

Orientamenti disciplinari per la didattica della geografia dalla IV SE alla IV SM

«La nuova rivoluzione dell'informazione è iniziata nelle aziende e si è sviluppata prevalentemente in quell'ambito. Ma sta per rivoluzionare anche l'istruzione e l'assistenza sanitaria. Anche qui, alla fine, i cambiamenti nei concetti saranno importanti quanto i cambiamenti negli strumenti e nella tecnologia.»¹

P. Drucker

Tra il 28 e il 31 agosto prossimi si terrà a Varese un convegno dedicato alla geografia e alla didattica della stessa. In qualità di docente della Scuola Magistrale e di esperto per la scuola media (SM) sono stato invitato a presentare una relazione sugli orientamenti di didattica della materia proposti in Ticino per la scuola dell'obbligo.

L'invito è così diventato l'occasione per fare il punto su quanto si va proponendo da noi da una quindicina d'anni in qua.

Questa relazione costituisce dunque un'anteprima di quanto intendo esporre a Varese: vogliano i colleghi interessati considerarla come un ringraziamento per il loro impegno e come un invito a farmi pervenire rettifiche, puntualizzazioni e critiche. Prima di entrare in materia è però buona abitudine delimitare il campo.

0) Quattro scelte per una delimitazione di campo

Le riassume sinteticamente:

La prima è di semplice *buon senso*: data l'età degli allievi, è opportuno evitare, nella misura del possibile, brusche cesure a livello di contenuti e di approcci. L'obiettivo di *continuità*, o meglio di coordinamento, va quindi conosciuto dai docenti dei due ordini di scuola, almeno per quanto riguarda le grandi linee degli orientamenti disciplinari.

La seconda riguarda la *disciplina*: in una società come la nostra, caratterizzata da continui e rapidi aggiustamenti, è necessario che anche la geografia finalizzi il proprio contributo formativo, spostandosi in modo deciso dalle pratiche descrittivo-inventoriali verso dimensioni di *scienza sociale interpretativa*. Solo in questo modo essa può aiutare l'allievo ad orientarsi e a compiere scelte consa-

pevoli nel fluido e incerto universo simbolico che lo aspetta.

La terza è d'ordine *metodologico*: anche la geografia si rifà al *costruttivismo*. Ciò implica la necessità di lavorare su reti concettuali, potenziandole secondo il classico procedimento a spirale basato sull'assimilazione-accomodamento. Non è quindi più possibile ridurre la geografia a una collezione di capitoli tematici.

L'ultima riguarda il *punto di partenza*, qui fissato in IV elementare (SE). È ben vero che la dimensione spaziale è presente anche negli anni precedenti; tuttavia il programma di III SE costituisce un vero e proprio *tornante*, con caratteristiche specifiche. Esso mira a far acquisire all'allievo la *visione euclidea*, premessa necessaria alla lettura e alla costruzione di schizzi, mappe e carte a qualunque scala.

La visione euclidea, in quanto visione *simultaneamente in verticale* su ogni punto dello spazio osservato, non corrisponde ad alcuna esperienza reale vissuta sino a quel momento dal bambino. La visione euclidea non è infatti influenzata dal punto di vista di chi osserva.

La padronanza della visione euclidea esige il concorso di varie discipline; ecco perché l'inizio vien qui fissato in IV SE, a visione euclidea acquisita.

Possiamo ora passare all'esposizione della rete di concetti e di saper fare geografici che articolano l'intero arco di tempo che va dalla IV SE alla IV SM; procediamo per bienni.

1) IV e V SE: trame e coremi²

In SE la geografia, con altre discipline, fa parte dell'educazione all'ambiente; come tale, essa parte dal concetto di *territorio*.

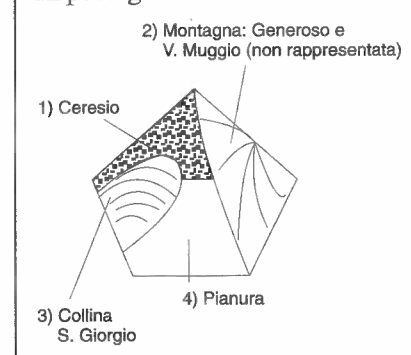
Che cos'è un territorio? Per la geografia è uno spazio via via modellato e rimodellato dalle varie società - da quella tradizionale rurale all'odierna società urbana e terziaria - che vi si sono succedute.

Il territorio rimanda quindi a tipi precisi di società; ogni società, appropriandoselo e organizzandolo in funzione di necessità e tecnologie specifiche, tende a cancellare, ma solo parzialmente, i segni lasciati da quelle che l'hanno preceduta.

In geografia le configurazioni spaziali disegnate da ogni società sono dette *trame*. Si può così parlare della trama del Ticino rurale ottocentesco, tutta tesa a risparmiare al massimo il proprio spazio agricolo, e contrapporla a quella del Ticino odierno, con le sue molteplici infrastrutture per il traffico e le comunicazioni e la dilagante suburbanizzazione. Il confronto fra trame introduce concretamente l'allievo alla dimensione evolutiva.

È opportuno esemplificare: vengono qui presentate tre trame relative al Mendrisiotto dei periodi preferroviario, ferroviario e attuale. Lo sfondo (il cosiddetto spazio-supporto) viene mantenuto fisso durante i tre periodi e viene rappresentato in modo stilizzato e geometrico, cioè facilmente ritenibile - e riproducibile - dai ragazzi.

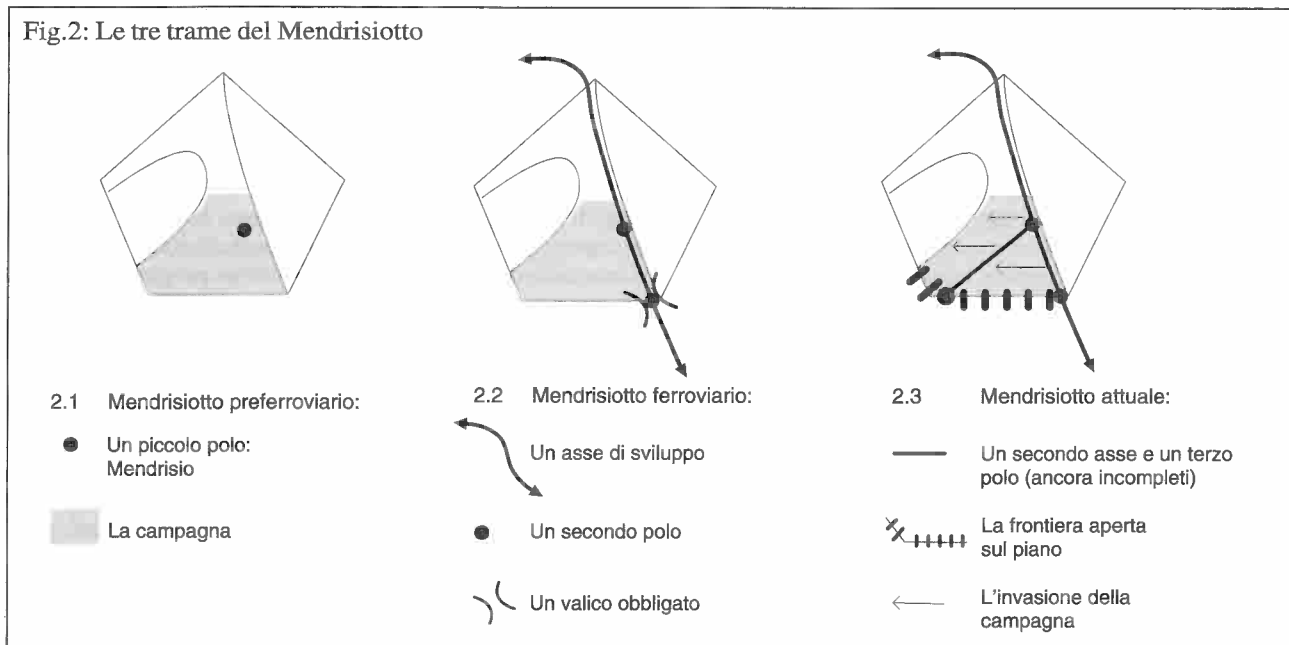
Fig. 1: Lo spazio-supporto: un pentagono



Concentriamo ora l'attenzione sulla sola zona di pianura (il triangolo) per costruire le nostre trame (cfr. Fig. 2). Come si vede, le tre trame sono costruite sulla base di pochissimi elementi, sia di *struttura* che di *processo*. Gli elementi strutturali sono i poli, gli assi e le frontiere. Ad ogni elemento corrisponde un segno preciso e semplice: punto, linea, area. Questi segni sono detti *coremi*: sono segni convenzionali, utilizzabili per qualsiasi territorio. I processi sono in generale rappresentati da frecce: in questo caso si tratta di un processo di diffusione (cfr. trama 2.3); esso è rappresentato da frecce che vanno dall'asse verso la campagna rimasta libera fino alla fine del periodo ferroviario.

I fenomeni di polarizzazione sarebbero rappresentati da frecce che convergono verso il punto o la linea attrattivi (vedi sotto; cfr. Fig. 3). I coremi, considerati in senso stretto, sono dunque delle unità semplici di significato geografico.

Fig.2: Le tre trame del Mendrisiotto



Da noi però è ormai diffusa l'abitudine di parlare di coremi in un senso molto diverso, assimilandoli alla trama attuale, con le sue strutture (in parte ereditate dal passato) e i suoi processi in corso. Così inteso, il corema diventa la rappresentazione stilizzata, semplificata e codificata del territorio attuale, con le sue permanenze che risalgono ad altre epoche e i processi che lo stanno trasformando. È secondo questa accezione che viene qui usato il termine di corema.

In questo senso, il corema può essere utilizzato in due modi:

- 1°) lo si può «smontare» progressivamente, alla ricerca dei segni lasciati dalle società precedenti (che saranno poi ricostruite grazie alla storia);
- 2°) lo si può facilmente paragonare ad altri coremi, costruiti allo stesso modo e relativi ad altri territori.

La seconda operazione (confronto nello spazio) rende particolarmente interessante l'uso in V SE, dato che il programma prevede la trattazione di tutte le regioni del Ticino, oltre a quella già vista in IV. In pratica si parte dal corema costruito in IV SE (in questo caso il Mendrisiotto) e poi si pongono a confronto i suoi elementi costitutivi con quelli degli altri coremi (Luganese, Locarnese, Bellinzonese e Tre Valli), procedendo per analogie e differenze. Il procedimento consente di:

- rivedere e consolidare la costruzione del corema iniziale;
- affrontare in modo finalizzato lo studio di altri territori, in genere meno conosciuti dagli allievi;

– evitare la trasformazione del programma di V SE in una collezione di «impressioni di viaggio» poco strutturata e strutturante.

Due osservazioni per concludere:

1. Lavorare per trame e coremi significa introdurre gli allievi al gusto per la ricerca e la costruzione di quadri d'assieme e alla dimensione del confronto nel tempo e nello spazio. Questi filoni vengono perseguiti anche in SM, arricchendoli di nuove dimensioni e sfaccettature. Essi costituiscono la base del «far geo» nella scuola dell'obbligo.
2. Gli schizzi – trame e coremi – assumono, per il docente, una doppia valenza: in quanto immagini-guida gli consentono di orientare la propria programmazione iniziale, fornendogli una precisa problematica (nel senso di Fragestellung): quali poli, assi, frecce, ecc. per quali periodi e per quali territori? In questo senso essi fungono da punto di partenza per il docente³. In classe, invece, essi rappresentano, per gli allievi, un punto d'arrivo, da «scoprire» man mano durante un percorso, come una vera «caccia al tesoro» organizzata dal docente. È quindi assolutamente indispensabile che il docente non li usi come «santini» preconfezionati da distribuire agli allievi...

2) I e II SM: regionalizzazioni e contestualizzazioni

Al cuore del programma del primo biennio di SM v'è una problematica

ricorrente: essa va esplicitata in classe e poi ripetutamente applicata ai territori di studio, in modo da renderla metodo, saper fare per gli allievi.

La problematica è molto semplice; di fronte ad ogni territorio ci si chiede:

- Come possiamo suddividerlo?
- Cosa tiene assieme i vari pezzetti (gli elementi) così identificati?
- Entro quali contenitori più ampi (i contesti) possiamo collocare il nostro territorio?

È una classica problematica della geografia regionale: essa presenta singolari analogie con le basi stesse dell'approccio sistemico.

Esaminiamo le tre domande e le loro implicazioni.

La prima introduce alla *regionalizzazione* e rimanda esplicitamente ai *criteri di partizione* utilizzati. Questi ultimi variano nel tempo e nello spazio, in funzione dei problemi che via via si pongono ad ogni società.

È opportuno illustrare tale affermazione: nel caso elvetico, tra i criteri di partizione oggi più diffusi figurano quelli di tipo morfologico (Alpi, Altipiano e Giura) e linguistico (Svizzera francese, tedesca, ecc.). In quello italiano, per contro, continua ad essere centrale una partizione fondata su criteri di tipo socio-economico (Nord-Sud, dati i problemi del Mezzogiorno).

Continuiamo: nel caso elvetico era diffuso, nell'Ottocento, il criterio basato sull'appartenenza religiosa a scala cantonale (cantoni protestanti, misti e cattolici); oggi non è più il caso. Vent'anni fa il criterio morfologico era più centrale di quello linguistico.

stico (regioni di montagna); oggi è il contrario (Röstigraben).

La seconda domanda mira ad esplorare alcuni *fattori di coesione* territoriale. È una domanda cruciale, in questi tempi di globalizzazione che insistono sulla defunzionalizzazione delle frontiere tradizionali sorvolando nel contempo su altri fattori di coesione, siano essi di tipo funzionale oppure legati ai sentimenti d'appartenenza.

La geografia del primo biennio di SM si limita ad introdurre due fattori funzionali: le reti urbane e le complementarità produttive interregionali. La Svizzera, con la sua capillare ed equilibrata rete urbana (malgrado le diversità morfologiche e linguistiche) e la straordinaria capacità, dimostrata almeno finora, di creare sinergie a scala nazionale partendo dalle specificità regionali, può essere considerata come un vero e proprio laboratorio per l'esercitazione di approcci funzionali.

La terza domanda è, metodologicamente, la più importante in quanto introduce il *discorso di scala*. Quest'ultimo è al cuore della geografia del primo biennio SM, al punto che i programmi di I e II SM portano titoli sorprendenti: dal Ticino alla Svizzera, rispettivamente dalla Svizzera all'Europa. Non i territori, dunque, ma i *passaggi* da un territorio all'altro qualificano l'intero biennio. Questi *passaggi* si sviluppano secondo una *progressione scalare*, dal piccolo verso il grande.

La progressione di scala mira a introdurre la *contestualizzazione*: contestualizzare, in geografia, significa ricostituire un determinato territorio da scale sempre più piccole (scala piccola = grande superficie). È una forma di confronto che completa quelle innescate in SE (spazio-tempo) e che merita d'essere illustrata tramite una metafora.

Immaginiamo d'essere su un aerostato e di osservare un villaggio: da cinquecento metri d'altezza vedremo molti dettagli; più ci alziamo verticalmente, più i dettagli scompariranno facendo emergere le grandi strutture che consentono di collocare quel villaggio, ragionando per affinità, in un contesto sempre più ampio. Insomma, cambiando scala cambiano le immagini della realtà osservata.

La contestualizzazione consente di introdurre l'allievo alla relativizzazione di rappresentazioni elaborate a scala fissa: oggi ce n'è gran bisogno!

Contestualizzare significa però anche

passare da una geografia idiografica (attenta alle specificità di ogni territorio) verso una geografia di tipo nomotetico (l'attenzione è spostata su quanto accomuna); anche di questo spostamento c'è oggi gran bisogno...

3) III e IV SM: ritorni di scala e passaggi al maillage

Il programma del secondo biennio di SM, tradizionalmente centrato a scala mondiale, si presenta oggi come un cantiere aperto. I grandi cambiamenti sopravvenuti nel corso degli ultimi due decenni non giustificano più la continuazione lineare della progressione di scala. Questo perché s'è venuta affermando una costruzione geografica «sui generis» che si situa a un livello intermedio fra la scala continentale e quella mondiale: è la Triade.

La Triade può essere vista come *l'insieme interconnesso* formato dai paesi anglosassoni, dal resto dell'Europa occidentale e dal Giappone, più alcune aree strettamente legate a questo triumvirato.

Questa definizione non è però sufficiente per comprendere la natura della Triade: essa non è infatti (e soltanto) una struttura geografica come lo fu, per esempio, il vecchio «campo occidentale» dal quale discende. La Triade è da vedersi piuttosto come un'entità in continuo divenire, aperta e primariamente basata su reti di relazioni di ogni tipo che si annodano e disfano fra i suoi elementi costitutivi. Questi ultimi sono dati tanto dagli enti pubblici – per esempio gli stati – quanto da grandi «attori» privati e transnazionali (aziende, ma anche, per esempio, ONG). Nel caso della Triade, più che in termini di strutture conviene dunque pensare in termini di *sistema complesso*⁴. Questo sistema sviluppa proprie regole del gioco, fondate sui continui aggiustamenti che prendono oggi il nome di *globalizzazione*.

La Triade costituisce dunque lo scenario entro il quale si sviluppa la globalizzazione e, nel contempo, quello che accoglierà, salvo eventi catastrofici e imprevedibili, i nostri allievi. Occorre dunque che anche la geografia dia una mano per aiutarli ad orientarsi in questa realtà per molti versi nuova, almeno rispetto a quanto è capitato nel secondo dopoguerra e fino agli anni '70. Ecco perché gli ultimi due orientamenti proposti si riferiscono alla Triade e alla globalizzazione; non dimentichiamo però che la popolazione della Triade attuale raggiunge, al

massimo, 1/6 della popolazione mondiale. I diversi Terzi Mondi e le grandi aree minacciate da una silenziosa e crescente esclusione, cioè le società e i territori che compongono il «resto del mondo», non vanno certo dimenticati!

I due orientamenti proposti partono da una doppia constatazione di tendenza: quella che vede la progressiva defunzionalizzazione, all'interno della Triade, delle frontiere tradizionali, sia in senso orizzontale che verticale. La globalizzazione trapassa le frontiere orizzontali – quelle fra stati – grazie allo sviluppo dei flussi transnazionali di informazioni e capitali. È un'immagine ben conosciuta.

Ma la globalizzazione – con il venir meno dello stato come orizzonte ultimo di riferimento – fluidifica pure le tradizionali frontiere verticali stabilite fra livelli di competenza nettamente predeterminati. Alle chiare soluzioni di continuità fra scale locale, regionale, nazionale e globale si sovrappone quindi un continuum che va dalla prima alla quarta. Ecco perché molti osservatori utilizzano il termine di *glocalizzazione* (continuum locale-globale) per designare quanto sta succedendo all'interno della Triade. La defunzionalizzazione in senso verticale delle frontiere è meno conosciuta di quella orizzontale; partiamo dunque dai fenomeni di *glocalizzazione* per poi terminare con quelli di *transnazionalizzazione*.

3.1) La glocalizzazione: ritorni di scala e modelli.

Molti aspetti della glocalizzazione si possono percepire concretamente a scala locale: basti pensare alle trasformazioni che avvengono in questi anni nel campo delle telecomunicazioni. Per capire quanto sta capitando occorre aggiungere al vecchio slogan ambientalista degli anni '70 (saper pensare globalmente per poter agire localmente, che è poi la contestualizzazione) il suo esatto contrario: saper dare un senso a quanto capita a scala locale per potersi sintonizzare su quella globale.

Usiamo ancora le metafore, tornando dapprima al nostro aerostato: occorre che l'allievo sappia pilotarlo anche verso il basso, senza tuttavia tornare alla visione particolaristica (idiografica) dalla quale era partito. Il villaggio va (ri)visto con le lenti acquisite durante la salita. È, se si vuole, la vecchia metafora dell'emigrante che torna al paese natio con un bagaglio d'espe-

rienze accumulate in altre terre e in grandi città; è questo il ritorno di scala! Continuiamo, per meglio capirne le implicazioni, con la metafora del nostro saggio emigrante: cosa lo distingue dal compaesano mai partito oppure da quello partito e tornato con la classica «testa nel sacco», come dicevano i nostri nonni, che di queste cose se ne intendevano? Il nostro saggio emigrante ha acquisito due qualità, due competenze:

- sa relativizzare, contestualizzando, quanto di banale capita nel villaggio;
- sa dare un senso a quanto di nuovo vi può capitare, perché l'ha già visto altrove e perché ha imparato a ragionare per analogia.

La seconda competenza è almeno altrettanto importante quanto la prima; fuori di metafora questo significa che il ritorno di scala ha senso solo se vengono esplicitati in classe - e poi usati consapevolmente dagli allievi - alcuni modelli interpretativi.

La progressione di scala porta alla contestualizzazione; il ritorno di scala comporta la modellizzazione.

Illustriamo il discorso tramite un modello ormai largamente diffuso in III SM: il modello Centro-Periferia (C-P) evolutivo (cfr. Fig. 3). Il modello si era affermato durante gli anni '70, come chiave di lettura dei fenomeni economici che si andavano allora sviluppando a varie scale (delocalizzazioni). Può darsi che la sua valenza interpretativa sia oggi superata, almeno sul piano economico, dato che il modello postula uno sviluppo in «vaso chiuso».

Resta però il fatto che esso dimostra

tuttora la sua validità su quello didattico-disciplinare in quanto:

- introduce l'allievo alla modellizzazione esplicita e quindi all'astrazione generalizzante;
- consente di mettere a fuoco, per analogia, anche fenomeni locali che si sviluppano in altri campi: si pensi, per esempio, ai processi di urbanizzazione che stanno avvenendo nel Luganese o in alta Lombardia.

3.2) Dal pavage al maillage.

A scala triadica e in senso geografico, la globalizzazione può essere vista come la sovrapposizione di un'organizzazione territoriale costruita a partire da reti e nodi sulla vecchia organizzazione basata su aree e poli.

In francese, il primo tipo di organizzazione si chiama *maillage*; il secondo, *pavage*.

Fino alla III SM, la geografia si è sviluppata in termini di pavages successivi: il modello C-P ne è un tipico esempio. È del resto verosimile che l'approccio in termini di pavages valga ancora per i 5/6 dell'umanità situati fuori dalla Triade.

Non è però più il caso per chi vive all'interno della Triade: si propone dunque di introdurre l'allievo all'approccio in termini di flussi transnazionali, reti e nodi, partendo da analisi di caso che riguardano realtà vicine, come quella ticinese o elvetica.

È chiaro che, così operando, gli allievi di IV SM verranno indotti a relativizzare il modello C-P appreso in III SM. Non è certo un male! L'epoca attuale, fluida e incerta, è anche tale sul piano interpretativo.

Il secondo biennio di SM si propone, dunque e anche, come laboratorio di ricerca e sperimentazione basato sull'impiego di modelli «usa e getta».

È proprio secondo queste intenzioni d'insieme che gli esperti di materia hanno appena proposto ai docenti tre volumi dedicati alla geografia della Svizzera nell'epoca della globalizzazione. La trilogia illustra un percorso che va dai quadri di sintesi (vol.1) alla relativizzazione d'immagini, utilizzata per giustificare la necessità di sviluppi metodologici (vol.2) e alle analisi di caso in termini di flussi, reti e nodi (vol.3)⁵.

In conclusione

La geografia della scuola dell'obbligo ticinese dispone ora di strumenti che illustrano in modo concreto gli orientamenti e i territori di riferimento che vanno dalla IV SE alla IV SM.

Possiamo dunque tornare in modo più mirato alla nostra navigazione nel vasto mare delle traduzioni didattiche, sempre ricordando che «*la géographie à l'école est une discipline fort sérieuse surtout lorsqu'elle s'amuse.*»⁶.

Tazio Bottinelli

Note:

¹⁾ P. Drucker, *Le sfide di management del 21° secolo*; I Ed, New York, 1999; trad. it., F. Angeli, Milano, 1999.

²⁾ I concetti di trama e corema sono stati messi a punto da R. Brunet, R. Ferras, M. Clary, che lavoravano alla Maison de la géographie di Montpellier. Cfr. Clary M., *Cartes et modèles à l'école*, Reclus, senza data; come pure *La géographie et ses enseignements*, in *L'Espace géographique*, Doin, Parigi, 2/1989.

³⁾ I docenti della Magistrale hanno prodotto recentemente un testo che accompagna 100 diapositive del Ticino; esso è stato redatto sulla base degli orientamenti suesposti e vi figurano diversi coremi. Cfr. G. Simona, T. Bottinelli, *Dar senso alle dia*, DIC, 1998.

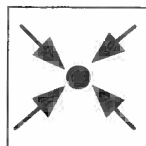
⁴⁾ Per una chiara esposizione dell'approccio in termini di sistemi complessi cfr. A. Gandolfi, *Formicai, imperi, cervelli*, Ed. Bollati-Boringhieri, Torino, e Casagrande, Bellinzona, 1999.

⁵⁾ Cfr. Vol 1: E. Besana e M. Tognola, *La Svizzera: dinamiche e contesti urbani ed economici*; Vol 2: T. Bottinelli, *Fra immagini, contesti e flussi*; Vol 3: E. Besana, *La Svizzera fra flussi, nodi e mobilità*; Bellinzona, DIC, 1999.

⁶⁾ Frémont A. in Clary M., *Cartes et modèles à l'école*, op.cit. A. Frémont, geografo, è stato direttore di ricerca del prestigioso CNRS di Parigi e presidente dell'Accademia di Grenoble.

Fig. 3: Il modello C-P evoluto

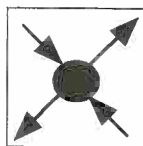
Fase 1
Il polo che attira e quindi si gonfia



Forza predominante per ogni fase:

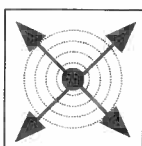
Centripeta,
integrazione verticale
(regione polarizzata)

Fase 2
Il polo non cresce più perché attira ed espelle in modo selettivo



Selezione funzionale,
specializzazioni complementari
(integrazione funzionale)

Fase 3
Il polo diventa un ipercentro; si fondono le nette distinzioni fra C e P



Centrifuga,
diffusione,
integrazione orizzontale, «piatta»
(città-regione)