

ROBERT HÉRIN

SULL'INSEGNAMENTO DELLA GEOGRAFIA SOCIALE

Introduzione (*). – L'insegnamento della geografia ha suscitato in Francia, sin dai primi anni 1980, numerosi lavori sulla didattica della disciplina ⁽¹⁾, mentre si formavano vari gruppi di riflessione sull'insegnamento della geografia e sulla formazione degli insegnanti di geografia nelle scuole elementari e medie. Convegni specializzati, articoli di riviste, opere individuali o collettive ne hanno dato testimonianza (per esempio, tra le opere recenti: Roumegous, 2002; Thémines, 2006).

Poco numerosi sono stati i geografi accademici che abbiano partecipato a queste attività di ricerca e all'attuazione delle relative conclusioni, come se l'insegnamento della geografia all'Università procedesse da sé. Gli insegnanti universitari avrebbero una naturale predisposizione a trasmettere i saperi elaborati a partire dalle loro stesse ricerche o da quelle dei loro colleghi?

Neppure la geografia sociale universitaria ha suscitato, salvo eccezioni rare e di circostanza, ricerche e sperimentazioni incentrate sul suo insegnamento, come se non fosse necessario analizzarne e chiarirne le pratiche pedagogiche e i conte-

(*) I miei amichevoli ringraziamenti ad Anne Le Roux per le sue riletture e i suoi suggerimenti.

(1) Per insegnamento si intende qui sia l'insieme delle conoscenze insegnate, sia i metodi utilizzati per la loro trasmissione. Il registro delle conoscenze rinvia alla didattica, la loro trasmissione alla pedagogia. I dizionari correnti non oppongono radicalmente la didattica («che mira a istruire, che è in rapporto con l'insegnamento»: *Dictionnaire Le Robert*; «l'arte d'insegnare»: *Dictionnaire Littré*) e la pedagogia («Scienza dell'educazione dei ragazzi [...] Metodo d'insegnamento, d'istruzione»: *Dictionnaire Le Robert*; «Educazione morale dei ragazzi»: *Dictionnaire Littré*). Anne Le Roux, figura di rilievo per le ricerche sulla didattica della geografia, distingue così didattica e pedagogia: «La pedagogia può essere definita come una riflessione sui metodi e sulle modalità d'insegnamento, un'analisi delle situazioni che si verificano in classe [...] La didattica ha per oggetto la conoscenza dei processi di trasmissione e di appropriazione delle conoscenze, al fine di meglio comprendere, argomentare, spiegare, giustificare le situazioni d'insegnamento di un contenuto disciplinare [...] La natura delle conoscenze da insegnare è dunque determinante, oltre alla comprensione del rapporto che allievi e professore hanno con tali conoscenze. Sebbene essa studi l'azione, mira più alla conoscenza che all'azione» (1997, p. 9). O più oltre, citando M. Develay (1989): «La didattica pensa la logica dell'apprendimento a partire dalla logica del sapere (e della sua epistemologia) e la pedagogia pensa la logica dell'apprendimento a partire dalla logica della classe scolastica». Segnaliamo il riferimento all'epistemologia dei saperi, di cui il processo didattico tiene sicuramente conto, mentre la pedagogia si focalizza piuttosto sull'allievo, sulla sua psicologia, sul suo sviluppo cognitivo.

nuti... D'altronde, a mia conoscenza, l'insegnamento della geografia sociale riguarda soltanto, ancora oggi, l'ambito universitario, e solo in quelle università dove alcuni geografi hanno rapporti (più o meno consistenti) con la ricerca universitaria in geografia sociale (Rouault, 2001). Manuali per gli studenti universitari sono stati pubblicati (Frémont e altri, 1984; Di Méo, 1991 e 1998; Di Méo e Buléon, 2005; eccetera), ma un insegnamento della geografia sociale, che sia stimolato e nutrito da gruppi di riflessione e che ispiri i libri di testo dalla scuola elementare all'università, è ancora nel limbo.

Constatazioni, queste, che sollevano quanto meno due serie di domande. Una prima questione, di carattere generale, che gli esperti di didattica della geografia hanno già esplorato: quella della specificità del contenuto e delle pratiche d'insegnamento della geografia nel suo insieme e delle relazioni che la disciplina ha, o dovrebbe avere, con le altre discipline, storia e scienze naturali – certo – ma anche economia, sociologia, psicologia, filosofia... o ancora matematica, informatica, letteratura... Altre domande investono proprio la geografia sociale: questo orientamento disciplinare ha o dovrebbe avere un suo posto nell'insegnamento elementare e medio e un posto più largamente riconosciuto nell'istruzione universitaria? Se sì, quale? E in base a specifici metodi di insegnamento? O riprendendo quelli della geografia in generale? O addirittura quelli delle scienze umane?

Intraprendere, come cerco di fare qui, una riflessione sull'insegnamento della geografia sociale è per me un'impresa rischiosa, se non paradossale. Ben si capirebbe che un giovane universitario, affacciandosi alla professione, si interrogasse sugli insegnamenti che deve impartire. Ma può sorprendere se a farlo è un professore la cui carriera è ormai terminata. Si avrebbe il diritto di fargli notare che la sua riflessione sul suo insegnamento è assai tardiva, e che da lungo tempo avrebbe potuto intraprenderla e metterne in pratica le conclusioni. Certo. Egli può però rispondere che ora, lontano dalle attrazioni e dagli obblighi dell'insegnamento, il tempo è forse propizio per riconsiderare da una maggiore distanza le pratiche d'insegnamento che lo hanno caratterizzato nel corso della sua carriera. Diciamo che non ha la pretesa, qui e in questo momento, di consegnare un messaggio che sia di riferimento per le generazioni di insegnanti di geografia in attività e futuri. In breve, si tratta di una riflessione che un insegnante-ricercatore prova a costruirsi al termine della sua attività professionale, sulla continuità tra la ricerca e l'insegnamento della geografia sociale; o – in fondo – della ricerca di una coerenza nel contempo personale e accademica.

Definire la geografia sociale. – Disciplina delle scienze sociali, la geografia sociale mira a contribuire alla costruzione e alla diffusione delle conoscenze scientifiche sulle società, stabilite attraverso lo studio degli spazi che esse producono, utilizzano, organizzano e gestiscono, in relazione alle loro attività e bisogni, alla loro storia e cultura, ai loro progetti e aspirazioni, oltre che in funzione delle differenze, quando non dei conflitti, che le dividono.

Gli spazi geografici della superficie terrestre sono dei prodotti delle società, che non smettono mai di organizzare e modificare, spesso da millenni, gli spazi

naturali. Le società si proiettano dunque (nel senso di immagine, specchio, progetto, proiezione) negli spazi che costruiscono e trasformano nel corso della loro storia. Sempre più socializzati, gli spazi geografici che compongono la superficie terrestre sono così costruzioni collettive (anche se azioni individuali hanno potuto svolgere un ruolo determinante nella loro creazione e nei successivi sviluppi). Tali costruzioni si inscrivono (mentre li interpretano e li mobilitano) al tempo stesso negli ambienti naturali – fino ad «antropizzarli» completamente – e nei lasciati più o meno vincolanti della Storia: fino a esserne prigionieri; o, al contrario, fino a integrarli e valorizzarli, o addirittura a cancellarli completamente.

Definire così la geografia sociale porta alla tentazione di affermare che la geografia nel suo complesso è necessariamente sociale e che in conseguenza dell'aumento della popolazione mondiale e della crescente efficienza dei mezzi materiali di cui l'umanità dispone, essa lo sarà sempre di più – o, in altre parole, che la geografia sociale, nella prospettiva che le è propria, può abbracciare e riconsiderare l'intero campo della geografia, e anche allargarlo verso ambiti poco studiati fino ad ora dai geografi. Non esistono fatti sociali che non abbiano dimensioni spaziali. E non vi è più uno spazio sulla Terra che non rechi tracce di presenza umana, per piccola che sia – si pensi alle calotte polari e ai cambiamenti ambientali che esse testimoniano e subiscono, ma al tempo stesso ai cambiamenti che la loro evoluzione regressiva può causare in molte regioni non polari. Secondo le sue proprie prospettive, la geografia sociale può dunque mobilitare le conoscenze della geografia fisica – sull'erosione dei suoli, sugli eventi naturali, terremoti, *tsunami*, inondazioni... sui cambiamenti climatici, idrologici, biogeografici, pedologici, che interessano, in modo talvolta catastrofico, le società umane e i loro spazi e che sono a loro volta sempre più influenzati dalle attività umane stesse. Il fatto che tanti geografi «fisici» si interessino oggi ai problemi ambientali e agli effetti delle azioni delle società umane sugli elementi naturali, dovrebbe incoraggiarli a moltiplicare le collaborazioni con i geografi sociali; e viceversa. Per chi si preoccupa della grande frammentazione della geografia, ecco un motivo per sperare in una «riunificazione» della disciplina.

Che la geografia abbia per oggetto lo studio delle relazioni tra le società e gli spazi è ormai affermato anche nei programmi e nei manuali scolastici ed è entrato nella pratica dichiarata di molti insegnanti di geografia delle scuole medie inferiori e superiori. Ne dà testimonianza per esempio una recente indagine sull'insegnamento della storia e della geografia nei licei professionali (Billet, 2007) ⁽²⁾. Questa evoluzione di riferimenti (e di contenuti?) nell'insegnamento della geografia scolastica suscita interrogativi sulla posizione della geografia sociale nella geografia insegnata e dovrebbe obbligare i geografi «sociali» a definire in modo più rigoroso la geografia che essi insegnano o vorrebbero insegnare, le sue principali finalità, i suoi temi, i suoi metodi.

Per essere più espliciti: la geografia sociale alla quale io contribuisco discende dall'incontro tra la mia formazione alla scuola della geografia francese degli anni

(2) «In geografia, scienza che studia le interazioni tra l'uomo e il suo ambiente, i principali obiettivi degli insegnanti sono assai chiaramente dettati dall'azione delle società sullo spazio terrestre» (p. 16).

1950, erede della scuola vidaliana (il paesaggio, la combinazione geografica, la regione, le specializzazioni della Geografia) e la consapevolezza delle dimensioni geografiche delle disuguaglianze e ingiustizie sociali. La geografia sociale della fine degli anni 1970 e dell'inizio degli anni 1980 riflette, in molti geografi «sociali», questo duplice radicamento. Una ventina d'anni più tardi, con il passare del tempo, il rinnovamento delle generazioni di geografi «sociali», ma più ancora l'evoluzione delle società e il ruolo onnipresente (onnipotente) dei *media* nella costruzione dei rapporti con il mondo, mi porta a definire la geografia sociale come la geografia delle disuguaglianze in tutte le loro manifestazioni, tra cui le dimensioni geografiche – e quindi a ripensare più o meno radicalmente l'approccio della geografia classica, senza per questo rifiutarlo *in toto*.

Le finalità dell'insegnamento della geografia sociale. – Le principali finalità dell'insegnamento della geografia sociale possono essere organizzate secondo tre direttrici fondamentali: *a)* contribuire alla formazione personale, intellettuale e culturale degli alunni e degli studenti. La geografia sociale è *una disciplina di formazione*, «Un modo di disciplinare lo spirito, di fornire regole e metodi per affrontare i vari campi della conoscenza» (Le Roux, 1997, p. 113). Essa partecipa alla costruzione delle relazioni intellettuali, ma anche emotive, individuali e collettive (socialmente condivise), con lo spazio, con la storia e con gli altri; *b)* contribuire a un'ampia diffusione delle conoscenze scientifiche attinenti alle dimensioni spaziali delle società, e pertanto alle società stesse, mediante l'acquisizione di una cultura disciplinare (relativa agli spazi delle società) e generale (relativa alle società), una cultura che sia individuale e collettiva (comune, condivisa). Mi riferisco qui piuttosto alla *geografia sociale come scienza*: che ha per ambizione di avviare alla metodologia scientifica e di trasmettere saperi comprovati sulle società e sul mondo che esse compongono, tenendo ovviamente conto degli stadi di scolarizzazione e del livello di istruzione degli alunni; *c)* contribuire alla formazione dei cittadini, tramite la conoscenza e la comprensione dell'ambiente (nel senso più ampio del termine) in cui individui e gruppi sociali vivono, agiscono, reagiscono. La geografia sociale forma, prepara all'azione civica (*citoyenne*). Un'*educazione civica* che dia grande spazio, anche nelle università, alle questioni sociali, ai diritti umani e ai valori universali «al servizio di una democratizzazione nell'accesso a un sapere utile, per l'educazione del (futuro) attore, decisore, utente dello spazio» (Le Roux, 2001, p. 18). Questo attore dello spazio è parte di una società di cui è cittadino. Ci si attende che sia informato, critico e responsabile.

Queste tre finalità (alle quali si potrebbero aggiungere le possibili finalità professionali dell'insegnamento della geografia nelle università: insegnanti di scuola, pianificatori, responsabili di enti locali, urbanisti, operatori sociali eccetera) si intersecano e la loro presentazione potrebbe seguire un diverso ordine. Secondo i temi trattati, l'uno o l'altro dei fini citati può essere privilegiato, ma ciò che è importante è considerarli congiuntamente, altrimenti la geografia che chiamo «sociale» perderebbe il suo interesse e la sua legittimità.

Si può osservare che la geografia, nell'insieme di tutti i suoi orientamenti, po-

trebbe condividere queste finalità, così come anche tutte le discipline delle scienze sociali, che condividono (o dovrebbero condividere) le finalità di formazione individuale, culturale e intellettuale, civica e partecipativa, degli insegnamenti che le loro ricerche alimentano.

Le modulazioni di questi fini (i modi per affrontarli e metterli in atto, in forma più o meno empirica o concettuale) non sono ovviamente le stesse a seconda del pubblico al quale l'insegnamento è rivolto: alunni delle elementari, delle medie inferiori, delle superiori generaliste o professionali, studenti universitari di vario livello, insegnanti di geografia – o di altro – in formazione, università della terza età o simili, ma anche aggregazioni di abitanti di quartieri popolari, convegni di esperti o decisori ad alto livello. Mi sembra, tuttavia, che questi fini debbano ispirare e guidare l'insegnamento della geografia, e della geografia sociale in particolare, quali che siano il pubblico e le circostanze.

I temi della geografia sociale. – La necessaria diversità di temi. Essendo la geografia sociale fondata sull'attenzione alle società, qualsiasi spazio geografico può ispirare una ricerca e un insegnamento di geografia sociale, dal momento che il suo obiettivo è individuare – in un determinato spazio geografico – le caratteristiche della società cui esso corrisponde, i rapporti sociali, le pratiche, le differenze, le disuguaglianze, come pure le tendenze passate e presenti, la cui conoscenza permette di capire la società analizzata. E viceversa, di fronte a un qualunque fatto sociale che comporti delle dimensioni spaziali, forti o tenui, complesse o elementari che siano, i temi suscettibili di essere trattati nell'ottica della geografia sociale sono molteplici.

Tutti i temi della geografia possono dunque essere considerati e rivisitati dalla geografia sociale, tanto nella didattica quanto nella ricerca: la desertificazione degli oceani ⁽³⁾, i tifoni e le inondazioni che devastano il Bangla Desh, la trasformazione dell'agricoltura normanna, il Niño nel Pacifico, la produzione e le industrie del cotone... La geografia sociale invita inoltre a esplorare tematiche finora poco o per nulla trattate dai geografi (una geografia della giustizia in Francia, per esempio, o della laicità nel mondo).

Grazie alla diversità di tematiche che essa permette di affrontare, la geografia sociale non può dunque essere considerata come una branca della geografia, come lo sono la geografia rurale o la geografia della popolazione, ma come uno sguardo sulle società, o ancor meglio un modo di essere geografo e, attraverso la ricerca e l'insegnamento della geografia, un modo di coinvolgersi nelle questioni sociali, quelle delle disuguaglianze e delle ingiustizie socio-spaziali nelle società contemporanee (o passate, nell'ottica di una geografia sociale storica).

Essere attenti ai temi dell'attualità. Le finalità che ispirano più particolarmente la geografia sociale richiamano l'attenzione sui temi dell'attualità, evocati anche dai *media* (giornali, radio e televisione), o da opere recentemente

(3) Si veda «Le Monde» del 5 febbraio 2008.

pubblicate (romanzi, studi, *dossiers*, filmati...) e così via, completando però l'analisi in modo critico tramite la consultazione di lavori scientifici.

Quindi, per questa mattina di giovedì 3 gennaio 2008: le violenze in Kenya (posta in gioco democratica, conflitti etnici, disuguaglianze sociali, povertà, baraccopoli di Nairobi...); l'ultimo film di Ken Loach (*It's a Free World*) (il capitalismo liberale, la precarietà del lavoro...); i *caucus* dell'Iowa per la nomina dei candidati presidenziali negli Stati Uniti (la società americana, la sua diversità, la sue disuguaglianze, le sue istituzioni...); gli indiani *kubenkoke* della foresta amazzonica («Le Monde», 3 gennaio 2008 – la loro sopravvivenza, le minacce alla loro cultura ed esistenza stessa); il problema del trattamento dei rifiuti a Napoli e l'influenza delle mafie napoletane (di cui parla Roberto Saviano nel suo libro *Gomorra*, pubblicato anche in Francia pochi mesi fa) ⁽⁴⁾; eccetera.

Fare riferimento all'attualità consente di declinare i tre obiettivi che guidano l'insegnamento della geografia sociale: formare la personalità, istruire e arricchire, educare il cittadino – il che richiede da parte degli insegnanti delle solide competenze per prendere distanza dall'attualità, validare, completare e sfruttare al meglio le fonti di informazione.

Ciò non impedisce di selezionare temi al di fuori dell'attualità, temi considerati di base, fondamentali, facendo uso di esempi, la cui analisi può suscitare confronti e tentativi di generalizzazione: i paesaggi, quelli dell'Umbria come delle stazioni invernali; le mobilità migratorie, l'immigrazione di ecuadoregni in Spagna o di cinesi in Siberia orientale; le attività economiche, come per esempio la grande distribuzione e le sue strategie territoriali. Temi che d'altronde possono essere introdotti da un avvenimento o da una questione di attualità. I *caucus* dell'Iowa potrebbero fornire lo spunto per una geografia sociale delle grandi pianure americane, se non addirittura delle pianure delle zone temperate in generale; o anche per una geografia sociale del mais, facendo riferimento ai contesti sociali (e «societali») della sua ecologia, della sua diffusione, della sua produzione agricola, della sua commercializzazione e dei suoi utilizzi, riferendosi alle sfide poste dagli OGM e così via; o ancora infine per una geografia a livello mondiale dei diritti umani, dei conflitti, della condizione femminile.

Non sono esclusi anche temi storici più o meno lontani nel tempo, partendo da inchieste, da documenti di vario tipo, dalle opere degli storici, da romanzi, da film... Ricostruire l'evoluzione di questa(e) o quella(e) tenuta agricola nel corso degli ultimi secoli. O partendo dalle genealogie o, in mancanza di queste, dai percorsi di vita, sensibilizzare ai problemi di mobilità sociale, spaziale e culturale e riflettere sulla questione delle identità individuali e collettive.

Le tre dimensioni esistenziali. Il punto di partenza scelto per questo o quell'insegnamento di geografia sociale (lezioni, esercitazioni, esercizi pratici e altro) può essere *uno spazio*: un paesaggio che si osserva e si descrive (o di cui si riprende la descrizione di un giornalista, di un romanziere o la rappresentazione fattane da un pit-

(4) Con il titolo *Gomorra. Dans l'empire de la camorra*, opera che ha ispirato il film di Matteo Garrone *Gomorra* (Italia, 2008), Gran Premio del Jury del Festival di Cannes, 2008.

tore); una fotografia realizzata sul terreno o una veduta aerea o satellitare; un *reportage* fotografico televisivo o cinematografico; delle carte geografiche: carte topografiche 1:50.000, planisferi, per esempio dell'economia del cotone (Orsenna, 2006) o dei paradisi fiscali o ancora, a grande scala, i rilievi di un quartiere urbano. Oppure il punto di partenza può essere *un evento* o una serie di avvenimenti: le ultime elezioni presidenziali in Francia, le recenti sommosse in Kenia, lo *tsunami* del dicembre 2006, le grandi corride a Madrid... o infine anche *un fatto di società*: il pellegrinaggio musulmano alla Mecca, la proliferazione di festival in Francia, i nuovi insediamenti israeliani in Cisgiordania eccetera.

Qualunque sia il punto di partenza scelto si impongono dunque, come quadro di riferimento e oggetto di riflessione, le tre dimensioni esistenziali che sono la *socialità* (i rapporti con gli altri), la *temporalità* (i rapporti con i tempi della vita) e la *spazialità* (i rapporti con gli spazi). Numerosi vocaboli rimandano d'altronde a queste tre dimensioni delle esistenze individuali e collettive: la piazza designa nel contempo uno spazio, degli avvenimenti, degli assembramenti, degli incontri. Allo stesso modo: il caffè; le vacanze; la strada; la domenica; l'Eid-el-Kebir; la festa; e via dicendo. Esploriamo questa polisemia delle parole, coglieremo meglio la specificità con cui la geografia sociale entra nel sociale e l'interesse che si ha nel combinare, con pratiche pluridisciplinari da promuovere, il suo approccio con quello della sociologia e della storia, o anche della letteratura.

L'interesse primario che si ha per le dimensioni geografiche dei fatti sociali è dunque ciò che ispira *in primis* la scelta delle tematiche d'insegnamento. Le programmazioni didattiche e le sequenze dei programmi dei corsi nelle scuole medie e superiori, le istruzioni per la scuola elementare lasciano sufficiente margine di manovra per costruire le lezioni e la loro progressione, nella prospettiva di quel capovolgimento dell'ordine dei fattori che Renée Rochefort auspicava fortemente nel suo testo del 1963, testo che ha avuto funzione di riferimento per numerosi geografi francesi che si richiamavano alla geografia sociale. E i collegamenti con la Storia e le collaborazioni multidisciplinari (Economia, Scienze sociali, Lettere, Scienze della vita, Filosofia, Lingue straniere...) consentono numerose opportunità di apertura. A questo proposito, il fatto urbano, la strada, il quartiere, le disuguaglianze socio-spaziali, l'architettura, le politiche urbane a tutte le scale possono stimolare scambi particolarmente fruttuosi.

Dei metodi. – Insegnare la geografia sociale implica dunque che l'insegnante non smetta di integrare e consolidare la sua stessa cultura geografica – ma anche generale – in modo da poter garantire la validità e la portata dei suoi insegnamenti. Questa affermazione obbliga a interrogarsi sui metodi della geografia sociale. Quali sono? Sono specifici della geografia sociale?

Non pretendo che vi sia una didattica particolare della geografia sociale. Se vi è però un metodo, esso mette l'accento sulla priorità accordata alla scelta del soggetto: perché quel soggetto, le circostanze, le giustificazioni e gli obiettivi di questa scelta? Partendo dall'osservazione, esso privilegia un procedimento induttivo scandito da conclusioni e interrogativi intermedi – ma anche procedimenti di tipo

ipotetico-deduttivo possono rivelarsi assai formativi, quanto ai contenuti delle conoscenze e all'appropriazione delle modalità di ragionamento. Il metodo è altresì animato dal rigore critico nei confronti della scelta del soggetto, della sua analisi e della costruzione e presentazione delle conoscenze. È particolarmente attento al buon uso e alla portata delle parole e alla costruzione rigorosa delle proposizioni. Esso definisce progressioni costruite con rigore, ma evitando di formalizzarle all'eccesso, per dare libero corso all'improvvisazione, o anche a digressioni motivate, preparate o inserite *a posteriori* in una progressione programmatica, metodologica e tecnica.

Costruire i saperi. La costruzione e la trasmissione delle conoscenze in geografia sociale non potrebbe limitarsi, pur senza escluderla in determinate circostanze, a una relazione insegnanti/studenti di tipo trasmettitore/ricevitore, con il professore che trasmette *ex cathedra* (o in forme meno solenni) un sapere già costruito. Mi sembra essenziale che i discenti facciano essi stessi l'esperienza della costruzione del sapere, a partire da documenti che possono essere i più diversi, dall'articolo di giornale all'indagine «sul campo», attuando un *procedimento induttivo* di contatto, di interrogazione, di ipotesi successive, e facendo attenzione al rigore, alla razionalità del processo di investigazione, portando ad affermazioni e conclusioni trasmissibili e accettabili dal gruppo di studenti, mentre l'insegnante assicura la validità delle conoscenze tramite osservazioni complementari, avvertenze, correzioni. Così il tema inizialmente prescelto diventa un pretesto per andare oltre, in altro modo, altrove: il tema viene rivisitato ed eventualmente riconsiderato.

Il modello pedagogico e didattico è dunque attivo, interattivo, privilegia il dialogo, i lavori di gruppo, le iniziative degli studenti, piuttosto che essere magistrale e direttivo (Le Roux, 1997, pp. 90 e segg.). Esso invita a mettere in discussione i saperi esistenti, a non dare nulla per scontato, in breve ad appropriarsi dei metodi e delle conoscenze, tenendo conto ovviamente del livello dei discenti, secondo che siano alunni della scuola elementare, delle medie, dei licei, oppure i partecipanti a una riunione di quartiere o specialisti riuniti in un seminario.

Si tratta quindi dell'iniziazione al processo cumulativo di costruzione dei saperi, allenando a esigere la logica dei ragionamenti e il rigore nella formulazione delle analisi e delle conclusioni. Si contribuisce così a formare la capacità di riflessione e lo spirito critico. Si stimola l'autonomia nel momento stesso in cui s'impone l'interesse per gli scambi d'idee, per il confronto – e l'interesse nel trovare le parole corrette e le frasi coerenti per presentare i risultati. In tal modo il procedimento dell'insegnamento è in continuità con quello della ricerca, piuttosto che essere invece in rottura – o quanto meno gli è paragonabile nella sua prassi, nel suo spirito (Le Roux, nota di ri-lettura) ⁽⁵⁾.

(5) Considerare che ci sia un *continuum* tra la geografia (sociale) scientifica e la geografia (sociale) scolastica suscita dibattiti più o meno contraddittori. Ci si riferisca all'opera di Anne Le Roux, (1997), II parte, cap. 3, pp. 111-162, oltre che alla conclusione generale: «Direi che con gli allievi si è in una situazione di ricomposizione del sapere scientifico; mentre con gli studenti universitari si deve fare il possibile per costruire il sapere scientifico "puro e duro", contestualizzato» (*ibidem*, nota di ri-lettura).

I confronti e la pratica delle scale. Il tema scelto all'inizio richiama altri esempi, più o meno simili. per esempio, il confronto tra due città di media taglia, Caen in Normandia e Murcia nel Sud-est della Spagna, mette in risalto delle somiglianze nella struttura dello spazio urbano: un centro storico in corso di imborghesimento e di patrimonializzazione, quartieri di palazzi sorti negli ultimi decenni, un'organizzazione del traffico automobilistico fondata su tangenziali e assi di penetrazione, i cui svincoli sono divenuti luoghi strategici per la localizzazione di grandi centri commerciali che fanno capo alla grande distribuzione internazionale eccetera. Somiglianze che fanno sorgere interrogativi sull'esistenza di un modello comune di sviluppo urbano e di organizzazione socio-spaziale, che si potrebbe pensare di applicare a gran parte delle città medie europee. La constatazione di queste somiglianze nell'organizzazione dello spazio urbano, sollecita a sua volta interrogativi circa i fattori, oggi internazionali, che sono all'opera in queste città – insomma a individuare gli attori, le forze e gli interessi in gioco e a mettere in discussione il modello di sviluppo capitalista-finanziario che impone i suoi obiettivi, le sue strategie e i suoi valori. Ma il confronto mette anche in luce le specificità, come per esempio la distruzione di Caen, nel luglio 1944, e la sua ricostruzione negli anni Cinquanta secondo i canoni dell'architettura modernista che si imponeva a quel tempo; mentre a Murcia è l'ambiente della *huerta*, con la sua agricoltura irrigua intensiva, ove si è radicato un ceto contadino micro-fondario che l'urbanizzazione in corso sta facendo sparire. Ognuna delle due città alimenta la sua particolare identità di specificità di questo genere.

Attraverso il confronto, ma facendo ricorso anche ad altre opportunità, l'insegnante di geografia sociale sollecita, cammin facendo, a passare dalla scala locale a quella globale, a praticare la ginnastica intellettuale delle scale spaziali. Pratica che si impone più che mai nell'ora della mondializzazione, in tutte le sue dimensioni: dal riscaldamento climatico alla delocalizzazione delle attività economiche, passando per la mondializzazione dell'informazione.

In ciascuna occasione metteremo in atto la pratica delle scale: quelle degli spazi per evidenziare le interazioni del locale, del regionale, del nazionale e del mondiale; ma anche quelle del tempo, dall'avvenimento puntuale al «tempo lungo»; o quelle della società, dagli individui alle classi sociali e alle civiltà. Si tenterà anche di esplorare le interazioni fra le tre scale, decodificando per esempio in un paesaggio le testimonianze del tempo lungo, secolare o millenario, e le tracce di avvenimenti recenti; e captando ancora in questo stesso paesaggio ciò che testimonia di organizzazioni e pratiche sociali collettive e ciò che è imputabile ai singoli individui.

Tramite i confronti e i giochi delle scale, e insieme con approfonditi studi di casi particolari, si abbozzano generalizzazioni e concettualizzazioni che gradualmente si completeranno e si legitimeranno, aiutando gli allievi a costruirsi una visione globale del mondo in cui vivono e col quale dovranno interagire – una visione mai definitiva, sempre da rimettere in discussione. Vi sono poi momenti di messa a punto, di apporto di conoscenze complementari necessarie per integrare, incoraggiare, sostenere, promuovere il processo di costruzione di saperi, così come per compensare le differenze o le disuguaglianze nell'acquisizione da parte

degli allievi, – il che è «più facile a dirsi che a farsi... da qui il carattere fondamentale dei lavori di gruppo, dei dibattiti eccetera, a fronte di problemi specifici» (Le Roux, 1997, nota di ri-lettura).

I raffronti e i passaggi tra scale non sono specifici della sola geografia sociale. Tutte le branche – o correnti – della geografia vi fanno ricorso; lo stesso si può dire più in generale delle scienze sociali, come anche di gran parte delle scienze del reale. Ma la geografia sociale è tenuta ad andare al di là del metodo per evidenziare dei processi (per esempio di globalizzazione, e/o al contrario di resistenza del locale), delle combinazioni di interessi e di strategie che si sviluppano su scale e con intensità diverse. Deve andare oltre le constatazioni per comprendere, tramite un approccio di tipo sistemico, le poste in gioco e le loro conseguenze, e più generalmente per prendere coscienza della complessità dei fatti sociali.

Le parole per dirlo (o: ciò che è ben concepito si esprime in modo chiaro). L'insegnamento della geografia (sociale) richiede, a qualsiasi livello, che ogni studente possieda un *dizionario* e un *atlante* (che lo acquisti la famiglia o che sia la scuola, o una collettività territoriale, o l'associazione dei genitori a farne dono) ⁽⁶⁾.

Con l'*atlante*, lo studente è invitato, nella speranza che diventi un riflesso, a collocare i paesi, le regioni, le città, i luoghi di cui si discute durante i corsi, ma anche al di fuori della scuola, in famiglia, alla radio e in televisione, nei negozi (le musiche del mondo, la frutta e verdura esotiche...). Le conoscenze che così si costruiscono aiutano l'allievo a situarsi rispetto al mondo, agli altri, allo straniero, e a prendere coscienza della misura delle distanze, delle continuità e discontinuità, delle prossimità, delle differenze e similitudini. L'*atlante* stimola al viaggio, al sogno...

Il ricorso sistematico da parte di allievi e studenti al *dizionario della lingua francese* ⁽⁷⁾ risponde per lo meno a tre obiettivi: favorisce l'acquisizione e la padronanza del vocabolario corrente di cui la geografia fa uso; permette poi di chiarire il senso delle parole e di fare in modo che tale senso sia un bene comune degli uni e degli altri, un linguaggio condiviso, di cui si mostrerà che evolve, come evolvono le società e gli spazi geografici, tramite l'introduzione di nuovi vocaboli e la desuetudine di parole diventate anacronistiche; in terzo luogo, il dizionario «fa fede»: in particolare, resta chiuso, almeno per un certo tempo, alle parole inventate per semplice comodità, ai neologismi che vorrebbero dispensarci dal trovare nella lingua esistente le parole corrispondenti a ciò che si vuole esprimere. Questa volontà di utilizzare, nell'insegnamento della geografia sociale (ma anche in qualsiasi altra disciplina), le parole corrette e riconosciute deriva dalla decisione di esprimersi in un linguaggio di facile accesso, facendo attenzione a non moltiplicare i vocaboli difficili, i concetti propri della tale disciplina o tale corrente di

(6) Un tempo, alle elementari, gli allievi che ottenevano il «certificat d'études primaires» e che nelle settimane successive sarebbero entrati nella vita attiva, ricevevano in ricompensa un dizionario. Perché non trasporre questa pratica alle scuole medie inferiori o superiori?

(7) Gli insegnanti e gli studenti universitari hanno sicuramente a loro disposizione, per completare le informazioni ed esercitare lo spirito critico, i dizionari della geografia (per esempio Brunet e altri, 1992; Lévy e Lussault, 2003).

pensiero, o addirittura del tale autore. Facciamo economia di nozioni e di concetti. Limitiamoci ai più saldi, che siano geografici o di più ampia accezione. Esplicitiamoli, mostrandone le origini linguistiche, precisandone il senso, la portata, l'interesse e la loro collocazione nella trama di concetti e nozioni che si sta costruendo. Riflettiamo bene alle parole, per esprimere le nozioni e i concetti utilizzati dalla geografia sociale, quelli che le sono più propri, quelli condivisi con l'intera geografia e con le altre scienze sociali. A quando un *Dizionario critico delle parole della geografia sociale* (Brunet e altri, 1992)?

Poiché è *citoyenne*, dato che vuole essere *popolare*, la geografia sociale (dovrebbe peraltro essere un'ambizione di tutte le scienze sociali, o meglio di tutte le scienze umane) deve vigilare sull'uso delle parole e sulla costruzione delle argomentazioni, in modo che i saperi siano accessibili e fruibili per il maggior numero di persone. Ciò che non esclude testi di elevato livello intellettuale per gli specialisti della materia.

La carta e il disegno. Nell'insegnamento della geografia sociale la carta ha un posto importante, necessario: la carta come documento di partenza per lo studio di una particolare questione ⁽⁸⁾, la carta come strumento di analisi, di esplorazione (i programmi cartografici consentono di moltiplicare le carte di studio intermedie), la carta come rappresentazione di un particolare fenomeno sociale (il numero di figli per ogni donna nel mondo, il numero di aborti in Francia per ciascuna provincia) o ancora la carta formalizzata da uno schizzo o schema di sintesi delle conclusioni cui si è giunti nel corso di un determinato insegnamento. Sovrapponendo le informazioni secondo la loro natura e la rispettiva importanza, suggerendo o evidenziando le relazioni e le interazioni tra i fatti, distinguendo ciò che è ancora da spiegare e gli elementi di spiegazione già assodati, lo schizzo mostra in un solo sguardo, in istantanea, le dimensioni spaziali dei fenomeni sociali, con quelle eventuali integrazioni che, ripercorrendo i cambiamenti, le crisi, le fratture, ricordano le dimensioni temporali dei fenomeni sociali e delle loro componenti spaziali.

L'immediatezza della carta e dello schizzo ha come contropartita la necessaria semplificazione, la schematizzazione delle informazioni contenute. Questa immediatezza, che concorre alla portata mediatica di certi schemi e carte, richiede di essere molto vigili nella costruzione dei documenti cartografici. L'educazione alla loro lettura e al loro utilizzo deve essere una preoccupazione ineludibile per la geografia e più ancora per la geografia sociale, che può trattare temi sensibili sotto diversi aspetti. Stimolare lo spirito critico, contribuire alla formazione della capacità di giudizio, incoraggiare la responsabilità nell'impiego delle conoscenze comprovate sono esigenze che trovano nella realizzazione di documenti cartografici un campo di esercitazione da non trascurare, al contrario.

Si impongono dunque regole e precauzioni. In primo luogo, garantire la leggibilità del documento prodotto, ciò che presuppone in particolare la ricerca della

(8) Tra cui le carte ormai molto diffuse nei *media*, che occorre saper leggere con occhio vigile e critico.

semplicità e legende che siano esplicite. Nella produzione di carte geografiche e di schizzi, le tecniche non sono che un mezzo, un insieme di strumenti, la cui padronanza non deve divenire la finalità dell'insegnamento, a scapito delle conoscenze costruite e trasmesse. Inoltre, il documento cartografico, dato che semplifica e che mobilita convenzioni di realizzazione, deve necessariamente essere accompagnato da un commento scritto che specifichi il contenuto, oltre che le scelte metodologiche e le tecniche di realizzazione.

D'altro canto, si dovrà porre attenzione a distinguere tra lo schema e il modello. Lo schema risponde alla necessità di una rappresentazione semplificata delle dimensioni spaziali dei fenomeni sociali. Risponde alla scelta didattica di evidenziare ciò che è più importante ed essenziale. La configurazione geografica che mostra può essere unica nel suo genere. Ma può anche essere confrontata con configurazioni simili evidenziate in altri casi – ricordiamoci il confronto delle città di Caen e Murcia. Tali confronti invitano a generalizzare le configurazioni constatate e a ipotizzare che esse siano spiegabili dagli stessi fattori, anch'essi generali. Lo schema diventa così modello, o quanto meno ipotesi di riflessione o anche di interpretazione rispetto ai fattori determinanti. Le configurazioni geografiche simili, evidenziate e rappresentate da uno schema, procedono da leggi di organizzazione proprie dello spazio stesso, come sostengono i fautori dell'analisi spaziale? Discendono dalla traduzione negli spazi geografici dell'organizzazione delle società, dei fattori economici, sociali e culturali che strutturano e fanno evolvere le società stesse – in ultima analisi dai rapporti sociali (Hérin, 1985) che sono al cuore delle società, come sostengono i geografi impegnati nella geografia sociale? Così concepito, lo schema sensibilizza alle interazioni tra gli elementi che caratterizzano l'organizzazione della società e apre la mente alla complessità delle realtà sociali, che si esprimono attraverso le loro dimensioni spaziali.

Conclusioni. – In definitiva, non è quindi tanto per i metodi e le tecniche, che l'insegnamento della geografia sociale si distingue (o dovrebbe distinguersi), ma piuttosto per la scelta dei temi, per l'applicazione di una progressione interattiva e per l'esercizio sistematico dello spirito critico. La scelta dei temi è orientata dalla possibilità che essi offrono di studiare le società nei loro spazi, con l'ambizione di sensibilizzare alla loro diversità e di inserire la formazione geografica nell'attualità locale, nazionale o mondiale. La progressione favorisce in modo organico l'auspicabile padronanza del vocabolario, la costruzione delle nozioni e dei concetti, delle regole di ragionamento, d'argomentazione, di problematizzazione e di organizzazione dei saperi, pur lasciando spazio all'inatteso, al ripensamento, all'improvvisazione; essa si avvicina dunque fortemente all'impostazione detta costruttivista. La pratica sistematica dello spirito critico riguarda la scelta dei temi, le fonti utilizzate, le parole e la costruzione delle argomentazioni, la pertinenza e il rigore dell'impostazione seguita, come anche l'ideazione e la realizzazione di documenti intermedi o finali, di testi scritti, di documenti grafici e di altra natura, nella volontà di un'accessibile e vasta (popolare) diffusione dei saperi della geografia sociale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BILLET M., *Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel*, Parigi, Ministère de l'Éducation Nationale-Département de la Valorisation et de l'Édition, 2007 (collana «Collection des Dossiers Enseignement Scolaire», 188).
- BRUNET R., R. FERRAS e H. THÉRY, *Les mots de la Géographie. Dictionnaire critique*, Parigi, Reclus-La Documentation Française, 1992.
- La Géographie et ses enseignements*, in «L'Espace Géographique», Parigi, 1989, 2, pp. 81-192.
- DI MÉO G., *L'homme, la société, l'espace*, Parigi, Anthropos, 1991.
- DI MÉO G., *Géographie sociale et territoires*, Parigi, Nathan, 1998.
- DI MÉO G. e P. BULÉON, *L'espace social. Lecture géographique des sociétés*, Parigi, Colin, 2005.
- FONTANABONA J., M. JOURNOT e J.-F. THÉMINES, *Production de croquis en classe de géographie et pratiques innovantes*, in «L'Information Géographique», Parigi, 2002, 2, pp. 167-184.
- FONTANABONA J. (a cura di), *Cartes et modèles graphiques. Analyses de pratique en classe de géographie*, Parigi, INRP Didactiques des Disciplines, 2000.
- FOURNIER J.-M. (a cura di), *Faire la géographie sociale aujourd'hui*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2001 (collana «Documents de la Maison de la Recherche en Sciences Humaines», 14).
- FRÉMONT A., e altri, *Géographie sociale*, Parigi, Masson, 1984.
- HÉRIN R., *Une géographie des rapports sociaux*, in «L'Espace Géographique», Parigi, 1986, 2, pp. 108-110.
- HÉRIN R., *Pour une géographie sociale critique et responsable*, in *Pratiques scientifiques et contextes culturels*, Bordeaux, TIDE, Université de Bordeaux, Publications de la MSH d'Aquitaine, 1998, pp. 129-140.
- HÉRIN R., *Introducción a la Geografía social*, Maracaibo, Universidad del Zulia, 2006.
- LE ROUX A., *Didactique de la géographie*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 1997.
- LE ROUX A., *Un itinéraire de recherche en didactique de la géographie*, in «Perspectives Documentaires en Éducation», Parigi, 2001, 53, pp. 17-27.
- LE ROUX A. (a cura di), *Enseigner l'histoire-géographie par le problème*, Parigi, L'Harmattan, 2004.
- LÉVY J. e M. LUSSAULT (a cura di), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Parigi, Belin, 2003.
- ORSENNA É., *Voyage au pays du coton. Petit précis de mondialisation*, Parigi, Fayard, 2006.
- ROCHEFORT R., *Géographie sociale et sciences humaines*, in «Bulletin de l'Association des Géographes Français», Parigi, 1963, 314-315, pp. 18-32.
- ROUMEGOUS M., *Didactique de la géographie. Enjeux, résistances, innovations 1968-1998*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2002.
- ROUAULT R., *Pourquoi espace vécu et géographie sociale n'ont-ils pas investi la géographie scolaire?*, in FOURNIER (2001), pp. 187-194.

THÉMINES J.-F., *Enseigner la géographie: un métier qui s'apprend*, Parigi, Hachette, CRDP Caen, 2006 (collana «Ressources-Formation»).

ESSAY ON TEACHING SOCIAL GEOGRAPHY. – In France, since the 1970-1980s methods of teaching geography have given rise to extensive research on related topics. Since that period social geography has asserted itself as an emerging stream of thought within the discipline, redefining what it means to be a geographer, but has not developed a collective reflection on teaching. In this essay, I propose to define and question the objectives in teaching social geography and specific methods that may be appropriate. In fact, social geography is characterized primarily by the type of topics treated, which require a specific pedagogical approach in order to encourage students to become critical and committed citizens engaged with social issues related to their environment.

ESSAI SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE SOCIALE. – À partir des années 1970-1980, la didactique de la géographie a suscité en France de nombreuses recherches. C'est à partir de ces mêmes années que la géographie sociale s'est affirmée comme courant de pensée et manière nouvelle d'être géographe, mais sans que soit développée une réflexion collective sur son enseignement. Dans cet essai on se propose de définir des objectifs pour l'enseignement de la géographie sociale. On s'interroge sur les possibles spécificités des méthodes de cet enseignement. En fait c'est plus par le choix des thèmes, le déroulement de la démarche pédagogique et la volonté de contribuer à former l'esprit critique et les comportements civiques des élèves que peut se distinguer l'enseignement de la géographie sociale.

Université de Caen Basse-Normandie, UMR 6590-ESO

robert.berin@unicaen.fr

(Traduzione dal francese a cura di Isabelle Dumont)