici ne farebbero a meno, se non fosse che la domanda a mantenerla è molto alta. È quindi un problema di formazione: il docente aggiornato è quello che sa usare i libri di testo e che non si fa usare da loro, è quello che li sa leggere per cogliere gli spunti, per problematiz-

(3) Cosa si intende per una carta geografica politica? Solo quella che cartografa l'estensione degli Stati o anche una carta tematica che tratta di problemi di tipo politico (e qui si può spaziare dalla carta dei conflitti in atto a quella della distruzione degli elettori per un certo partito in un determinato territorio)?

zarli e non quello che ne richiede uno studio pedissequo. Inoltre tale tipo di geografia è da tempo sottoposta a critica da parte degli stessi geografi (Vallega, 1994, p. 358).

Negli «obiettivi specifici di apprendimento» contenuti nelle «indicazioni nazionali» della riforma Moratti non c'era un accenno esplicito allo studio dei singoli Stati. Per la classe prima e seconda della secondaria di I grado, nell'elenco delle conoscenze compariva quella delle «caratteristiche fisico-antropiche dell'Europa e di alcuni Stati che la compongono: aspetti fisici, socio-economici e culturali»; in quelli per la terza, «caratteristiche degli ambienti extra europei e loro rapporto con le popolazioni che li abitano, analizzate per grandi aree culturali e geopolitiche», anche se poi tra le capacità è elencato il saper «presentare uno Stato del mondo, operando confronti con altri Stati e con l'Italia». Le nuove «indicazioni nazionali», proposte in via sperimentale dal ministro Fioroni (MPI, 2007), stabiliscono gli obiettivi di apprendimento al termine dei vari cicli della scuola primaria e secondaria di primo grado, in termini di competenze e non di contenuti, proprio per rispettare non solo l'autonomia delle scuole e la libertà di insegnamento, ma anche e soprattutto la centralità dei discenti, per poterne accogliere le istanze e gli interessi, per poter partire, nel processo educativo, da quelli che sono per loro i temi più coinvolgenti. Questo esalta la professionalità dell'insegnante, la sua competenza disciplinare, e ne aumenta la responsabilità e progettualità. Come saranno impostati i manuali per rispondere a tali esigenze? Come i docenti potranno farne degli strumenti flessibili, se non abbandonando l'idea di programmazioni precostituite? Il rischio è che nelle nostre scuole il modo di insegnare geografia basato sulle differenze tra Stati e sulle identità nazionali continui a essere quello più diffuso, sia per il conservatorismo dell'istituzione che tende a perpetuare le pratiche (si tende a insegnare ciò che ci è stato insegnato) sia perché comunque il concetto di Stato nazionale ha ancora una sua importanza.

Come coniugare la ricerca disciplinare con l'educazione alla cittadinanza e alla cittadinanza europea in particolare, cioè a un'educazione che mira a far diventare cittadini di una entità che non è uno Stato, ma un organismo transnazionale? Storicamente ogni epoca e ogni società ha avuto un proprio modo di studiare e di insegnare geografia politica, in relazione alla situazione contingente e alle teorie scientifiche correnti. Tradizionalmente lo studio di uno Stato parte dalla descrizione del clima e dell'ambiente, per poi delinearne i confini, quindi le caratteristiche della popolazione e le risorse. Il problema non è tanto che si faccia in questo modo, ma che si faccia solo in questo modo, quasi che – per esempio – il clima o gli ambienti dipendessero dai confini politici. Questo era ciò che pensava Montaigne quando sosteneva che il clima fosse una delle cause del comportamento umano, della complessione degli abitanti di un territorio, con gli stereotipi come quello dell'attivismo di coloro che vivono nei paesi freddi e, in contrapposizione, della pigrizia degli abitanti del Sud. Se questo tipo di caratterizzazioni serviva più a sminuire l'Altro, i testi dedicati alle popolazioni e ai loro usi e costumi al contrario avevano il fine di delineare una immaginaria compattezza sociale a scopi di identificazione nazionale. Lo studio della morfologia del territorio, quando non coniugata al clima, serviva per definire da un lato i confini «naturali» e dall'altro per esaltare le bellezze naturali e le eccezionalità; solo in secondo momento ciò veniva collegato all'economia, o meglio alle produzioni del settore primario e questo era evidentemente un portato di società ancora largamente basate sull'agricoltura. L'elenco delle produzioni industriali infine, assieme ai collegamenti e al turismo, risultava dovuto più all'industrialità degli abitanti che alle condizioni storiche e geografiche che le avevano influenzate. Chiaramente questo tipo di studio era raccomandato vivamente fino agli inizi della seconda guerra mondiale e non può non inquietare il fatto che uno dei suoi ultimi propugnatori fosse Haushofer, cioè il geografo che aprì la geopolitica agli influssi del nazismo, fornendo in tale modo una base scientifica alla politica di aggressione e sterminio.

Con la Guerra Fredda e il suo nuovo ordine geopolitico basato su valori, miti, *clichés* e orientamenti politico-economici dei due Stati dominanti – gli Stati Uniti e l'Unione Sovietica – l'organizzazione del mondo non si basava più sull'idea dello Stato-nazione territoriale, ma su divisioni ideologiche (Agnew, 2003, p. 108): sembrava non esserci più una rivendicazione territoriale, tutto veniva giocato sul piano da un lato dell'economia e dall'altro dei valori e la geografia era proprio meglio che non intervenisse, visti i disastrosi esiti tedeschi. Per questo nelle scuole si continuò a studiare una geografia politica di un mondo ancora rigidamente compartimentato per Stati, accentuando le differenze tra i paesi occidentali – Europa e America Settentrionale – e il cosiddetto blocco sovietico, potente sì, ma non ricco né libero. Inoltre il fatto che i paesi dominanti fossero «etnicamente disomogenei» rendeva più facile definire in negativo la propria identità: per usare un'espressione poetica «Codesto solo oggi possiamo dirti./ciò che *non* siamo, ciò che *non* vogliamo». Non a caso negli stessi anni nell'ambito della ricerca si assisteva al declino del cosiddetto «approccio naturalistico»: quello cioè che, come corollario del determinismo ambientale, tendeva a spiegare i fenomeni umani e sociali in termini di *processi naturali* e che, tra l'altro, aveva dato origine all'idea dei *confini naturali* di uno Stato. Si faceva strada il concetto di «confine» come confine dinamico, risultato dei rapporti di forza e diplomatici tra Stati, ma questo, di nuovo, non tanto nei manuali scolastici che hanno continuato a parlare di «confini naturali» giustificandone l'espressione per il fatto che effettivamente alcuni elementi naturali sono stati utilizzati come confini. Ancor oggi d'altra parte, sia negli esercizi proposti dai manuali, sia nelle interrogazioni orali, non è raro sentire la domanda «quali sono i confini naturali dello Stato...?», mentre sarebbe molto più corretto – al limite – chiedere quali siano gli elementi naturali che segnano i confini politici. Sembrerebbe cosa di poco conto, ma l'ambiguità dell'espressione non può che ingenerare l'idea di una immutabilità e una astoricità, una sorta di oggettività, dei limiti di uno Stato-nazione: d'altra parte l'Illuminismo l'aveva coniato proprio con tale finalità.

Al geografo statunitense Richard Hartshorne dobbiamo, oltre alla formulazione in termini strutturalisti dello studio della geografia (la regionalizzazione), una teoria della conoscenza geografica di notevole importanza, visto che tutti i nostri libri di testo la utilizzano tuttora per organizzare la materia. Egli proponeva uno studio per *argomenti* che si interessi agli elementi che compongono il territorio e alle loro interconnessioni e uno per *aree* individuate in base ai modi con cui gli elementi, fisici e umani, si dispongono sul territorio ed entrano in relazione tra di loro. Le due forme di conoscenza sono inscindibili nel senso che sono i due aspetti attraverso cui ha luogo la nostra esperienza rispetto al territorio: la conoscenza geografica secondo Hartshorne «implica una continua alternanza tra un metodo di analisi per argomenti e un metodo di analisi per aree» (Vallega, 1994, p. 349). Tutti i manuali di geografia attualmente in commercio si compongono di una parte generale e poi di una specifica, relativa alla trattazione dei singoli Stati, che vengono confusi in tale modo con le *aree* della regionalizzazione. Mantenere il rapporto stretto tra le due parti è oltremodo importante perché il separarle significa ricadere in una logica quasi deterministica, o peggio ancora «naturalistica» nel senso che l'esistenza dei singoli Stati diviene quasi un fatto naturale e non il frutto di complessi processi storici e anche identitari o nazionalistici. Questo è quindi il primo passo necessario per avviare uno studio della geografia più adeguato alla situazione attuale, anche se è solo necessario, ma non ancora sufficiente.

Vallega, rifacendosi a Peter Haggett, proponeva di condurre l'analisi di un'area geopoliticamente rilevante iniziando da quella dell'ambiente esterno per individuare l'insieme delle relazioni che l'area intrattiene e dalle quali dipende la sua evoluzione politica; quindi individuare la gerarchia delle aree in cui è inserita, poi i confini e le frontiere, i movimenti che vi avvengono, le reti, lo stress geopolitico, per concludere con l'identificazione delle

evoluzioni possibili (Vallega, 1994, pp. 358-360). Rarissimi sono stati gli insegnanti che hanno seguito il suo consiglio, perché questo presuppone approfondite e autonome ricerche nel momento che la maggior parte dei manuali non è così impostata (*). Lo schema suggerito infatti esclude o comunque «disorganizza» molti dei temi presenti nei libri di testo e il problema diventa quando e come trattare ciò che è rimasto fuori, cioè la geografia fisica, gli ambienti, le risorse, per non parlare poi dei problemi di geografia umana e culturale quali quello delle religioni, delle lingue e della qualità della vita. Mentre per i primi (geografia fisica, ambienti e risorse) la trattazione può essere condotta in modo deduttivo dalla parte generale, per gli altri (quelli di geografia umana) è chiaro che lo schema andrebbe ampliato per far posto a un approfondimento sulla formazione dello Stato stesso e su come le sue scelte politiche si riverberino su tutti gli altri aspetti, cioè su quale sia la politica che ciascuno Stato adotta nei confronti della protezione dell'ambiente, delle politiche relative alla famiglia e ai movimenti migratori, alla difesa dei diritti e delle minoranze, alle libertà di culto, per non parlare delle scelte di politica economica. Tutto ciò presuppone un continuo aggiornamento e, allo stesso tempo, un lavoro parallelo sulle informazioni in proposito fornite dai *mass media*. L'apertura all'attualità, inoltre, richiede quella che oggi viene detta «educazione ai media»: l'analisi oltre che dei contenuti, anche dei linguaggi e delle tecniche della comunicazione, per analizzare e smontare gli stereotipi, cosa a cui la ricerca geografica attuale, quella della geografia politica critica, non è affatto estranea.

Quanto questa attenzione è presente nei manuali scolastici? Sarebbe interessante condurre uno studio sistematico su come nei libri di testo, rinnovati di recente a causa dell'introduzione della riforma, viene affrontata l'analisi e la spiegazione delle categorie meta-geografiche (Dell'Agnese, 2005): il concetto di Stato, quello di continente e confine, e quelli di nazione, etnia e razza. Proprio rispetto a un'interpretazione critica di queste categorie diviene necessario lo studio pluridisciplinare, una progettazione anche su più anni in cui lo studio della storia e della geografia siano strettamente interconnessi, senza dimenticare l'importanza per esempio degli apporti dell'italiano sia per quanto riguarda l'etimologia sia per quanto riguarda l'analisi critica dei messaggi massmediatici. L'attenzione all'evoluzione del concetto di Stato, concetto spesso dato per scontato, attraverso un uso costante degli atlanti storici sarebbe oltremodo necessaria per capire quella che Agnew chiama «trappola territoriale». La costruzione da parte degli alunni di piccoli dossier tematici di carte storiche su cui far tracciare i confini di quella che nei diversi periodi (e non solo in epoca contemporanea) è stata denominata Europa aiuterebbe a capire che si tratta di una realtà da sempre in evoluzione. Una definizione etimologica della parola *etnia* non permetterebbe più di confonderla con il termine *razza* o, peggio, di usarla al suo posto; la distinzione poi tra etnia e identità etnica consentirebbe il dibattito sul tema dell'identità di ciascuno e su come ognuno abbia una propria individualità fatta di molteplici influssi. Lo studio per problemi dei conflitti in corso – primo fra tutti quello israeliano-palestinese – faciliterebbe la comprensione di come un'errata connessione tra territorio e nazione possa portare a scontri sanguinosi senza soluzioni se ne viene mantenuta l'ottica. L'analisi della distribuzione residenziale delle popolazioni dalla più diversa provenienza nelle nostre capitali forse potrebbe sostituire il loro valore simbolico di cuore nazionale con quello di microcosmi in cui sono già presenti tutte le contraddizioni della convivenza planetaria. La ricerca sulla distribuzione delle diverse tipologie di produzioni che fanno capo a una stessa multinazionale servirebbe non solo come informazione sui meccanismi economici, ma anche sugli interessi che stanno dietro a rivolgimenti politici che non sapremmo altrimenti spiegarci. Un lavoro

(*) Nemmeno quello dello stesso Vallega (2005).

creativo sui film che i ragazzi vedono più volentieri potrebbe essere un momento di riflessione sugli stereotipi identitari più diffusi (di Palma, 2004). La tipizzazione dei confini ne metterebbe ancora più in luce da un lato la non controllabilità e allo stesso tempo la totale impermeabilità. Tutto questo inoltre offrirebbe la possibilità di dare la parola ai ragazzi stessi su temi che – generalmente bollati come «politici» – sono considerati noiosi e di competenza solo di una categoria di addetti ai lavori, con un grave danno in termini sia di valori sia di partecipazione democratica.

Certo si tratta di un elenco disorganico di proposte, ma sulle quali molta letteratura scientifica già esiste. Il problema è che quella letteratura resta fuori dalle scuole, in parte a causa di una manualistica molto – troppo – tradizionale e in parte a causa del progressivo invecchiamento della classe docente a cui non viene richiesta comunque da parte istituzionale una formazione continua anche per i tagli di spesa in tale settore. L'Italia, dicevo all'inizio, è un paese di recente immigrazione: guardiamo allora ai paesi che hanno più esperienza e non dimentichiamoci che pochi anni fa le *banlieues* parigine prendevano fuoco, con danni sicuramente superiori a quanto costerebbe una politica scolastica attenta, molto più attenta e non solo a parole, ai temi dell'intercultura.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AGNEW J., *Making Political Geography*, Londra, Arnold, 2002 (ed. ital.: *Fare geografia politica*, Milano, F. Angeli, 2003).
- AUDIGIER F., *Concetti di base e competenze chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica*, in «Scuola e Città», Firenze, 2002, 3, pp. 156-183.
- AUGÉ M., *Nuove identità. Multiculturalismo addio: ora riscopriamo il ruolo dell'individuo*, in «Corriere della Sera», Milano, 11.I.2007, p. 41.
- BAUMAN Z., *Modus vivendi*, Roma-Bari, Laterza, 2007.
- BEDNARZ S. e R. BEDNARZ, *Alternative Geography*, in R. GERBER (a cura di), *International Handbook for Geographical Education*, Dordrecht e Londra, Kluwer Academic, 2003, pp. 99-113.
- BESOZZI E., *La scuola «laboratorio» per l'incontro fra culture*, in «Ambiente Società Territorio. Geografia nelle Scuole», Trieste, 2004, 5, pp. 23-26.
- BOCCHI G. e M. CERUTI, *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2004.
- BRUSA A., *World history: il racconto del mondo*, Milano, B. Mondadori, 1997.
- DELL'AGNESE E., *Geografia politica critica*, Milano, Guerini Scientifica, 2005.
- DEMATTEIS G. e F. FERLAINO (a cura di), *Il Mondo e i Luoghi: geografie delle identità e del cambiamento*, Torino, IRES, 2003.
- DI PALMA M.T., *Sembra facile... (il multimediale in cartone)*, in *Attraversamenti: Per una didattica della geografia attraverso il cinema*, Milano, Regione Lombardia, 2004.
- FARINELLI F., *Geografia. Un'introduzione ai modelli del mondo*, Torino, Einaudi, 2003.
- GIORDA C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Roma, Carocci, 2006.
- GOBBI C. e M.L. RONCO, *Geografia e educazione interculturale*, in «Ambiente Società Territorio. Geografia nelle Scuole», Trieste, 2001, 4, pp. 153-158.

- KYMLICKA W., *Apprezzare le differenze, non capirle*, in E. BARDONE ed E. ROSSI (a cura di), *Oltre le culture. Valori e contesti della comunicazione interculturale*, Como e Pavia, IBIS Edizioni, 2004.
- MALATESTA S., *Multiculturalismo: realtà e risorsa*, in M. SCHMIDT DI FRIEDBERG (a cura di), *Geografia a scuola: monti, fiumi, capitali o altro?*, Milano, Guerini, 2005, pp. 71-80.
- MIUR-MINISTERO DELL'ISTRUZIONE DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. A.S. 2004-2005*, Roma, ottobre 2005.
- MPI-MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Alunni con cittadinanza non italiana. Presenze, esiti e confronti in Europa. A.S. 2005-2006*, Roma, dicembre 2006.
- MPI-MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Cultura Scuola Persona*, Roma, 2007.
- MONTALE E., *Non chiederci la parola*, in *Ossi di Seppia*, Milano, Mondadori, 1948, p. 53.
- MORIN E., *Introduzione*, in G. BOCCHI e M. CERUTI, *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2004, pp. I-XXVII.
- NOVAK J., *L'apprendimento significativo*, Trento, Erickson, 2001.
- SANTERINI M., *Intercultura*, Brescia, Editrice La Scuola, 2003.
- VALLEGA A., *Geopolitica e sviluppo sostenibile. Il sistema mondo del secolo XXI*, Milano, Mursia, 1994.
- VALLEGA A., *Le grammatiche della geografia*, Bologna, Pàtron, 2004 (a).
- VALLEGA A., *Didattica geografica universitaria: il gioco della multiprospettiva*, in «Ambiente Società Territorio. Geografia nelle Scuole», Trieste, 2004, 5, pp. 3-9.
- VALLEGA A., *Gli spazi dell'uomo*, Firenze, Le Monnier, 2005.
- Workshop su «Postmoderno e geografia»*, in «BSGI», 2003, pp. 885-1018.

FOR AN INTERCULTURAL GEOGRAPHY. REMARKS ON GEOGRAPHICAL RESEARCH AND TEACHING. – The aim of this paper is to highlight the relevance of relationships between the research and the teaching of Geography, in order to face the peculiar emergency of migratory fluxes investing Italy in the last decade. The peculiarity of such a migration lies on one hand in the very fast increase of stranger number, and on the other hand, in the vast array of nationalities involved. Under this scenario, the teaching of Geography may play a crucial role in citizen education, provided that theoretical debate (e.g., the dispute between rationalists and humanists and the topic of critical geopolitic) will be acknowledged in manuals and in training of both beginner and expert teachers.

SILSIS, Università degli Studi di Pavia

mariateresa.dipalma@unipv.it