

L'UNIVERSO

ESTRATTO DEL PRIMO ARTICOLO
DEL N. 1 2020

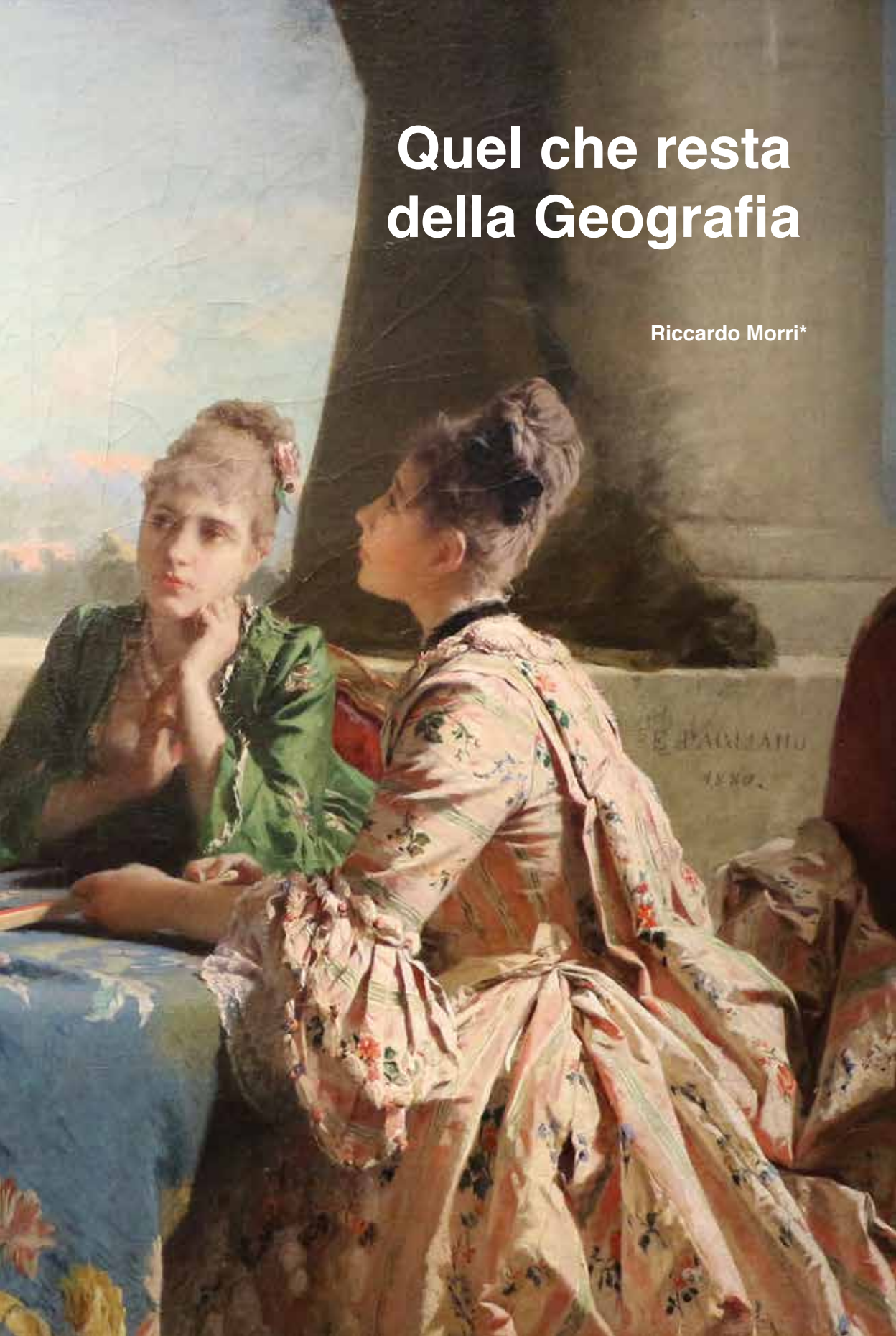
QUEL CHE RESTA
DELLA GEOGRAFIA



* Presidente dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, Presidente del Corso di Laurea magistrale in Gestione e valorizzazione del territorio, Sapienza Università di Roma

Quel che resta della Geografia

Riccardo Morri*



Quel che resta della Geografia¹

«Fare cultura è impegnarsi per la società:
e da un secolo in qua questo in genere non
si può dire per i geografi» (Gambi L., 1973).

Esiste una Geografia Pubblica 'alta' e una Geografia Pubblica 'bassa'? Una geografia 'civica' degli accademici e una geografia 'pop' (Maggioli M., Tabusi M., 2011)?

Leggendo la storia dell'impegno a favore dell'inserimento stabile della geografia nel discorso pubblico del nostro Paese dalla prospettiva dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (AIIG), le risposte alle domande sopra poste tenderebbero a confermare l'esistenza di una doppia via all'impegno delle geografe e dei geografi italiani nella società civile e per la società civile.

Una distanza che in AIIG non è prevista per statuto (Staluppi G. A., 2004) e che le studiose e gli studiosi di geografia che operano e collaborano a favore della tutela e della qualificazione dell'insegnamento della geografia e della diffusione dell'educazione geografica debbono progressivamente ridurre, in forza di una relazione virtuosa tra ricerca e didattica che porta a far sovrapporre, e quindi coincidere, i due 'circuiti' (Turco A., 2017).

L'AIIG, con strategie e con visioni mutevoli in ragione del contesto storico e della diversa interpretazione del ruolo di Presidente e di Consigliere nazionale, da oltre 65 anni ha traghettato una riflessione antica di 100 anni sull'importanza dell'educazione geografica (Ghisleri A., 1899; De Vecchis G., 2018) in una dimensione politica, dovendosi confrontare con Governi e organismi territoriali, alle diverse scale (Ministero della Pubblica Istruzione-MIUR, Ministero dell'Ambiente, Uffici scolastici regionali e provinciali, Enti di ricerca nazionali e internazionali, enti territoriali e pubbliche amministrazioni, CUN, ecc.), sulla formazione delle/dei docenti (sia in termini di preparazione universitaria e post-laurea sia di aggiornamento professionale), sui contenuti e sui metodi della didattica (programmi e indicazioni nazionali), sugli spazi riservati e sottratti all'insegnamento della geografia, sulle strategie di promozione e di sensibilizzazione della cultura geografica.

Allo stesso tempo l'AIIG ha storicamente precorso, e continua a esserne al tempo stesso alfiere e ambasciatrice, la 'definizione' dei principi e l'attuazione della terza missione, assolvendo nella pratica quotidiana alla funzione di ponte e di raccordo tra Università e società civile, 'oggi' in fase crescente di strutturazione e istituzionalizzazione (Varotto M., 2014) per un pieno e tardivo riconoscimento ex-post di una funzione sociale apparentemente non scindibile e non eradicabile,

In apertura: *Eleuterio Pagliano, La Lezione di Geografia, 1880, Milano (Collezione Fondazione Cariplo).*

¹ Per la stesura del presente contributo sono stati fondamentali le informazioni e i consigli forniti da Gino De Vecchis, presidente onorario dell'AIIG, e da Paola Pepe, consigliere nazionale AIIG, responsabile della scuola secondaria di secondo grado.

perché consustanziale, dalla ricerca e dalla didattica (non solo universitaria, De Vecchis G., 2020). L'esempio più evidente sono le sezioni regionali e provinciali che hanno trovato sede, e spesso sono ancora presenti, in molte università italiane, contesto in cui si realizzano e/o da cui prendono le mosse la maggior parte delle attività sociali, costituendo negli ultimi anni quindi un modello preso a esempio da altre realtà associative anche 'non geografiche', accademiche o para-accademiche, in ragione proprio della diffusione della retorica di terza missione e di *public discipline*.

Tutto questo nasce dalla consapevolezza che non è possibile scindere il ruolo pubblico della Geografia, e quindi discernere dello stesso, dalla presenza e dalla qualità dell'insegnamento della Geografia nella scuola e, quindi, nelle università (De Vecchis G., 1999; Governa F., 2019; Governa et. al., 2019). Il rischio altrimenti è di restituire un'immagine della qualità e delle potenzialità dell'insegnamento della Geografia nella scuola romantica, ma anacronistica, di conseguenza poco appetibile perché non incisiva e non pertinente rispetto alle questioni e alle problematiche che impone la contemporaneità (De Vecchis G., 2016, 2020; Pardi F. P., 2019).

Da questo punto di vista, la scarsa importanza e il ruolo marginale riconosciuti all'insegnamento della Geografia nella scuola italiana di ogni ordine e grado sono la cartina di tornasole dell'assenza (o inefficacia) di una politica della Geografia in Italia.

«Anche sotto l'aspetto della rilevanza politica della geografia esiste un paradosso: si è allargata la base quantitativa dei geografi ma quanto a influenza sulla politica, a livello sia nazionale sia locale, il peso della geografia è diminuito. Evidentemente c'è qualcosa che non va e non solo sotto questo aspetto, perché il paradosso vale anche e più per il peso culturale» (Quaini M., 2015, p. 145).

A partire dall'inizio del XX secolo, c'è stata in effetti una progressiva divaricazione tra il discorso scientifico e il discorso pubblico della geografia: sebbene infatti l'istituzionalizzazione della geografia accademica trovi la sua genesi e giustificazione nella necessità di formare le/gli insegnanti di geografia nella scuola, questo percorso non viene condotto in sintonia con il processo, più avanzato e di maggiore impatto pubblico, di strutturazione dell'insegnamento della geografia nella scuola: «le prime cattedre di geografia pongono il problema della formazione del geografo anche nel percorso pre-universitario, che sembra precedere l'istituzione delle prime cattedre universitarie e che fornisce a queste i primi docenti. Il secondo Ottocento segna una domanda di istruzione tecnico-scientifica, che sale dalla società e in particolare dalla borghesia imprenditrice, nella quale troviamo variamente declinata la geografia e la pedagogia geografica (per esempio l'Istituto tecnico di Genova, secondo il progetto di Gerolamo Boccardo), spesso individuata come strumento formativo necessario allo sviluppo economico e sociale del paese» (Sereni P., 2017, p. 60).

E tutto questo si consuma proprio nell'ambito di una precisa scelta politica: dalla lettura degli Atti dei Congressi geografici italiani tra la fine del XIX secolo e la prima metà del XX secolo, dove era sempre presente una sessione dedicata alla didattica della geografia e/o alla scuola, emerge chiara la consapevolezza della comunità scientifica accademica di questa condizione di marginalità

maturata nella scuola, ma la “comunità” decide di non ascriverla più tra le proprie priorità².

Volendo provare a individuare delle scansioni temporali, tenendo presente anche il dibattito tra docenti di geografia e accademici di cui si trova traccia nel secondo decennio del Novecento in riviste come «L'opinione geografica» e la «Rivista di Geografia Didattica», in un ragionamento tutto interno alla disciplina, si può immaginare di disegnare una parabola che inizi nel 1875 con la chiamata di Giuseppe Dalla Vedova da parte del Ministro Bonghi per affidargli la creazione e la direzione del Museo d'istruzione e d'educazione e si concluda con l'istituzione alla metà degli anni Trenta del XX secolo, a Roma e a Genova, di quelli che per decenni rimarranno gli unici due Corsi di Laurea di Geografia in Italia.

«La coscienza del valore della Geografia nell'educazione attuale si è fatta strada anche tra noi in questi ultimi anni; ed abbiamo di ciò manifestazioni sempre più chiare. Ma di tale persuasione, ormai acquistata, non si veggono ancora gli effetti nei nostri ordinamenti scolastici. Per fare un posto maggiore e migliore alla Geografia nelle nostre scuole, per elevare la preparazione dei docenti, per ottenere che fossero portati al livello della evoluzione dottrinarie della scienza programmi ed orari, il Dalla Vedova combatté per tutta la vita» (Almagià R., 1920, p. 65).

Quando poi con il DM 509/99, a più di 60 anni di distanza quindi, si arriva all'istituzione di nuovi Corsi di Laurea (CdL) in altri Atenei italiani, la comunità accademica assiste, impotente o indifferente, alla definizione di requisiti di accreditamento – uno su tutti il criterio di numerosità degli immatricolati e degli iscritti – più severi di altri CdL che si rivolgono potenzialmente allo stesso pubblico (ad esempio i CdL in Storia): quale possa essere la *ratio* che spinge ad assecondare o non avversare (pensiamo non a proporre) tali provvedimenti sfugge; certamente è la ragione che mina la sopravvivenza nel medio periodo della maggior parte di questi CdL, con la pressoché totale scomparsa dei CdL triennali e che porta tutti i CdL non solo a essere periodicamente messi in discussione, ma anche a esporli a istinti ‘predatori’ di altri raggruppamenti disciplinari, prossimi (come la geografia fisica) o potenzialmente concorrenti (come l'architettura). Inoltre, molto spesso alcune geografe e geografi con incarichi di responsabilità negli Atenei si risolvono a optare per la chiusura dei CdL in Geografia, in parte facendo prevalere la ‘ragion di stato’ (che segnala però, neanche troppo in controluce, la flebile appartenenza alla ‘comunità’, come scriveva già Zanetto nel 2009), in parte probabilmente perché isolati: se manca una politica della geografia, le decisioni prese dai singoli nei propri Atenei non si possono ricondurre ed essere quindi spiegate o criticate nell'ambito di una dimensione pubblica e/o comunque collettiva.

Un circuito vizioso, dove da un lato si registra la mancanza di un'azione di comunità, sistematica e organica, di presidio delle istituzioni – il fare lobby nella declinazione non deteriore del termine – e, dall'altro lato, si assiste all'erigere a sistema una spirale che vede diminuire il peso (in termini di numero di insegnamenti e di numero

² Una posizione, tattica od opportunistica, di retroguardia (in parte imputabile ad autocritica, in parte a una sorta di *damnatio memoriae*) conseguenza naturalmente di una relazione spesso simbiotica tra geografia e potere politico, con una marcata propensione al mantenimento dello *status quo* (Gambi L., 1973; Lacoste Y., 1976).

di ore-Crediti Formativi Universitari/CFU) della geografia nella preparazione delle/dei futuri docenti, la contrazione delle ore di insegnamento della geografia nella scuola e il loro affidamento a docenti privi di specifiche competenze, con un incremento significativo dell'analfabetismo geografico negli studenti di ogni ordine e grado. Il tutto associato a una dequalificazione delle laureate e dei laureati in geografia, quasi sempre escluse/i dai concorsi pubblici, dovuto dalla mancanza di aggiornamento e di integrazione della tabella delle equipollenze e delle equiparazioni tra titoli accademici del decreto interministeriale 9 luglio 2009, più volte richiesta negli ultimi cinque anni a ministri e a parlamentari, inibendo di fatto la penetrazione diffusa delle conoscenze geografiche nella società civile e nelle istituzioni.

A titolo di esempio, si ricorda che nella tabella delle Attività formative della Classe di Laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria (LM-85 bis, DM 10 settembre 2010, n. 249), la distribuzione risulta infatti fortemente penalizzante nei confronti dell'insegnamento della geografia, cui sono destinati solamente 9 CFU (8 + 1) a fronte sia della trasversalità delle conoscenze geografiche sia della media di circa due ore settimanali dedicate all'insegnamento nella scuola primaria di questa disciplina (come Storia e Scienze, cui complessivamente sono attribuiti però rispettivamente 16 e 26 CFU).

L'insegnamento della geografia nella scuola italiana del XXI secolo

Si rilevano di conseguenza gravissime e irrecuperabili lacune nella formazione sia dei futuri docenti di scuola sia delle future cittadine e dei futuri cittadini, deprivati di un'adeguata educazione geografica e ambientale. Lacune nelle conoscenze di base diffuse anche nelle/negli studenti che si orientano agli studi universitari, un ritardo di preparazione che spesso incide negativamente sulla loro carriera universitaria e quindi sulla valutazione dei Corsi di Laurea di area umanistica in particolare.

Nelle scuola secondaria di primo grado le ore di Geografia e Storia sono state ridotte da quattro a tre (anche per effetto del DPR del n. 89 del 2009), con l'insegnamento di Geografia limitato a sole due ore settimanali negli Istituti scolastici più 'virtuosi'. Nei quadri orari, infatti, alle materie letterarie sono destinate 9 ore (ripartite in 6 ore di Italiano e 3 di Storia e Geografia), cui va aggiunta un'ora di «attività di approfondimento in materie letterarie». Sarebbe necessario affidare l'ora aggiuntiva sempre ai docenti della A-22 (Italiano, Storia e Geografia), non più come ora di approfondimento, ma come ora di Geografia, in cui potrebbero rientrare anche Cittadinanza e Costituzione ed Educazione civica.

Nella scuola secondaria di secondo grado, l'applicazione della cosiddetta «Riforma Gelmini» (legge 133/2008 e legge 169/2008) ha comportato una situazione particolarmente penalizzante. Si è venuta a determinare di fatto l'assenza dell'insegnamento della Geografia nei licei, non previsto nel quadro orario del triennio e 'confinato' nella stretta e ambigua convivenza (con un voto unico per la valutazione della preparazione in entrambe le discipline, sic!) con l'insegnamento della Storia nel biennio (ribattezzata impropriamente dalle case editrici "geostoria") per complessive tre ore settimanali.