

DIDATTICA GEOGRAFICA UNIVERSITARIA: IL GIOCO DELLA MULTIPROSPETTIVA

DIDATTICA GEOGRAFICA UNIVERSITARIA: IL GIOCO DELLA MULTIPROSPETTIVA

L'Autore offre importanti suggerimenti a chi si interessa di didattica universitaria tenendo conto di due imprescindibili dati di fatto che la condizionano. Il primo è costituito dalle incertezze connesse alla politica universitaria (ordinamenti, programmi, risorse finanziarie, ecc.). Il secondo è costituito dalla mancanza di strategie d'insieme, finalizzate a creare un'indispensabile interazione tra ricerca e didattica.

TEACHING GEOGRAPHY AT THE UNIVERSITY: THE GAME OF MULTIPLE PERSPECTIVES

The author offers important suggestions to those who are involved in teaching at the university level. Two are the major constraints of this didactic environment. The first one is related to the uncertainties that characterize the university policies at large (institutional assets, programs, funds availability, etc.). The second one is related to the lack of general strategies aimed at creating the indispensable interaction between research and teaching.

1. Alla ricerca di una rotta*

Al giorno d'oggi chi si occupa di didattica universitaria in campo geografico è usualmente indotto ad affrontare due questioni ben evidenti nel sistema accademico italiano. La prima è costituita dalla politica universitaria. A questo riguardo il geografo avverte non soltanto il peso dei problemi e dell'indeterminatezza che riguarda ordinamenti, programmi e risorse finanziarie, ma anche un certo indebolimento della propria disciplina, soggetta ad erosioni prodotte sia da *lobbies* che sostengono gli interessi delle cosiddette discipline scientifiche, sia da *lobbies*, accolte nelle discipline sociali, che erodono spazi didattici tradizionalmente affrontati in sede di geografia umana. La questione potrebbe essere fatta rientrare in meri «giochi di potere», se non comportasse il rischio di indebolire energie, scientifiche e intellettuali, proprie della comunità dei geografi, che sono diffusamente riconosciute essenziali per costruire conoscenza e prassi sul territorio. La seconda questione è costituita dalla 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. Nell'ambito didattico, le carenze si avvertono, in primo luogo, sul piano delle impostazioni teoriche, soprattutto in termini di strategie finalizzate a creare offerta didattica che integri la geografia tanto con le discipline della natura quanto con le discipline sociali. In secondo luogo, le carenze sono evidenti sul piano metodologico, ove le discussioni sui criteri e sui modi con cui costruire didattica

ai vari livelli dei *curricula* universitari hanno perso vigore da un ventennio a questa parte. Tali carenze, seppur in misura inferiore, si possono riscontrare, infine, sul piano delle tecniche, dove il progresso avvenuto nel campo della cartografia digitale e dei sistemi geografici informativi non ha trovato ancora innesti di ampio respiro nella didattica.

Partendo da queste notazioni, è qui delineato un terreno di discussione sulle prospettive della didattica geografica universitaria. La discussione partirà dalla domanda di didattica generata a livello istituzionale, concentrando l'attenzione

* L'articolo riflette le argomentazioni sviluppate in VALLEGA A., *Le grammatiche della geografia*, Bologna, Patron, 2004, cui si rimanda anche per la bibliografia. Le figure sono tratte da questo volume grazie alla cortesia di Patron Editore.

sulle organizzazioni internazionali, e cercherà di mettere tali impulsi a confronto con alcune fondamentali linee evolutive presenti nella costruzione di conoscenza geografica. L'obiettivo consiste nel considerare se, e in quali modi, teoria e prassi — la prima generata dai sistemi di pensiero e la seconda generata dagli attori internazionali della politica — possano convergere nel farci prefigurare come la costruzione di didattica geografica al livello universitario possa essere indotta a evolversi.

2. Le rotte istituzionali

Si può convenire che il più fecondo impulso a cercare nuove rotte nel campo della ricerca

e della didattica geografica sia stato innescato dalla Conferenza delle Nazioni Unite sull'Ambiente Uomo (*UN Conference on the Human Environment*), celebrata nel 1972 a Stoccolma. In quella sede, infatti, si posero le basi per dedicare crescente attenzione all'ambiente. Il documento finale dell'evento delineava un quadro molto articolato di esigenze e prefigurava la creazione del Programma delle Nazioni Unite per l'Ambiente (*United Nations Environment Programme*, UNEP), che avrebbe svolto un'azione molto incisiva nell'orientare la prassi sul territorio a ogni scala geografica. Per quanto riguarda il contesto italiano è sufficiente ricordare che il Piano d'Azione del Mediterraneo (*Mediterranean Action Plan*, MAP, 1975), con il supporto della «Convenzione di Barcellona» (*Convention on the Protection of the Mediterranean Sea against Pollution*, 1976), fu una delle prime, e più felici, manifestazioni di quel programma.

La circostanza, che più direttamente riguarda il tema della didattica geografica, risiede nel modo in cui l'ambiente naturale era rappresentato dai documenti relativi a quell'evento. L'attenzione era concentrata sui processi fisico-chimici, quindi sulla componente abiotica della natura, generando così due conseguenze: da un lato, la geografia è stata indotta a instaurare legami sempre più stretti con le cosiddette scienze ambientali, al cui centro si dispongono geologia, geomorfologia, idrologia, climatologia, cioè discipline essenzialmente fisiche. I programmi internazionali di ricerca, come l'*International Geosphere-Biosphere Programme* (IGBP), venuti alla ribalta negli anni Ottanta e nella prima parte degli anni Novanta e caratterizzati da una certa presenza di geografi, hanno corrisposto, appunto, all'esigenza di sviluppare indagini sul piano delle scienze fisiche. Lo stesso concetto di «cambiamento globale», inteso come cambiamento climatico con le conseguenze sui cicli biogeochimici, ha avuto un taglio essenzialmente fiscalista. Dall'altro lato, la geografia è stata progressivamente incoraggiata a sviluppare didattica fina-

lizzata alla prassi, ad esempio funzionale a creare il profilo professionale dell'esperto in progettazione di aree protette.

L'evento del 1972 fu la base di partenza per un'evoluzione della domanda di didattica che, a ben vedere, ha attraversato tre fasi.

Fase dell'ambiente, avviata nel 1972.

La prima fase è durata un ventennio, dalla Conferenza di Stoccolma alla Conferenza di Rio (*United Nations Conference on Environment and Development*, 1992). Come s'è appena accennato, fu caratterizzata dall'irrompere della tematica ambientale nella ricerca geografica, con estese conseguenze sul piano didattico. Da quella base ha tratto spunto un'intera generazione di programmi di geografia nei vari campi dell'università e un'abbondante produzione manualistica.

Fase dello sviluppo sostenibile, avviata nel 1992.

Nella Conferenza di Rio (*UN Commission on Environment and Development*, 1992), la politica ambientale è stata inserita in un quadro molto più ampio, riferito all'obiettivo dello sviluppo sostenibile. È noto che, in base ai documenti preparatori della Conferenza, soprattutto in base al rapporto *Our common future* dell'*UN Commission on Environment and Development* (1987), lo sviluppo sostenibile fu concepito come un obiettivo che avrebbe dovuto connotare la fase contemporanea della modernità e che sarebbe stato caratterizzato dall'intento di conciliare protezione ambientale e promozione sociale. Fu definito, infatti, come il contestuale perseguimento di integrità ecologica, efficienza economica ed equità sociale, intra-generazionale e inter-generazionale. Sul piano della didattica sono state prodotte due conseguenze. Il passaggio dalla natura assunta in termini essenzialmente fisici alla natura intesa in termini di ecosistemi è stata la prima conseguenza. Il geografo non ha potuto più limitarsi a costruire una didattica collegandosi con le scienze fisiche, ma è stato indotto a connettersi anche con l'ecologia e, più in generale, con le scienze della vita. L'apertura non è stata facile, perché le scienze della vita richiedono che la realtà non sia assunta in termini meccanicisti, circostanza che ha creato non poco sconcerto in certi ambienti geografici, refrattari ad abbandonare schemi tradizionali, meccanicisti appunto, di rappresentazione del territorio. La contestuale considerazione di aspetti ecologici, economici e sociali, questi ultimi aperti sul piano etico, è stata la seconda conseguenza. In questa direzione è emersa l'esigenza di costruire una didattica coerente con i principi enunciati nella *World Conference on Science* (1999), nella *Millennium Declaration* delle Nazioni Unite (2000) e del *Plan of Implementation* del *World Summit on Sustainable Development*, adottato a conclusione del *World Summit on Sustainable Development* (WSSD, 2002). Questo complesso di principi induce il geografo a costruire didattica lungo alcune direttrici chiaramente delineate: rappresentazione della pres-

sione umana sugli ecosistemi e sulle risorse naturali, prima fra tutte l'acqua; effetto combinato del cambiamento climatico e di processi economici globalizzanti nel mutare le forme di organizzazione del territorio; configurazione geografica dello sviluppo umano (sicurezza alimentare, salute, diritti umani, ecc.).

Fase della diversità bioculturale, avviata dal 2000.

L'espressione «diversità bioculturale» è stata introdotta in opere recenti, d'avanguardia, orientate a mettere in evidenza come tra il cambiamento nelle culture e quello nelle condizioni ecologiche esista un legame molto stretto, soprattutto quando processi globalizzanti intervengono a distruggere parti cospicue del patrimonio genetico e delle specie vegetali e animali e, nello stesso tempo, diffondono stili standardizzati di vita, che conducono alla distruzione delle culture originarie. In questa sede, però, l'espressione è proposta per delineare, in senso ampio, la tendenza a tenere sempre più conto delle dimensioni culturali della prassi territoriale e, di conseguenza, a includere sempre più la cultura nelle rappresentazioni del territorio — se non addirittura a invertire prospettive tradizionali, che costruiscono rappresentazioni muovendo dalla natura, in modo da costruirne altre, alternative, che muovono dalla cultura. Almeno tre vigorosi impulsi in questo senso sono stati recentemente generati da organizzazioni intergovernative. Il primo impulso è insorto negli anni Novanta, quando l'UNESCO ha introdotto la figura del «paesaggio culturale» nel quadro degli ambienti da inserire nella *World Heritage List*. Introducendo questa categoria è stata aperta la prospettiva di proteggere luoghi e ambiti territoriali che non si connotano tanto per l'originalità delle forme fisiche, caratteristica che invece è propria della categoria «eredità naturali», ma per una profonda e spiritualmente elevata interazione tra cultura e natura (Fig. 1). Il secondo impulso si è delineato quando l'UNESCO ha esteso la propria attenzione alla cultura intangibile, che comprende lingua, religione, musica,

letteratura, folclore, e via dicendo, cioè manifestazioni che non hanno connotazioni fisiche e che attengono alla sfera intellettuale e spirituale delle comunità umane.

Il terzo impulso, più recente, è venuto alla ribalta quando il Consiglio d'Europa ha raggiunto l'ambizioso traguardo di fare adottare la *Convenzione Europea del Paesaggio*, entrata in vigore nel 2003. In base a questo strumento giuridico il paesaggio è stato assunto come il complesso delle forme del territorio nei termini in cui sono percepite dalle comunità umane — cioè entrano nei sistemi dei valori delle singole comunità — sicché l'elemento culturale assume una rilevanza molto più elevata di quella assunta nelle concezioni tradizionali. Nel loro insieme, questi tre impulsi — due dell'UNESCO e il terzo del Consiglio d'Europa — sono suscettibili di provocare profonde innovazioni nella didattica geografica universitaria e, soprattutto, di indurre la geografia a stringere collaborazioni con le discipline che attengono la prassi territoriale, dalla pianificazione del paesaggio all'urbanistica e alla progettazione architettonica (pagina seguente, Fig. 2).

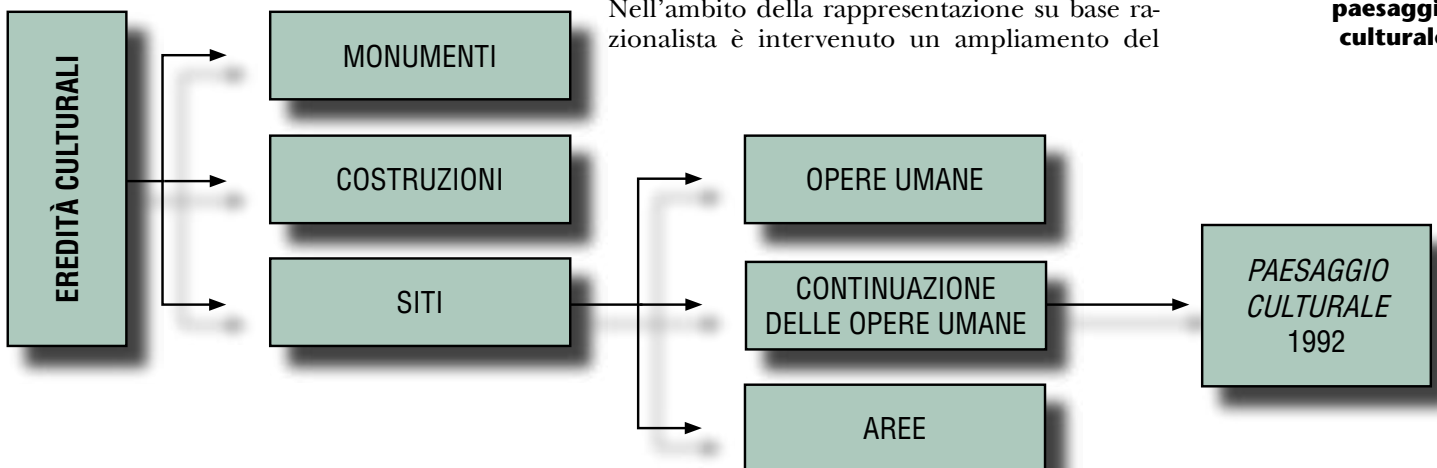
3. Rotte nella didattica

Si può convenire che l'evoluzione della domanda di ricerca e didatti-

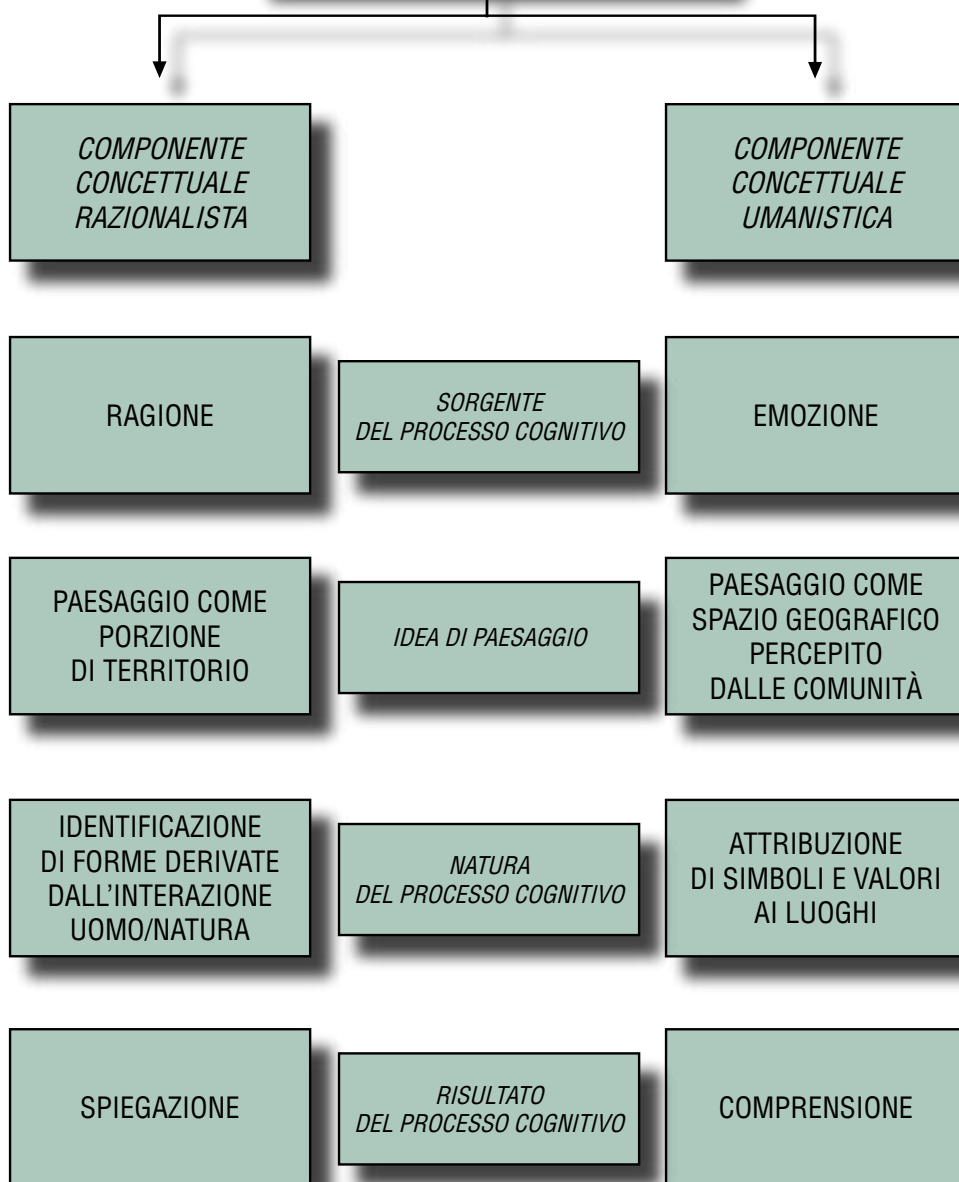
ca che emerge dal quadro appena delineato abbia coinvolto due livelli. Il primo livello è costituito da *rappresentazioni razionaliste* del territorio; rappresentazioni concentrate su processi oggettivamente individuabili, come quelli che coinvolgono gli ecosistemi soggetti al cambiamento climatico e alla pressione umana, e sulla cultura tangibile. Il secondo livello è costituito da *rappresentazioni non razionaliste*, impernite sulla cultura intangibile, sulle condizioni esistenziali delle comunità umane, sui sistemi di valori e, più in generale, sulle connotazioni simboliche attribuite ai luoghi e agli spazi.

Nell'ambito della rappresentazione su base razionalista è intervenuto un ampliamento del

1. Il percorso concettuale dell'UNESCO: dall'eredità culturale al paesaggio culturale.



**CONCEZIONI DI PAESAGGIO
SECONDO LA CONVENZIONE
EUROPEA DEL PAESAGGIO**



2. Configurazione concettuale della Convenzione Europea del Paesaggio.

campo tematico che dura ormai da decenni: sviluppo sostenibile, sviluppo umano, globalizzazione, interazione locale/globale, e altri temi di nuova acquisizione, costituiscono i perni di questo percorso, che ha indotto il geografo non soltanto a impegnarsi su nuovi terreni di indagine, ma anche a produrre nuovi tipi di didattica. Sul livello della rappresentazione non razionalista sono intervenute sollecitazioni più recenti; sollecitazioni che, in sostanza, hanno assunto connotati ben evidenti soltanto all'inizio del nostro secolo, investendo subito, però, campi di grande interesse geografico, come quello del paesaggio culturale. V'è da attendersi che i due processi — l'ampliamento di campo della ricerca geografica su base razionalista e l'affacciarsi della ricerca su base non razionalista — produrranno sensibili conseguenze sulla didattica universitaria. In certo senso, la feconderanno. A questo punto ci possiamo

chiedere in quali termini, nell'ambito del dibattito teorico da cui è stata caratterizzata negli ultimi decenni, la geografia abbia posto le basi per sviluppare didattica su ambedue i livelli, razionalista e non razionalista.

4. La rotta della didattica razionalista

L'ampliamento del campo tematico nell'ambito della geografia su base razionalista è stato caratterizzato da un'intensa produzione di strumenti didattici. Dal momento in cui Friedrich Ratzel, alla fine dell'Ottocento, ha codificato le basi epistemologiche della geografia umana, gli indirizzi positivista, possibilista (su base neoidealistica), strutturalista, per finire agli indirizzi fondati sulla teoria del sistema generale e della complessità, hanno dato luogo a un panorama molto ampio di concetti, che hanno generato metodi di sicura utilità. Tali metodi differiscono molto passando da un indirizzo all'altro: si va dai metodi puramente descrittivi della geografia francese dei primi decenni del Novecento, alla propensione a costruire modelli e a fare uso di procedure quantitative, insorta alla metà del secolo. Tutti questi metodi hanno avuto, però, una connotazione in comune, quella cioè di rappresentare il territorio come una *tessitura di strutture*.

La didattica sviluppata assumendo il territorio in termini di strutture ha avuto successo perché l'idea di partenza — quella di struttura, appunto — è semplice, solida e polivalente: *semplice*, perché rimanda a un archetipo, quello di elementi interconnessi, ben presente nella nostra mente; *solida* perché disegna con molta chiarezza il territorio e il rapporto tra comunità umane e natura; *polivalente* perché si presta a *spiegare* ogni manifestazione territoriale, dalle città agli usi agricoli del suolo, dall'industrializzazione alle reti di comunicazione. Partendo da questa base, il geografo costruisce conoscenza dell'interazione tra azione umana e natura immaginando la superficie terrestre come una tessitura di aree all'interno delle quali gli elementi sono legati tra loro più strettamente di quanto lo siano con elementi disposti all'esterno.

La struttura territoriale produce funzioni, anzi ogni struttura territoriale s'identifica per le

funzioni che esprime. Da qui viene legittimata la rappresentazione della presenza umana sul territorio in termini di localizzazione di manufatti (città), infrastrutture, attività economiche, usi del suolo, movimenti, e via dicendo. Le due idee, struttura e funzione, sono quindi intimamente associate, e indissociabili. L'idea di struttura territoriale non costituirebbe il perno della didattica convenzionale, su base razionalista, se non fosse stata sorretta da una visione causalista della realtà territoriale: le relazioni tra gli elementi del territorio sono configurate, infatti, in termini di *relazioni causali*, postulando cioè che determinati elementi si comportino come causa ed altri come effetto, nel senso che i primi producono impulsi diretti verso i secondi, determinandone il comportamento. La struttura, infatti, esiste se e in quanto tra gli elementi intercorrono tali rapporti.

Il successo di questa visione è dovuto essenzialmente a due circostanze. In primo luogo, la relazione causale è un concetto semplice, uno tra i più semplici che si possano concepire. Non v'è niente di più semplice, infatti, che pensare il territorio costituito da elementi-causa, ad esempio l'esposizione di un versante rispetto al sole, e da elementi-effetto, ad esempio il tipo di vegetazione che cresce su quel versante per effetto dell'esposizione. La relazione è espressa dall'equazione $y = f(x)$, che è la più essenziale enunciazione dell'algebra, e si presta a essere rappresentata graficamente attraverso metodologie, come i diagrammi cartesiani, a loro volta essenziali e facilmente intelligibili. Per di più, ci consente di prefigurare il futuro: postulando la realtà territoriale come un gioco di relazioni causali, siamo legittimati a immaginare che il *prima* (momento in cui agisce la causa) determini il *dopo* (momento in cui si verifica l'effetto). Ciò induce a ritenere che il futuro sia determinato dal passato. Ne consegue che, se del passato si è acquisita una conoscenza valida, si può ragionevolmente delineare il futuro. L'azione umana — questa è la conseguenza ultima — può quindi esprimersi con successo ove sia fondata su una spiegazione delle relazioni causali tra gli elementi. In questo quadro la didattica geografica acquista una notevole legittimazione perché diventa utile per la prassi territoriale. Non stupisce, ad esempio, che tra geografia e pianificazione territoriale si siano instaurati stretti legami.

La didattica su base razionalista si distingue per possedere un linguaggio in cui il territorio è presentato in termini di spazio, «spazio geografico» s'intende, piuttosto che in termini di luogo. Concentrare l'attenzione sullo spazio e farne l'oggetto unico, o in ogni caso l'oggetto privilegiato, della rappresentazione dà modo, infatti, di descrivere la superficie terrestre come una tessitura di strutture. Una porzione, più o meno vasta, della superficie terrestre, qual è lo «spazio geografico», si presta molto meglio ad applicare l'idea di struttura di quanto lo possa essere una

realtà puntuale, qual è il «luogo». Trasferita l'attenzione su questo piano, il geografo può dedicarsi a identificare strutture che posseggano gli stessi elementi e presentino reti simili di relazioni. Così facendo, egli va alla scoperta e alla rappresentazione dell'omogeneità territoriale, cioè di porzioni della superficie terrestre che hanno la stessa natura, essendo consapevole che avere la stessa natura equivale ad avere la stessa struttura, cioè a essere contraddistinto da stessi elementi e da stesse relazioni tra gli elementi. Queste relazioni, che ricorrono nello spazio geografico, costituiscono le «regolarità del territorio», intese come relazioni causali ricorrenti su spazi variamente estesi. Individuarle e rappresentarle fa sì che il lavoro del geografo *cessi di essere meramente descrittivo e diventi esplicativo*, perché cerca d'individuare qualcosa che è assimilabile a una legge, cioè a una relazione ricorrente: l'ordine *sul* territorio, insomma. Possiamo, ad esempio, identificare la «regione mediterranea» perché accertiamo che, lungo i litorali affacciati su questo mare v'è una certa omogeneità strutturale: è diffuso un determinato ecosistema, dipendente un certo clima, e ricorrono alcuni tipi fondamentali di attività economiche (turismo, agricoltura specializzata, porti mercantili). Tra questi elementi possiamo trovare relazioni causali: il clima che favorisce il turismo, la natura del suolo che orienta verso determinate forme di agricoltura, e così via. Procedendo su questo terreno d'indagine potremmo approdare a identificare le *regolarità dello spazio mediterraneo*. Assumendo lo spazio geografico, e non il luogo, come oggetto d'indagine e di rappresentazione, il geografo si inoltra lungo un itinerario che inizia con il definire l'estensione di aree omogenee, prosegue scandagliando le relazioni causali tra gli elementi che compongono queste aree e si conclude fornendo spiegazioni. Il percorso della conoscenza e della rappresentazione del territorio, però, non si esaurisce qui. L'ultimo passo, come s'è accennato, riguarda la prassi. Se siamo in grado di *conoscere* il territorio secondo il principio di omogeneità strutturale, possiamo anche *progettare* spazi omogenei con la presunzione che essi vadano incontro al modo naturale di territorializzare la superficie terrestre.

5. La rotta della didattica non razionalista

Fecondata dall'idea di struttura territoriale, la rotta della didattica

razionalista si è espressa, in geografia umana, con la creazione di un vasto campo di didattica «settoriale»: geografia della popolazione, geografia urbana, industriale, dei trasporti e delle comunicazioni, sociale, e così via. Nello stesso tempo ha affrontato temi che oggi sono coltivati con interesse anche da discipline non

geografiche. Per tutti valgono i temi della regione, del paesaggio, della città e della rete urbana, che sono appannaggio dell'urbanistica, della sociologia, dell'economia, persino della filosofia. Tutte queste impostazioni, oltre a sottendere il concetto di struttura, hanno la caratteristica di essere oggettivistiche, cioè di *escludere il soggetto* dalla rappresentazione del territorio. Da un atteggiamento opposto deriva la didattica geografica su base non razionalista. In questa prospettiva il soggetto non soltanto è chiamato in causa, ma diventa il fulcro della rappresentazione. Il rapporto che le comunità umane instaurano con la natura è, infatti, considerato in rapporto alle condizioni esistenziali: vale se e in quanto è presente nella coscienza e nell'immaginazione degli individui. Muovendo da questa base, si sviluppa un tipo non cartesiano di conoscenza

3. (In alto) Genova, teatro Carlo Felice.

4. (In basso) Parigi, Grande Arche.



geografica cui, alla fine degli anni Settanta, è stata attribuita la connotazione di «geografia umanistica».

Il passo iniziale in questa direzione è stato compiuto da Yi-Fu Tuan attraverso un doppio cambiamento di prospettiva. Sostituire lo spazio con il luogo è stato il primo cambiamento, in rapporto al quale il geografo è stato indotto a produrre rappresentazioni non già finalizzate a descrivere il territorio come una tessitura di punti, movimenti, reti, gerarchie, ma piuttosto in termini di luoghi, ognuno dei quali è considerato in sè e per sè, come una realtà unica, irripetibile. Sotto questo profilo, la didattica, quindi, non è costituita tanto da nozioni e metodi per studiare come

gli elementi, naturali e umani, siano distribuiti sul territorio, come si localizzano e si diffondono, ma piuttosto da nozioni e metodi utili per rappresentare l'*identità geografica* dei luoghi.

Il secondo cambiamento di prospettiva ha riguardato la concezione del luogo come una realtà fisica immersa nella sfera spirituale del soggetto. A questo proposito Yi-Fu Tuan ha proposto, infatti, il termine «topofilia», derivato dalla combinazione delle parole greche *topos*, «luogo» e *philia*, «amore», per denotare l'intima

unione che scaturisce tra il luogo fisico e i sentimenti da cui è avvolto. Sotto questo profilo, la geografia non è più rappresentazione del luogo ma di una realtà duale, costituita dall'unione del luogo, che ha natura tangibile, e del sentimento umano, che ha natura emotiva.

La topofilia non costituisce, però, il solo concetto di luogo che, in senso lato, si possa far rientrare in un'impostazione umanistica. Nel menu occorre inserire anche il concetto di eterotopia, che pur essendo maturato in un ambito filosofico — la sua enunciazione è dovuta a Michel Foucault — ha riscosso non trascurabile interesse presso i geografi. L'eterotopia, combinazione delle parole greche *heteros*, «altro, diverso», e *topos*, «luogo», denota un luogo reale, inserito nello spazio come un corpo estraneo, dal quale differisce perché possiede un differente corredo di simboli, valori, codici di condotta sociale. Così concepite, le eterotopie sono presenti in tutte le culture e in tutti i gruppi umani, nonostante esse mutino passando da una comunità all'altra. Tipi diffusi di eterotopia sono costituiti dagli spazi riservati, come caserme e scuole militari, dagli spazi sacri come quelli delle comunità religiose, dagli spazi proibiti come i conventi di clausura, e dagli spazi per terapie speciali come le strutture psichiatriche. Le eterotopie si rapportano, dunque, agli spazi di contorno, esistono perché esistono altri spazi entro cui sono incluse. Due caratteristiche le connotano profondamente: sono ambiti che favoriscono visioni «altre» del mondo, come può accadere in una moschea o in una base militare, quindi incoraggiano l'immaginazione; nello stesso tempo, sono spazi meticolosi e ordinati, perfetti nella loro organizzazione, spesso più di quanto accada nello spazio attorno.

Un altro apporto alla rappresentazione dei luoghi in chiave umanistica è fornito dalle discipline antropologico-culturali, ed è costituito dal concetto di «nonluogo», proposto da Marc Augé. I nonluoghi sono il risultato della differenziazione di simboli cui vanno soggetti spazi e luoghi urbani per effetto di tre forme di eccesso: *eccesso di tempo*, dovuto ai fenomeni di accelerazione da cui è coinvolta la vita sociale; *eccesso di spazio*, generato dal fatto che vediamo gli spazi «aprirsi» per effetto della creazione di siti del tutto particolari, come aeroporti, *malls*, esposizioni, e così via; *eccesso di ego*, d'individualità e di auto-affermazione, che caratterizza l'uomo del nostro tempo. Le tre forme di eccesso convergono nel creare un allungamento del tempo, un tempo che non è più sequenza, non possiede più un «dopo» che dipende dal «prima», ma è esperienza esistenziale, compiuta qui e ora, per effetto della suggestione generata dai luoghi che si aprono innanzi a noi in conseguenza dell'eccesso di spazio e che, per questo costituiscono appunto *nonluoghi*.

Alle tre categorie concettuali — topofilia, eterotopia, nonluogo — se ne aggiunge una quarta,



Tab. I
Impostazione razionalista e umanistica a confronto

dotata di prerogative adatte a includerla a buon diritto nella «grammatica umanistica». Si tratta del luogo iperreale, inteso come un luogo che si dispone «al di sopra» del luogo reale, che appartiene al dominio dell'immaginazione e al quale il soggetto perviene per l'azione di simboli dotati di elevata ambiguità. L'accesso a iperluoghi, frutto dell'immaginazione e della creatività umana, è determinato quindi da segni insiti in un luogo reale, segni che per loro natura hanno la funzione di costituire «portali» attraverso i quali il soggetto costruisce proprie realtà, che si dispongono al di sopra delle realtà tangibili. La caratteristica d'essere un portale non consiste, però, soltanto nel costruire iperluoghi, ma anche e soprattutto nel farlo in libertà, senza esservi costretto dalla natura simbolica del portuale. Questi, in effetti, non è un veicolo che conduce verso un determinato traguardo, ma un apparato simbolico che offre un terreno adatto per approdare a iperluoghi all'interno di un universo di luoghi e spazi possibili. Alcuni indirizzi nella progettazione architettonica e urbanistica, convenzionalmente qualificati «postmodernisti» creano, appunto, portali attraverso i quali il soggetto subisce impatti emotivi che lo conducono a costruirsi proprie rappresentazioni della realtà. Architetture come il *Bonaventura Hotel* di Los Angeles, la *Grande Arche* di Parigi e il teatro *Carlo Felice* di Genova costituiscono esempi di portali aperti verso luoghi iperreali.

6. Ricchezza di prospettive didattiche

Il dibattito teorico sulle due rotte è imperniato su una questione chia-

ve: se le due impostazioni, razionalista e non razionalista, possano coesistere, oppure siano tra loro radicalmente conflittuali. Nella Tab. I sono esposti i termini essenziali di differenziazione, dai quali emerge quanto possano essere divaricanti i modi con cui rappresentare il territorio in termini di spazi, oppure in termini di luoghi, quindi quanto radicalmente diversa possa essere la didattica muovendo da una prospettiva all'altra.

In questa sede non è il caso di partecipare a una discussione del genere. Ci si può limitare a constatare che vi sono campi tematici che non possono essere affrontati facendo uso di una «grammatica» razionalista, a meno che non si voglia recidere *ab initio* la prospettiva di costruire rappresentazione geografica e, quindi, rendere anche la prospettiva di creare nuova didattica. I tre casi, richiamati all'inizio di questo contributo, sono significativi: se non si costruisce *anche* didattica su base non razionalista non si è in grado di affrontare, dalla prospettiva geografica, i temi della cultura intangibile e dei paesaggi culturali,

IMPOSTAZIONE RAZIONALISTA

BASE SPECULATIVA
 epistemologia razionalista

MOVIMENTI FILOSOFICI DI RIFERIMENTO
 positivismo,
 strutturalismo,
 filosofia del sistema generale,
 filosofia della complessità

INDIRIZZI GEOGRAFICI DI RIFERIMENTO
 determinismo,
 possibilismo,
 strutturalismo (funzionalismo),
 sistemico,
 indirizzo della complessità

RAPPORTO SOGGETTO-OGGETTO
 esclusione del soggetto

REFERENTI PRIMARI
 spazio geografico

TIPI DI LUOGO
 luogo tangibile

PAROLE CHIAVE
 omogeneità, uniformità,
 differenziazione,
 ragione,
 tangibile,
 univoco,
 certo,
 localizzazione

IMPOSTAZIONE UMANISTICA

BASE SPECULATIVA
 epistemologie
 non razionaliste

MOVIMENTI FILOSOFICI DI RIFERIMENTO
 spiritualismo,
 poststrutturalismo,
 postmodernismo

INDIRIZZI GEOGRAFICI DI RIFERIMENTO
 umanista,
 postmodernista,
 semiotico,
 spiritualista (geofilosofia)

RAPPORTO SOGGETTO-OGGETTO
 primato del soggetto
 sull'oggetto

REFERENTI PRIMARI
 luogo

TIPI DI LUOGO
 toponimia,
 eterotopia,
 nonluogo,
 iperluogo

PAROLE CHIAVE
 identità,
 diversità,
 emozione,
 intangibile,
 plurivoco,
 ambiguo,
 luogo

divenuti centrali nelle strategie dell'UNESCO, e non si riuscirebbe ad affrontare in modo appropriato il tema del paesaggio nei termini definiti dalla Convenzione Europea.

La coesistenza di due ambiti della didattica geografica universitaria — l'uno convenzionale su base razionalista e l'altro emergente su base non razionalista — non conduce necessariamente a ritenere che si stia attraversando una fase preoccupante dell'evoluzione della disciplina, una fase caratterizzata da contrapposizioni frontali tra basi concettuali e tra ambiti metodologici e destinata a produrre indebolimenti. Al contrario, stiamo attraversando una fase ricca di interesse perché propone nuovi modi con cui costruire didattica e induce a rivedere e migliorare modi convenzionali. Il problema non sta, dunque, nello scegliere tra due ambiti, ma piuttosto nello svilupparli entrambi in modo efficace.

Presidente dell'Unione Geografica Internazionale, Genova,
 Dipartimento Polis dell'Università; Sezione Liguria.

Le immagini sono tratte dal sito <http://ivo.nu/albums/europe-aug03/> (teatro Carlo Felice) e dal sito www.rivieraligure.it (Grande Arche).