

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

L'INSEGNAMENTO UNIVERSITARIO DELLA GEOGRAFIA IN ALCUNI PAESI EUROPEI

Da più parti è stato messo in rilievo come in tutto il mondo l'università non stia attraversando uno dei suoi momenti migliori; e ciò principalmente in quanto essa risente delle difficoltà finanziarie che la maggioranza dei governi sta incontrando. Per superare tale problema sono state proposte diverse strategie, tra le quali una didattica più articolata, la diversificazione della provenienza dei finanziamenti, compresi oneri maggiori per gli studenti, e la revisione del ruolo rivestito dalla pubblica amministrazione nella gestione degli atenei; senza peraltro trascurare un impegno costante per la ricerca e la realizzazione di politiche innovatrici nell'amministrazione universitaria (World Bank, 1994).

In Europa, la tendenza generale ad una diminuzione degli aiuti finanziari pubblici all'università ha interessato, tranne rare eccezioni, tutti i paesi, ma in momenti diversi (Commission Européenne, 1994). In Gran Bretagna, essa è iniziata prima che altrove, e più precisamente a partire dal 1982: in quell'anno la percentuale delle risorse statali attribuite all'università toccava circa il 45% di quelle complessive, ma all'inizio degli anni '90 era già scesa sotto il 35%. Né sembra che questo *trend* sia destinato a interrompersi (Johnston, 1995). Anche in Germania, sebbene le fonti non forniscano informazioni omogenee, sembra che la spesa pubblica per l'università, dal 1987, sia in forte diminuzione, mentre in Spagna, se è vero che durante gli anni '80 e in particolare nella loro seconda metà c'è stato, pur con alcuni alti e bassi, un considerevole aumento della partecipazione finanziaria statale all'amministrazione delle università (dallo 0,3 allo 0,5 del Pil), è altrettanto vero che i dati provvisori dei primi anni '90 testimoniano non solo la fine di tale crescita, ma addirittura una flessione.

Un'inversione rispetto alla tendenza negativa generale si nota solamente in Francia, dove, dopo un periodo di stabilizzazione dell'entità dei fondi governativi per quasi tutti gli anni '80, quantificabile intorno allo 0,7% del Pil, è iniziato e sembra continuare un sensibile incremento.

Le conseguenze di questo processo si fanno sentire anche sulla situazione dei singoli settori della ricerca e della didattica universitaria e sono, naturalmente, tanto più pesanti quanto più essi sono deboli e poco integrati nel sistema economico nazionale.

Nel caso della geografia, in Italia, dove la disciplina non ha la forza accademica di cui invece dispone negli altri *partners* europei menzionati (dalla consultazione dell'*Orbis Geographicus*, 1992-93 ad esempio, si può notare che i docenti di Geografia negli atenei italiani sono circa un terzo dei britannici, la metà dei tedeschi e il 45% e il 40% in meno rispettivamente dei francesi e degli spagnoli), i tagli alla spesa pubblica universitaria avviati nel 1991 rischiano di avere effetti molto gravi. Effetti che potrebbero divenire disastrosi qualora dovessero sommarsi alle ipotesi di ridimensionamento della geografia nelle scuole¹; almeno fintanto che l'insegnamento della geografia nell'università resterà finalizzato in modo tanto preminente alla preparazione dei docenti della scuola media.

Il presente contributo non si propone però di trattare dello stato e delle prospet-

tive della geografia nell'università italiana, di cui si occupano altri articoli di questo stesso fascicolo, ma di definire, almeno a grandi linee, un quadro del suo insegnamento nelle università di quei paesi d'Europa (Francia, Germania, Gran Bretagna e Spagna) che sono più vicini, per tradizioni culturali e per livelli di vita, al nostro.

A tal proposito, vanno subito sottolineati due punti, che per molti versi sono anche il limite di questo contributo. In primo luogo, la notevole differenza dei sistemi nazionali di insegnamento (basti pensare alle diversità che riguardano la modalità di accesso agli studi e la loro differente organizzazione); in secondo luogo la scarsità del materiale reperibile sull'argomento. Per quanto concerne specificamente il quadro europeo dell'organizzazione degli studi, si deve tenere conto di una distinzione di notevole importanza, che spesso sfugge alla cultura universitaria italiana e che può causare confusione nelle valutazioni, ossia che sotto la denominazione di "istruzione superiore" sono compresi i differenti aspetti dell'istruzione universitaria e dell'istruzione non universitaria. A differenza di quanto avviene in Italia, dove l'istruzione superiore coincide quasi totalmente (99,3%) con quella universitaria, negli altri paesi considerati si possono avere situazioni diverse e alquanto differenziate: in Gran Bretagna, paese che si colloca all'estremo opposto, le istituzioni non universitarie raccolgono più iscritti di quelle universitarie (Martinotti, 1991, p. 93).

Inoltre, i tempi brevi in cui è stata sviluppata questa ricerca, uniti alla limitatezza dei mezzi a disposizione, non hanno permesso di stabilire quei contatti diretti con le sedi universitarie straniere che sarebbero stati essenziali per tracciare un quadro completo della situazione. È stata invece utilizzata al meglio la rete Internet, attraverso la quale si è avuto qualche buon frutto, in particolare per le informazioni atinte presso il sito *Ortelius*.

Anche con questi limiti, speriamo però che la presente ricerca possa contribuire a disegnare una utile piattaforma di lavoro per chi vorrà approfondire meglio il tema della didattica universitaria della geografia, secondo il progetto a cui è dedicato questo numero del "Notiziario". Una migliore conoscenza dei sistemi di insegnamento universitari acquisisce, in una prospettiva di unione politica europea, un valore fondamentale, al fine di favorire processi di integrazione anche sul piano della cultura e della formazione professionale. Come è stato giustamente evidenziato, "se la costituzione di un mercato unificato non si accompagna con un robusto sviluppo delle politiche relative all'educazione e alla cultura non si riuscirà neppure a rafforzare i lineamenti di società civile che conferiscono all'Unione europea una base non effimera" (Barzanti, 1991). E i diversi sistemi universitari, sembra il caso di aggiungere, se da un lato vanno salvaguardati per le loro peculiarità e per i loro caratteri, d'altro verso vanno resi più palesemente comparabili e compatibili, perché solamente il raggiungimento dell'integrazione europea nel campo dell'educazione - e anche della ricerca - universitaria può portare la cultura su cui è fondata la civiltà occidentale a reggere, nel prossimo secolo, il confronto con i sistemi nordamericano e giapponese.

Il processo di europeizzazione della didattica universitaria favorisce il superamento delle barriere rappresentate dalle diverse tradizioni e dai diversi linguaggi delle singole discipline, e anche una migliore comprensione e correlazione delle loro differenti connotazioni metodologiche, epistemologiche e teleologiche. È ben noto quanto tale questione sia sentita dalla comunità dei geografi, i quali sono con-

sci pure del ruolo che può svolgere la loro disciplina per la creazione di un legame più pieno e maturo con il territorio, e del fatto che esso si traduce "in una maggiore e più sentita partecipazione del cittadino, e che si realizza nel passaggio decisivo da un 'senso di proprietà' a un 'senso di appartenenza'" (De Vecchis, 1984, pp. 115-116), essenziale in una prospettiva europeistica (Lucchesi, 1992, pp. 220-221)².

Come è noto, la principale strategia adottata per rafforzare l'internazionalismo nel contesto universitario europeo è stata la creazione di una serie di programmi (Comett, Erasmus, Lingua, Tempus, ecc.)³: tra i quali quello che più direttamente ha coinvolto la geografia è l'Erasmus.

Varato nel giugno del 1987 dal Consiglio della CEE (87/327/EEC) e con un bilancio, per il triennio 1990-92 di quasi 400 miliardi di lire, il programma Erasmus si proponeva di ottenere - anche mediante l'erogazione di borse di studio - un significativo incremento del numero di studenti universitari che trascorrono un periodo di studio integrato in uno Stato europeo diverso dal loro, nella consapevolezza che questi scambi rappresentano un momento di rafforzamento della coesione europea. Due sono state le sue azioni più interessanti: la prima, l'istituzione di Programmi di Cooperazione Interuniversitaria (PIC) che fornissero una struttura organizzativa sia alla mobilità di studenti e docenti, sia allo sviluppo concordato di nuovi *curricula* e programmi didattici; la seconda, il riconoscimento accademico dei periodi di studio e dei diplomi eventualmente conseguiti.

Proprio per via del "sostegno dato agli studi di iniziative didattiche internazionali comuni e alla sperimentazione di meccanismi di omogeneizzazione e di integrazione dei corsi", Erasmus è stato considerato (Buzzetti, 1992, pp. 19-20) come "il primo vero tentativo organico... per avvicinare gli ordinamenti didattici universitari nazionali" in Europa. Peraltro, inizialmente, a differenza di altri paesi, almeno nel 1989/90, non sembrava coinvolgere molto la geografia italiana (Ibid., pp. 25-27).

In anni più recenti un coinvolgimento c'è stato, come testimoniano i dati forniti dall'*Erasmus Directory*, relativi agli anni accademici 1992-93 e 1995-96: nel 1992-93 l'università britannica entrava a par parte del 79% dei PIC geografici; seguiva la spagnola, che raggiungeva una partecipazione del 62%, poi la francese (59%), quindi la tedesca (45%) e infine l'italiana (38%); tre anni dopo, la situazione si era evoluta in questo modo: Gran Bretagna, 84% (+5%); Spagna, 72% (+10%); Germania, 62% (tasso invariato); Francia, 59% (tasso invariato); Italia, 44% (+6%).

Per quello che possono valere i numeri del repertorio, colpisce il dinamismo della geografia accademica spagnola, ma anche quello dell'italiana, che ha fatto registrare un incremento di partecipazione superiore alla britannica. Ciò potrebbe forse significare, per la geografia del paese iberico e del nostro, non solo un certo distacco dagli schemi tradizionali, ma anche un maggiore interesse per la didattica.

L'apertura della geografia spagnola degli ultimi decenni, già messa, per certi aspetti, in risalto da Battisti (1989), è stata più recentemente sottolineata da J. Vilá Valentí, secondo il quale "a partir de finales del séptimo decenio y principios del octavo, se inicia claramente nuevas tendencias en el colectivo de geógrafos españoles. Algunas características en su existencia o en el grado que presentan, son peculiares de nuestro país; otras, la mayoría, en la relación, más o menos estrecha, con contextos mucho más amplios" (Vilá Valentí, 1995, p. 131).

Nonostante i tentativi che, come quello del programma Erasmus, vanno in direzione di un avvicinamento dell'offerta didattica, è evidente che l'attuazione di un modello comune europeo di riferimento è ancora molto lontana e probabilmente è destinata a restare lontana, non foss'altro che per garantire una varietà di possibilità che è certamente un patrimonio da non perdere. Ciò che invece potrebbe essere superato sono le forti differenze nel sistema degli studi universitari. Attualmente è possibile solo una certa assimilazione per il livello dei diplomi⁴. In ogni caso all'interno dei differenti sistemi cambia la presenza, il peso, nonché il carattere e i contenuti dell'insegnamento della geografia.

La presenza e il peso della disciplina variano in relazione sia alla tradizione e al prestigio che può vantare, sia alle maggiori o minori capacità politico-accademiche manifestate nel tempo dai geografi dei diversi paesi; il carattere e i contenuti, invece, sono inseparabili non solo dall'evoluzione e dalle tendenze assunte dalla ricerca scientifica nei rispettivi contesti nazionali, ma anche dagli indirizzi euristici dei singoli dipartimenti geografici (e talvolta anche dalla personalità di un singolo ricercatore).

Nelle università francesi, il peso della geografia - presente in 22 dipartimenti e 12 istituti di oltre 40 università (*Orbis Geographicus*, 1992-93), con i dipartimenti più grandi che raggruppano circa 40 membri - non è certo irrilevante, potendo annoverare un corpo insegnante di circa 1300 persone, in gran parte entrate nelle università in risposta alla crescita della domanda di insegnamento universitario verificatasi a partire dalla metà degli anni '60 (Pinchemel, 1995, p. 107); periodo, questo, in cui migliorava pure considerevolmente il rapporto numerico tra studenti e docenti, passato da 1 a 69 nel 1949 a 1 a 36 nel 1969 (Galvani, 1992, p. 53).

Successivamente però, a causa della perdurante recessione economica, la situazione è cambiata e divenuta più difficile, anche se si è evitato di ridurre il personale (Claval, *La Francia*, 1986, p. 35): l'età media dei docenti si è pertanto alzata, sicché secondo dati recenti l'86% dei professori e il 62% dei *maîtres de conférence* ha più di 46 anni e solo il 2% dei primi e il 12% dei secondi ne ha meno di 40 (Benko e Strohmayer, 1993, p. 235)⁵.

Più interessante e più significativo di una tendenza in atto anche in altri paesi è un altro cambiamento che ha riguardato tutto il sistema della geografia accademica - da sempre volto alla formazione generale di docenti universitari (dopo il Dottorato di Stato) e di liceo - a seguito del quale la didattica si è andata diversificando e specializzando, contemporaneamente a una sorta di decentramento che ha interessato gli anni '80 (si pensi alla fondazione, nel 1983, della *Maison de la Géographie* di Montpellier, inizialmente diretta da R. Brunet)⁶, il quale ha permesso alla nuova generazione di geografi venuta fuori dalla crisi del 1968 - crisi che effettivamente lasciò l'università in uno stato di grande confusione (Claval, *La Francia*, 1986, p. 45) - di staccarsi dal dominio esercitato da Parigi, sede tradizionale di una geografia ritenuta da molti chiusa e conservatrice.

Nelle università francesi la geografia viene insegnata già nel primo biennio di preparazione generale, che si conclude con il conseguimento del *Diplôme d'Études Universitaires Générales* (DEUG): in questo ciclo è consuetudine diffusa fornire agli studenti che intraprendono gli studi geografici (in media circa 13.000 ogni anno) basi di geografia fisica e umana; di chiarire come la disciplina assommi in sé connota-

ti di unità, di diversità e di specificità; di avviare a uno studio pluridisciplinare mediante l'acquisizione di valori cognitivi esterni alla geografia; di favorire l'uso di strumenti statistici, informatici e cartografici; infine, di permettere un approccio alla geografia regionale, momento considerato fondamentale per completare la preparazione geografica del biennio (Joly, 1989; Galvani, 1992).

È evidente il tradizionale obiettivo della scuola geografica francese, che non dimentica la lezione della geografia umanista di stampo vidaliano, cioè quello "di diventare una geografia generale, atta a fornire una migliore comprensione di ciò che struttura i paesaggi e le nazioni" (Claval, *La Francia*, 1986, p. 49), direzione su cui la geografia francese sembra voler ritrovare le sue finalità, ridefinendo il proprio ruolo a fianco delle altre scienze naturali e sociali (Pinchemel, 1995, p. 110), ma anche rompendo l'isolamento in cui è caduta. L'intervento di R. Regrain al Congresso Geografico Internazionale dell'Aia (1996) ha confermato, sulla scorta dei risultati di un'intervista, che l'opinione dei geografi francesi in tema di didattica della geografia è quello di rinnovare l'insegnamento attraverso lo sfruttamento di tecniche recenti (telerilevamento, computer, GIS) e gli apporti di una geografia umana volta allo studio dello spazio geografico inteso essenzialmente come costruzione sociale e di una geografia fisica largamente rivisitata e più attenta ai fenomeni che maggiormente si ripercuotono sulla geografia umana, superando, di conseguenza, l'antica polemica del dualismo della geografia (Desplanques, 1993).

In media, 3000 studenti in possesso del DEUG scelgono ogni anno di proseguire lo studio specifico della geografia nel secondo ciclo biennale universitario, che permette di conseguire dopo il primo anno la *Licence* e al termine del secondo di approdare alla *Maîtrise*, paragonabile al nostro diploma di laurea. A questo livello, l'insegnamento mira al raggiungimento di una specializzazione di geografia applicata, in prospettiva professionale e per la formazione alla ricerca, ed è quindi più approfondito, dedicando ampio spazio non solo allo studio, ma anche a ricerche sul terreno. La *Mîtrise* può essere conseguita in oltre 40 università francesi, al pari del *Diplôme d'Etudes Approfondies* (DEA) e del *Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées* (DESS), che costituiscono il terzo e ultimo ciclo e ai cui corsi si accede dopo un esame alquanto selettivo.

Ad entrambi i diplomi si approda dopo un ulteriore anno di studio; ma mentre il DESS prepara alla professione specifica, affinando le capacità tecniche degli studenti a seconda del compito che li potrà attendere nel mondo del lavoro (le specializzazioni geografiche più frequenti concernono GIS, *aménagement et gestion*, ambiente), il DEA rappresenta il primo passo verso il dottorato, ossia il titolo universitario più elevato, che nelle discipline geografiche viene rilasciato a chi ha frequentato per altri tre anni e ha svolto un lavoro di ricerca di altissimo livello scientifico, con la redazione della relativa tesi. L'alta scientificità di quest'ultimo corso è legata al fatto che esso permette di candidarsi al primo gradino della carriera universitaria, quello di *maître de conférence*.

Mentre, come si è visto, la struttura curricolare del primo ciclo universitario è pressoché identica nelle diverse università e risponde a criteri didattici uniformi, i programmi di insegnamento attinenti ai successivi cicli sono estremamente variegati e flessibili. Per il secondo ciclo, e in particolare per la formazione dei *maîtres*, l'As-

sociation Française pour le Développement de la Géographie ha però formulato una proposta, che è stata in parte accolta dalla comunità dei geografi accademici (AFDG, 1989, pp. 175-176). Rigettando a priori il luogo comune di una crisi della geografia, che viene considerata superata sia dal progredire della ricerca scientifica, sia dal rinnovato impegno didattico, sono stati messi in evidenza alcuni punti essenziali per la preparazione dei laureati.

In primo luogo, l'eliminazione della confusione di fondo tra oggetto e processo, nella consapevolezza che scambiare quello che è un processo (viene portato come esempio il rapporto tra uomo e ambiente) per un oggetto scientifico significherebbe impedire qualsiasi avanzamento nella ricerca; in secondo luogo, la comprensione dei meccanismi di differenziazione spaziale, affinando la capacità di riconoscere le dimensioni multiple dell'identità territoriale; quindi lo sviluppo dell'attitudine a esaminare i processi diacronici e sincronici dell'organizzazione spaziale, creando modelli da applicare o da confutare; infine favorire l'assimilazione della metodologia sistemica, attraverso il superamento della mera descrizione con finalità esaustive, per giungere alla identificazione degli elementi in interazione nel "sistema mondo".

Il ventaglio delle offerte e delle opzioni nell'insegnamento e nell'apprendimento della geografia durante il terzo ciclo è più ampio, specialmente per quanto riguarda i dottorandi, la cui attività non solo è strettamente connessa con gli interessi di ricerca dei dipartimenti cui afferiscono, ma assume una propria peculiare individualità in sede di elaborazione della tesi, alla quale sono richiesti specifici caratteri di originalità.

Paragonata alla situazione italiana, quella della geografia francese appare dunque, in definitiva, più elastica, permettendo un'ampia rosa di opzioni didattiche e al tempo stesso la possibilità di una specializzazione scientifica d'alto livello. La situazione è simile negli atenei tedeschi, dove le aperture didattiche sono forse ancora maggiori, poiché non solo "la ricerca ha luogo in un contesto liberale, secondo i principi del *laissez-faire*" (Lichtemberger, 1986, p. 161), ma, quel che è più rilevante, la libertà di ricerca e d'insegnamento sono sancite dall'articolo 5, comma 3, della Costituzione, con il risultato che i corsi possono presentare notevoli differenze sia nella loro durata sia nella struttura⁷.

In Germania, la geografia - insegnata oggi in oltre 50 atenei - ha, come è ben noto, una tradizione molto antica, tanto che già all'inizio dell'ultimo decennio del secolo scorso essa era presente in tutte le università (Capel, 1987, p. 33). Altrettanto nota è l'influenza esercitata, non solo in Italia, ma in tutta la cultura geografica occidentale, dalle scuole universitarie tedesche fino al primo dopoguerra.

La fine del secondo conflitto mondiale ha trovato però la geografia accademica tedesca in una condizione di gran lunga cambiata; con buona parte dei dipartimenti distrutti o chiusi, con moltissimo materiale scientifico disperso, con mancanza di personale docente ed estrema scarsità di studenti. Quando, nel 1949, nasceva la Repubblica Federale Tedesca, esistevano 25 cattedre di Geografia all'interno di 24 università (solo ad Amburgo c'erano due cattedre), e i relativi corsi erano seguiti da poco più di 1500 studenti (Ehlers, 1992, pp. 11-12). In seguito, a partire dallo scorcio degli anni '60, si è verificato un forte incremento del numero delle cattedre e dei dipartimenti, nonché della dimensione di questi ultimi, sia a causa dell'aumento del-

la popolazione studentesca, sia per motivi politico-sociali. La contestazione studentesca di quegli anni, che ha messo in moto tale processo, aveva almeno un triplice obiettivo: limitare il potere accademico, rendere più omogenea la legislazione nei vari Länder, permettere la frequenza universitaria a tutte le classi sociali, democratizzando l'intero sistema universitario.

Più o meno in un decennio, fino al 1980, sono quindi sorti 10 nuovi dipartimenti di Geografia; il numero delle cattedre è aumentato di oltre l'80% (passando da 80 nel 1970 a 145 nel 1980); quello complessivo dei docenti addirittura di circa l'85% (da 273 nel 1970 a 507 nel 1980), permettendo alla disciplina di recuperare molto peso accademico.

Costante è stata l'attenzione alla didattica; basti pensare che nelle università fondate dopo il 1970 si è pensato di attivare in ogni istituto almeno tre cattedre, una di Antropogeografia, una di Geografia fisica e una proprio di Didattica della Geografia. Dove è stata adottata, questa soluzione ha dato ottimi risultati (Schrettenbrunner, 1983, p. 55).

Naturalmente, oltre ad aspetti positivi, il considerevole sviluppo di quegli anni ha avuto anche conseguenze negative. Tra queste, il numero troppo elevato degli studenti; l'eccessiva parcellizzazione dei temi di ricerca e di insegnamento, spesso di rilevanza opinabile (Ehlers, p. 13); l'aggravio di impegno didattico dei docenti nel momento in cui la rallentata crescita economica ha frenato le assunzioni, con la conseguente stagnazione della ricerca (Lichtemberger, 1986, p. 166).

Negli anni più recenti la difficoltà di trovare sbocchi lavorativi ha generato una certa diminuzione di interesse da parte degli studenti verso la disciplina, anche se i programmi sono stati prontamente adeguati al fine di estendere il settore della geografia applicata e di fornire una preparazione il più possibile utile all'inserimento nel mondo del lavoro. Dall'inizio degli anni '80, a causa dei cambiamenti avvenuti nell'insegnamento medio (cfr. nota 1), vi è stata una costante diminuzione anche del numero degli aspiranti al *Lehramtsprüfungen*, ossia al diploma che può aprire le porte all'insegnamento scolastico.

Chi ha maturato esperienze nell'università tedesca (Galvani, 1994) ha potuto effettivamente constatare la notevole elasticità e flessibilità nell'articolazione dei *curricula* geografici. Ma altri notevoli risultati e peculiarità didattici sono stati messi in luce. In primo luogo colpiscono l'entità del coinvolgimento dei discenti durante le lezioni, la ricerca, la partecipazione ai convegni e le esercitazioni - un interesse che difficilmente è dato di vedere in Italia - nonché la consuetudine dei docenti, sorretti da un cospicuo impegno finanziario, di farsi seguire dai loro studenti durante i viaggi di ricerca, spesso molto lunghi e fuori dai confini nazionali, con un interscambio tra ricerca e insegnamento che, va aggiunto, trova ampio riscontro in tutta l'università tedesca (Ibid.). La possibilità di fare viaggi di studio all'estero offerta addirittura agli studenti del primo livello universitario ha indubbiamente un importante ruolo promozionale, favorendo un approccio metodologicamente corretto e anche un'iniziazione gradevole e non meramente teorica alla disciplina. Tuttavia le gerarchie accademiche sembrano esercitare un forte peso, se P. Gould (1988, p. 345), con chiaro riferimento alla geografia tedesca, affermava che "è piuttosto difficile per un giovane studioso, pur brillante, accettare un invito all'estero per tener qualche confe-

renza o qualche corso, a meno che qualche vecchio *Herr Doktor Professor* e tutti i *Dozent* del suo dipartimento non lo abbiano esplicitamente autorizzato ad accettare".

Altro aspetto didattico particolare è il modo in cui si sviluppano le lezioni che, attraverso nove semestri e mezzo di corso, portano al conseguimento del *Diplom* in Geografia ('pura' o in associazione con un'altra disciplina): esse infatti sono fondamentalmente costituite da seminari, mentre la parte riservata all'insegnamento tradizionale *ex cathedra* è molto più ridotta rispetto a quello che si è abituati a vedere nel nostro paese. L'organizzazione di questi seminari parte dall'assegnazione di alcuni temi di ricerca, concernenti o il campo di indagine del docente o aspetti euristici attuali della disciplina, sui cui risultati gli studenti devono svolgere una relazione, che a sua volta viene seguita da una discussione coordinata e gestita dal docente. Questi si limita a mettere in relazione i contenuti esposti dagli studenti con le teorie scientifiche, senza però formulare critiche sui contenuti stessi. Colpisce, infine, la ricca dotazione e di strumenti didattici, la frequenza delle escursioni, l'ottima organizzazione delle biblioteche e delle banche dati, ma specialmente il fatto che, già a un primo livello, come si è accennato, vengono svolte esercitazioni di geografia applicata utilizzando i GIS (Galvani, 1994).

Nei corsi che portano al conseguimento del *Lehramtsprüfungen* viene approfondito lo studio delle metodologie geo-didattiche, attraverso studi che mirano a far acquisire la capacità di adeguare tematiche e problematiche geografiche alle finalità pedagogiche, in stretta aderenza con i programmi di Geografia delle scuole tedesche, che principalmente si rifanno "a criteri metodologici di graduale passaggio dal semplice al complesso, nel riconoscimento e nella comprensione delle varie differenziazioni spaziali esistenti sul pianeta" (Lucchesi, 1992, p. 250) e dedicano sempre più spazio alla geografia sociale, ai temi ambientali, alla pianificazione, alla geografia politica ed economica (Schrettenbrunner, 1987). Più pienamente incentrato sulla ricerca è invece il dottorato, che appunto porta, dopo due anni e mezzo di studio e la redazione della tesi, al conseguimento del titolo di *Doktor*. Di questo corso - durante il quale in Germania, ancor più che in altri paesi, i dottorandi sono strettamente legati all'attività scientifica del proprio professore mentore - appare praticamente impossibile individuare le linee didattiche generali di tendenza.

L'interesse verso la didattica, aspetto precipuo della geografia tedesca, è presente anche nel percorso storico della geografia nelle università britanniche, la cui attuale solida posizione nell'istruzione di ogni ordine e grado si può ricollegare all'istituzione - nel 1900 a Oxford e nel 1904 a Cambridge - dei primi diplomi in Geografia (Capel, 1987, p. 67), e ancor prima all'opera di personalità scientifiche del valore di Mackinder ed Herbertson. È soprattutto a loro che si deve non solo il merito d'aver potenziato la presenza della geografia all'interno del sistema universitario, ma anche quello d'averne stabilito con chiarezza le basi didattiche. La loro concezione della geografia, intesa come disciplina capace di ricollegare tra loro elementi fisici e antropici e quindi di svolgere una funzione di interfaccia tra le scienze naturali e quelle umane, è stata per oltre mezzo secolo il riferimento di tutti i programmi di insegnamento, in pratica rinnovati solo dopo l'avvento della rivoluzione quantitativa.

Dall'inizio del secolo, il peso accademico della geografia si è notevolmente accresciuto: nel 1917, a Liverpool veniva attivato il primo corso di laurea; nel 1920 si

potevano contare, in tutto il Regno Unito, 13 cattedre; nel 1945 vi erano già ben 25 dipartimenti, molto dinamici nonostante il limitato numero di membri, l'elevato carico didattico, le ristrettezze finanziarie e strutturali. Dopo la parentesi della guerra, la crescita non si è interrotta né negli anni '50, né nel decennio successivo e ha avuto la sua acme alla metà degli anni '70, traducendosi sia nella fondazione di nuovi dipartimenti, sia nell'aumento del numero dei docenti, degli studenti e dei laureati (Stoddart, 1986; Johnston e Stanley, 1986).

Da ormai oltre tre lustri però si è verificato uno stop a tale crescita, che trova le sue motivazioni nella già citata contrazione dei fondi governativi, sempre più tendenti a concentrarsi su poche istituzioni e le cui conseguenze hanno alterato profondamente tutto il sistema didattico. Il primo effetto di tale situazione è che i docenti che lasciano l'insegnamento non sono sostituiti (o la loro sostituzione viene procrastinata), mentre nei dipartimenti viene dedicato meno tempo e impegno all'insegnamento a vantaggio dell'attività di ricerca, la sola che permette di accedere ai finanziamenti (Clout, 1989). Molti geografi temono perciò per la stessa sopravvivenza della geografia come disciplina universitaria autonoma, o quanto meno paventano la chiusura di molti dipartimenti per l'accorpamento di quelli più piccoli.

La situazione è confermata dai dati di cui disponiamo: le iscrizioni ai corsi *post lauream* sono scese da 603 nel 1975 a 463 del 1984 (valore, quest'ultimo, oltrepassato solo nel 1991); mentre per il numero complessivo degli iscritti agli stessi corsi si è registrato un aumento del 41%, nei dipartimenti di Geografia l'incremento si è fermato al 9% (Johnston, 1995, p. 357)⁸; nel quinquennio 1986-1991 il rapporto tra studenti e professori all'interno dei dipartimenti di Geografia è passato da 12:1 a 17,4:1 (Palagiano, 1995, p. 117).

Dopo che la riforma del 1992 ha eliminato la precedente distinzione binaria tra università e politecnici (e *colleges*), concedendo a questi ultimi il diritto di chiamarsi anch'essi università, sono oggi attivati in Gran Bretagna circa 250 corsi di primo livello triennale (*Undergraduate Degree*) - nei quali è presente la geografia, da sola o insieme con un'altra o più discipline - e circa 80 corsi di Geografia di secondo e terzo livello (*Taught Postgraduate* e *Research Postgraduate*), all'interno di una novantina di sedi universitarie.

L'impostazione didattica, che fino a una generazione fa era piuttosto rigida, è divenuta molto elastica, sia perché rispetto al passato è molto più influenzata dagli avanzamenti teorici della geografia e delle scienze dell'educazione, sia perché risente del modo in cui ogni singolo dipartimento e anche ogni singolo docente ha colto, o talvolta anche incoraggiato o promosso, questi cambiamenti. A tal proposito si è parlato dei dipartimenti inglesi di Geografia come di veri e propri supermarket accademici, dove gli studenti hanno una assoluta libertà nella scelta dei corsi (Clout, 1989).

Un orientamento comune sui programmi si può riscontrare solo per il primo anno e ciò poiché vi è la necessità di avvicinare studenti che nel periodo dell'istruzione secondaria hanno frequentato scuole diverse e perciò hanno un retroterra di conoscenze totalmente disomogeneo, dovuto ai differenti programmi scolastici, nonché all'impostazione epistemologica e metodologica dei docenti e delle singole scuole, al livello di conoscenze tecniche, geocartografiche di base. Uno stato di cose che

porta, necessariamente, alla ricostituzione della "old-established trinity of physical geography, human geography and techniques" (Brown e Mead, 1992, p. 53).

D'altra parte, la forte differenziazione dei programmi scolastici viene imputata all'impossibilità di adeguarli ai continui cambiamenti di quelli universitari, in cui spesso i docenti inseriscono temi legati alle loro esperienze di ricerca. La didattica universitaria è infatti soggetta a continui aggiustamenti, che comportano talvolta anche l'abbandono di tematiche considerate superate o la loro rielaborazione secondo prospettive diverse. Così, per esempio, alla cartografia classica viene attribuita un'importanza inferiore rispetto al passato, ma essa riappare attraverso le elaborazioni grafiche computerizzate che si ottengono nel corso delle esercitazioni sui GIS.

Come in Italia dunque, si ripropone il circolo vizioso tra didattica della scuola media e didattica universitaria, che per la geografia è più forte e deleterio in quanto è una disciplina che risente fortemente ed è fortemente condizionata dalle trasformazioni culturali, politiche, economiche e sociali in atto.

Si bada comunque a portare avanti una larga serie di approcci didattici mirati anche a fornire conoscenze utili all'ingresso nel mondo del lavoro, puntando sul miglioramento della capacità di affrontare e risolvere problemi pratici ed esercitando gli studenti alla messa a punto di modelli territoriali predittivi e pianificatori. I continui interventi in seminari e incontri di studio permettono inoltre di affinare le attitudini espositive orali, mentre grande importanza viene data alla stesura di testi scritti. Grande attenzione è riservata all'acquisizione di competenze informatiche, attraverso molte ore di addestramento al computer⁹.

Come affermano Brown e Mead (Ibid., p. 60), in un momento in cui nell'insegnamento universitario britannico vi è un enorme sviluppo dell'approccio interdisciplinare e campi come quello relativo allo studio dell'ambiente non vengono considerati più esclusivo dominio della geografia, sono proprio i docenti che devono elaborare programmi prestando attenzione a non sacrificare lo spirito della disciplina: "se i suoi contenuti non danno come risultato una crescita della consapevolezza del paesaggio (sia esso rurale o urbano) e non stimolano alcun elemento di passione verso la condizione umana associata ad esso, lungo il tragitto c'è qualcosa di sbagliato".

In Spagna, l'insegnamento geografico universitario, almeno fino al 1955, quando l'Università di Saragozza istituì il primo corso specializzato sperimentale di Geografia¹⁰, non ha avuto una rilevanza degna di gran nota (López Ontiveros, 1992). All'inizio del secolo la didattica era fondata su un accentuato nozionismo che spesso si riduceva "a lunghi elenchi di nomi di elementi geografici e di divisioni amministrative", e solo dopo la guerra 1914-18, con l'accoglimento delle "idee della scuola tedesca in fatto di geografia umana e di geografia regionale", essa poté realizzare un certo progresso (Casas Torres, 1962, pp. 3-4).

Tuttavia, benché alla vigilia della Guerra Civile vi fossero cattedre di Geografia in sei università (Madrid, Barcellona, Valencia, Siviglia, Valladolid e Saragozza), l'insegnamento impartito era di ridotto interesse, con la geografia umana spesso limitata alla tradizionale storia della geografia e con scarso stimolo alla ricerca (Vilà Valentí, 1995, p. 128). Permaneva inoltre una grande deficienza di mezzi materiali, a partire dalle biblioteche, ben poco fornite; né, tranne rari casi, venivano organizzate escursioni.

sioni didattiche: ci si affidava totalmente "alla memoria, ed è inutile dire che ciò contribuì in gran parte a creare nel paese un'idea erratissima di ciò che è la geografia e a renderla una delle discipline più odiose per gli studenti" (Casas Torres, 1962 p. 10)¹¹.

Nel periodo immediatamente seguente la fine della Guerra Civile, nonostante l'importanza attribuita alla geografia dal regime franchista come veicolo dell'ideologia nazionalista e come strumento per rafforzare il senso dell'unità di patria (Capel, 1976), la disciplina dal punto di vista epistemologico conserva una limitata autonomia e rimane prevalentemente subordinata alla storia (il territorio viene di consueto ancora considerato quale teatro degli eventi); né aumentano le sue possibilità didattiche: secondo il Piano del 1944, ad esempio, il corso di laurea in Filosofia e Arte prevedeva solamente tre insegnamenti geografici, ossia Geografia generale, Geografia della Spagna e dei popoli iberici e Geografia descrittiva del Mondo (López Ontiveros, 1992).

A partire da quegli anni, però, appare sempre più accentuata l'influenza della geografia francese, entrata in Spagna già da un paio di decenni attraverso l'opera di Pau Vida e destinata a declinare a partire dagli anni '60, mentre diminuisce l'influsso della scuola germanica e rari sono gli spunti provenienti da quella anglosassone: valga come testimonianza il fatto che, a partire dalla prima, discussa a Madrid nel 1944, si vanno moltiplicando le tesi di dottorato impostate secondo il modello della monografia regionale di stampo vidaliano (Vilá Valentí, 1986 e 1995)¹².

Dagli anni '50 in poi si assiste a un sensibile incremento del peso accademico della geografia, dovuto principalmente alla notevole espansione del numero degli studenti e iniziato con l'istituzione di cattedre nelle facoltà di Lettere di Santiago di Compostella (1952), Oviedo (1955), Murcia (1958). Al principio degli anni '80 "vi era ormai personale docente qualificato che insegnava agli studenti di geografia in tutte le dodici università tradizionali spagnole, nelle università nuove (Alicante, Autonoma di Barcellona, Autonoma di Madrid, Córdoba, Estremadura, Malaga, Palma di Maiorca, e Santander) e in certi altri istituti superiori (come quello di Tarragona, aggregato all'Università di Barcellona). In totale vi erano 25 gruppi di geografi" (Vilá Valentí, 1986, p. 256).

A fronte di questo sviluppo quantitativo, la geografia spagnola non ha raggiunto livelli elevati né nella ricerca, né nell'insegnamento. Molti autori ne hanno sottolineato il valore ancora modesto, malgrado la ventata di novità rappresentata dall'introduzione di concetti e metodi di provenienza anglosassone: Capel (1976) ha parlato, tra l'altro, della scarsa riflessione teorica e del persistere di una eccessiva importanza attribuita agli studi locali e regionali; Bosque, Rodríguez e Santos (1989) hanno evidenziato anch'essi questi due aspetti, oltre alla scarsità dei rapporti, scientifici e istituzionali, con le altre scienze sociali; Vilá Valentí (1994) ha avuto modo di rilevare il carattere troppo personale e individuale delle scelte didattiche dovuto all'eccessivo potere del cattedratico, che però è stato in parte ridimensionato dopo la creazione dei dipartimenti, avvenuta a partire dal 1966.

Il risultato di tutto questo è stata una sensazione diffusa di crisi e insoddisfazione all'interno della comunità geografica spagnola (Bosque, 1981), accompagnata, anche nella didattica, da molto disordine e incoerenza.

La recente, grande apertura della geografia, cui si è già accennato, va certamen-

te messa in relazione con la fine della dittatura, la quale ha rappresentato per tutta l'università spagnola una decisa rottura con il passato: in particolare, con la riforma universitaria del 1983 si è voluto creare un nuovo sistema universitario più rispondente alle esigenze di un paese i cui legami con il resto d'Europa sono sempre più stretti. È stata attribuita una sempre maggiore autonomia ai singoli atenei riguardo ai piani di studio - che in passato erano rigorosamente stabiliti dall'Amministrazione accademica - ed è stato sensibilmente allargato il ventaglio disciplinare dei corsi di laurea. Per la geografia, in particolare, il culmine del cambiamento si è avuto con il Regio Decreto 1447 del 26 ottobre 1990, che ha dato validità e ufficialità in tutto il paese alla *Licenciatura* universitaria in Geografia, conseguibile dopo un periodo minimo di quattro anni di studio.

Benché il quadro non sia totalmente roseo (vi è, ad esempio, un basso numero di iscrizioni ai corsi di laurea, dovuto anche al fatto che la scuola secondaria dà della geografia un'immagine poco accattivante e un panorama alquanto limitato delle sue possibilità), da questa situazione la geografia ha ovviamente tratto nuova linfa; il suo insegnamento è attualmente presente in 39 centri universitari, con 26 corsi di *Licenciatura* e 25 corsi di *Doctorado* attivati all'interno delle facoltà di Lettere e Filosofia o di Geografia e Storia. Secondo quanto riporta Vilá Valentí (1994), i dipartimenti che includono docenti di Geografia mostrano una notevole diversità: nelle facoltà più piccole, i professori di Geografia afferiscono a dipartimenti misti, generalmente insieme con gli storici; nelle facoltà di media grandezza essi fanno normalmente parte di uno specifico dipartimento geografico; in quelle più grandi, infine, è possibile trovare due dipartimenti di materie geografiche, uno di Geografia fisica e Analisi geografica regionale e uno di Geografia umana¹³.

La nuova articolazione dei *curricula* e dell'insegnamento geografici venutasi a realizzare dopo il decreto del 1990 non ha solamente fatto aumentare il numero dei corsi di laurea in Geografia, ma ha anche permesso di ritrovare coerenza negli strutturazione della didattica - coerenza che si era perduta nel *mare magnum* della novantina di insegnamenti geografici attivati - stabilendo linee guida, a cominciare dalla scelta degli obiettivi didattici e degli insegnamenti fondamentali. Per la valutazione dell'apprendimento è stato introdotto, prendendo a modello i paesi anglosassoni, la Francia e la Germania, il sistema dei *credits* (ne sono richiesti 300 per conseguire la laurea), mentre per dare un minimo di omogeneità ai piani di studio - onde favorire, tra l'altro, in passaggio degli studenti da un'università all'altra - si è deciso che questi ultimi debbano comprendere almeno una parte comune di *credits*, 108 per la precisione¹⁴, lasciando i rimanenti alla discrezione di ciascun ateneo. Agli studenti è richiesto di ottenere annualmente 75 *credits*, frequentando circa 750 ore di lezione, delle quali approssimativamente la metà deve essere dedicata ad esercitazioni esterne; è previsto invece un massimo di 15 ore settimanali di lezioni teoriche.

A causa della grande varietà dell'impostazione, è molto difficile individuare direttivi comuni ai corsi che portano alla *Licenciatura*. In generale si può comunque notare che i testi consigliati sono sempre più frequentemente traduzioni di lavori della geografia anglosassone e che i viaggi di studio sono molto usuali, mentre lo sono assai meno i lavori di ricerca sul campo. Il tutorato non ha preso molto piede, anche perché le risorse umane sono limitate.

La carenza delle risorse, sia umane, sia tecniche, bibliografiche e cartografiche, è molto sentita in tutte le università e viene vista come il principale ostacolo al raggiungimento di una migliore qualità dell'insegnamento, esigenza fondamentale, come a ragione è stato rilevato (Hernando, 1992, p. 18), non solo per rendere più competitiva e integrata la Spagna in Europa, ma anche per dare prospettive occupazionali agli studenti.

Quanto al *Doctorado*, requisito indispensabile per intraprendere la carriera accademica, la legislazione universitaria prevede che il conseguimento del titolo sia vincolato al possesso della *Licenciatura*, dei 32 *credits* corrispondenti al programma dei due anni accademici del corso, nonché all'approvazione di una tesi, che può essere presentata entro il termine massimo di 5 anni a partire dalla data di ammissione al corso del dottorando e deve avere indiscutibili caratteristiche di originalità. Le lezioni e i seminari compresi nei programmi variano, anche in Spagna, da dipartimento a dipartimento e dipendono molto dalle indicazioni del *tutor*; una parte di essi ha affinità con l'argomento della tesi.

In conclusione sembra emergere, anche a fronte di problemi e difficoltà, l'impegno della pubblica amministrazione volto a permettere ai futuri geografi di sostenere la sfida con le altre professionalità, a migliorare l'immagine della disciplina e a consentirle di offrire il proprio contributo sociale; un impegno per cui i geografi spagnoli "possono guardare all'immediato futuro con ottimismo" (Ibid.). Un impegno che sarebbe auspicabile anche in qualche altro paese.

NOTE

1. Già da tempo peraltro, e non solo in Italia, vi è stata un'evoluzione per cui chi esce dai dipartimenti universitari di Geografia trova solo con estrema difficoltà sbocchi nella scuola, che ha pressoché esaurito la sua capacità di assorbimento: in Germania e nei paesi scandinavi "questo problema è stato acuito dalla trasformazione dell'insegnamento tradizionale della storia e della geografia in uno genericamente definibile di scienza sociale" (Claval, *Conclusioni*, 1986, p. 275).
2. Sulla base del concetto kantiano di geografia, si potrebbe dire che, nel caso specifico, essa rende cittadini d'Europa, oltre che del mondo.
3. Il programma Comett mira sia alla cooperazione tra università e imprese, sia a un'azione comunitaria più ampia per l'educazione e la formazione nelle tecnologie. Il Lingua promuove la formazione nelle lingue straniere nell'ambito dell'Unione europea. Il Tempus è un programma d'azione per la mobilità trans-europea a livello universitario. Dell'Erasmus si parla diffusamente nel testo.
4. Come si è accennato, infatti, si riscontrano già differenze nelle modalità di accesso all'università. In Francia, bisogna essere in possesso del *Baccalauréat*, corrispondente, in pratica, al nostro esame di maturità, che nel tempo è stato differenziato in otto serie. I *Baccalauréats* delle serie dette generali (A, B ed E) danno la possibilità di accedere alle facoltà in cui è insegnata la geografia; i rimanenti agli studi medico-scientifici (C e D) e alle Unità di insegnamento e ricerca universitarie di tipo tecnico e agricolo (G, F e H; D conseguito nei licei agricoli). In Germania, il diploma di maturità a carattere generale consente l'iscrizione all'università, mentre il diploma a carattere tecnico permette di accedere agli istituti tecnici superiori (*Fachhochschulen*). Per ogni anno accademico le università stabili-

scono, compatibilmente con le loro capacità recettive (valutate sulla base della disponibilità di personale, locali, attrezzature, ecc.), il numero di studenti da ammettere ai diversi indirizzi. Nel caso in cui non vi siano posti disponibili presso la sede richiesta, gli studenti vengono distribuiti in altre università, operando una selezione che tiene conto di motivi socio-economici, familiari e di residenza. In Gran Bretagna, l'accesso all'università non è libero, esiste il numero chiuso generalizzato e gli atenei hanno piena autonomia nello stabilire i criteri di ammissione, fermo restando quello che nella scuola superiore bisogna aver superato l'esame finale con il massimo della votazione. Gli studenti inviano la loro domanda di ammissione - insieme con un giudizio scritto sulle loro capacità espresso dall'istituto secondario superiore di provenienza - all'Universities Central Council on Admissions (UCCA), che li fa convocare dalle singole università per la prova di accesso. Le università spagnole, infine, informano annualmente la competente commissione governativa sul numero di studenti che possono accogliere nelle loro facoltà, mentre gli studenti che intendono iscriversi all'università devono ottenere una valutazione positiva alla fine di un corso di orientamento svolto nella scuola secondaria superiore di provenienza. Ciascuna facoltà, a sua volta, mediante una prova non selettiva, verifica se i richiedenti hanno sia la vocazione sia le attitudini per frequentare i propri corsi di studio.

5. Sotto questo profilo, la situazione è analoga a quella che si verifica in Italia, dove i soli giovani che gravitano nelle università sono i dottorandi e i dottori di ricerca, come, non senza una sottile punta di ironia, è stato recentemente osservato (Manzi, 1994, pp. 465-466).
6. Uno dei risultati di tale decentramento è stato, per le diverse discipline geografiche, la creazione di poli di ricerca 'periferici', alternativi al 'centro' parigino. Oggi, ad esempio, la Geografia politica può contare su un grosso centro di ricerca non solo a Parigi I o VIII, ma anche a Grenoble; lo stesso la Geografia urbana (Parigi X e Nizza) e così via.
7. Ci riferiamo ovviamente alla situazione attuale, poiché prima della caduta del muro di Berlino nella Germania orientale la struttura universitaria era molto più rigida e centralizzata. Inoltre lo spazio della geografia era molto limitato: dalla seconda metà degli anni Sessanta l'insegnamento era impartito solo in cinque università.
8. Sarebbe interessante sapere cosa penserebbe quest'autore se fosse informato che in Italia l'ultimo ciclo di dottorato (il XIII) permette l'accesso ai corsi di discipline geografiche solo a venti laureati.
9. Questo aspetto della didattica è stato in alcuni casi visto come uno svilimento della professionalità del docente e causa del ridotto interesse verso l'insegnamento (Marsden, 1990); ma forse tale disinteresse è maggiormente addebitabile ai bassi stipendi di entrata.
10. Per il primo vero e proprio corso di laurea in geografia bisognerà attendere l'anno accademico 1968-69 (Università di Barcellona).
11. Qualcosa del genere è avvenuta anche in Italia, dove l'idea di una geografia noiosamente mnemonica è molto dura a morire: essa, purtroppo, alberga tuttora anche nella mente di molti intellettuali e politici, i quali, di conseguenza, considerano in maniera riduttiva le valenze culturali e sociali della disciplina.
12. Anche le tesi di *licenciatura* (l'equivalente della nostra laurea) si orientano generalmente in direzione di una monografia classica, ma abbracciando un campo di indagine più ridotto, ad esempio un territorio municipale.
13. Geografia fisica, Analisi geografica regionale e Geografia umana sono le aree disciplinari geografiche stabilite dalla riforma del 1983.
14. Le discipline che concorrono a raggiungere questo numero di *credits* sono: Geografia fisica, Geografia umana, Introduzione all'analisi geografica regionale, Geografia della Spagna, Geografia dell'Europa, Tecniche geografiche, Geografia fisica applicata, Geografia umana applicata, Pianificazione regionale, Teoria e metodi della geografia.

BIBLIOGRAFIA

- A.F.D.G. (Association Française pour le Développement de la Géographie), *Quelle géographie pour l'enseignement?*, in "L'Espace géographique", Paris, 1989, pp. 171-177.
- BARZANTI R., *Un'affinità non di facciata*, in *Le università nella Comunità Europea verso il 2000*, Roma, Ed. Coopergion, 1991, 13-26.
- BATTISTI G., *Introduzione*, in BOSQUE J., RODRIGUEZ V. e SANTOS J., *La geografia quantitativa nell'università e nella ricerca spagnola* (a cura di BATTISTI G.), Trieste, Punto Idea, 1989, pp. V-XI.
- BENKO G.B. e STROHMAYER U., *A View on Contemporary French Human Geography*, in "GeoJournal", Dordrecht-Boston-London, 1993, pp. 227-238.
- BOSQUE J., *La enseñanza de la geografía en la Universidad*, in "Bol. Real Soc. Geogr.", Madrid, 1981, pp. 179-199.
- BOSQUE J., RODRIGUEZ V. e SANTOS J., *La geografia quantitativa nell'università e nella ricerca spagnola*, cit., 1989.
- BROWN E.H. e MEAD W.R., *Curriculum Development in University*, in NAISH M. (a cura di), *Geography and Education. National and International Perspectives*, London, Institute of Education, 1992, pp. 51-60.
- BUZZETTI L., *Primi tentativi di europeizzazione della didattica universitaria*, in "Geografia nelle Scuole", Trieste, 1992, pp. 19-27.
- CAPEL H., *La geografía española tras la Guerra Civil*, in "Geocrítica", Barcelona, 1976, 1, 35 pp.
- ID., *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea* (a cura di TURCO A.), Milano, UNICOPLI, 1987.
- CASAS TORRES J.M., *Lo stato attuale degli studi geografici in Spagna*, in "Boll. Soc. Geogr. Ital.", Roma, 1962, pp. 1-28.
- CLAVAL P., *Conclusioni*, in JOHNSTON R.J. e CLAVAL P. (a cura di), *La geografia dopo la seconda guerra mondiale. Un confronto internazionale*, Milano, UNICOPLI, 1986, pp. 273-280.
- ID., *La Francia*, Ibid., pp. 31-54.
- CLOUT H., *The Teaching of Geography in England and Wales*, in "L'Espace Géographique", Paris, 1989, pp. 165-169.
- COMMISSION EUROPEENNE, *L'enseignement supérieur dans l'Union Européenne*, Bruxelles, U.E., 1994.
- DESLANQUES P., *Géographie enseignée au collège et au lycée et géographie universitaire*, in "L'Information Géographique", Paris, 1993, pp. 29-31.
- DE VECCHIS G., *Europa e insegnamento della geografia nella scuola secondaria superiore*, in "Boll. Soc. Geogr. Ital.", Roma, 1984, pp. 113-121.
- EHLERS E., *German Geography 1945-1992. Organizational and Institutional Aspects*, in EHLERS E. (a cura di), *40 Years After. German Geography. Developments, Trends and Prospects 1952-1992*, Bonn, Geographische Institute der Universität, 1992, pp. 11-32.
- GALVANI A., *La geografia nelle università francesi*, in "geografia", Roma, 1992, pp. 52-62.
- ID., *L'insegnamento della geografia nelle università tedesche*, in "Geografia nelle Scuole", Trieste, 1994, pp. 269-271.
- GOULD P., *Il mondo nelle tue mani. Introduzione alla nuova geografia*, Milano, F. Angeli, 1988.
- HERNANDO A., *The New Curricula and Teaching in Spanish Universities*, in AA. VV., *Geography in Spain (1970-1990)*, Madrid, Estudio Gráfico, 1992, pp. 15-21.
- JOHNSTON R.J., *Geographical Research, Geography and Geographers in the Changing British University System*, in "Progress in Human Geography", Sevenoaks, 1995, pp. 355-371.
- JOHNSTON R.J. e STANLEY G., *La Gran Bretagna*, in JOHNSTON R.J. e CLAVAL P. (a cura di), *op. cit.*, pp. 115-136.

- JOLY F. *La géographie, une science de l'environnement*, in "L'Espace Géographique", Paris, 1989, pp. 114-115.
- LICHTEMBERGER E., *I paesi di lingua tedesca*, in JOHNSTON R.J. e CLAVAL P. (a cura di), *op. cit.*, pp. 161-185.
- LOPEZ ONTIVEROS A., *Geography Teaching in Spanish Universities*, in AA. VV., *Geography in Spain (1970-1990)*, cit., 1992, pp. 3-13.
- LUCCHESI F., *Obiettivo geografia. Per una didattica del sapere geografico*, Bologna, Pàtron, 1992.
- MANZI E., *Idiografico, nomotetico, geosistemico*, in "Riv. Geogr. Ital.", Firenze, 1994, pp. 465-472.
- MARSDEN W.E., *The Role of Geography in Education in England and Wales*, in "GeoJournal", Dordrecht-Boston-London, 1990, pp. 25-31.
- MARTINOTTI G., *Tra diversità e competizione mondiale*, in *Le università nella Comunità Europea verso il 2000*, cit., 1991, pp. 89-113.
- Orbis Geographicus*, Stuttgart, Steiner, 1992-93.
- PALAGIANO C., *Recenti tendenze della geografia britannica*, in "Atti Convegno Internazionale in onore di Giuseppe Caraci, *Momenti e problemi della geografia contemporanea*", Genova, Brigati, 1995, pp. 113-122.
- PINCHEMEL Ph., *Permanences et évolutions dans la géographie française durant un siècle*, Ibid., pp. 103-111.
- SCHRETTENBRUNNER H., *Organizzazione e posizione della didattica della Geografia nell'università della Repubblica Federale Tedesca*, in "Atti XXIII Congr. Geogr. Ital.", Catania, Univ. Catania, 1983, vol. III, Tavole rotonde, pp. 54-57.
- ID., *Come sta cambiando la didattica della geografia in Germania*, in "Geografia nelle Scuole", Trieste, 1987, pp. 245-251.
- STODDART D.R., *On Geography and its History*, Oxford, Basil Blackwell, 1986.
- VILA VALENTI J., *La Penisola Iberica e L'America Latina*, in JOHNSTON R.J. e CLAVAL P. (a cura di), *op. cit.*, pp. 255-271.
- ID., *Las estructuraciones recientes del colectivo de geógrafos españoles*, in CITARELLA F. (a cura di), *Studi geografici in onore di Domenico Ruocco*, Napoli, Loffredo, 1994, vol. II, pp. 787-794.
- ID., *La evolución de la geografia contemporánea en España a lo largo del siglo XX*, "Atti Convegno Internazionale in onore di Giuseppe Caraci, *Momenti e problemi della geografia contemporanea*", cit., 1995, pp. 123-140.
- WORLD BANK, *Higher Education. The Lesson of Experience*, Washington, World Bank, 1994.