

CENTRO ITALIANO PER GLI STUDI STORICO-GEOGRAFICI

NOTIZIARIO
L'insegnamento della geografia
nell'Università
Numero monografico



NOTIZIARIO DEL CENTRO ITALIANO PER GLI STUDI STORICO-GEOGRAFICI

Periodico quadrimestrale

c/o Sezione di Scienze Geografiche e Cartografiche
Dipartimento di Studi Storici dal Medioevo all'Età Contemporanea
Università di Roma Tre
Piazza della Repubblica, 10 - 00185 Roma
Tel. (06) 4827796 e 4827275 (Fax)
Direttore responsabile: Ilaria Luzzana Caraci
Segretaria di redazione: Carla Masetti
Consulenza grafico editoriale: Edizioni SEAM - Roma
Autorizzazione del Tribunale di Roma n. 3194 del 26.10.93
Stampa: Edizioni SEAM - Roma

Spedizione in abbonamento postale - 50% ROMA

COMITATO DI COORDINAMENTO DEL CENTRO ITALIANO PER GLI STUDI STORICO-GEOGRAFICI:

<i>Ilaria Luzzana Caraci</i>	Coordinatore centrale
<i>Luciano Lago</i>	Coordinatore della sezione di <i>Storia della cartografia</i>
<i>Massimo Quaini</i>	Coordinatore della sezione di <i>Storia della geografia</i>
<i>Leonardo Rombai</i>	Coordinatore della sezione di <i>Geografia storica</i>
<i>Francesco Surdich</i>	Coordinatore della sezione di <i>Storia dei viaggi e delle esplorazioni</i>
<i>Maurizio Bossi</i>	Responsabile per i rapporti con gli enti italiani
<i>Maria Pia Rota</i>	Responsabile per i rapporti con l'estero
<i>Graziella Galliano</i>	Segretario - Tesoriere
<i>Claudio Cerreti,</i> <i>Maria Mancini e Cinzia Palazzolo</i>	Revisori dei conti

In copertina:

Planisfero di Vesconte Maggiolo, Fano, Biblioteca Federiciana.

Il progetto di un drastico ridimensionamento della presenza della geografia nelle scuole italiane è stato presentato nel maggio 1997. Subito si è accesa una vivace discussione a tutti i livelli. Una volta tanto, la comunità dei geografi si è subito mobilitata. Sono state realizzate molte iniziative per sensibilizzare l'opinione pubblica ed evitare il disastro. E finalmente il Ministro ha promesso di riesaminare la questione con la massima attenzione.

Anche nell'ambito del Dottorato di ricerca in Scienze Geostoriche dell'Università di Roma Tre se ne è parlato. Ed è nata l'idea di questo numero del nostro "Notiziario": un numero monografico sull'insegnamento universitario della geografia, una raccolta di materiali che possa servire come base per un confronto e un dibattito. Era chiaro a tutti, infatti, che la questione della sopravvivenza dell'insegnamento della geografia nelle scuole, comunque la si voglia impostare o risolvere - cercando di adeguare forme e contenuti alle esigenze di un mondo in rapida trasformazione o di salvaguardarne la struttura - coinvolge in modo profondo e determinante anche l'università. È qui infatti che si formano i futuri insegnanti, ed è questo anche il luogo in cui attingono le loro conoscenze geografiche molte altre categorie di persone, alcune delle quali vanno poi a formare i quadri dirigenti dell'economia, della cultura e della politica del paese. Quando chi ha il difficile compito di determinare l'orientamento della scuola di domani non percepisce il significato educativo e formativo della geografia e mostra scarsa sensibilità e scarso interesse per un sapere che è parte integrante della nostra cultura e strumento essenziale per la politica e la gestione del territorio, non si può non chiedersi se ciò non sia, almeno in parte, conseguenza di un rapporto difficile e poco coinvolgente che potrebbe avere avuto con la geografia nel corso dei propri studi universitari.

Certo, porre rimedio a una situazione che si è andata sempre più logorando nel tempo non è facile e non si può fare dall'oggi al domani. Ma proprio per questo occorre iniziare subito una riflessione attenta anche sulla didattica universitaria della geografia, un tema a dire il vero trattato assai poco dagli stessi geografi accademici.

Questo numero del "Notiziario" si rivolge perciò ai docenti delle università italiane, in particolare naturalmente ai geografi, ai quali propone un quadro della situazione non generico, anche se purtroppo, per mancanza di tempo, imperfetto. Il fascicolo è il frutto della esemplare collaborazione di un gruppo di giovani studiosi, tutti, ad eccezione di uno, facenti capo al Dottorato e Postdottorato di ricerca in Scienze Geostoriche di Roma Tre, i quali hanno lavorato in comune per la raccolta dei dati e le interviste a parecchi docenti, e quindi hanno redatto i propri contributi utilizzando ognuno autonomamente il materiale documentario. I temi da loro scelti tentano di disegnare una visione panoramica della situazione, di fornire un quadro di riferimento anche internazionale, di indagare nel presente dei rapporti transdisciplinari e di allargare la prospettiva d'indagine dal recente, illustre passato delle scuole geografiche italiane al futuro ricco di promesse e di stimoli delle applicazioni informatiche alla didattica.

Desidero qui ringraziare tutti coloro che hanno partecipato a questa operazione: oltre ai miei allievi del Dottorato e Postdottorato, il dottor Fabrizio Galeotti che ha consentito di trarre dalla sua tesi di laurea i contenuti dell'articolo che qui presenta, e soprattutto gli oltre centotrenta colleghi che hanno risposto ai questionari loro inviati e quanti di loro si sono gentilmente prestati alle interviste dirette.

L'augurio è che questo lavoro non vada perduto e possa sollecitare una riflessione ampia e fruttuosa. L'impegno è di organizzare in tempi brevi un incontro di studio per discutere insieme. Tutti i lettori del "Notiziario", soci e non del Centro Italiano per gli Studi Storico - Geografici, sono invitati a partecipare. Al più presto sarà spedita una circolare; nel frattempo chi

volesse può già comunicare alla Segreteria o al Coordinamento del Centro il titolo, almeno provvisorio, del proprio intervento.

Questo numero, reso possibile da un contributo erogato dal CNR, ha impegnato molto più a lungo del previsto la redazione del "Notiziario". Ce ne scusiamo con i nostri lettori e soci, assicurando che a breve saranno pubblicati i numeri successivi, fino a recuperare rapidamente il tempo perduto.

Il Coordinatore Centrale
ILARIA LUZZANA CARACI

GEOGRAFIA E SCIENZE UMANE: UN "GIOCO DELLE PARTI"?

La vicenda

Rapporti tra la geografia e la storia; in senso lato, tra la geografia e le scienze umane. Il tema è stato trattato altre volte: non molto spesso per la verità. Piuttosto, di tali rapporti è dato conoscere gli effetti nella vita di tutti i giorni, dal momento che la vita di tutti i giorni presenta problemi di rilevanza storica, geografica, antropologica, economica, ecc.

Di questi problemi si sono impossessate le discipline studiate sui libri e nelle aule scolastiche (come pure gli ormai tanti e diversificati *mass media*); vi si sono confrontate, trovando un inevitabile legame tra i risultati delle rispettive ricerche: si sono carpite vicendevolmente i segreti, saccheggiando a mani basse dall'archivio comune del sapere. Alla fine ne hanno fornito una rappresentazione, più o meno ricca e più o meno integrata: è su questa rappresentazione che ritengo si possa produrre una riflessione, appena capace di descrivere una traiettoria, "di fronte al groviglio inestricabile di casi e di circostanze che più o meno ci determinano tutti" (Yourcenar, 1981, p. 5).

Il teatro

Immaginiamo un teatro¹. Non uno qualsiasi: un teatro di grande tradizione, dove il pubblico accorre perché attende sempre grandi rappresentazioni. Appunto, all'altezza della sua grande tradizione.

La tradizione è qualcosa di avvolgente, di rassicurante. Ci abitua a pensare il passato in funzione del presente. Un po' come la storia; ma la storia dobbiamo impararla: dai genitori, nella scuola, con gli amici, persino ascoltando musica o guardando la TV. A poco, a poco. La tradizione, invece, è storia vissuta: la storicità del mondo in cui viviamo, che percepiamo attraverso il filtro delle nostre categorie mentali: con un processo semplificato di collocazione *événementielle* che presuppone dimensioni logiche e processi razionali. Essa si evolve grazie a incorporazione e sistemazione: se si potesse misurare mostrerebbe una crescita non regolare, ma costantemente orientata a un fine.

In questo senso la tradizione è un fine: un progetto di sopravvivenza, rispondente a codici comportamentali che essa stessa legittima se efficaci rispetto al suo metro di giudizio. In rapporto alle esigenze del mercato, la tradizione può quindi servire per fidelizzare il cliente; per alimentare il rapporto tra il mondo del teatro e quello del suo pubblico: altrimenti specificato, tra la produzione e il consumo. È infatti la tradizione consolidata che consente al teatro di assoldare compagnie prestigiose per mantenere o addirittura incoraggiare la partecipazione del proprio pubblico; di compiere un investimento forte in previsione di un guadagno adeguato, di un'adeguata partecipazione: se il cerchio si chiude, la tradizione favorevole è stata riconfermata. Un'avvertita preparazione di *marketing* potrebbe arricchire e chiarire meglio il processo, che comunque è guidato da una previsione (programmazione) per così dire controllata.

Immaginiamo adesso l'università italiana (ma probabilmente l'università in generale). Anch'essa propone un preciso programma di rappresentazioni che si col-

lega al complesso dell'articolazione disciplinare. Il suo fruitore è ovviamente lo studente che ne frequenta le aule per acquisire una formazione professionale; oppure, diversamente dal pubblico teatrale, che affolla le platee per arricchire la propria formazione culturale. In parole povere, mentre lo studente guarda all'università come a una rampa di lancio verso il mondo (del lavoro), lo spettatore considera il teatro come un passatempo, sebbene di alto livello formativo. Ma pure lo studente deve invocare l'elevato livello qualitativo del sapere che acquista, dal momento che la frequenza universitaria rappresenta essa stessa una forma di investimento nel futuro, una spesa che attende di essere ripagata: *mutatis mutandis*, la regola può essere assunta anche per analizzare un contesto così atipico come quello relativo ai corsi di laurea umanistici².

Al sapere accademico lo studente assegna quindi almeno due funzioni: l'arricchimento culturale e l'orientamento al mondo del lavoro. Se queste vengono meno, il processo didattico entra in una fase di produzione insoddisfatta³; e se il relativo sistema non è in grado di autoproteggersi con adeguati meccanismi istituzionali, la crisi di sovrapproduzione diventa inevitabile. Di questa macrotendenza credo appaiano riflessi evidenti negli attuali tentativi di riforma universitaria.

La trama

Il tema dell'interdisciplinarietà può essere rappresentato efficacemente secondo un modello schematico. Si consideri dapprima il sistema globale della società, italiana nel caso specifico, più o meno identificabile o interagente con le istituzioni statuali incaricate della divulgazione culturale; è quindi possibile definire una serie di sottosistemi secondo una gerarchia a sviluppo misto, nella quale prevalga lo sviluppo piramidale di distribuzione delle responsabilità, con possibili inserimenti di ulteriori sottosistemi collocati nel diagramma a livelli gerarchici non necessariamente dipendenti⁴.

La società contiene i sottoinsiemi della comunità scientifica (i docenti) e studentesca (i discenti), che costituiscono nel complesso il sistema scolastico, all'interno del quale è necessario considerare l'elemento giuridico-normativo (produzione di piani programmatici, regolamentazioni e norme), che ovviamente interagisce con i sottoinsiemi citati⁵. L'insegnamento scolastico è quindi articolato secondo il modello della suddivisione disciplinare, che determina per ogni contesto una particolare condizione nei confronti del relativo mercato del lavoro; decide cioè il paradigma proprio di ogni singolo settore e condiziona le azioni svolte dai rispettivi protagonisti. Rispetto alla suddivisione per competenze (semplificando: il caso delle discipline umanistiche, a basso coefficiente di aspettativa professionale *post lauream* e quindi, più o meno, di corrispettivo *status* 'locale' dei docenti), l'interdisciplinarietà si esplicita infine attraverso la congiunzione più o meno mediata internamente dei singoli prodotti disciplinari.

Quali i risultati che lo studente attende dalla proposta interdisciplinare? Più o meno gli stessi che attende dalle singole discipline, a meno che tale proposta non garantisca un relativo accrescimento culturale. Soltanto in questo caso, quando cioè il valore in uscita dal sistema 'interdisciplinarietà' risulta superiore rispetto a quello in entrata nei contenitori disciplinari interessati, il nuovo prodotto culturale può rien-

trare nel ciclo sociale di riproduzione: attraverso stimolazione alla conoscenza (acquisto di libri, richiamo di pubblico in occasione di manifestazioni culturali, ecc.); oppure a livello di ricaduta positiva nel mercato del lavoro, di ciò che Carlo Ossola definisce aggiornamento professionale (Ossola, 1983, p. 928). Caso quest'ultimo che sembra al momento del tutto improbabile⁶.

In questo senso, se il sapere circola lentamente (con difficoltà), il suo valore intrinseco (costo di produzione) non può aumentare, mentre può invece subire un'accelerazione la spirale inflazionistica che determina la sempre minore credibilità (in senso sociale) del prodotto culturale. Proprio per questo sembra palese la virtualità della domanda di sapere finalizzato alla professione: una domanda che non proviene direttamente dal mondo esterno (il mercato del lavoro), futuro palcoscenico dello studente, ma piuttosto dalla microstruttura studentesca, il cui paradigma è totalmente decontestualizzato (sfasato) rispetto a tale mondo esterno (sempre il mercato del lavoro) (Ricciardi, 1983, p. 900). Cosicché, il più delle volte, saperi disciplinari o interdisciplinari confluiscono nell'unico contenitore dell'attesa *post lauream*, abbandonati all'usura dell'inattività e finalizzati all'uso non propriamente canonico in direzioni molte volte imprevedibili: come, in breve (e con una certa approssimazione), nel caso di una produzione che si autoconsuma. Anche se è lecito pensare, più ottimisticamente, che ogni forma di sapere possa trovare legittimazione in qualsiasi contesto sia ricevuto, se solo esistano le condizioni minime, soggettive e oggettive, per la sua riproduzione culturale.

La produzione di valore aggiunto è quindi per il metodo interdisciplinare la prova della sua utilità sociale, della sua capacità di proporsi attivamente sul mercato del sapere; trascendere in una sintesi superiore le premesse sulle quali si fonda è l'obiettivo cui tale metodo deve tendere, al fine di soddisfare quelle esigenze di utilità/economicità culturali che esso condivide con tutte le attività disciplinari⁷. Salvo, ovviamente, poter contare su di un sistema di garanzie extraculturali che, prescindendo dalle finalità appena specificate (Luzzana Caraci, 1994, p. 8; Costantini, 1995), individui piuttosto nell'articolazione disciplinare (e quindi nell'interdisciplinarità) un fecondo terreno di occasioni politico-istituzionali⁸.

Parlare di didattica interdisciplinare significa, dunque, parlare di didattica generale e dei suoi protagonisti. Significa, soprattutto, evidenziare come il suo ruolo nei processi di insegnamento e di apprendimento muti a seconda delle situazioni locali, sia per il particolare valore dei singoli o della tradizione culturale locale, sia - e molto spesso i fattori non sono facilmente separabili - per condizioni giuridico-istituzionali proprie dei diversi contesti, dove talvolta contenuti di grande valore vengono deprezzati per carenze metodologiche o per una totale mancanza di legittimazione istituzionale. Il discorso vale a maggior ragione per l'insegnamento interdisciplinare, proprio perché la collaborazione tra due o più discipline (e tra i rispettivi docenti) moltiplica il problema in proporzione agli elementi da combinare, nel senso che ai fattori esterni già illustrati si aggiunge l'effetto moltiplicatore del numero.

A prescindere dallo sforzo profuso dagli interessati nell'insegnare e nell'apprendere, emerge poi il problema della spendibilità del relativo prodotto; nei casi più negativi esso finisce infatti per essere ancor più deprezzato a causa delle sue carat-

teristiche intrinseche di genericità (sintesi di prodotti specialistici?), che contrastano apertamente rispetto alle richieste di specializzazione del mercato del lavoro⁹: un mercato che richiede semmai l'esibizione di una sequela di attestati ufficiali, piuttosto che l'effettivo superamento di prove di idoneità seriamente predisposte¹⁰.

La progressività dei rapporti interdisciplinari segue quindi una logica differente rispetto a quella che regge la rappresentazione del dramma: mentre questo si consuma nella catarsi collettiva che coinvolge gli interpreti e i fruitori, l'insegnamento sconta il fatto di essere indirizzato al mondo del lavoro senza contemporaneamente procedere dalla sua concretezza. Basti osservare quanto sia problematico programmare l'insegnamento in funzione di un mercato che non consente previsioni di occupazione; come non sia praticabile un insegnamento che prepari al lavoro, se esso non si può conoscere in anticipo (Graves, 1983, p. 138). È forse questa la ragione della difficoltà di un insegnamento integrato (Apostel, 1972, pp. 158-159; Turco, 1987, p. 87) che attiri le diverse competenze professionali (disciplinari) su aree problematiche di convergenza; anche perché, mentre le difficoltà oggettive ostacolano la strategia culturale interdisciplinare, il paradigma disciplinare (fedele alla disciplinarietà) vanifica la potenziale apertura dei processi conoscitivi. In questo senso non mi pare casuale la definizione di Ferro, per il quale l'interdisciplinarietà è "facile polverone nel quale sommergere i metodi e l'originalità dei veri settori" (Ferro, 1980, p. 317): forse proprio perché essa non ha ancora guadagnato uno statuto autonomo, una legalità propria, subendo piuttosto la capricciosa casualità della storia disciplinare.

La scena

Si immagini il palcoscenico del nostro teatro. È in corso la rappresentazione di un dramma: gli attori stanno intrattenendo un dialogo serrato. Per lo spettatore l'effetto è grandioso; l'impressione generale prevale su quella particolare, i risultati del dialogo sulle singole battute degli attori. Il dramma trionfa sulla trama e sull'interpretazione; ne sublima i rispettivi significati in una sintesi superiore. Ma sono proprio i rispettivi significati a costituire l'essenza del suo successo: essi concorrono a sostanziare la creazione drammatica, le attribuiscono un formato socialmente riconosciuto.

Quando scrive il suo dramma, l'autore lo pensa già rappresentato; egli confeziona il prodotto in funzione del prevedibile fruitore, produce cioè qualche cosa che deve essere consumato. In questo senso "egli è l'artefice e il garante della funzione comunicativa dell'opera" (Segre, 1985, p. 23). Neppure la produzione artistica sfugge a questa logica, nonostante la relativa centralità dell'atto creativo¹¹ costituisca una variabile assolutamente originale del processo comunicativo: tale da sconvolgere una legge che - è bene sottolinearlo - non è comunque immanente alla sostanza antropologica contenuta nel prodotto stesso (il mercato non è *deus ex machina*). È questo, d'altra parte, il potenziale rivoluzionario di ogni atto creativo.

Si immagini adesso un'aula scolastica. In quel luogo si compie un'identificazione topografica, così come nel palcoscenico teatrale: in base al senso comune l'aula scolastica è infatti il luogo dove si vende e si acquista sapere. E si immagini la connessione orizzontale tra i diversi saperi (discipline, con un'identificazione comunque

arbitraria), da cui scaturisce una forma più complessa di sapere (l'interdisciplinarietà, analogamente) che trascende il valore relativo dei saperi singoli. A confezionare tale forma concorre il lavoro (riproduzione) di uno o più attori; dialogando più o meno a distanza essi costruiscono un prodotto nuovo. L'algoritmo che presiede alla sua formazione non è certamente la semplice somma aritmetica dei suoi elementi costitutivi: molte altre variabili vi concorrono, così come nella rappresentazione teatrale.

La storia culturale ha registrato l'evoluzione dei singoli saperi; ne ha colto il rispettivo potenziale sociale: la divulgabilità, la capacità di interazione con i saperi vicini. Non esiste sapere puro, ovviamente: ogni sapere è già dialetticamente intriso di altri saperi; ogni contenuto nuovo è spartito e accomunato dalle pratiche dei diversi saperi. Esiste soltanto la definizione disciplinare socialmente riconosciuta, che attribuisce un particolare connotato formale a questo o quell'oggetto di studio (o problema per dirla con Gambi¹²), che concede alla singola disciplina l'esclusiva su tale oggetto. Nonostante accada poi, nei fatti, che le forme disciplinari - Foucault le definisce discorsi - si strutturino secondo una logica autoreferenziale e producano temi, teorie e vere e proprie strategie operative: finiscano cioè, in altre parole, per brillare di luce propria (Foucault, 1994, p. 85).

Essendo memoria della trama disciplinare (le singole parti da recitare), la storia dei singoli saperi è contenuta nella storia culturale come registrazione più o meno cumulativa del lavoro sociale da essi svolto. I contenuti che rappresentano tale storia sono scritti come è scritto il canovaccio sul quale gli attori conducono la rappresentazione; e come gli attori, i singoli insegnanti conferiscono ai contenuti di cui sono padroni un senso che trascende i contenuti stessi, che ha valore in quanto rivolto a un particolare pubblico di consumatori. Ma la parte di ogni attore, almeno nelle intenzioni dell'autore, contiene già in sé quella di tutti gli altri: un progetto comune anima le battute dei singoli interpreti, che tutti insieme devono concorrere al trionfo del dramma. Essi sono uniti dalla forza vincolante della trama e tutti rispettano la volontà dell'autore che attribuisce loro la capacità di interpretare le singole parti; di incorporarvi nuovo senso antropologico e di ricrearne continuamente l'essenza artistica. Così gli insegnanti, il cui lavoro dovrebbe concorrere a formare un quadro complessivo che recuperi dalla storia disciplinare (dai contenuti) il senso globale della storia del mondo, dei suoi problemi.

Il senso del rapporto tra le parti è quindi anche il senso del rapporto tra i saperi; attori che interpretano la parte e insegnanti che interpretano il sapere: ciascuno per il proprio uditorio. Ciò non esclude il monologo, naturalmente, che però contiene già in sé i presupposti comuni a molte altre parti, a molti altri saperi. L'interdipendenza tra le parti è sancita dall'unità del mondo: essa è già contenuta nelle singole parti mentre è compito degli interpreti attribuirvi nuovo senso nel corso della rappresentazione. Non esistendo un punto zero, un *ab ovo* del singolo sapere, il processo deve essere visto quindi come un continuo rinnovamento, continuo ricrearsi delle condizioni di riproducibilità del sapere complessivo. L'unità del mondo deve essere ritrovata dietro la frammentazione disciplinare¹³, così come deve essere individuata l'identità dell'oggetto, quale ne sia la diversità dell'approccio (AA.VV., 1972, p. 71): proprio perché la frammentazione, senza costituire una necessità del pro-

cesso conoscitivo, risulta "una violazione dell'essenziale unità del reale" (Hartshorne, 1972, p. 200).

I rapporti tra le singole discipline (saperi codificati) esistono *in nuce* nelle discipline stesse; la loro storia è storia delle discipline in quanto articolazioni sociali del sapere, fondate su una logica istituzionale che evidentemente risponde a un particolare livello del loro sviluppo (Morazé, 1973, p. 512) e che riflette anche tutte le possibili contraddizioni rispetto al mondo esterno. Fase per così dire più evoluta, l'interdisciplinarietà rimette in discussione la conformazione delle stesse discipline che vi concorrono, secondo un principio di retroazione che ne coinvolge tanto l'oggetto quanto i metodi dell'indagine (Resweber, 1981, p. 76). La sua capacità di agire dialetticamente nel proprio contesto operativo la pone in contraddizione rispetto alla costituzione di un sapere analiticamente additivo (Ibid., p. 81): non ammette cioè per le discipline interessate un'autoriproduzione programmata e regolata, senza scarto inatteso. Insomma, l'interdisciplinarietà produce innovazione proprio perché vanifica le partizioni, favorisce l'enunciazione di problemi e aree di ricerca autonomi e innovativi; di nodi insomma, "a cui si riconosce piena validità sul piano dei contenuti, delle metodologie e dei linguaggi ad esse specifici" (Leardi, 1984, p. 327) e dai quali, appunto, può scaturire l'incontro tra le discipline stesse.

Nella storia della didattica della geografia due posizioni meritano di essere ricordate: quella auspicata dalla ricerca marxista, con la sussunzione della geografia (e di altre discipline) nell'ambito del grande 'calderone' delle scienze sociali (Lacoste, 1977, p. 50)¹⁴; e quella scaturita dal XXII Congresso Geografico Italiano¹⁵, che proponeva un compromesso tra le affermazioni delle istanze interdisciplinari e la salvaguardia della specificità disciplinare (Valussi, 1977, II, pp. 237-241 e Mori, 1977, p. 186)¹⁶. Poco importa sapere oggi se tali posizioni rispondessero a esigenze di carattere scientifico o piuttosto a logiche paradigmatiche proprie: meglio forse ritenere che entrambe fossero il riflesso di un determinato grado di sviluppo disciplinare, di ragioni strettamente legate alla riproduzione del sapere; e che, analogamente, l'interdisciplinarietà corrispondesse a una nuova tappa dello sviluppo della conoscenza scientifica (Michaud, 1972, p. 294). Tanto in un caso quanto nell'altro, è comunque evidente che l'interdisciplinarietà necessita di una riflessione seria e approfondita sul proprio *status*, tale da garantirle la stessa legalità di una pratica autonoma (Ibid., p. 297)¹⁷. Diversamente, essa diventa una sorta di "giuoco delle parti" (Pirandello, 1910, pp. 74-75), nel quale non è possibile sapere a chi competa la prima mossa: perché la mancanza di uno statuto proprio la priva di risorse materiali, affidandola alla buona volontà (e ai capricci) dei singoli.

A questo proposito, non è casuale che a inibire la comunicazione interdisciplinare sia talvolta l'eccessiva specializzazione dei codici disciplinari (Turco, 1987, p. 100), la mancanza cioè di un linguaggio comune non ancora legittimato dai rapporti interni alla produzione del sapere, evidentemente poco sviluppati. Come dire, molto più in generale, che qualsiasi proposta tendente ad alterare lo stato esistente della didattica (o della ricerca scientifica) non necessiti soltanto di essere accettata, ma richieda soprattutto di essere adeguatamente alimentata una volta diventata operativa (Ibid., p. 87). Se non è possibile garantirle un tale sostegno, meglio scegliere soluzioni alternative, forse più consone alla condizione attuale delle

scienze umane, al loro grado di sviluppo: 'monologhi' di alto livello divulgativo, che possono contare sull'efficacia di metodologie intrinsecamente propense a coltivare i rapporti interdisciplinari (Vallega, 1986, p. 269)¹⁸; percorsi pluridisciplinari¹⁹, che consentono di accostare molto efficacemente le acquisizioni delle singole competenze su temi di interesse comune, senza ridiscutere preventivamente le premesse (teorie e metodi) delle relative ricerche. Oppure l'adozione 'accidentale' (individuale e non istituzionalizzata) di metodi e teorie partoriti in altri contesti disciplinari e diffusi appunto a quelli circonvicini: a conferma di come la storia - è la tesi dei "temi storici invarianti" - possa talvolta procedere per variazione su un piccolo numero di temi costanti (o idee base), manifestati in diversi periodi e in tutte le branche importanti della cultura (Kragh, 1990, pp. 92-93).

Ovviamente le soluzioni prospettate non impongono alcuna pregiudiziale evolutiva; la loro pratica non esclude cioè un successivo spostamento verso ulteriori sperimentazioni che il grado di sviluppo dei rapporti disciplinari potrebbe stimolare e/o legittimare. Proprio perché le pratiche conoscitive (e didattiche) derivano da tale grado di sviluppo, la transitorietà delle situazioni resta infatti la regola principale della loro esistenza e della relativa articolazione.

La rappresentazione

Se esiste un elemento cui riferire un dialogo possibile tra storia e geografia, questo è probabilmente riposto nel nostro senso comune. L'esistenzialità della natura, in quanto comprendente la vita dell'uomo (Vallega, 1990, 256), lo coinvolge nella propria storia, in un processo di reciproca compenetrazione tra storia umana e storia naturale (Krader, 1978, p. 213), tanto che la prima non può ignorare gli sviluppi della seconda (Hartshorne, 1972, p. 196): è poi nel seno della storia - osserva Quaini citando Sartre - che si manifesta la necessità della geografia (Quaini, 1997, *Rappresentazioni e pratiche*, p. 11). Così, storia e geografia, scienze "punto di vista" (o scienze metodo)²⁰, condividono la capacità di rappresentare per "criteri di astrazione impliciti, che 'normalmente' fanno riferimento al senso comune" (Dematteis, 1985, *Lo spazio geografico*, p. 115)²¹. Geografia, "nel senso più debole, ma non da sottovalutare, è il nome di un itinerario attraverso i più svariati campi del sapere, i cui oggetti si trovano sparsi sulla superficie della Terra" (Dematteis, 1995, p. 9). Essi sono noti a tutti²² e la loro scelta obbedisce a regole implicite: le carte mentali di ciascuno sono mezzo di identificazione sociale, di appartenenza alla comunità (Dematteis, 1985, *Le metafore*, pp. 97-98). Anche Max Weber esalta il senso comune delle scienze sociali in genere, riconoscendole come "scienze di realtà... della vita che ci circonda... connessione e significato culturale dei suoi fenomeni... fondamenti del suo essere storicamente divenuto così e non altrimenti" (Weber, 1958, p. 84)²³.

La scuola, luogo privilegiato di produzione di senso comune, geografico nello specifico (Quaini, 1980, p. 967), propone una realtà costituita da singoli elementi che si giustificano in base a fatti. Tali elementi vengono poi virtualmente localizzati: ancor prima di diventare conoscenza empirica, hanno cioè una loro collocazione sugli strumenti didattici²⁴. Questi ultimi funzionano quale codificazione della realtà: ne rappresentano cioè la traduzione didattica e costituiscono la legittimazione preventiva dei processi sensoriali. Elementi e fatti entrano poi in un'ulteriore configura-

zione virtuale: l'articolazione disciplinare. Essa rappresenta il tramite istituzionale che consente di collocare il sapere in categorie; parlare di archiviazione significa infatti ordinare, sistematizzare e memorizzare.

La scuola primaria garantisce l'unicità della rappresentazione grazie al monologo dell'insegnante unico (Patrizi, 1989, p. 400); le sue lezioni sono innanzitutto la proposta di un linguaggio invariante, appena modulato sulle peculiarità della trama da rappresentare: a questo livello il metodo interdisciplinare coesiste quindi con un basso grado di sviluppo disciplinare. Accade così che a un grado inferiore di approfondimento tematico (contenuti meno definiti) corrisponda un'articolazione disciplinare minima: la debolezza, per così dire, dei singoli saperi, produce un meta-sapere che si configura in questo caso più come area tematica che come competenza *stricto sensu*. I rapporti tra il docente e il discente convergono in quest'area, nella quale è possibile cogliere quel senso comune al quale fa riferimento il sapere interdisciplinare: il suo rafforzamento conferma l'esistenza di una relazione inversamente proporzionale rispetto al potere - inteso in senso normativo (Turco, 1987, p. 96) - delle singole discipline. La particolare congiuntura della scuola inferiore si esaurisce gradualmente, fino alla netta separazione disciplinare, propria del grado universitario; la libertà dei piani di studio (e dei docenti), l'introduzione della metodologia e dell'epistemologia sono gli aspetti più significativi che caratterizzano la didattica accademica. In tale contesto la geografia e la storia acquisiscono statuti del tutto differenziati; lo dimostra, secondo Patrizi, l'arbitrarietà nel fissare i contenuti, il fatto cioè che non si presti particolare attenzione alla loro possibile trasversalità didattica (Patrizi, 1989).

A valle di tali processi non mi sembra comunque più credibile parlare di discipline pure, anche se il cammino istituzionale della scuola sembra tendere verso la crescente specializzazione; tanto più che si tratta di una specializzazione imperfetta, che propende per il ricorso parziale e non regolato (occasionale) al corredo interdisciplinare. Per chiarire le dinamiche di tale processo è comunque necessario, una volta ancora, che lo studio dei contenuti disciplinari venga riferito alle vicende reali delle rispettive discipline (la storia della loro articolazione): sia cioè sottoposto a una rigorosa procedura di storicizzazione che ne chiarisca il senso strettamente sociale. Ed è forse proprio dal metro sociale che ricava importanti suggerimenti la proposta della storicizzazione integrale, così come l'ha confezionata Luigi Zanzi; vale a dire quale assunzione della storiografia a memoria storica di qualsiasi competenza disciplinare (Zanzi, 1991, p. 34)²⁵. Laddove diviene in altre parole, la storia stessa di chi la racconta (Ibid., p. 143), lo svolgersi a ritroso dell'autocoscienza della relativa comunità, che la accoglie come processo di ricostruzione identitaria fondandosi sulla constatazione essenziale, in senso cartesiano, che la disciplina esiste, che esiste il suo passato. Un po' come fa Marguerite Yourcenar, quando costruisce "la storia" a partire dal riconoscimento di sé nella propria infanzia; e tentando di colmare quel passato - un *horror vacui* dai connotati irreali - recupera tutte le "schegge di ricordi" (i frammenti della memoria), che rappresentano comunque l'unico mezzo per attribuire un senso al proprio lavoro storico, per non naufragare nel "mare del tempo" (Yourcenar, 1981, pp. 5-6).

Credo rientri in questo progetto di ricostruzione integrale anche lo studio di quelle mediazioni capitali cui fa riferimento Massimo Quaini, quando solleva il problema della gerarchizzazione disciplinare, che a quanto pare relega la geografia in po-

sizione subordinata, determinandone l'oggetto di studio e quindi condizionandone l'esistenza (Quaini, 1997, *Rappresentazioni e pratiche*, p. 22)²⁶. Anche rispetto a tale vicenda mi pare sia necessario considerare quanto proposto dalla storia delle scienze umane; problematizzarne cioè l'articolazione disciplinare, più o meno come intende Foucault (Foucault, 1994, p. 94). Considerare quindi la crisi che ne ha sconvolto l'immagine tradizionale (Braudel, 1974, p. 153), secondo ritmi di cambiamento sempre più repentini; e valutare contemporaneamente l'accelerazione del dibattito epistemologico, che dimostra un'accresciuta consapevolezza dei problemi esistenziali del sapere umanistico (Quaini, 1997, *Rappresentazioni e pratiche*, p. 4), vivificato soltanto in parte dalle teorie quantitative.

Di fatto, nonostante esista un tessuto connettivo che attraversa tutte le scienze umane e sociali e le rende potenzialmente integrabili (Ibid., p. 3), i rapporti tra storia e geografia risultano sicuramente problematici (Ibid., p. 4): distanti, forse, da quell'"unico, anche se articolato, complesso spazio-temporale, la cui dialettica deve appunto articolarsi contemporaneamente su diverse scale spaziali e su diversi livelli di durata" (Quaini e Moreno, 1975, p. 9). Storia e geografia hanno infatti da tempo assicurato l'autonomia dei propri destini; la prima tendendo a una maggiore scientificità metodologica, avvicinandosi cioè alle scienze della natura; la seconda rifuggendo invece le suggestioni quantitativistiche (Roncayolo, 1989, p. 1427). Tanto che, di fronte ai grandi sconvolgimenti attraversati dalla storia, la geografia dovrebbe porsi con una sorta di deferenza, la stessa che un allievo diligente manifesta nei confronti del proprio maestro (Muscarà, 1996, p. 5): per recuperare un'identità metodologica, a volte confusa sui piani apparentemente divergenti del metodo storico e di quello logico matematico (Muscarà, 1995, p. 326)²⁷. Un rapporto possibile deve quindi dibattersi tra i processi dell'interdisciplinarietà senza dialogo, come l'ha definita Corna Pellegrini (Tinacci Mossello, 1987, II, p. 78), e della fusione-scissione (Roncayolo, 1989, p. 1427); lo stesso Braudel lamenta la mancanza di un dialogo fecondo, richiamando gli storici sulla necessità di analisi più attentamente spazializzate (Braudel, 1974, p. 192). Mentre Jacques Le Goff ritiene che la crisi della geografia abbia provocato un sensibile allentamento dei suoi rapporti con la storia, contraddicendo la feconda tradizione interdisciplinare (o pluridisciplinare) alimentata da Marc Bloch, Lucien Febvre, ecc. (Le Goff, 1980, p. 34).

È comunque del senso comune dello spazio - la prospettiva è apparentemente riduttiva - che gli storici sentono la necessità: i modelli spaziali sono carte - osserva ancora Braudel - su cui è possibile proiettare la realtà sociale al fine di ottenerne una parziale spiegazione (Braudel, 1974, p. 192). La nuova storia - osserva Jacques Le Goff - è "grande produttrice e consumatrice di carte ... giustificate dall'esigenza di cogliere la lunga durata iscritta nello spazio, di quantificare e localizzare, di formulare ipotesi esplicative" (Le Goff, 1980, p. 11). Anche i pochi storici da me intervistati hanno insistito su questo senso comune della geografia, forse ignorando in parte (mi si consenta la generalizzazione) gli importanti sviluppi metodologici ed epistemologici che hanno caratterizzato il più recente dibattito geografico, ma evidenziando pure il bisogno di esplicitare il legame immediato che è nelle cose: di rendere in atto ciò che è certamente in potenza. A meno che la vicenda non debba necessariamente imitare il comportamento di Leone e Silia, i coniugi pirandelliani pa-

radossalmente uniti nella loro separazione: come osserva infatti Leone, "noi non siamo mica separati. Viviamo in perfetto accordo, divisi" (Pirandello, 1910, p. 77).

A questo proposito non mi pare casuale che alcuni storici rimproverino ai geografi un eccessivo eclettismo, lo stesso curiosamente sottolineato anche da fonti per così dire esterne al mondo accademico (Lanza, 1986, p.279)²⁸. Mentre è molto difficile capire se a tale eclettismo vada collegata l'incapacità degli studenti di apprendere quei rudimenti (e pure attività) geografici fondamentali²⁹ che gli stessi storici (e pure molti dei geografi intervistati) ritengono necessari per l'impostazione della loro attività didattica: come ad esempio - è forse il caso più ricorrente - la collocazione di un evento sulla carta³⁰.

La citata tuttologia dei geografi è forse la stessa - sembra pensare Edoardo Grendi - che ha impedito loro, nella microrealtà genovese, di condurre efficaci studi di area, dato che la tradizionale visione sintetica della disciplina non ha consentito di intraprendere puntuali ricerche topografiche (Grendi, 1996, p. 168)? In quel particolare contesto, la sostanziale separazione tra la storiografia locale e la geografia, evidenziata da una mancata 'coscienza' topografica rispetto alla memoria del territorio locale, ha infatti favorito la settorialità (e la conseguente limitatezza) di molte prospettive di ricerca: orientate piuttosto verso quei filoni mitici (le scoperte colombiane) le cui fonti erano cercate sul mare piuttosto che nel territorio (Ibid., p. 102)³¹.

L'osservazione pone un problema di grande rilevanza didattico-scientifica: rappresentare l'esistente spaziale significa rispondere al bisogno di collocare su una trama geografica la successione (o comunque l'articolazione) degli eventi. Significa rendere intellegibili i processi che, manifestandosi quotidianamente in modo complesso e articolato, non sempre possono essere ridotti a facile comprensione, tanto in senso diacronico quanto sincronico.

Ma la semplice funzione spazializzatrice, socialmente attribuita alla geografia, appare un po' riduttiva rispetto alle sue potenzialità operative (Muscarà, 1995, p. 7), quali si intuiscono ad esempio dai compiti che le affida Leveau riguardo allo studio dell'antichità (Leveau, 1986, p. 1345)³². E quali, a prescindere dalla lunga e tormentata storia della disciplina, sembra possano derivare dall'adozione di una metodologia che trascenda le specificità disciplinari: come nel caso della *local history* inglese, che favorì le assimilazioni trasversali con "un accumulo di prospettive e conoscenze topografiche che non possono essere isolate secondo la logica della frammentazione scientifica ed accademica" (Grendi, 1995, p. 566).

La frammentazione, scientifica e accademica. Ecco una quasi simmetrica coincidenza, se si pensa alla contraddizione non certo occasionale tra ambito della ricerca e ambito della didattica! Io, almeno, così mi sento di considerarla nel rapido volgere della presente discussione. Anche perché esiste una sperequazione qualitativa tra i due ambiti³³; tale, almeno, da ritenere che la ricaduta dei risultati della ricerca sui processi didattici risulti caratterizzata molto spesso da perdite e cali di energia significativi; e da altrettanto significativi ritardi, che rendono comunque scricchiolante il meccanismo di trasmissione del sapere.

A questo proposito, non è pensabile che lo scarto - si tratta ovviamente di una generalizzazione argomentativa - dipenda soltanto dall'incapacità di tradurre un linguaggio (e dei contenuti) formalizzato in un linguaggio comune (cfr., la metafora

informatica del linguaggio macchina *versus* codice ASCII e quindi *versus* linguaggi operativi); che si tratti cioè di un semplice problema di comunicazione, sebbene la scuola italiana dell'obbligo abbia palesato evidenti difficoltà nel proporre linguaggi più complessi e articolati (Dardano, 1994, pp. 544-550)³⁴. Credo piuttosto a un problema di investimenti, la cui entità può essere determinante per garantire un'adeguata produzione culturale, quantitativamente e qualitativamente parlando; ma i rapporti tra le discipline, configurandosi *de facto* al di fuori della logica istituzionale, presentano proprio in termini di investimento un costo aggiuntivo. In questo senso l'interdisciplinarietà non è soltanto un problema di innovazione didattica; ma di modulo gestionale-organizzativo della scuola, di orari, di rapporti con l'esterno (De Bartolomeis, 1978, p. 119). È per questo, per il fatto cioè che rimette in circolazione una quantità ridotta di elementi, che il 'monologo' di alto livello può assicurare una maggiore economicità rispetto all'attività interdisciplinare.

Penso si tratti comunque, ancora una volta, di un problema strettamente sociale. Come osserva Leo Apostel, i costi della ricerca interdisciplinare risultano elevati soltanto se si accetta il modo attuale di fare ricerca; non così, se invece essa diventa programmata e sistematica (Apostel, 1972, pp. 173-4)³⁵. Ma è evidente che in mancanza di un buon modello di società globale, non risulta possibile organizzare la scienza in funzione dei bisogni della società (Ibid., p. 150)³⁶.

Le singole storie disciplinari e la loro articolazione nel più generale contesto delle scienze umane possono rendere conto del senso della vicenda: com'è venuta maturando dal momento in cui la storia e la geografia condivisero, sebbene in tempi diversi, la schiavitù rispetto ai fatti. Fatti a cui si conformarono, esaltandone il potere carismatico, tanto la geografia deterministica quanto la storia *événementielle* la prima trasformando appunto in fatti l'immagine poliedrica e immanente della natura; la seconda sviluppando su di essi una descrizione autoreferenziale.

È proprio la crisi dei fatti³⁷ ad aprire nuove prospettive alla ricerca interdisciplinare; un'analogia, in parte forzata, consente di accostare l'esperienza storica maturata nel clima delle *Annales* all'avvento dello storicismo gambiano in casa geografica. Processi responsabili, sui diversi versanti, di rigettare la metodologia descrittiva per assumere forme di indagine a partire dalle strutture della società (Le Goff, 1980) o dai problemi da esse proposti (Gambi, 1973; Quaini 1974). L'affermazione di scienze nuove, consacrate dal mondo accademico, il rinnovamento delle problematiche e dell'insegnamento di quelle tradizionali, la comparsa di altre discipline sorte per mutazione in senso interdisciplinare (storia sociale, demografia storica, antropologia storica) fanno da contorno alla nascita di quella che Le Goff definisce *nuova storia* (Le Goff, 1980, pp. 9-10). Come nel caso di Gambi, il senso dei rapporti tra le scienze umane va ricercato nel vissuto quotidiano, al quale Le Goff affida la decisione di definire il futuro cammino di una concreta scienza dell'uomo (Ibid., pp. 45-46; M. Quaini, 1992, p. 243).

Le suggestioni straniere rappresentano certo un elemento fondamentale nella storia culturale italiana; ciò credo sia ancora più vero per il successivo avvento delle teorie quantitative, che non possono prescindere dal fecondo insegnamento della scuola anglosassone. Sono tali teorie a favorire nuovi rapporti tra la geografia e le

altre discipline³⁸; essi derivano implicitamente dall'uso di una metodologia trasversale alle scienze umane e naturali, dall'applicazione contestuale del modello fisiologico agli organismi e ai fenomeni: da ostacolo alla conoscenza, l'interdisciplinarietà diventa quindi un nuovo traguardo del sapere (Luzzana Caraci, 1987, p. 87). Ma al contrario della geografia la storia mantiene un atteggiamento di sostanziale indifferenza nei confronti dei metodi quantitativi: come osserva Kula, "la maggior parte degli storici non avverte la necessità di costruire modelli ... Il mito della storia, scienza del concreto e dell'irripetibile, della storia descrittiva, narrativa, interessata esclusivamente all'individuale, non è soltanto estraneo, ma è addirittura ostile a ogni costruzione di modelli" (Kula, 1970, p. 13)³⁹.

All'opposto, appunto, la recente geografia sistemica ritiene proprio la costruzione di modelli il compito primario di una storia che deve aiutare a cogliere processi di trasformazione e di rottura: fornire elementi che consentano di individuare e delimitare campi di relazioni sulle quali applicare ricerche formalizzate e procedure quantitative (Vallega, 1985, p. 103). È questo il senso interdisciplinare delle teorie sistemiche, capaci di connettere le due entità uomo-natura e di renderle interdipendenti (Berdoulay, 1991, p. 137); mentre il rapporto prefigurato si allinea con il trapasso dalla geografia idiografica (descrittiva) a quella nomotetica (interpretativa)⁴⁰ e con la rinuncia al principio dell'eshaustività, che appare totalmente estraneo agli obiettivi delle scienze sociali (Vallega, 1985, p. 107). Ma è proprio questo uso autoreferenziale del corredo storico che la stessa storia non sembra legittimare, come in parte dimostrano le citate constatazioni di Kula e Roncayolo; né, dalla comunità degli storici sembra scaturire quell'intensa produzione epistemologica (Walter, 1988, p. 1373)⁴¹ che è invece peculiare del recente lavoro dei geografi, italiani e non.

Ciò non significa però che le strade siano irriducibilmente separate, che le differenze abbiano scavato un solco non più colmabile. Dal momento che il cambiamento è intrinseco alla stessa processualità sociale, neppure le singole storie disciplinari possono compiere itinerari del tutto autonomi, sfuggendo a una logica della conoscenza che è nei problemi ancor prima che nelle definizioni. A prescindere dal fatto che siano venuti meno i grandi paradigmi dominanti, che il loro potere strutturante sia (o non sia) ormai realmente inefficace rispetto all'organizzazione del sapere (AA.VV., *Histoire et sciences sociales*, 1988, p. 291), gli odierni destini della conoscenza sembrano dibattuti tra il dinamismo dei tempi attuali e l'inerzia di quelli passati.

È forse questa la maggior complessità della nostra realtà culturale; ne siamo avvertiti - credo - dalla pari complessità che governa la nostra percezione, qualcosa di molto simile all'avvento di quella rivoluzione esistenziale che David Harvey ha definito 'crisi della modernità' (Harvey, 1993). A sentire Claudio Minca, sembrerebbe trattarsi di una sfida che coinvolge la stessa geografia e la sua produzione sociale (Minca, 1995, 452); che ne rimette in discussione i confini tradizionali e la proiezione nella globalità fluttuante. I pericoli di sovrapposizione, di sconfinamento, di crisi identitaria sembrano svanire nell'oggettività dei processi riproduttivi della cultura; mentre si accentua di contro la "competitività interdisciplinare di fronte al dissolversi della legittimità che l'organizzazione del sapere moderno assicurava *de facto*" (Ibid., 438).

A questo proposito anche la storia è stata coinvolta nella crisi delle scienze socia-

li. La moltiplicazione disordinata degli oggetti della ricerca propone un quadro indefinibile (Biondi, 1984, pp. 1114-1115), nel quale nuove alleanze diventano improvvisamente possibili (AA.VV., *Histoire et sciences sociales*, 1988, p. 293), mentre altre, tradizionali, devono essere prontamente abbandonate, per non convalidare paradigmi ormai obsoleti (Chartier, 1989, p. 1507): come osserva ancora Albano Biondi, "è come se assistessimo ad un dramma del ritorno di ciò che è stato rimosso" (Biondi, 1984, p. 1114). La stessa letteratura sembra non rappresentare più, come è stato anche nel vicino passato, "un modello di convivenza tra razionalità e logica simmetrica inconscia... un porto nelle nebbie e nel conflitto dell'io, una tecnica sicura di dominio del tempo" (Ragone, 1989, p. 1166); mentre la produzione dell'immaginario di massa pare attraversare continue metamorfosi, in una prospettiva tuttora aperta e non a caso percorsa da correnti di mitica nostalgia per una totalità perduta (Ibid., pp. 1166-1167).

Come dire che non esiste più il bisogno di erigere una "Fortezza Bastiani" contro la fantomatica invasione disciplinare; che i pericoli paventati sembrerebbero ormai superati dai fatti (Kula, 1974, p. 207). Ciò significa allora che la presunta crisi della disciplina è un segno della sua vitalità culturale? "Piena d'infelicità, perché piena di vita", come la Silia del "Giuoco delle parti"? (Pirandello, 1910, p. 29). È che, conseguentemente, debba essere criticata l'eccessiva preoccupazione di difendere la specificità disciplinare, come accaduto nel vicino passato (Mori, 1977, p. 186 e Valussi, 1977, II, pp. 237-241)?⁴² E forse è proprio così, soprattutto se si tiene conto che le discipline sono già intrinsecamente mutevoli, che sfuggono al controllo a prescindere dalle norme cui si vorrebbero sottoposte (Turco, 1987, p. 98).

In effetti, il cerchio di affinità tra le scienze umane di cui parla Quaini citando Berdoulay (Quaini, *Rappresentazioni e pratiche*, 1997, p. 6) disegna una prospettiva di apparente libertà operativa, che dei rapporti tra le scienze esalta la probabilità a discapito della necessità; così da ricostruire una prospettiva conoscitiva che riabilita il ruolo 'povero' delle discipline. Le spie nominate da Ginzburg (Ginzburg, 1986) sono il risultato di microanalisi condotte sul gioco flessibile delle personalità e sulle interferenze tra piani diversi del mondo; il suo Menocchio (Ginzburg, 1976) si confronta con questa molteplicità, ne denuncia la mediocrità, esaltando nello stesso tempo il potere rivoluzionario del senso comune.

Non so se questo fosse proprio l'intento di Ginzburg, che forse voleva soltanto sdrammatizzare il mito storiografico della cultura alta, ricorrendo a quel "frammento sperduto, giuntoci casualmente, di un mondo oscuro, opaco, che solo con un gesto arbitrario possiamo ricondurre alla nostra storia" (Ibid., p. XXV). Di certo egli ha invece voluto distinguere, in senso operativo, tra un paradigma debole (ragione debole), che può garantire risultati significativi se applicato alle scienze umane, e uno forte (ragione forte), che ha invece fornito risultati poveri e incerti (Ginzburg, 1986, p. 192). Secondo una logica per alcuni versi interstiziale, che si accorda con quella visione post-moderna che Harvey ha proposto per descrivere la nostra epoca (Harvey, 1993); e che restituisce forse al paesaggio (il paesaggio disegnato e ideale, a dimensione soggettiva e simbolica)⁴³ un ruolo centrale nello svolgimento di indagini storico-geografiche fondate sulle dinamiche sociali (Quaini, *Rappresentazioni e pratiche*, 1997, pp. 7-8).

La crisi della modernità e della tradizionale ragione storica ha prodotto trasfor-

mazioni radicali in senso disciplinare (Pizzetti, 1990, pp. 198-199): la storiografia francese, ancora fortemente influenzata dal ruolo delle *Annales*, avanza una proposta che recupera il senso ultimo dell'evento, ma soltanto perché contestualizzato nell'ambito sociale; altrove la storia sperimenta la praticabilità di una varietà di soluzioni, che secondo Quaini sono "fra loro incommensurabili e prive di valore conoscitivo" (Quaini, 1997, *Rappresentazioni e pratiche*, p. 13). Di queste è comunque possibile trovare utili indicazioni in alcune pubblicazioni recenti (Stone, 1987; Burke, 1993)⁴⁴; come per il racconto, che intende superare la staticità delle strutture⁴⁵, accogliendo le suggestioni provenienti dalla letteratura contemporanea e sperimentando metodologie narrative che prefigurano anche un nuovo rapporto con il lettore (Burke, 1993, p. 292). Molte le altre direzioni verso le quali procede lo sviluppo della ricerca storica. Tra queste sembrano rilevanti le tre tendenze indicate da Jerzy Topolski: l'integrazione, che si ricollega al citato senso narrativo della storia; la quantificazione, con un ricorso costante a diverse scienze sociali e ad alcune naturali, a forte contenuto interdisciplinare; l'utilizzazione di modelli, legata alla *New Social History* statunitense (Topolski, 1989, pp. 9-13). A conferma di come anche il comparto storiografico sia interessato da processi generalizzati che trascendono le peculiarità disciplinari (Pizzetti, 1992, p. 199). In tale varietà di prospettive ritorna anche la suggestione dell'erudizione, che la crisi dell'eshaustività e del nozionismo sembrava aver definitivamente respinto: l'erudizione è "l'opera minuziosa e attenta... il mestiere delicato ed appassionante, grazie al quale la storia scopre, ripristina e ricostruisce i suoi materiali (Arcangeli, 1990, p. 22). Quei materiali che Febvre riteneva compito dello storico creare e ricreare (Febvre, 1992, p. 73), muovendosi nel passato secondo un principio metodologico organizzato e rigoroso: secondo una teoria che non si ponga lo scopo di enunciare leggi, ma offra la possibilità di avvicinare la comprensione della storia (Ibid., p. 166).

È proprio dalla filosofia *febvriana* che giunge un forte monito al dialogo tra le discipline; la sua proposta pluridisciplinare è concretamente appoggiata sul dialogo tra i diversi comparti delle scienze umane, sulla base di un concetto di civiltà che serve a concentrare i singoli sforzi di ricerca (Torre, 1992, p. XI). Sono i testi, tutti nella loro varietà umana, a costituire la fonte di questa pluridisciplinarietà (Febvre, 1992, p. 79); l'indicazione può essere ancora molto feconda, a prescindere dal fatto che Febvre, essendo storico di professione, ne parli pensando soprattutto alla storia, la sua disciplina (Ibid.). Dell'estrema varietà di proposte culturali che la complessità sociale infonde anche nel contesto della ricerca e della didattica, forse proprio la prospettiva pluridisciplinare potrebbe produrre risultati significativi⁴⁶; magari in attesa che un ulteriore sviluppo delle discipline e l'evoluzione dei rapporti di produzione interni al mondo del sapere possano favorire il trapasso verso quell'interdisciplinarietà (e quindi transdisciplinarietà) che abbiamo vista auspicata negli anni '70 dalla riflessione francese (AA.VV., 1972, p. 108)⁴⁷.

Quando i due protagonisti restano soli sulla scena, quando il dialogo si fa più serrato, storia e geografia si incontrano sul territorio. Li tiene avvinti la comune matrice sociale, di cui il territorio rappresenta la formalizzazione scenica: lo spazio fisico che diventa spazio di comunicazione.

Se è vero che “per i gruppi come per gli individui, la memoria non è registrazione, ma costruzione” (Vilar, 1985, p. 19), non risulta cioè una semplice enumerazione di oggetti ma pure una complessa elaborazione culturale delle loro relazioni - in senso *weberiano*⁴⁸ -, si comprende come gli elementi e i fatti non possano, da soli, esaurire il campo di indagine delle discipline geostoriche. Il superamento della loro ingannevole evidenza è merito degli storici e dei geografi che ne hanno denunciato il fascino totalizzante, cercando di ricostruire una credibilità disciplinare che rinunciassero alla loro presenza esclusiva. Ma è pure possibile che il bisogno di fondare un nuovo paradigma abbia causato un’espulsione immeritata, perché indiscriminata: una vera e propria forma di *luddismo*, di distruzione, che ha attribuito a uno strumento della produzione il peccato altrimenti commesso da chi ne ha organizzato l’uso. L’esito meno felice di tale operazione è stato proprio l’emarginazione della percezione comune: corredo genetico del quale è lecito (e necessario) modificare l’uso, ma non distruggere l’essenza.

A questo proposito il recupero del senso geografico comune può essere attuato grazie alla storicizzazione della disciplina (Zanzi, 1991); all’accettazione di ciò che essa rappresenta (ha rappresentato) storicamente per la società, appunto, nel senso comune: a prescindere dai giudizi di valore e dall’attribuzione di responsabilità riguardo alla sua formazione (del senso comune). La geografia deve recuperare la dimensione descrittiva (Dematteis, 1986, p. 165), deve esaltarne l’elevato valore comunicativo, didattico⁴⁹, superando il *topos* secondo cui non si dà interpretazione in presenza di descrizione, quasi che l’una e l’altra non sappiano innovare contestualmente (Dematteis, 1985, *Le metafore*, p. 103). Così la storia, alla quale il senso comune attribuisce due significati apparentemente contrari: da una parte quello molto serio di “impresa di ricerca”, che rimanda appunto al suo presunto valore ‘scientifico’; dall’altra quello sostanzialmente ludico della narrazione, verso una dimensione che si è tentati di definire fantastica (Duby, 1995, p. 43)⁵⁰. Secondo un progetto certamente più equilibrato, che persegue degli obiettivi per così dire minimi e attribuisce validità alla disciplina già a partire dalle sue funzioni essenziali: come faceva Henry Marrou nei lontani anni ‘50, quando apprezzava la storia in quanto “contemplazione estetica delle singolarità... repertorio di storie interessanti... magnifica e inesauribile riserva di temi narrativi” (Marrou, 1990, p. 246), forte cioè della sua essenziale funzione di apprendere i valori culturali recuperati al passato (Ibid., p. 248).

Ed è proprio l’alleanza con la storia, e non il semplice uso delle categorie storiche, che può garantire alla geografia la comprensione del proprio territorio soggettivo (ancor prima di quello potenzialmente oggettivo): perché è solo la storicità che consente allo spazio di diventare sociale, e come tale di poter essere percepito e conosciuto. È attraverso una tale storicità, ancora, che la rappresentazione geografica genera consenso, il consenso accresce l’efficacia della rappresentazione, la rappresentazione efficace produce territorio (Dematteis, 1985 p. 102): nel senso di maggior incorporazione antropologica nello spazio, come - mi pare - la intende Angelo Turco (Turco, 1989, p. 76)⁵¹. Tra lo spazio e il territorio trascorre quindi un processo, un’imprevedibile creazione di forme (Farinelli, 1980, p. XXIX): non “l’accumulo di artefatti sulla superficie terrestre”, vale a dire una crescita quantitativa, anche se implosiva; piuttosto, “le continue ri-configurazioni della complessità da cui in

definitiva l'*homo geographicus* ricava occasioni" (Turco, 1989, p. 76). Evidentemente l'occasionalità è reciproca: interessa cioè anche l'altro capo della relazione. Tra le espressioni più variegata dell'incorporazione antropologica è compresa infatti anche la descrizione, che legittima e tramanda l'atto percettivo: la storia del territorio comporta pertanto i processi conoscitivi, per il fatto che sono essi a veicolare la comprensione (Ibid., 77)⁵².

Come si diceva prima, la descrizione della descrizione e quindi il bisogno di ricostruire la storia disciplinare, di individuare nella descrizione le condizioni che l'hanno resa possibile in quella particolare forma. E se è vero che la storiografia è storia storicizzata, quale il referente storiografico della geografia? La storiografia stessa, come sostiene Zanzi, che la reputa disciplina *super partes*? Non importa, a quanto pare, se scritta dagli stessi geografi, o piuttosto da specialisti del settore che applicano categorie proprie a oggetti apparentemente diversificati, ma in realtà accomunati dal bisogno di ritrovare nel passato la propria identità culturale. Il fatto che allo stato attuale la storia della geografia sia in effetti scritta da geografi *tout court* dipende evidentemente dal particolare grado di sviluppo disciplinare, ancora una volta dalla particolare storia della disciplina⁵³. Ciò non toglie però che i problemi della geografia rispetto al mondo siano derivati da una matrice cui fanno riferimento tutte le scienze umane. Analoga la necessità di una continua storicizzazione del lavoro svolto, di situarsi politicamente nella realtà, di assumere le responsabilità del proprio tempo; per non restare ai margini della storia, o piuttosto all'interno di una storia che non prevede contatti con l'esterno: autoreferenziale, potenzialmente infinita.

In questo senso il rapporto possibile con la storia, l'interdisciplinarietà, rappresenta una particolare fase, una possibile soluzione che la storicizzazione, operazione di misura del processo di rappresentazione disciplinare, registra e interpreta come un evento tra i tanti, sebbene molto importante. Così come importante - ma altrettanto storicamente inessenziale - lo svelamento dei nessi che fanno della disciplina uno straordinario laboratorio di strumentalizzazione antropologica, un terreno sul quale l'uomo sperimenta infinite soluzioni storiografiche.

Si pensi alle possibili corrispondenze epistemologiche tra la storia e la geografia: Dematteis ritiene la storia pratica legittimante al pari della geografia (Dematteis, 1985, *Le metafore*, p. 115); Kuhn osserva che essa (nello specifico, la storia della scienza), diventa spesso la cronaca del trionfo della ragione sulla superstizione (Kuhn, 1985, p. 163); tutta una letteratura feconda sul 'fecondo' tema del colonialismo ha dimostrato, sebbene perfettibilmente, come la relativa storia eserciti egregiamente la funzione sostituiva della storiografia⁵⁴. Parallelamente è Turco che evidenzia tale implicazione culturale nella produzione geografica (Turco, 1996), mentre altri hanno già espresso le giuste convinzioni sul ruolo imbonitore della formalizzazione cartografica (Quaini, 1976 e 1992, pp. 285-305; Farinelli, 1992, pp. 17-79). E nel cortese scambio di riconoscimenti tra la storia e la geografia, credo emerga più di tutti quel senso di complementarità che forse Humboldt aveva già intuito, trovando un'ideale corrispondenza tra le monumentali costruzioni incaiche e l'imponente sistema andino (Von Humboldt e Bonpland, 1813, pp. 3-4): la possibilità che esista cioè un fondo di ordine nel *caos*, o ancor meglio che esista una continua oscillazione antropologica tra il *cosmos* e il *caos*, appunto tra l'ordine e il disordine.

La storicità è d'altra parte componente essenziale di ogni vicenda disciplinare (Zan-
zi, 1991, p. 34). Pensiamo anche alla letteratura; poiché essa studia il testo piuttosto
che l'opera (Asor Rosa, 1995, p. 7), è proprio nel testo che si dovrebbe cercare la sua
storicità: come insieme delle condizioni che ne hanno resa possibile la costituzione
(Ibid., p. 11). Il testo come prodotto sul quale è possibile cogliere il processo della
produzione e delineare il relativo circuito di scambio (Escarpit, 1994, p. 9); codice
convenzionale grazie al quale si conferisce un significato a ciò che si vuole descrive-
re. In questo senso il compito dell'autore è "solo una 'convenzione' ben strutturata,
è la forma possibile della verità" (Asor Rosa, 1995, p. 12). Tempo, spazio e il binomio
tradizione-innovazione fondano la tridimensionalità della storiografia letteraria
(Ibid., p. 13): sono queste, forse, le molecole comuni che fanno uscire la letteratura
"dalla mischia e a porsi come un oggetto culturale fra gli altri" (Ibid., p. 6).

La letteratura come sistema in perenne evoluzione (Ibid.), come sostanziale tra-
duzione di una riconfigurazione il cui mutamento continuo è garantito tanto dal-
l'apporto del soggetto quanto dell'oggetto: ecco perché lo spazio e il tempo, cate-
gorie comuni, devono essere rese tridimensionali dai processi di tradizione-innova-
zione che ne socializzano il senso. A sentire Michail Bachtin si troverebbe su questo
terreno anche Goethe, che vede l'essenza del tempo storico nei quadri concreti della
natura. "Il presente per lui - nella natura come nella vita umana - si manifesta co-
me essenziale pluralità di tempi: come sopravvivenze o relitti di vari gradi e forma-
zioni del passato e come embrioni di un più o meno lontano futuro" (Bachtin, 1988,
p. 216). Fondata "su una profonda, accurata e concreta percezione della località"
(ibid. p. 222), la *Localität*, la sua visione "raggiunge la *pienezza del tempo*, una pienez-
za concreta, visibile" (Ibid.). Il passaggio reversibile *cosmos-caos* è specifico atto co-
noscitivo, conoscenza che diventa teoria; e proprio Bachtin, storico di Goethe tra i
più acuti, nella lettura che fa dello scrittore tedesco rispecchia la propria visione cri-
tica, in un certo senso il proprio progetto. La sua teleologia di individuo, il suo ten-
dere verso l'armonica sinergia tra l'uomo e l'artista: lo stesso ordine che scorge in
Goethe, lo partecipa alla propria creazione: la misura dell'uomo è insomma misura
del cosmo, le sue contraddizioni diventano territorio, la sua storia trova ordine nel-
le coordinate spaziali opportunamente definite.

L'ordine è insomma un parametro complesso, bifronte. La sua denuncia, la de-
nuncia della misura (Farinelli, 1985, p. 59), conduce il discorso verso una ciclicità
contraria all'idea di progresso che informa il mondo: ma in effetti, sulla misura il
cerchio si chiude, tanto che si parla di possibile cancellazione del divenire storico
nella rappresentazione geografica (Dematteis, 1985, *Le metafore*, p. 118). È questo il
destino della fotografia, dell'immagine: l'icona cancella il tempo pur racchiuden-
done l'intima processualità (Ibid.), costringe davanti a una siepe senza poter vede-
re "di là da quella". Tutto sommato si tratta dell'ennesima lotta tra l'ordine e il di-
sordine, tra il *cosmos* e il *caos*: ma mettere ordine nel *caos* è compito esclusivo dello
scienziato (Wehler, 1983, p. 72). Lo sosteneva in certa misura anche Platone: sicu-
ramente ne sentono l'esigenza i geografi, dopo i fecondi avvertimenti di Lucien Feb-
vre (Farinelli, 1980, p. XXXI), per evitare che il 'polverone' dell'interdisciplinarietà
impedisca loro di vedere. Magari, come più o meno pensava Johann Christoph Gat-
terer (Farinelli, 1985, p. 59), facendo uso di entrambi gli occhi, senza la presunzio-

ne che essi possano esaurire la totalità del mondo. O come osservava Weber, partendo dal presupposto che soltanto una parte finita della realtà debba (e possa) formare l'oggetto della conoscenza scientifica (Weber, 1958, p. 85).

Se ai lati della scena "s'odono squilli di tromba", significa forse che è giunta l'ora di sciogliere la tensione e di liberare il potenziale creativo del dramma. E la catarsi può aprire uno squarcio nel pessimismo cosmico: la liberazione delle energie accumulate e inesprese è il processo che si autorinнова. La nascita o ri-nascita dell'essere stesso attraverso nuova forma, la dialettica esistenziale elevata a essenza costitutiva della riproduzione.

Pensare alle discipline come a possibili fattori di autoriproduzione credo sia coerente con il processo di rafforzamento/indebolimento al quale esse vengono naturalmente sottoposte. Partendo dal concetto di crisi del paradigma disciplinare (Kuhn, 1969, p. 45)⁵⁵, inteso a prescindere dalla collocazione relativa del comparto interessato, sembra ancora una volta che la nascita di una nuova disciplina derivi dal suo particolare grado di sviluppo. Secondo Angelo Turco, tale nascita dipende dalla pietrificazione dell'interesse delle discipline esterne, vale a dire dalla loro incapacità di allargare il campo delle proprie attività (Turco, 1987, p. 98); mentre Max Weber attribuisce alla benefica influenza del binomio "problema-metodo" la responsabilità della nascita di un nuovo comparto scientifico (Weber, 1958, p. 79). Per altri, infine, è l'interdisciplinarietà che, traducendo un momento di crisi, conduce all'elaborazione di modelli unici o, ancora, alla nascita di nuove realtà disciplinari (AA.VV., 1972, pp. 72-73).

È comunque opportuno che il fenomeno sia interpretato ancora una volta in chiave sociale, vale a dire quale risultato oggettivo dell'interazione tra la società e il mondo della cultura ufficiale. Se la domanda esterna di nuove conoscenze (o di nuove modalità conoscitive) incontra "personaggi in cerca di autore", se è presente cioè una sostanziale fluidità del contesto culturale per il fatto che le discipline tradizionali non sanno esaudire tale domanda, è possibile che si assista anche alla consacrazione di nuove realtà disciplinari.

Di queste realtà non credo di poter fornire altro che una breve citazione, troppo breve rispetto alla dimensione che ha assunto il discorso complessivo sul ruolo della storia e della geografia. È vero che tutte si situano alla loro confluenza, recuperandone parte della tradizione disciplinare e sfruttandone alcuni degli spazi operativi di mercato; ma è vero anche che la loro genesi molto spesso risponde ad esigenze scientifiche ben precise: approfondimento tematico, riutilizzazione delle tecniche e dei metodi accantonati, assunzione di nuovi, ecc. Come la geografia storica (Sereni, 1982, pp. 167-187; Ferro, 1989)⁵⁶ - finalizzata allo studio dei cambiamenti geografici attraverso il tempo (Rota, 1997, p. 92) - che ha superato l'ambiguità della sua denominazione (raggiunta per mutazione), grazie all'acquisizione di metodologie normalmente disperse in alvei paralleli, assunte con "finalità peculiarmente problematiche e applicative nei settori, oggi nodali, della pianificazione spaziale e della politica dei beni ambientali e culturali" (Rombai, 1992, p. 35)⁵⁷; proprio perché ha scelto di valorizzare il concetto di cultura materiale (Quaini, 1992, pp. 249-282)⁵⁸, di ricorrere all'indagine archeologica (AA.VV., 1973) e alla *local history* (Sereni, 1982,

p. 180), di sapersi cioè aprire alle suggestioni provenienti dall'esterno. O ancora come la storia delle esplorazioni e la storia della cartografia, che insieme alla geografia storica concorrono a formare un quadro complesso e nello stesso tempo stimolante. Una loro significativa disamina richiederebbe naturalmente una trattazione autonoma, tanti gli argomenti studiati e tante le possibili implicazioni interdisciplinari e pluridisciplinari; basti osservare - e ritengo il fatto molto rilevante - che la loro legalizzazione nel mondo della ricerca consente di condurre indagini in un quadro istituzionalmente legittimato, secondo la duplice visione storico-geografica e il ricorso a metodologie non sempre adeguatamente applicate⁵⁹.

Il pubblico: "Finis tragoediae"

Non esiste rappresentazione più drammatica di quella che non ha un suo pubblico. Senza un pubblico la rappresentazione non acquista storicità, resta un prodotto vuoto: solo la fruizione del prodotto, infatti, "attiva il circuito comunicativo istituito dall'emittente e perciò funzionante esclusivamente quando l'altro polo della comunicazione, il ricevente, accetta il collegamento" (Segre, 1985, pp. 118-119).

Di questa mancanza soffre anche la nostra rappresentazione. Non è chiaro se il suo pubblico, il pubblico studentesco, abbia disertato per un contrattempo o per una scelta deliberata (o per entrambe le ragioni insieme); di certo è che la vicenda possiede un'ironia tutta sveviana, un po' come nel caso di Zeno e del funerale. Il suo svolgimento conosce pertanto un epilogo amaro, perché la mancanza dei fruitori impedisce di completare un quadro nel quale resta uno strappo non ricucito. Il tentativo di riprenderli c'è stato, ma ne è sortita soltanto una doppia e inutile coscienza del sistema così come ho cercato di rappresentarlo secondo le tradizionali categorie descrittive.

Questo vuoto, di cui certo sono l'unico responsabile, preferisco pensarlo però in termini propositivi: anche perché, come nel caso di Zeno, credo poco alla casualità dell'equivoco, al fatto che la mancanza denunciata dipenda soltanto dalle solite ragioni che normalmente si adducono per giustificare i limiti di una ricerca. Mentre credo piuttosto che essa discenda da un preciso difetto programmatico, rispondente in questo caso a un paradigma che è proprio della storia universitaria (Ricuperati, 1995, p. 763). Se è vero infatti che 'lo studente' è destinatario esclusivo della rappresentazione scolastica, la sua emarginazione dalla scena non significa forse che la "vera Festa si celebra altrove"? (Angelini, 1986, p. 90)⁶⁰.

Il giudizio della critica

Un breve giudizio sui risultati della nostra inchiesta riguardanti il tema da me trattato. Intanto essi non consentono di proporre generalizzazioni utili al caso; quindi impediscono di cogliere più precise tendenze regionali della didattica universitaria. Da questo punto di vista sarebbe forse utile un'analisi statistica che utilizzi la griglia geografica come trama e la variabile storica come ordito, per animare cioè il quadro d'insieme che dovesse scaturirne: ma questa è soltanto un'ipotesi di lavoro tra le tante possibili.

L'unica considerazione che invece mi sento di proporre, esaminate un certo numero di risposte (il campione è pesantemente sbilanciato dalla parte dei geografi),

è che mediamente i rapporti della geografia con le altre discipline siano determinati più dalle peculiarità locali che da ragioni (omogenee o meno) di natura scientifica: rispondano cioè a tutta una serie di fattori non controllabili e/o riducibili a una norma comune che ne assicuri la riproduzione. Risultino ancora, come osservava Angelo Turco nel 1987, "scarsi, discontinui e disimmetrici" (Turco, 1987, p. 87).

Quale possibile ragione di tale precarietà, propenderei per la mancanza, più volte sottolineata, di legalità istituzionale; rispetto alla quale, non è certamente estranea la motivazione di ordine paradigmatico, il "codice che ispira la visione della comunità geografica" (Ibid.). Con ciò, credo in ogni caso si accordino tanto i casi di estrema vitalità, quanto quelli di maggior conformità alla logica disciplinare (e non per questo necessariamente amorfi).

Il bisogno della rappresentazione resta comunque prioritario: "The show must go on".

NOTE

1. La metafora che intendo proporre è totalmente estranea alla volontà di sviluppare un modello operativo; piuttosto, trae spunto dall'osservazione di Massimo Quaini sull'opportunità di sostituire le "metafore morbide" alle "più tradizionali analogie tecniche" (Quaini, 1997, *Rappresentazioni e pratiche*, p. 8); e, ancor prima, risulta fondata su quell'idea di metafora (Dematteis, 1985, *Le metafore*) che - credo - percorrerà tutto lo svolgimento del presente intervento.
2. Secondo Carlo Ossola, le facoltà umanistiche sono ad altissima dispersione, assistono cioè a una perdita costante di iscritti prima della laurea. Inoltre esse vengono frequentate principalmente da semioccupati, lavoratori precari e lavoratori studenti, "in cerca non di una professione ma di professionalità, cioè di una conoscenza critica o aggiornamento del loro sapere professionale" (Ossola, 1983, pp. 927-928).
3. Come osserva Giuseppe Ricuperati, ciò può accadere (è accaduto) anche nel caso in cui l'offerta scolastica (di diplomi e lauree) superi numericamente la richiesta del mercato del lavoro. Il fatto pone ovviamente problemi di grande rilevanza (costi e spesa pubblica), poiché diventa fattore causale rispetto al funzionamento della macchina istituzionale e in parte anche rispetto al corpo sociale (Ricuperati, 1995, p. 750).
4. Una metafora analogica: la gestione del sistema delle *sub directories* (e dei *files*) nei *personal computers*, il cosiddetto *tree* dell'MS DOS.
5. Un altro possibile modello interpretativo: le forze produttive (i docenti) e quelle ricettive (i discenti) del sapere costituiscono gli elementi principali della relazione che esplicita l'attività didattica interdisciplinare.
6. "I mutamenti nel settore umanistico sono marginali e comunque senza alcun rapporto diretto con la professione. Il fine dello studio in sé non ha rapporto diretto con la professione, piuttosto con la ricerca e la riproduzione nell'Accademia; con la cultura, con i suoi sviluppi e mutamenti" (Ricciardi, 1983, p. 900).
7. Secondo Guy Michaud nessuna disciplina può allontanarsi indiscriminatamente dal paradigma dominante; non può cioè promuovere attività che non garantiscano una produzione culturale pari agli investimenti affrontati in sede programmatica (Michaud, 1972, p. 296).
8. È questa in linea di massima la tesi di Imre Lakatos, che ritiene l'articolazione disciplinare condizionante rispetto al funzionamento generale del sistema economico: in presenza di una situazione protetta (monopolio culturale sotto il patrocinio dello Stato), lo svilup-

- po disciplinare mostrerebbe infatti caratteristiche di autoreferenzialità. In altre parole, secondo Lakatos, la nascita di nuove discipline può anche prescindere dalle necessità scientifiche; può, nello stesso tempo, favorire uno sviluppo indiscriminato del parassitismo intellettuale, il cui segnale più preoccupante è il proliferare di pubblicazioni sostanzialmente inutili (Lakatos, 1995, p. 29).
9. Lo testimonia l'aumento degli indirizzi prettamente scientifici nei programmi del 1991 (Ricuperati, 1995, p. 770).
 10. Carlo Ossola osserva che le facoltà umanistiche producono corsi di laurea rigidi e irregolari, provocando una dequalificazione dei singoli saperi: "[del]le discipline, per una malintesa 'rincorsa al basso' da parte dei fornitori-docenti rispetto alla 'rincorsa ad altro' degli utenti-discenti" (Ossola, 1983, p. 928).
 11. Secondo Robert Escarpit, "ciò che distingue l'artista dall'artigiano è che l'oggetto che egli produce non ha una vocazione necessariamente funzionale, cioè non è destinato in modo assoluto a un'utilizzazione determinata". Nel processo di produzione-comunicazione-fruizione si introduce quindi il fattore determinante della libertà interpretativa (e fruitiva) del fruitore stesso (Escarpit, 1983, p. 5).
 12. Secondo Max Weber, alla base dei campi di lavoro delle scienze stanno le connessioni concettuali dei problemi: "dove si procede ad affrontare con un nuovo metodo un nuovo problema, e si scoprono in tale maniera delle verità le quali aprono nuovi importanti punti di vista, là sorge una nuova 'scienza'" (Weber, 1958, p. 79).
 13. Mi pare, in questo senso, si tratti di processo opposto (dal particolare al generale) a quello aversato da Gaston Bachelard (dal generale al particolare), che ritiene le concezioni unitarie pesantemente condizionanti rispetto al progresso della conoscenza scientifica (Bachelard, 1995, pp.97-112).
 14. Secondo Max Weber, alla base dei campi di lavoro delle scienze stanno le connessioni concettuali dei problemi: "dove si procede ad affrontare con un nuovo metodo un nuovo problema, e si scoprono in tale maniera delle verità le quali aprono nuovi importanti punti di vista, là sorge una nuova 'scienza'" (Weber, 1958, p. 79).
 15. Salerno, 1975.
 16. "Superata l'impasse gentiliana - scriverà Valussi un anno dopo -, che aveva attribuito a ciascuna disciplina il compito di individuare una didattica propria (Valussi, 1977, p. 7), la geografia deve instaurare un dialogo fecondo con le materie storiche e scientifiche nell'ottica di un insegnamento selettivo, operativo e civico" (Ibid., p. 9). Il problema di individuare dei limiti nel processo interdisciplinare risulta a mio avviso molto più significativo se suo scopo è l'efficacia metodologica, per evitare a esempio di "descrivere fondo a tutto l'universo" (Biagini, 1978, pp. 257-272).
 17. Questa è forse l'indicazione più suggestiva che proviene dalla riflessione d'Oltralpe sulla questione: riflessione matura già nel corso degli anni '70 (Valussi, 1976), in una realtà culturale vivificata dalla compresenza forte delle discipline storiche e geografiche, la cui legalità è sancita anche da una tradizione favorevole. In quel contesto, l'interdisciplinarietà è considerata come una critica politica del sapere (AA.VV., 1972, p. 51), poiché riflette una fase nella quale i rapporti tra i soggetti interessati richiedono una revisione sostanziale delle forme e degli strumenti della loro produzione scientifica: per dirla con Kuhn, un cambiamento di paradigma (Kuhn, 1969). L'obiettivo di un tale sistema di insegnamento è la transdisciplinarietà: coordinamento di tutte le discipline del sistema stesso, sulla base di un'assiomatica generale (introdotta a tutti i livelli a partire dagli obiettivi) e con la presenza di uno schema epistemologico *synépistémologique* (AA.VV., 1972, p. 108).
 18. Citando Le Moigne, Adalberto Vallega fa presente che la ricerca basata sulla teoria dei sistemi prevede naturalmente l'uso della prospettiva storica. Tale teoria, infatti, "...ha per

- oggetto finale il comportamento di aggregati di elementi territoriali, non il loro stato sul territorio... L'analisi diacronica è connaturata alla geografia: questo principio... resta confermato e rafforzato" (Vallega, 1986, p. 269).
19. Per pluridisciplinarietà si intende la giustapposizione di diverse discipline, normalmente situate allo stesso livello gerarchico e raggruppate in modo da sottolineare le relazioni esistenti tra esse (AA.VV., 1972, p. 108).
 20. La geografia è definita secondo sezioni di spazio, la storia di tempo (Vagaggini e Dematteis, 1976, p. 10). Ancor prima, Hartshorne classificò la geografia tra le scienze corologiche, la storia tra quelle del tempo (Hartshorne, 1972, p. 199).
 21. È la contemporanea pretesa dell'oggettività che rende strumentale il discorso geografico (Dematteis, 1985, *Le metafore*, p. 115): la valenza persuasiva della sua versione borghese (Id., *Lo spazio geografico*, p. 67), che ha espulso il sapere geografico da ogni possibilità di autentica riflessione (Farinelli, 1985, p. 46).
 22. Il fatto è che la geografia produce discorsi sulla base del senso comune, dei parametri di misura che la società attribuisce alla propria esperienza quotidiana: e non, piuttosto, come accade per le scienze, iuxta propria principia, sulla base cioè di un corredo di segni incomprensibili ai non addetti ai lavori (Dematteis, 1985, *Le metafore*, pp. 94-95).
 23. Da ciò il concetto di valore - fondamentale nel processo conoscitivo - da noi attribuito ad alcuni fenomeni piuttosto che ad altri: capace di farci assumere una determinata posizione culturale (produttiva) che dei fenomeni considerati determina il vero interesse scientifico (Weber, 1958, pp. 90-99).
 24. È quanto mai indicativo che nelle nostra inchiesta, condotta secondo la prospettiva didattica, la carta venga mediamente considerata quale strumento (o sussidio) di insegnamento, anziché essere ampiamente problematizzata, come molto più spesso accade quando la prospettiva è epistemologica.
 25. Ciò per una serie di ragioni: perché appartiene al mondo e si ritrova quindi nella prassi umana (Zanzi, 1991, pp. 105-106); perché, siccome non possiede modelli e metodologie precostituite (li costruisce in progress), salva le peculiarità disciplinari (Ibid., p. 41); perché, di conseguenza, dipende dalle tecniche di storicizzazione allestite dai cultori delle singole discipline (Ibid., pp. 140-141).
 26. È certamente forte la tentazione di scomodare Kuhn per individuare i processi che stabiliscono tali gerarchie: d'altra parte la sua teoria risulta piuttosto efficace per chiarire le dinamiche strettamente sociali della comunità accademica, mentre è ritenuta inadeguata per spiegarne i relativi aspetti scientifici, poiché si pensa che la formazione del sapere geografico (e in generale delle cosiddette scienze umane) non dipenda da processi sostitutivi (peculiarità delle scienze fisiche), ma dalla sovrapposizione (convivenza) delle formulazioni teoriche (Claval, 1992, p. 39). Problema strettamente epistemologico, dunque: di metodi, teorie, verifiche empiriche, di valore scientifico della verità (dimostrabilità delle teorie). Ma problema anche di rapporti tra la disciplina e i suoi cultori, di atteggiamento scientifico nei confronti della conoscenza e della sua divulgazione: problema, in buona sostanza, di riproduzione della disciplina. Temi questi sui quali Kuhn credo possa insegnare ancora molto.
 27. Secondo Muscarà, "per fare storia o storiografia si ricorre normalmente al metodo storico... E tutte le altre scienze dell'uomo potrebbero essere costruite con metodo storico, anche se nella prassi ricorrono quasi sempre al metodo logico-matematico" (Muscarà, 1995, p. 326).
 28. Nell'intervista condotta da Carla Lanza presso alcuni personaggi esterni al mondo della geografia, sono emerse interessanti indicazioni circa la percezione sociale della disciplina. Tra queste la definizione di Primo Levi, a metà tra la constatazione e la critica aperta,

- secondo la quale il geografo è onnisciente per necessità, aperto ai problemi di tutte le discipline delle quali deve conoscere anche i contenuti (Lanza, 1986, p. 279).
29. Uno storico, Adriano Gallia, segnala anche la scarsa formazione professionale dei futuri insegnanti di storia usciti dalle facoltà umanistiche (Gallia, 1990, pp. 310-313).
 30. La richiesta di strumenti concreti di lavoro - le carte, per esempio - si può collegare d'altro canto alla scarsa conoscenza di geografia nozionistica (di base) che molti degli stessi geografi intervistati hanno individuato nella popolazione studentesca; la causa addotta normalmente, è il lacunoso insegnamento impartito nelle scuole superiori, che evidenzia, ancora una volta, la discontinuità tra i diversi ordini scolastici (Ricuperati, 1995, p. 774).
 31. Fa piacere notare come l'osservazione fortemente critica sia stata superata dal seminario a carattere interdisciplinare promosso a Genova proprio dallo stesso Grendi e da Diego Moreno (Grendi, Moreno, Raggio e Torre, 1997): seminario nel quale risulta centrale il ricorso a metodologie integrate, secondo una prospettiva che si può riassumere con la definizione "Dal documento al terreno" (Moreno, 1990) e che rimanda principalmente al metodo regressivo adottato nell'ambito dell'ecologia storica (Quaini, 1995, p. 20).
 32. Per lo storico dell'antichità l'occupazione del suolo non si può risolvere sulla base della semplice localizzazione cartografica dei siti, dato che questi si organizzano in reti che rimandano all'organizzazione rurale. La ricerca deve essere quindi intrinsecamente dia-cronica e interdisciplinare (o transdisciplinare): sensibile a successione di eventi, forme sociali, paesaggi, ecc. (Leveau, 1986, p. 1345).
 33. Prendendo in esame il caso dei corsi di laurea in Lettere, Gaetano Berruto osserva che a fronte di una scarsa preparazione didattica (il problema è soprattutto di carattere linguistico) il neolaureato può essere considerato un buon ricercatore (Berruto, 1983, p. 997).
 34. Secondo Gaetano Berruto, il neolaureato in materie umanistiche non possiede una sufficiente preparazione in campo linguistico: "i motivi di ciò risalgono in gran parte alla po-sizione settoriale che le scienze linguistiche hanno mantenuto nell'organizzazione ufficiale degli insegnamenti universitari" (Berruto, 1983, p. 994).
 35. Leo Apostel propone poi una classificazione che individua nella tipologia dell'impresa i corrispondenti dei diversi paradigmi didattici: capitalista = monodisciplinarietà (scienza non organizzata e libertà culturale); neocapitalista = interdisciplinarietà (ma solo allo scopo di aumentare la produttività); socialista burocratico = scienza organizzata (ai propri scopi); socialista non burocratico = interdisciplinarietà (Apostel, 1972, p. 149).
 36. È grazie a Kuhn se un significativo momento di tale *impasse* è stato chiarito. Secondo lo storico americano della scienza, i risultati della scienza sono contenuti nei manuali scientifici, elementari e superiori (Kuhn, 1969, p. 29): attraverso questi la comunità accademica riversa il prodotto su quella studentesca, dopo averlo riconfigurato in chiave più o meno didattica (Mori, 1977, p. 198). È forse proprio questo vizio di fondo che invalida il circuito comunicazionale; il fatto che, *rebus sic stantibus*, spesso il docente non sappia né produrre, né controllare la propria merce, ma soltanto confezionarla. Per dirla ancora con Kuhn, il fatto che i manuali presentino soluzioni già accettate, senza contemporaneamente presentare problemi nuovi (Kuhn, 1985, p. 249): riflettendo specularmente la staticità dei programmi di insegnamento, veri e propri compendi del sapere costituito, estranei all'idea della sperimentazione vissuta in diretta (Retaille, 1994, p. 30), a una forma di apprendimento che può invece avere senso soltanto in un contesto di ricerca (Tornatore, 1974, p. 228).
 37. Si pensi ad esempio come Fernand Braudel teorizza il ridimensionamento dell'eccezionalità dei fatti, che perdono di rilevanza rispetto agli elementi costanti e significativi: "le localizzazioni, le permanenze, le immobilità, le ripetizioni, le regolarità... non le strutture mondane, ma le più importanti che concernono l'esistenza di tutti i giorni... [I fatti] modificano poco i paesaggi e per nulla l'uomo" (Braudel, 1986, II, pp. 1332 e 1336).

38. Il quantitativismo consente di superare anche la tradizionale bipartizione tra il filone naturalistico, che partecipa dei destini di scienze della Terra, e quello umanistico, coinvolto nella teleologia e nella metodologia della storia (Celant, Coppola, Pinna e Vallega, 1980, p. 706).
39. Secondo Kula, "la giustezza di una teoria dipende dalla misura in cui la realtà cui essa si riferisce s'inquadra in una serie di dati accettati a priori": tale serie di dati è per definizione un modello (Kula, 1974, p. 213).
40. Dario Antiseri, filosofo ed epistemologo, ritiene che la scienza del geografo consista in spiegazioni e previsioni nomologico-deduttive di problemi geografici; spiegazioni e previsioni che sono esse stesse di tipo interdisciplinare (Antiseri, 1985, p. 290).
41. La tendenza, registrata dalla letteratura specialistica è stata poi confermata dagli storici intervistati nel corso della nostra inchiesta.
42. Come faceva anche Lucien Febvre, assertore dell'apertura disciplinare, ma pure difensore della specificità del lavoro dello storico (Noiriel, 1988, p. 1435).
43. Sul paesaggio cfr. la recente bibliografia ragionata di Ricci, 1996.
44. Per altre indicazioni sulle più recenti soluzioni storiografiche, Cf. Gallia, 1990, pp. 87-103.
45. Il racconto privilegia la spiegazione individuale; le strutture privilegiano la meccanica e le culture (Burke, 1993, p. 285).
46. Nelle facoltà umanistiche, la rigidità dell'area geografica impedisce di fatto una programmazione didattica più articolata. "Poiché operazioni di largo respiro non sono più ipotizzabili, l'unica soluzione dei problemi dell'insegnamento della geografia nelle facoltà umanistiche può venire da una graduale, sistematica ed equilibrata trasformazione interna dell'attuale area geografica, perlomeno dove questa può contare su più di un insegnamento, anche attraverso un'altrettanto attenta ed equilibrata politica di apertura ai contatti interdisciplinari" (Luzzana Caraci, 1996, pp. 35-36).
47. Oggi si parla molto anche di "iperscuola", di una scuola cioè che sarebbe capace di trascendere il modello didattico fondato sul potere del testo tradizionale e di sviluppare forme di insegnamento interattive.
48. "Le scienze storico-sociali sono quindi quelle discipline che, servendosi del processo di interpretazione, mirano ad accertare relazioni casuali tra fenomeni individuali, cioè a spiegare ogni fenomeno nei rapporti volta a volta diversi che lo congiungono con altri: la comprensione del significato coincide con la determinazione delle condizioni di un avvenimento" (Rossi, 1958, p. 22).
49. "La geografia diventa piacevole e interessante là dove stimola l'immaginazione, suggerisce analogie e ipotesi, scopre nel palinsesto della superficie terrestre l'organizzarsi di nuove forme e, esplorando lo 'spazio' esplora i rapporti che legano tra loro individui, classi, gruppi, nazioni, culture" (Dematteis, 1995, p. 13).
50. Lo sdoppiamento semantico di cui parla Georges Duby trova una ricomposizione nel fatto che "qualsiasi ricerca storica, qualsiasi sforzo per fare rivivere il passato, partendo dalle tracce lasciate dagli uomini di un tempo, conduce necessariamente a un discorso" (Duby, 1995, p. 43).
51. Per una compiuta definizione di territorio "complesso", cfr. Turco, 1989, p. 15.
52. Un esempio per attualizzare il discorso: il quadro esaustivo del mondo non è soltanto il completamento del planisfero politico ed economico, ma pure la ricostituzione della sua costruzione (Retaillé, 1994, p. 32).
53. Da più parti si è osservato come la geografia non conosca quella differenziazione interna che è tipica delle discipline storiche e che separa sostanzialmente la storia tout court dalla storiografia (Loi-Zaccagnini, 1982, p. 327).
54. Di tutta questa letteratura è chiaramente improponibile un seppur minimo abbozzo bi-

- bliografico, salvo costituire materiale per un intero volume. Di tutti, mi piace comunque ricordare la figura del compianto Giuliano Gliozzi, iniziatore di un'originale forma di analisi politica della letteratura storica coloniale; forma che ancora oggi, a distanza di oltre venti anni, costituisce un insostituibile modello operativo.
55. Quando il paradigma cessa di funzionare adeguatamente, i vincoli diventano meno rigidi, cambia la natura dei problemi della ricerca (Kuhn, 1969, p. 45); la comunità registra le prime defezioni (Ibid., p. 55); le discussioni sulle regole si fanno più serrate (Ibid., p. 70); lo studio delle anomalie diventa centrale nel dibattito (Ibid., p. 76).
 56. Nel 1982 Paola Sereno traduce un'importante libro di Alan Baker che fa il punto sulla situazione della disciplina nel mondo: poiché Baker non aveva considerato il caso italiano, la Sereno decide di colmare il vuoto con una nota che resta tuttora il documento fondamentale sul tema (Sereno, 1982, pp. 167-187).
 57. Non per nulla la Sereno indicava in Diego Moreno, la cui origine è essenzialmente naturalistica, colui che avrebbe fatto avanzare i destini della disciplina (Sereno, 1982, p. 180).
 58. Per un visione d'assieme cfr. "Quaderni storici", 31 (1976).
 59. Per lo stato dell'arte di queste discipline si rimanda ovviamente alle singole pubblicazioni e ai più recenti esiti delle occasioni congressuali, nelle quali esse godono ormai da tempo di ampi spazi di intervento; e ancora a tutti quei convegni che trovano proprio nella pluridisciplinarietà storico-geografica il loro motivo di esistere. Tre esempi: cf. Galliano, 1997; il recente convegno internazionale di studi "Giovanni Caboto e le vie dell'Atlantico Settentrionale, Roma, 29 settembre - 1 ottobre 1997", in corso di stampa; "Culture dell'alterità. Il territorio africano e le sue rappresentazioni, Bergamo Alta, 2-4 ottobre 1997", i cui Atti sono ugualmente in corso di stampa.
 60. "L'occupazione dello spazio e la scansione del tempo selezionano il pubblico insieme alla cerimonia dell'apparire, del vedere e dell'essere visti; l'aristocrazia cortigiana infatti vede gli spettacoli ed è vista come spettacolo, mentre lo sguardo dei cittadini ammessi allo spazio urbano trasformato dalla festa è destinato a non essere ricambiato. Perciò il destino della festa sarà quello di rinchiudersi sempre più nello spazio interno della casa, doppiando nell'arredo la spettacolarità dei giardini, dei padiglioni, delle sale, mentre sulla festa popolare si giocherà la partita del controllo e della censura, l'emarginazione dei cerretani, saltimbanchi e vagabondi dal teatro della piazza cittadina" (Angelini, 1986, p. 90). Questa breve nota, che richiederebbe certamente uno spazio più rappresentativo, ha la funzione di sdrammatizzare il senso forte della conclusione. Intanto, perché la palese provocazione in essa contenuta serve per chiudere coerentemente la metafora esplicativa sulla quale ho cercato di articolare il discorso: in questo caso la sua funzione è perciò molto più retorico-testuale che argomentativa. Quindi perché tutte le generalizzazioni accusatorie rendono giustizia soltanto a chi da esse è chiamato in causa a ragione, mentre fanno torto a tutti gli altri che ne sono estranei. Se i primi avranno infatti già placato la propria coscienza, i secondi si sentiranno invece vittime di un attacco ingiustificato e non potranno neppure autoscagionarsi pubblicamente senza dover accusare implicitamente i veri colpevoli.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *Archeologia e geografia del popolamento*, in "Quaderni storici", Ancona, 1973, n. 24.
 AA.VV., *Problemi di didattica della geografia*, Torino, Loesher, 1978.
 AA.VV., *Tavole rotonde*, in "Atti XIII Congr. Geogr. Ital." (a cura di DI BLASI A.), Catania, Ist. Geografia, Fac. Lettere e Filosofia, Univ. di Catania, 1983, vol. III, pp. 45-71.

- AA.VV., *Didattica della geografia: nuovi studi ed esperienze*, Genova, Ist. Scienze Geogr. Univ. Genova, 1983.
- AA.VV., *Histoire et sciences sociales. Un tournant critique?*, in "Annales ESC", Paris, 1988, pp. 291-293.
- AA.VV., *Geografia e università. Indicazioni di studio e riferimenti bibliografici*, Firenze, Ist. Interfacoltà Geografia, Univ. Firenze, 1992.
- AA.VV., *L'officina geografica. Teorie e metodi tra moderno e postmoderno*, in "Geotema", Bologna, 1995, n. 1.
- ANGELINI F., *Teatri moderni*, in *Letteratura italiana*, VI. *Teatro, musica, tradizione dei classici*, Torino, Einaudi, 1986, pp. 69-225.
- ANTISERI D., *Considerazioni epistemologiche sulla geografia e la didattica della geografia*, in "Geografia nelle Scuole", Trieste, 1985, pp. 288-294.
- APOSTELL L., *Les instruments conceptuels de l'interdisciplinarité: une démarche opérationnelle*, in AA.VV. (a cura di), *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*, Paris, Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), 1972, pp. 145-190.
- ARCANGELI B., *Il mestiere dello storico negli scritti di Henry Pirenne*, in PIRENNE H., *Il mestiere dello storico*, Napoli, Bibliopolis, 1990, pp. 9-71.
- ASOR ROSA A., *La storiografia letteraria come operazione di conoscenza*, in ID., (a cura di), *La scrittura e la storia. Problemi di storiografia letteraria*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1995, pp. 1-14.
- AUDIGIER F., *Problèmes, problématiques et perspectives de la didactique de la géographie*, in "Bull. Assoc. Géogr. Franç.", Paris, 1997, pp. 226-233.
- AVERSANO V., *Unità della geografia e istanze scientifico-sociali*, in CORNA PELLEGRINI G. e BRUSA C. (a cura di), *La ricerca geografica in Italia, 1960-1980*, Varese, Ask, 1980, pp. 762-772.
- BACHELARD G., *La formazione dello spirito scientifico. Contributo a una psicoanalisi della conoscenza oggettiva*, Milano, Cortina, 1995.
- BACHTIN M., *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, Torino, Einaudi, 1988.
- BAKER R. H. A., *Geografia storica. Tendenze e prospettive*, Milano, F. Angeli, 1982.
- BALDARCI O., *Il pensiero geografico*, Brescia, La Scuola, 1978.
- ID., *Educazione geografica permanente*, Bologna, Pàtron, 1982.
- BELLENCIN MENEGHEL G., *La misura dello spazio sociogeografico*, in PAGNINI P. (a cura di), *Geografia per il principe. Teoria e misura dello spazio geografico. Omaggio ad Eliseo Bonetti*, Milano, UNICOPLI, 1985, pp. 111-115.
- ID., *Didattica della geografia. Nuove prospettive*, Fiume Veneto (Pn), AIIG, Sez. Friuli Venezia Giulia, Grafiche GEAP, 1993.
- BERDOULAY V., *Parole e luoghi. La dinamica del discorso geografico*, Milano, ETAS Libri, 1991.
- BERRUTO G., *Il laureato in lettere*, in *Letteratura italiana*. II. *Produzione e consumo*, Torino, Einaudi, 1983, pp. 994-997.
- BEVILACQUA E., *Le istituzioni, la politica universitaria, l'organizzazione della ricerca e della didattica*, in CORNA PELLEGRINI G. (a cura di), *Roberto Almagià e la geografia italiana nella prima metà del secolo*, Milano, UNICOPLI, 1988, pp. 19-36.
- BIAGINI E., *Per un sistema formalizzato di progettazione didattica interdisciplinare centrato sulla geografia*, in "Geografia nelle Scuole", Napoli, 1978, pp. 257-272.
- BIONDI A., *Tempi e forme della storiografia*, in *Letteratura italiana*. III. *Le forme del testo*. III. *La prosa*, Torino, Einaudi, 1984, pp. 1075-1116.
- BISSANTI A. A., *Strutture di ricerca e di formazione, insegnamenti e didattica*, in CORNA PELLEGRINI G. (a cura di), *Aspetti e problemi della geografia*, Settimo Milanese, Marzorati, 1987, vol. II, pp. 211-246.

- BONAPACE U., *Geografia, 'musa inquietante'*, in "Geografia nelle Scuole", Novara, 1973, pp. 201-207.
- BRAUDEL F., *Storia e scienze sociali. La 'lunga durata'*, in AA.VV., *Problemi di metodo storico*, Bari, Laterza, 1974, pp. 153-193.
- ID., *Civiltà e imperi nell'età di Filippo II*, Torino, Einaudi, 1986, 2 voll.
- BURKE P. (a cura di), *La storiografia contemporanea*, Bari, Laterza, 1993.
- CAMMELLI A. e DI FRANCIA A., *Studenti, università, professioni, 1861-1993*, in MALATESTA M. (a cura di), *Storia d'Italia. Annali 10. I Professionisti*, Torino, Einaudi, 1996, pp. 5-77.
- CELANT A., *I paradigmi della ricerca geografica*, in CORNA PELLEGRINI G. e BRUSA C. (a cura di), *La ricerca geografica in Italia, 1960-1980*, cit., pp. 713-728.
- CELANT A., COPPOLA P., VALLEGA A., *Metodologia ed epistemologia della ricerca geografica in Italia*, Ibid., pp. 705-711.
- CHARTIER R., *Le monde comme représentation*, in "Annales ESC", Paris, 1989, pp. 1505-1520.
- CLAVAL P., *Varietà delle geografie. Limiti e forza della disciplina*, in CORNA PELLEGRINI G. e BIANCHI E. (a cura di), *Varietà delle geografie. Limiti e forza della disciplina*, Milano, Cisalpino, 1992, pp. 23-67.
- COPPOLA P., *Geografi al bivio: vecchi e nuovi orizzonti*, in CORNA PELLEGRINI G. e BRUSA C. (a cura di), *La ricerca geografica in Italia, 1960-1980*, cit., pp. 729-740.
- CORDA COSTA M. (a cura di), *Proposte didattiche. Insegnamenti linguistici/storico-geografici/filosofici*, Torino, Loescher, 1974.
- CORI B., *La geografia umana ed economica. Settori e tendenze di ricerca*, in CORNA PELLEGRINI G. e BRUSA C. (a cura di), *La ricerca geografica in Italia, 1960-1980*, cit., pp. 235-247.
- ID., *I metodi e gli indirizzi*, in AA.VV., *Geografia*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, 1990, pp. 43-71.
- COSTANTINI C., *Sulla riorganizzazione dei settori scientifico-disciplinari*, in "Quaderni storici", Bologna, 1995, pp. 857-867.
- DA POZZO C., *La geografia nei 25 Congressi Geografici italiani (1892-1992)*, in "Atti XXVI Congr. Geogr. Ital. Genova, Colombo, il mare e l'emigrazione nelle Americhe" (a cura di CERRETI C.), Roma, Ist. Enciclopedia Italiana, 1996, vol. I, pp. 17-35.
- DARDANO M., *I linguaggi scientifici*, in SERIANNI L. e TRIFONE P. (a cura di), *Storia della lingua italiana. II. Scritto e parlato*, Torino, Einaudi, 1994, pp. 495-551.
- DE BARTOLOMEIS F., *La ricerca geografica nel processo educativo*, in AA.VV., *Problemi di didattica della geografia*, cit., pp. 102-137.
- DE BLASI N., *L'italiano nella scuola*, in SERIANNI L. e TRIFONE P. (a cura di), *Storia della lingua italiana. I. I luoghi della codificazione*, Torino, Einaudi, 1993, pp. 383-423.
- DEMATTEIS G., *Il significato dell'insegnamento della geografia. Obiettivi e contenuti*, in AA.VV. (a cura di), *Problemi di didattica della geografia*, Torino, Loescher, 1978, pp. 58-75.
- ID., *La risposta dei geografi ai problemi di conoscenza posti dallo sviluppo della società italiana*, in CORNA PELLEGRINI G. e BRUSA C. (a cura di), *La ricerca geografica in Italia, 1960-1980*, cit., pp. 483-489.
- ID., *Le metafore della Terra. La geografia umana tra mito e scienza*, Milano, Feltrinelli, 1985.
- ID., *Lo spazio geografico. Una metafora necessaria*, in PAGNINI P. (a cura di), *Geografia per il principe*, cit., pp. 61-76.
- ID., *Le categorie della descrizione geografica tra analisi e progetto sociale*, in "Atti XXIV Congr. Geogr. Ital. La geografia per un mondo in transizione" (a cura di ADAMO F., CONTI S., FUMAGALLI M. e SERENO P.), Bologna, Pàtron, 1989, pp. 163-169.
- ID., *Spunti per una discussione sull'identità del sapere geografico*, in "Atti XXV Congr. Geogr. Ital. L'Italia che cambia. Il contributo della geografia" (a cura di DI BLASI A.), Catania, Dip. Scienze Storiche, Antropologiche e Geografiche, Sez. di Geografia, Univ. Catania, 1989, pp. 239-246.

- ID., *Alla ricerca di un senso nella costruzione degli oggetti geografici*, in "Geografia nelle Scuole", Trieste, 1990, pp. 90-105.
- ID., *Progetto implicito. Il contributo della geografia umana alle scienze del territorio*, Milano, F. Angeli, 1995.
- DE VECCHIS G. e STALUPPI G., *Fondamenti di didattica della geografia*, Torino, UTET, 1997.
- DUBY G., *Scrivere storia*, in ASOR ROSA A. (a cura di), *La scrittura e la storia. Problemi di storiografia letteraria*, cit., pp. 43-53.
- ESCARPIT R., *L'artista e il suo pubblico*, in *Letteratura italiana. II. Produzione e consumo*, cit., pp. 5-24.
- ID., *Sociologia della letteratura*, Roma, Tascabili Economici Newton, 1994.
- FARINELLI F., *Come Lucien Febvre inventò il possibilismo*, in FEBVRE L., *La terra e l'evoluzione umana*, cit., pp. XI-XXXVII.
- ID., *Der Kampf ums Dasein als ein Kampf um Raum*, in PAGNINI P. (a cura di), *Geografia per il principe*, cit., pp. 29-60.
- ID., *Epistemologia e geografia*, in CORNA PELLEGRINI G. (a cura di), *Aspetti e problemi della geografia*, cit., vol. II, pp. 3-37.
- ID., *I segni del mondo. Immagine cartografica e discorso geografico in Età moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- FEBVRE L., *La terra e l'evoluzione umana*, Torino, Einaudi, 1980.
- FERRO G., *Geografia storica, storia delle esplorazioni e della cartografia*, in CORNA PELLEGRINI G. e BRUSA C. (a cura di), *La ricerca geografica in Italia, 1960-1980*, cit., pp. 317-318.
- ID., *Studi ed esperienze sulla didattica della geografia*, Genova, Ist. Scienze Geogr., Univ. Genova, 1981.
- ID., *Geografia e libertà. Temi e problemi di geografia umana*, Bologna, Pàtron, 1983.
- ID., *La geografia storica*, in DE ROSA L. (a cura di), *La storiografia italiana negli ultimi vent'anni. III. Età contemporanea*, Bari, Laterza, 1989, pp. 241-251.
- FOUCAULT M., *L'archeologia del sapere. Una metodologia per la storia della cultura*, Milano, Rizzoli, 1994.
- GALLIA A., *La storia, scienza dell'uomo. Fondamenti e pratica dell'insegnamento storico*, Roma, Studium, 1990.
- GAMBI L., *Questioni di geografia*, Napoli, ESI, 1964.
- ID., *Una geografia per la storia*, Torino, Einaudi, 1973.
- ID., *Coloro che si dichiarano geografi in realtà si dedicano a problemi storici*, in AA.VV. (a cura di), *Colloquio sulle basi teoriche della ricerca geografica*, Torino, Giappichelli, 1975, pp. 18-22.
- ID., *I valori storici dei quadri ambientali*, in ROMANO R. e VIVANTI C. (a cura di), *Storia d'Italia. I caratteri originali*, Torino, Einaudi, 1989, I, pp. 3-60.
- GEORGE P., *Geografia e sociologia*, Milano, Il Saggiatore, 1974.
- GINZBURG C., *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500*, Torino, Einaudi, 1976.
- ID., *Spie. Radici di un paradigma indiziario*, in *Miti emblemici spie. Morfologia e storia*, Torino, Einaudi, 1986, pp. 158-209.
- GRAVES N. J., *Finalità e strategie didattiche della moderna geografia*, in "Geografia nelle Scuole", Trieste, 1983, pp. 137-146.
- GRENDI E., *Charles Phythian-Adams e la «Local History» inglese*, in "Quaderni storici", Bologna, 1995, pp. 559-578.
- ID., *Storia di una storia locale. L'esperienza ligure*, Venezia, Marsilio, 1996.
- GRENDI E., MORENO D., RAGGIO O., TORRE A., *Aspetti del patrimonio culturale ligure*, Genova, Univ. di Genova, Dip. di St. Mod. e Cont., 1997.
- HARTSHORNE R., *Metodi e prospettive della geografia*, Milano, F. Angeli, 1972.
- HARVEY D., *La crisi della modernità*, Milano, Il Saggiatore, 1993.

- HUMBOLDT (von) A. e BONPLAND A., *Voyage de Humboldt e Bonpland. Première Partie. Relation historique. Atlas pittoresque*, Paris, F. Schoell, 1813.
- JOHNSTON R. J. e CLAVAL P. (a cura di), *La geografia dopo la seconda guerra mondiale. Un confronto internazionale*, Milano, UNICOPLI, 1986.
- KOCKA J., *Storia sociale*, in WEHLER H. U. e KOCKA J., *Sulla scienza della storia. Storiografia e scienze sociali*, Bari, De Donato, 1983, pp. 119-259.
- KRADER L., *Evoluzione, rivoluzione e Stato. Marx e il pensiero etnologico*, in AA.VV., *Storia del marxismo. I. Il marxismo ai tempi di Marx*, Torino, Einaudi, 1978, pp. 211-244.
- KRAGH H., *Introduzione alla storiografia delle scienze*, Bologna, Zanichelli, 1990.
- KUHN T. S., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche. Come mutano le idee della scienza*, Torino, Einaudi, 1978.
- ID., *La tensione essenziale. Cambiamenti e continuità nella scienza*, Torino, Einaudi, 1985.
- KULA W., *Storia ed economia: la lunga durata*, in AA.VV., *Problemi di metodo storico*, cit., pp. 206-233.
- ID., *Teoria economica del sistema feudale. Proposta di un modello*, Torino, Einaudi, 1980.
- LACOSTE Y., *Crisi della geografia. Geografia della crisi*, Milano, F. Angeli, 1977.
- LAKATOS I., *Lezioni sul metodo*, in LAKATOS I. e FEYERABEND P. K., *Sull'orlo delle scienze. Pro e contro il metodo*, Milano, Cortina, 1995, pp. 23-158.
- LANZA C. (a cura di), *Cinque domande sulla geografia*, in "Geografia nelle Scuole", Trieste, 1986, pp. 274-285.
- LEARDI E., *Rapporti tra storia e geografia*, in "Geografia nelle Scuole", Trieste, 1984, pp. 321-328.
- LE GOFF J. (a cura di), *La nuova storia*, Milano, Mondadori, 1980.
- ID., *La nuova storia*, Ibid., pp. 7-46.
- LEPETIT B., *Espace et histoire. Hommage a Fernand Braudel*, in "Annales ESC", Paris, 1986, pp. 1187-1191.
- LEVEAU P., *Occupation du sol, géosystème et systèmes sociaux. Rome et ses ennemis des montagnes et du desert dans le Maghreb antique*, in "Annales ESC", Paris, 1986, pp. 1345-1358.
- LOI A., *Il problema dell'aggiornamento nell'insegnamento della storia e della geografia*, in "Geografia nelle Scuole", Trieste, 1991, pp. 154-158.
- LOI A. e ZACCAGNINI M., *Storia e geografia a confronto. Il problema della preparazione degli insegnanti*, in "Geografia nelle Scuole", Pordenone, 1982, pp. 325-329.
- LUZZANA CARACI I., *Storia della geografia in Italia dal secolo scorso a oggi*, in CORNA PELLEGRINI G. (a cura di), *Aspetti e problemi della geografia*, cit., vol. I, pp. 45-94.
- ID., *Geografia e discipline storico-geografiche nelle facoltà umanistiche delle università italiane*, in "Notiziario del Centro Italiano per gli Studi Storico-Geografici", Roma, 1994, n. 2, pp. 5-12.
- ID., *I moduli didattici interdisciplinari nella didattica universitaria della geografia*, Ibid., 1996, nn. 2-3, pp. 35-44.
- MARROU H.-I., *La conoscenza storica*, Bologna, Il Mulino, 1990.
- MERTON R. K., *Teoria e struttura sociale*, Bologna, Il Mulino, 1992.
- MICHAUD G., *Conclusions générales*, in AA.VV. (a cura di), *Les instruments conceptuels de l'interdisciplinarité*, cit., pp. 293-300.
- MINCA C., *La geografia nel discorso postmoderno*, in "Boll. Soc. Geogr. Ital.", Roma, 1995, pp. 437-463.
- MORAZÉ C., *La storia e l'unità delle scienze dell'uomo*, in BRAUDEL F. (a cura di), *Problemi di metodo storico*, Bari, Laterza, 1973, pp. 512-522.
- MORENO D., *Dal documento al terreno. Storia e archeologia dei sistemi agro-silvo-pastorali*, Bologna, Il Mulino, 1990.
- MORI A., *Osservazioni e riflessioni sulla geografia generale e sul suo insegnamento*, in "Riv. Geogr. Ital.", Firenze, 1977, pp. 185-204.

- MUSCARÀ C., *Aprire un dibattito. Lettera di Calogero Muscarà su un libro di Massimo Quaini*, in "Boll. Soc. Geogr. Ital.", Roma, 1993, pp. 427-432.
- ID., *Lettera di Calogero Muscarà sui rapporti tra storia e geografia*, Ibid., 1994, pp. 577-584.
- ID., *Un'altra lettera di Calogero Muscarà sui rapporti tra storia e geografia*, Ibid., Roma, 1995, pp. 325-328.
- ID., *Lettera al coordinatore centrale*, in "Notiziario del Centro Italiano per gli Studi Storico-Geografici", Roma, 1996, n. 1, pp. 3-8.
- NOIRIEL G., *Pour une approche subjectiviste du social*, in "Annales ESC", Paris, 1988, pp. 1435-1459.
- NORA P., *Fare storia. Temi e metodi della nuova storiografia*, Torino, Einaudi, 1981.
- OSSOLA C., *L'insegnamento dell'italiano come istituzione*, in *Letteratura italiana. II. Produzione e consumo*, cit., pp. 923-928.
- PANTALEO GUARINI L., *Potenzialità interdisciplinari dell'approccio geografico. Esperienze compiute in due quinte elementari*, in "Geografia nelle Scuole", Pordenone, 1982, pp. 246-248.
- PATRIZI G.D., *Riprendere e aggiornare il discorso sull'interdisciplinarietà*, in "Geografia nelle Scuole", Trieste, 1989, pp. 398-404.
- PHILLIPS R. C., *Apprendimento e pensiero nelle discipline storiche e geografiche*, Torino, Loesher, 1982.
- PIAGET J., *L'epistemologie des relations interdisciplinaires*, in AA.VV. (a cura di), *Les instruments conceptuels de l'interdisciplinarité*, cit., pp. 131-144.
- PIRANDELLO L., *Il giuoco delle parti*, in ID., *Maschere nude*, Milano, Treves, 1919, pp. 1-116.
- PIZZETTI S., *La geografia umanistica e alcuni aspetti della più recente storia della storiografia*, in CORNA PELLEGRINI G. e BIANCHI E. (a cura di), *Varietà delle geografie*, cit., pp. 197-200.
- QUAINI M., *Marxismo e geografia*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.
- ID., *La costruzione della geografia umana*, Firenze, La Nuova Italia, 1975.
- ID., *L'Italia dei cartografi*, in *Storia d'Italia. VI. Atlante*, Torino, Einaudi, 1976, pp. 5-49.
- ID., *Dopo la geografia*, Milano, Espresso Strumenti, 1978.
- ID., *La geografia nelle scuole e nella società italiana*, in AA.VV., *Problemi di didattica della geografia*, cit., pp. 15-45.
- ID., *Tra geografia e storia. Un itinerario nella geografia umana*, Bari, Cacucci, 1992.
- ID. (a cura di), *Il paesaggio tra fattualità e finzione*, Bari, Cacucci, 1992.
- ID., *A proposito di rapporti fra geografia e storia. Una risposta a Calogero Muscarà*, in "Notiziario del Centro Italiano per gli Studi Storico-Geografici", Roma, 1995, n. 2, pp. 19-24.
- ID., *Rappresentazioni e pratiche dello spazio. Due concetti molto discussi tra storici e geografi*, in "Atti Convegno Rappresentazioni e pratiche dello spazio in una prospettiva storico-geografica" (a cura di GALLIANO G.), Genova, Brigati, 1997, pp. 3-27.
- ID., *Geografia addio. Cancellata dalla scuola di domani? L'ira dei docenti su Berlinguer*, in "Il Secolo XIX", Genova, 2 dicembre 1997, p. 18.
- QUAINI M. e MORENO D., *La geografia umana (storica) fra la crisi della geografia e lo sviluppo delle scienze storiche ed ecologiche*, in AA.VV. (a cura di), *Colloquio sulle basi teoriche della ricerca geografica*, cit., pp. 5-17.
- RAGONE G., *Editoria, letteratura e comunicazione*, in *Letteratura italiana. Storia e geografia. III. L'Età contemporanea*, Torino, Einaudi, 1989, pp. 1047-1167.
- RICUPERATI G., *La politica scolastica*, in AA.VV., *Storia dell'Italia repubblicana. II. La trasformazione dell'Italia, sviluppo e squilibri. 2. Istituzioni, movimenti, culture*, Torino, Einaudi, 1995, pp. 705-778.
- RESWEBER J. P., *La méthode interdisciplinaire*, Paris, PUF, 1981.
- RETAILLÉ D., *L'État dans l'enseignement de la géographie. L'histoire-géographie dépassée par le monde*, in "L'Information Géographique", Paris, 1994, pp. 29-41.

- RICCI M., *Alla riscoperta del paesaggio. A proposito di alcuni recenti contributi*, in "Boll. Soc. Geogr.", Roma, 1996, pp. 551-558.
- RICCIARDI M., *L'italiano, la formazione culturale, la scuola di massa*, in *Letteratura italiana. II. Produzione e consumo*, cit., pp. 873-902.
- ROMBAI L., *Geografia storica*, in AA.VV., *Geografia e università. Indicazioni di studio e riferimenti bibliografici*, Firenze, Ist. Interfacoltà Geografia, Univ. Firenze, 1992, pp. 35-42.
- ID., *La geografia storica italiana (1980-1995). Stato dell'arte e prospettive. In margine a una ricerca in corso*, in "Notiziario del Centro Italiano per gli Studi Storico-Geografici", Roma, 1995, n. 2, pp. 5-18.
- RONCAYOLO M., *Histoire et géographie: les fondements d'une complémentarité*, in "Annales ESC", Paris, 1988, pp. 1427-1434.
- ROSSI P., *Introduzione*, in WEBER M., *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Torino, Einaudi, 1958, pp. 9-43.
- ROTA M. P., *La geografia storica*, in CORNA PELLEGRINI G. e BRUSA C. (a cura di), *La ricerca geografica in Italia, 1960-1980*, cit., pp. 337-344.
- ID., *Usi del mare e organizzazione dell'area costiera. Un approccio geo-storico*, in "Atti Convegno *Il mare per le grandi isole del Mediterraneo Nord-Occidentale*", Genova, Fac. Scienze della Formazione, Univ. Genova, 1997, pp. 91-122.
- SCARAMELLINI G., *Geografia umana ed economica. Ipotesi di lavoro e di ricerca*, in CORNA PELLEGRINI G. e BRUSA C. (a cura di), *La ricerca geografica in Italia, 1960-1980*, cit., pp. 131-185.
- SEGRE C., *Testo letterario, interpretazione, storia*, in *Letteratura italiana. IV. L'interpretazione*, Torino, Einaudi, 1985, pp. 21-140.
- SERENO P., *La geografia storica in Italia*, in BAKER A. R.H., *Geografia storica*, cit., pp. 167-187.
- ID., *Configurazioni, funzioni, significati. Ancora sul concetto geografico di paesaggio*, in "Annali Ist. A. Cervi", Bologna, 1988, pp. 149-185.
- SESTINI P., *La geografia nell'insegnamento universitario*, in "Atti XVIII Congr. Geogr. Ital.", Trieste, Comitato Esecutivo del XVIII Congr. Geogr. Ital., 1962, vol. I, pp. 483-500.
- STALUPPI G. A., *Didattica disciplinare e pluridisciplinare*, in "Scuola e Didattica", Brescia, 1986, pp. 25-28.
- ID., *Società e territorio*, in "Scuola Italiana Moderna", Brescia, 1993, pp. 58-59.
- ID., *Il tempo geografico*, Ibid., 1994, pp. 55-57.
- STONE L., *La storia e le scienze sociali nel secolo XIX*, in ID., *Viaggio nella storia*, Bari, Laterza, 1987, pp. 3-47.
- SUTER A., *Histoire sociale et événements historiques. Pour une nouvelle approche*, in "Annales ESC", Paris, 1996, pp. 543-567.
- TINACCI MOSSELLO M., *La geografia e le altre scienze*, in CORNA PELLEGRINI G. (a cura di), *Aspetti e problemi della geografia*, cit., vol. II, pp. 39-83.
- TOPOLSKI J., *Storia sociale e storia generale. Il problema della 'spiegazione' nell'attuale indirizzo della scienza storica*, in DI LEO A. (a cura di), *Questioni e metodi della storiografia contemporanea*, Napoli, Guida, 1989.
- TORRE A., *Introduzione*, in FEBVRE L., *La terra e l'evoluzione umana*, pp. VII-XXI.
- TORNATORE L., *La ricerca storico-geografica*, CORDA COSTA M. (a cura di), *Proposte didattiche*, cit., pp. 227-234.
- TRICART J., *L'enseignement de la géographie au niveau universitaire. L'histoire-géographie dépassée par le monde*, in "L'Education en Europe", Paris, 1968, pp. 29-41.
- TURCO A., *Classici della geografia, quantitativismo e possibilità di riunificazione dei paradigmi disciplinari*, in "Riv. Geogr. Ital.", Firenze, 1981, pp. 1-27.
- ID., *Geografie e scienze umane*, in CORNA PELLEGRINI G. (a cura di), *Aspetti e problemi della geografia*, cit., vol. II, pp. 85-130.

- ID., *Verso una teoria geografica della complessità*, Milano, UNICOPLI, 1988.
- ID., *Geografi, geografia e colonialismo*, in "Terra d'Africa", Milano, 1996, pp. 165-184.
- VAGAGGINI V., *Spazio geografico e spazio sociale*, Milano, F. Angeli, 1978.
- ID., *Le nuove geografie. Logica, teorie e metodi della geografia contemporanea*, Genova-Ivrea, Herodote, 1982.
- ID., *Neopositivismo, realismo e teoria dello spazio*, in in PAGNINI P. (a cura di), *Geografia per il principe*, cit., pp. 77-89.
- VAGAGGINI V. e DEMATTEIS G., *I metodi analitici della geografia*, Firenze, La Nuova Italia, 1976.
- VALLEGA A., *Neopositivismo e marxismo in Geografia*, in "Riv. Geogr. Ital.", Firenze, 1979, pp. 129-152.
- ID., *Geografia. Discorso sul metodo*, in "Riv. Geogr. Ital.", Firenze, 1986, pp. 253-283.
- ID., *Esistenza e natura. La legittimazione della geografia*, in "Atti XXV Congr. Geogr. Ital. *L'Italia che cambia. Il contributo della geografia*" (a cura di DI BLASI A.), cit., vol. II, pp. 313-32.
- ID., *Geografia umana*, Milano, Mursia, 1989.
- ID., *Esistenza, società, ecosistema. pensiero geografico e questione ambientale*, Milano, Mursia, 1990.
- ID., *Il caos nell'esagono, l'esagono nel caos. Determinismo e causalismo in geografia*, in "Atti XXVI Congr. Geogr. Ital. Genova, Colombo, il mare e l'emigrazione nelle Americhe" (a cura di CERRETI C.), vol. I, pp. 296-303.
- ID., *La regione sistema territoriale sostenibile. Teoria regionale sistematica*, Milano, Mursia, 1996.
- VALUSSI G., *La geografia di fronte alle esigenze dell'interdisciplinarietà*, in "Geografia nelle Scuole", Napoli, 1976, pp. 129-139.
- ID., *Metodi e tecniche nell'insegnamento della geografia*, in "Geografia nelle Scuole", Napoli, 1977, pp. 2-21.
- ID., *L'insegnamento della geografia in un quadro interdisciplinare*, in "Atti XXII Congr. Geogr. Ital.", Roma, Ist. Grafico Italiano, 1978, vol. II., pp. 237-241.
- VILAR P., *Le parole della storia*, Roma, Editori Riuniti, 1985.
- WALTER F., *Nota critica*, in "Annales ESC", Paris, 1988, pp. 1372-1374.
- WEBER M., *L'"oggettività" conoscitiva della scienza sociale e della politica sociale*, in ID., *Il metodo delle scienze storico-sociali*, cit., pp. 53-141.
- WEHLER H. U., *Storia come scienza sociale storica*, in WEHLER H. U. e KOCKA J., *Sulla scienza della storia. Storiografia e scienze sociali*, Bari, De Donato, 1983, pp. 31-118.
- YOURCENAR M., *Care memorie*, Torino, Einaudi, 1981.
- ID., *Quoi? L'eternità*, Torino, Einaudi, 1989.
- ZANETTO G., *Informazione e significato in geografia. Note per un'ultima metafora*, in "Atti XXV Congr. Geogr. Ital. *L'Italia che cambia. Il contributo della geografia*" (a cura di DI BLASI A.), cit., pp. 347-356.
- ZANZI L., *Per uno storicismo critico. Fondamenti di una teoria positiva dell'esperienza storiografica*, in "Miscellanea Storica Ligure", Genova, 1983, pp. 585-618.
- ID., *Dalla storia all'epistemologia. Lo storicismo scientifico. Principi di una teoria della storicizzazione*, Milano, Jaca Book, 1991.
- ZOI A., *Storia e geografia. Un chiarimento*, in "Scuola Italiana Moderna", Brescia, 1983-84, pp. 25-26.