

Ricerca e didattica per la formazione

Uno scenario che cambia

I nuovi scenari istituzionali, introdotti in particolare con le disposizioni legislative riguardanti l'autonomia didattica degli atenei e la nuova tipologia dei titoli di studio rilasciati dalle università, stanno producendo nell'assetto accademico generale trasformazioni così profonde, sia sul piano della gestione sia su quello più propriamente didattico, da imporre a tutti una seria e generale riflessione. E d'altra parte la stessa quantità di aspetti coinvolti, che vanno a toccare una serie diversificata di campi d'interesse (dal politico-amministrativo al sociologico, dallo scientifico allo psico-pedagogico...), richiede un'impostazione che superi steccati di varia natura e confini disciplinari limitati.

Sebbene il quadro sia cambiato improvvisamente (soprattutto a partire dall'anno accademico 2001-2002), va ricordato che la riforma era in gestazione da diversi anni¹; in ogni caso l'avvio ha colto di sorpresa buona parte del corpo docente. Le reazioni delle Facoltà sono state molteplici; alcune hanno tentato di ridurre al minimo i cambiamenti, altre, più "temerarie", hanno proceduto sulla strada di un rinnovamento totale senza preoccuparsi troppo delle conseguenze che una simile scelta avrebbe potuto comportare sul piano organizzativo. Il panorama si presenta quindi piuttosto differenziato. Tuttavia, a meno di ripensamenti o poco probabili marce indietro, occorre confrontarsi con la nuova situazione e magari proporre rimedi ad alcune delle disfunzioni e anomalie, che Carlo Da Pozzo ha bene espresso nel suo intervento.

Di certo, però, pratiche e lungaggini burocratiche mettono a dura prova la pazienza dei docenti universitari, anche dei più disponibili all'innovazione, mentre la mancanza di finanziamenti adeguati rischia di vanificare completamente anche le potenzialità che pure sono presenti nel nuovo assetto, che tra l'altro vorrebbe rispondere ai molteplici problemi dell'università italiana. Il più grave di questi riguarda proprio gli studenti, che troppo spesso abbandonano gli studi senza aver conseguito il titolo o che protraggono la loro permanenza negli atenei ben oltre gli anni stabiliti dal corso di laurea prescelto.

Se il mondo universitario deve fronteggiare questa circostanza di non facile controllo, anche quello della scuola – con i reiterati tentativi di riforma globale finora inesorabilmente falliti, e con la serie variegata di disposizioni volte a una maggiore autonomia e a sperimentazioni – si trova in una situazione di instabilità, in attesa di quadri più certi e strutturati.

Le possibilità di itinerari percorribili, per ragionare su quanto accaduto e sta accadendo e per scrutare (non senza qualche preoccupazione) il futuro che si prospetta, appaiono molteplici, dipendendo dalle ottiche disciplinari, dalle posizioni, dalle stesse percezioni che ciascuno degli addetti ai lavori porta con sé.

Il mio contributo introduttivo propone un percorso che, partendo proprio da quanto è stato finora istituzionalizzato (oggettività della situazione), segue alcune sensibilità nei confronti di specifici problemi e nodi che ritengo di particolare importanza (soggettività dell'approccio), quali il

rapporto tra ricerca e didattica, la continuità dell'insegnamento, la formazione degli insegnanti, le competenze da acquisire.

Il fascicolo, nella varietà dei suoi contributi e dei suoi punti di vista, presenta uno spaccato, certamente parziale ma indicativo, dell'insegnamento della Geografia e costituisce, inoltre, un'occasione interessante per focalizzare i problemi di una disciplina che trova i suoi primi rudimenti nella scuola dell'infanzia e che giunge fino all'università.

Lo stesso insegnamento all'università, uno dei principali aspetti presi in esame, parte da queste indicazioni e con tali presupposti va inquadrato. Non si tratta, quindi, di un discorso globale sull'insegnamento della Geografia, che comporterebbe ben altro spazio e coinvolgimento di energie, ma, pur con tutti i limiti segnalati, mi sembra che possa rappresentare un contributo degno di attenzione rispetto a un argomento delicato e sensibile, che rare volte ha trovato spazi adeguati nella letteratura geografica.

Nel passato l'attenzione nei confronti dell'insegnamento universitario era maggiore; desidero soltanto segnalare, per l'autorevolezza del nome e per il significato "storico" che riveste, la relazione presentata da Giuseppe Dalla Vedova al I Congresso Geografico Italiano, svoltosi a Genova nel 1892: *Sull'insegnamento della Geografia nelle Università in relazione specialmente al fine professionale di esso*. Questa comunicazione, tenuta anche allora in un momento di grandi trasformazioni, solleva problemi tuttora aperti, pur – è ovvio – in un quadro profondamente cambiato. Attuali sono, ad esempio, le sue riflessioni sulla "unicità" della Geografia riguardo alle cognizioni scientifiche, sul pericolo di una frantumazione a livello scolastico e ancora sul rapporto università - scuola, che si è andato progressivamente allentando. Ribadisce, ad esempio, Giuseppe Dalla Vedova, come in tutte le scuole si debbano "porre i fondamenti della cultura ed istruzione geografica, che, per essere elementare, non richiede meno, in chi la impartisce, una preparazione sistematica e scientificamente fondata" (p. 547).

Recentemente l'attenzione riguardo al problema della didattica universitaria, anche se non sono mancate significative occasioni di confronto, si è mantenuta su livelli complessivamente modesti. La trasformazione in atto, unita anche ai cambiamenti (quelli avvenuti e ancor più quelli annunciati) nella scuola, ha cominciato, però, a destare qualche fermento. Ad esempio nel 1997 il Centro Italiano per gli Studi Storico-geografici ha prodotto un numero monografico del suo Notizia-

rio dedicato all'insegnamento della Geografia nell'università e l'anno successivo ha organizzato le "Giornate di Studio", intitolate: *Una scommessa possibile. Il ruolo della geografia nella didattica universitaria*².

Altra importante occasione di riflessione collettiva è stata la Giornata di studio (19 dicembre 2001), organizzata dall'Associazione dei Geografi Italiani "La Geografia nelle SSIS. Le diverse esperienze regionali: prospettive e problemi dopo il primo biennio" (si veda il contributo di Carlo Brusa)³.

Contenuti e obiettivi del fascicolo

Essendo la situazione in movimento, soprattutto sul versante istituzionale, alcune riflessioni imperniate sull'attuale contesto possono risultare superate dal susseguirsi degli eventi; tuttavia il quadro di riferimento generale tende a persistere.

I contributi che seguono vogliono, come prima ricordato, fornire un apporto attraverso un percorso articolato in tre parti:

- Codici e approcci della Geografia
- I luoghi istituzionali della formazione
- La posizione della Geografia e i raccordi disciplinari nei nuovi scenari universitari.

I problemi che i vari interventi pongono, le risposte e le opinioni che offrono, le puntualizzazioni che prospettano, forniscono un panorama complesso e in forte trasformazione, sul quale è opportuno intervenire con prontezza e incisività.

Nella prima parte sono trattati i diversi approcci (di tipo metodologico, problematico, valoriale...) che qualificano e potenziano lo studio della Geografia, quali, ad esempio, la funzione essenziale del linguaggio cartografico come codice specifico della disciplina (geo-graficità); la messa a punto delle tecniche d'avanguardia (telerilevamento, immagini dallo spazio, cartografia computerizzata, ecc.) nella ricerca e nella didattica; le risorse strategiche derivanti dall'osservazione diretta e in particolare dal viaggio.

Alcuni contributi, inoltre, intendono evidenziare in quale modo le varie competenze acquisite nei corsi universitari possano tradursi, nella prassi didattica, in competenze di base per un insegnamento efficace della Geografia nella scuola.

La seconda parte si apre con un intervento-riflessione sulla riforma universitaria e su quali possano essere i contenuti minimi necessari, anche in considerazione delle effettive ore destinate all'insegnamento della Geografia. Questo discorso



si estende alla formazione dei futuri docenti di Geografia (dalla scuola di base alla secondaria superiore), attraverso due "rassegne" di carattere generale, relative rispettivamente al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e alla Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario. A queste si affiancano relazioni di insegnanti (appartenenti ai ruoli della scuola), che operano nell'ambito dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia e presso le università nella formazione iniziale dei docenti (della scuola primaria e secondaria) oppure nelle SSIS. In queste relazioni vengono presentati, tra l'altro, strumenti e modalità messi in atto per "insegnare ad insegnare" Geografia.

La terza parte è dedicata ai raccordi disciplinari nei nuovi scenari universitari e in particolare a valutare la collocazione della Geografia in alcuni corsi di laurea universitari. I nuovi scenari universitari prevedono, infatti, sull'onda lunga della progettualità modulare attuata nei diversi ordini e gradi d'istruzione, agganci e raccordi della Geografia con altre discipline, che condividono alcuni obiettivi inerenti alla formazione culturale degli studenti e li perseguono attraverso apporti contenutistici e metodologici incrociati.

I contributi, realizzati da docenti non geografi, evidenziano l'immagine che della Geografia hanno altri studiosi, l'importanza di raccordi a livello di insegnamento universitario e le potenzialità offerte dall'insegnamento delle discipline geografiche nei vari corsi di laurea, con le possibili interazioni.

Un sentito ringraziamento va all'AGEI e al suo presidente, per l'attenzione e l'interesse manifestati rispetto a questi temi, e a tutti gli amici e colleghi, anche di competenze disciplinari diverse, che hanno partecipato alla realizzazione di questo fascicolo, che mi auguro possa costituire un ulteriore tassello per l'approfondimento del dibattito sui nuovi (in parte inesplorati) scenari.

Ricerca e didattica all'università: una coesistenza possibile?

Tra le questioni centrali che meriterebbero un approfondimento, in quanto specificano l'azione complessiva di ciascun docente focalizzandone obiettivi e metodi, si pone il rapporto tra l'impegno destinato alla ricerca e quello riservato alla didattica. Non si tratta, è vero, di un problema nuovo che sta emergendo, in quanto da sempre ricerca e didattica costituiscono le due funzioni essenziali del professore universitario, che è do-

cente (come la stessa dizione della professione indica inequivocabilmente) e nello stesso tempo è studioso e ricercatore; è, tuttavia, inedito, rispetto al passato, il modo con cui oggi si pone la coesistenza tra ricerca e didattica. Buona parte della novità risiede nell'impatto del cambiamento che, come ricordato, si è presentato in maniera improvvisa; anche per questa velocità, le modalità di assestamento e di messa a punto richiedono tempi non brevi.

Innanzitutto va sottolineato - pur non essendo necessario per la sua evidenza - che il rapporto tra ricerca e insegnamento non si pone in maniera rigida, in quanto ciascuno ne stabilisce pesi e misure, con la sua sensibilità, le sue competenze, i suoi interessi scientifici e didattici. Tuttavia il rapporto dipende anche da fattori esterni al singolo docente, che deve confrontarsi con il quadro istituzionale in vigore e con quello sociale che traccia aspettative e modula comportamenti. Su questi aspetti è bene fare qualche cenno, tralasciando approfondimenti relativi al passato, che sarebbero di sicuro interesse, ma esulerebbero dalle finalità di questo contributo, ancorato soprattutto al presente.

Nell'evoluzione degli ultimi decenni non si può, tuttavia, omettere un cenno all'istituto della "libera docenza" (abolito nei primi anni Settanta), attraverso il quale per molti è avvenuto il passaggio dal mondo scolastico a quello accademico⁴. Grandi maestri della Geografia sono passati dalle aule delle scuole a quelle universitarie, portando con sé un'importante e preziosa esperienza didattica; e non è mancato nemmeno chi ha percorso nella docenza tutti i gradi scolastici prima di accedere all'insegnamento universitario. Molti fra questi hanno manifestato, anche se per i più disparati motivi, un'attenzione forte per il mondo della scuola. Si può ricordare Elio Migliorini, che ha sentito l'esigenza (un'intuizione!) di trovare su base volontaria agganci forti tra la scuola e l'università. E così, grazie al suo impulso, nell'ambito del XVI Congresso Geografico, svoltosi a Padova nel 1954, è stata fondata l'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, che riunisce i docenti di discipline geografiche di ogni formazione e indirizzo⁵.

Tuttavia la fase concorsuale per l'accesso a professore ordinario non prevedeva specifiche competenze didattiche per insegnare all'università, basandosi la prova esclusivamente sui titoli scientifici, frutto innanzi tutto dell'attività di ricerca, della sua intensità e della sua qualità⁶.

L'istituzione del professore associato (con la riforma del 1980) ha previsto una valutazione an-

che attraverso una “prova didattica” (la classica lezione), che manca per i concorsi a professore ordinario; con ciò significando che la differenziazione tra le due fasce è relativa solo alle capacità raggiunte nella ricerca (*piena maturità scientifica* per gli ordinari, *idoneità scientifica* per gli associati)⁷. In un’università, vista come sede privilegiata della ricerca e secondariamente come luogo di apprendimento, il legame tra ricerca e didattica è asimmetrico, scaturendo soprattutto dalla prevalente trasposizione di contenuti; in altri termini il docente-ricercatore ha il compito di trasmettere agli studenti i risultati dei suoi studi ed eventualmente delle metodologie per l’acquisizione. Questa funzione è senza dubbio fondamentale, e dovrebbe rimanere come riferimento costante dell’azione universitaria; tuttavia - secondo i nuovi assetti - non è considerata più sufficiente, in quanto esclude relazioni più complesse di tipo didattico.

Nell’università tradizionale il soggetto è il docente-ricercatore, che viene ineluttabilmente a collocarsi al centro dell’operazione, mentre lo studente, colui che deve acquisire nozioni e ricevere adeguata formazione e verso cui, conseguentemente, dovrebbe essere rivolta l’azione dell’insegnamento, viene a trovarsi in una posizione decentrata e marginale⁸. Il quadro istituzionale risulta profondamente cambiato, non soltanto dallo spirito generale che anima la nuova legge, ma anche dalla stessa sostanza delle varie disposizioni in essa presenti, le quali, quando trovano applicazione vera nella pratica quotidiana, vanno profondamente a mutare i rapporti tra ricerca e didattica. E non a caso molti addetti ai lavori parlano di “liceizzazione” dell’università, utilizzando il termine in senso negativo per intendere più una riduzione di condizione e di livello - direi di rango - che un potenziamento della didattica. Va ricordato che buona parte dei docenti ha visto la responsabilità didattica ampliarsi in maniera esponenziale (un vero e proprio “accanimento” didattico) per rispondere al nuovo assetto, che ha sostituito le tradizionali discipline annuali con una molteplicità (in molti casi polverizzazione) di moduli, offerti agli studenti dai corsi di laurea, a loro volta cresciuti a dismisura.

L’attuale sistema è imperniato sui “crediti”, che costituiscono la nuova unità di misura, con la quale si quantifica il carico di tempo necessario allo studente per conseguire quelle conoscenze e competenze ritenute indispensabili in una determinata disciplina e nell’insieme del corso. Le 25 ore stabilite per il conseguimento di un credito

sono comprensive dell’impegno a lezione e di quello a casa⁹. L’introduzione dei “crediti”, ponendo al centro del binomio apprendimento-insegnamento l’impegno richiesto allo studente, costituisce una vera e propria rivoluzione e sconvolge la vecchia impostazione imperniata sulla singola disciplina, i cui criteri erano determinati in primo luogo dal docente, il quale stabiliva autonomamente programma e testi di studio. Con una didattica scandita in tale modo, l’attenzione si dovrebbe spostare (almeno nelle intenzioni) dai processi di insegnamento a quelli di apprendimento. I percorsi formativi generali, stabiliti per le diverse “classi di laurea”¹⁰ dalle indicazioni ministeriali e dalle scelte autonome operate dai singoli corsi di laurea, vanno poi caratterizzandosi nelle varie articolazioni dei moduli didattici impartiti. Questi cambiamenti, che non si risolvono in termini esclusivamente quantitativi, ma che incidono profondamente anche nella qualità della didattica, impongono tra l’altro una riorganizzazione complessiva dei contenuti disciplinari, all’interno dei singoli moduli e nel loro coordinamento. L’aspetto più evidente consiste, infatti, nella perdita della titolarità dell’insegnamento, per cui il coordinamento per l’assegnazione dei vari moduli viene oggi ad assumere un’importanza rilevante¹¹. Se questa riorganizzazione non avviene, però, in maniera adeguata vi è il rischio di una pericolosa destrutturazione.

La continuità didattica

L’azione dell’insegnamento si collega ad un altro problema, spesso sottovalutato: quello dell’esigenza della continuità didattica tra l’esperienza scolastica e quella universitaria. Tale questione, che si pone con forza anche se non tutti ne hanno pienamente preso coscienza, per molti versi è spinosa, giacché la continuità didattica ha da sempre difettato all’interno stesso della scuola, nel passaggio tra i suoi vari gradi, finché non ha assunto una valenza istituzionale con la C.M. n. 339 del 16/11/92.

Il discorso relativo alla continuità didattica, tuttavia, rappresenta un punto veramente focale, da cui procedere per la stessa valutazione dell’impianto e dei processi di apprendimento-insegnamento; per la Geografia, poi, che è disciplina impartita sin dall’inizio dell’esperienza scolare, la continuità didattica assume necessariamente un grande rilievo.

Alla mancanza di una riforma complessiva, che succedesse alla riforma Gentile del 1923, superata



se non altro per i profondi cambiamenti sociali, culturali ed economici avvenuti in tutto questo lungo arco di tempo, si devono non pochi mali che affliggono la scuola¹². Tra questi, appunto, vi è l'assenza di continuità; fino a qualche decennio fa intorno a questo problema si registrava uno scarso interesse a tutti i livelli scolastici. Più recentemente per fortuna qualcosa sta cambiando; nella scuola dell'obbligo, ad esempio, alcune forme di collaborazione si sono sviluppate con successo, pur se in modo non ancora sufficiente. In ogni caso il dialogo tra docenti, dell'uno e dell'altro livello, è possibile, nella consapevolezza dell'unicità del processo formativo dell'allievo. Più difficile si presenta il collegamento tra la scuola media e quella superiore, che in casi estremi può rendere quasi impossibile il dialogo per la ricerca di itinerari di continuità didattica.

Ancora più critica è, però, la relazione tra scuola secondaria superiore e università, dove l'attività didattica finora si è preoccupata poco di valorizzare il patrimonio già acquisito dallo studente. Bisogna considerare che il passaggio da un grado scolastico ad un altro rappresenta una nuova esperienza di vita, che produce negli alunni uno stato di curiosità, con le conseguenti aspettative, ma che si può caricare di timori e ansie. È il risultato del cambiamento verso una situazione ignota, rispetto a precedenti condizioni sperimentate, che può tradursi in una difficoltà, anche a livello emotivo, con ripercussioni negative sugli stessi processi di apprendimento.

A questo proposito si deve aggiungere che la mancata riforma della scuola secondaria superiore, che ha cercato di affrontare il suo stato di obsolescenza soltanto attraverso una serie di sperimentazioni parziali, pesa fortemente su qualsiasi discorso di continuità didattica.

In questo quadro s'inserisce la mancanza di un serio orientamento da realizzarsi negli ultimi anni della scuola secondaria superiore. Tale orientamento, che dovrebbe essere organizzato insieme da docenti universitari e della scuola secondaria, potrebbe mettere lo studente nelle migliori condizioni nella scelta del corso di studi da seguire nelle varie Facoltà.

Le disposizioni presenti nei nuovi ordinamenti – riguardanti i requisiti di ammissione ai corsi di studio, alla valutazione della preparazione iniziale degli studenti, alle attività di orientamento – rappresentano certamente un momento di aggancio tra scuola e università e, seppure indirettamente, costituiscono un segnale che può promuovere qualche impulso significativo nei confronti della continuità didattica¹³.

Una continuità didattica che sia veramente operativa presenta una grande opportunità per lo studio della Geografia, una disciplina che ha lunga tradizione a scuola.

Le potenzialità della Geografia e le nuove occasioni didattiche

È proprio dal consolidamento di un'impostazione didattica imperniata sulla continuità che si può partire per un potenziamento, inteso soprattutto in termini di qualità, dell'insegnamento della Geografia. Nel precedente assetto universitario la Geografia si trovava in una posizione particolare, essendo presente in un gran numero di Facoltà (di Lettere, di Lingue e letterature, di Economia, di Scienze statistiche e demografiche, di Scienze politiche, di Architettura, di Scienze...) e in un numero ancora maggiore di corsi di laurea¹⁴. In alcuni di questi corsi la Geografia figurava senza aggettivazioni, in altri aveva un attributo preciso e qualificante: ad esempio, Geografia economica nei corsi di laurea in Economia o Geografia fisica in quelli di Scienze naturali o di Scienze geologiche.

Questa situazione particolare delle discipline geografiche è cambiata poiché in ciascun corso di laurea sono inseriti settori scientifico-disciplinari in quantità considerevole, distribuiti tra Attività formative "di base", "caratterizzanti" e "affini o integrative". In aggiunta vi sono i settori scientifico-disciplinari che le sedi possono aggiungere per dare una loro impronta rispondente a esigenze locali.

Ne deriva che i settori relativi alla Geografia non hanno più quella specificità nella diffusione. Anzi si può segnalare una scarsa presenza della Geografia in alcune classi di corsi di studio.

Attualmente non si opera su discipline "rigide" con titolarità d'insegnamento, ma su moduli "flessibili", i quali si inseriscono all'interno dei Settori scientifico-disciplinari di riferimento. Questi ultimi non comprendono più l'elencazione delle diverse discipline, ma sono costituiti da "dichiaratorie", che descrivono i contenuti scientifico-disciplinari dei diversi settori. Per le discipline geografiche vi sono due settori specifici: M-GGR01 *Geografia* e M-GGR02 *Geografia economico-politica* (ambdue dell'Area di Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche)¹⁵, nonché GEO/04 *Geografia fisica e Geomorfologia* (Area di Scienze della Terra).

Nel settore scientifico-disciplinare M-GGR01 *Geografia* possono esser compresi molteplici moduli specifici, più o meno ampi e articolati, così

come rientra un insegnamento di Geografia generale, che, secondo gli obiettivi che si prefigge il corso di laurea, può rimanere come unico riferimento geografico oppure costituire la base per approfondimenti su determinate tematiche. Soprattutto sulla Geografia generale (come disciplina istituzionale) si presenta il problema sia della formazione geografica di base degli studenti sia dei rapporti con l'insegnamento nella scuola, quella secondaria superiore in particolare.

Nei percorsi precedenti all'esperienza universitaria occorrerebbe costituire un patrimonio di conoscenze e di competenze saldo, radicato e qualitativamente soddisfacente. Questo risultato è acquisibile, operando su due fronti: la riforma sostanziale dei cicli scolastici e la presenza di relazioni stabili tra il mondo scolastico e quello accademico.

Purtroppo ad una sovrabbondanza di contenuti (previsti dai programmi vigenti e ripetuti ciclicamente), corrisponde, al termine del percorso scolastico, una scarsa competenza geografica di base, che se era negativa con il precedente ordinamento accademico, oggi potrebbe risultare molto pericolosa. Nel passato, infatti, il docente universitario, se lo riteneva necessario, inseriva nel programma testi di Geografia fisica e umana, ai quali aggiungere eventualmente altri di cartografia e/o di diverse tematiche geografiche (corsi monografici). La prima conseguenza di questa operazione didattica si ripercuoteva sul programma, che in molti casi, risultando molto sostanzioso, rendeva poco popolare la Geografia fra gli studenti, ma che in qualche modo riusciva a colmare la mancanza di prerequisiti geografici. Oggi questa operazione di "gigantismo didattico" non appare più praticabile, perché occorrerebbe assegnare al settore scientifico-disciplinare "Geografia" un numero di crediti molto alto, probabilmente improponibile nei vari corsi di laurea (ad eccezione di quelli in Scienze geografiche); le prime indicazioni sembrano assegnare alla Geografia generale, nei corsi nei quali è obbligatoria, dai quattro agli otto-dieci crediti.

Si rende allora necessario ripristinare condizioni che rendano possibile un processo di insegnamento-apprendimento efficace, soprattutto in attesa di soluzioni veramente soddisfacenti, che riguardano – come detto – l'istituzionalizzazione di relazioni tra scuola ed università e la riforma dell'intero sistema scolastico. Il riordino generale e simultaneo dei cicli scolastici, urgente ma ancora non giunto a definizione, può rinvigorire l'insegnamento e può soprattutto eliminare sovrapposizioni e incongruenze attualmente esistenti. In altri

termini lo studente dovrebbe giungere all'università con un bagaglio geografico adeguato. La prima condizione è, però, quella di metterlo in grado di riacquistare la conoscenza geografica di base, che purtroppo è rapidamente "dispersa". Si ritorna, così, alla necessità di dare allo studente la possibilità di seguire un percorso geografico continuo.

Passando da una situazione ipotetica a quella reale si possono, comunque, individuare alcune seppur limitate occasioni d'intervento. Tra le opportunità, che le nuove disposizioni consentono di cogliere, vi sono le "Attività formative autonomamente scelte dagli studenti": circa dieci crediti, con piccole variazioni a seconda del corso di laurea. In questo modo lo studente può scegliere un rafforzamento della sua formazione geografica; naturalmente questa opzione dipenderà anche, se non esclusivamente, dalla qualità e dalla varietà dell'offerta da parte dei docenti.

Ulteriore condizione favorevole può essere rappresentata dalle "altre attività", anch'esse variabili nell'assegnazione dei crediti, ma generalmente tra i nove e i dodici. Queste ultime costituiscono un contenitore ampio nel quale rientrerebbero laboratori di varia natura (ad esempio di cartografia), escursioni e *stages*¹⁶. Si tratta di attività, che, se finalizzate al conseguimento di specifiche competenze, potrebbero risultare gradite agli studenti. Si aggiunga che queste, essendo svincolate dai settori scientifico-disciplinari, possono essere il risultato della interazione fra diverse discipline e rappresentare, quindi, una buona piattaforma per sperimentare nuove forme di collaborazione nell'ambito delle Facoltà.

Un "ponte" tra didattica scolastica e didattica universitaria

Tra le nuove occasioni didattiche di relazione tra mondo scolastico e universitario, una riflessione a parte meritano il Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria¹⁷ (attivato nell'anno accademico 1998/99) e la Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (attivata nell'anno accademico 1999/2000). Sono questi in particolare i luoghi dove avviene istituzionalmente il confronto tra docenti della scuola e dell'università, dove si formulano progetti in comune, con relativi scambi di esperienze, dove, soprattutto, si realizza la formazione geografica per l'insegnamento. A parte le trasformazioni, cui potrebbero andare incontro ambedue questi corsi, sicuramente permarranno i concetti alla base della loro istituzione:



– la necessità di una preparazione a livello universitario per i docenti della scuola materna e della scuola elementare;

– la conoscenza di una preparazione relativa alle scienze dell'educazione e alle didattiche disciplinari per gli insegnanti della scuola secondaria.

Nella seconda parte del fascicolo è dedicato ampio spazio a questi due corsi di studio universitario, che – seppure con modalità diverse – sono articolati a livello regionale, garantendo così una diffusione capillare sul territorio nazionale e coinvolgendo in qualche modo quasi tutte le università italiane. Qui, perciò, è sufficiente ricordare in estrema sintesi soltanto alcuni aspetti.

Il Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, essendo preordinato alla formazione culturale e professionale degli insegnanti della scuola materna e della scuola elementare pone l'attenzione a quattro aree:

Formazione per la professione docente (campi: pedagogico; metodologico-didattico; psicologico; socio-antropologico; igienico-medico).

Contenuti dell'insegnamento primario (campi: linguistico-letterario; matematico-informatico; delle scienze fisiche, naturali, ambientali; della musica e della comunicazione sonora; delle scienze motorie; delle lingue moderne; storico-geografico-sociale; del disegno).

Laboratori.

Tirocinio.

In un'ottica simile al Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, anche la Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario si articola in quattro aree:

Formazione per la funzione docente (comprende attività didattiche finalizzate all'acquisizione delle necessarie attitudini e competenze nelle scienze dell'educazione e in altri aspetti trasversali della funzione docente).

Contenuti formativi degli indirizzi (comprende attività didattiche finalizzate all'acquisizione di attitudini e competenze, relative alle metodologie didattiche delle corrispondenti discipline, con riferimento altresì agli aspetti storici ed epistemologici).

Laboratorio.

Tirocinio.

Se il primo corso deve offrire agli studenti anche l'approfondimento dei contenuti disciplinari di base, pur con il necessario sguardo alla loro traduzione didattica, la Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario si colloca su un altro piano, dal momento che i contenuti si danno

(o si dovrebbero dare) per acquisiti, avendo lo studente già sostenuto i relativi esami delle discipline. In altri termini la Scuola, oltre al bagaglio culturale proprio delle Scienze dell'educazione, punta decisamente alle didattiche disciplinari, evidenziandone il ruolo nel percorso formativo. Di qui derivano le trasformazioni di maggior significato e capacità innovativa. I due corsi, infatti, costituiscono una buona occasione per consentire all'università di venire fuori da quella posizione di autoreferenzialità, quasi sempre deprecata a parole, ma "salvaguardata" nella prassi. Il rapporto scuola-università, che si può realizzare in fruttuose integrazioni tra ricerca e didattica, grazie ai nuovi ordinamenti potrebbe articolarsi meglio e arricchirsi di ulteriori apporti, con riscontri positivi in ambito scolastico: ad esempio, è basilare tradurre nella scuola, mediante un'appropriata elaborazione scientifica, i risultati e i progressi conseguiti dalla ricerca, in modo che oggetti, metodi e finalità della geografia possano partecipare compiutamente al progetto educativo-didattico.

Note

¹ Tra gli episodi che hanno punteggiato il percorso della riforma si possono segnalare, oltre alla costituzione dei gruppi di lavoro, tra cui quelli sui "decreti di area" (18 dicembre 1998), la legge 15 maggio 1997, n. 127 (art. 17, commi 95 e ss.) riguardante tra l'altro l'ordinamento degli studi dei corsi di diploma universitario, di laurea e di specializzazione; il Decreto del Presidente della Repubblica 27 gennaio 1998, n. 25 relativo al "Regolamento recante disciplina dei procedimenti relativi allo sviluppo e alla programmazione del sistema universitario"; la legge 2 agosto 1999, n. 264 "Norme in materia di accessi ai corsi universitari"; il Decreto Ministeriale 3 novembre 1999, n. 509 "Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei", nonché i decreti ministeriali per la determinazione delle classi delle *lauree universitarie* e delle classi delle *lauree specialistiche universitarie*.

² Bene ha fatto, allora, Iaria Luzzana Caraci a sottolineare questa carenza nella *Premessa* al Numero monografico "L'insegnamento della geografia nell'Università" (Notiziario del Centro Italiano per gli Studi Storico-geografici n. 3, dicembre 1997). Le Giornate di Studio si sono svolte a Roma presso la Società Geografica Italiana dal 30 novembre al 1° dicembre 1998 (i relativi Atti sono stati pubblicati nello stesso Notiziario: n. 1 - aprile 1999). Ricordava opportunamente la stessa Caraci nell'Introduzione ai lavori: "Dovremo imparare a convivere con una università in continuo divenire, secondo schemi e modelli che si stanno appena delineando, ma che comunque appaiono lontanissimi da quelli statici e consolidati del passato" (p. 9).

³ I lavori si sono svolti in due sessioni; la prima è stata dedicata alla preparazione didattica e professionale degli insegnanti, mentre la seconda ha affrontato le esperienze didattiche nelle SSIS.

⁴ Tra le prove che i candidati ammessi alla libera docenza dovevano sostenere vi era una prova didattica, su un tema da assegnarsi con 24 ore di anticipo. L'art. 4 (legge 30 dicembre 1958, n. 1175) così continuava: "A tal fine, ciascun candidato

estrae a sorte due fra cinque temi proposti dalla Commissione, scegliendo immediatamente quello che formerà oggetto della lezione. La lezione dovrà durare non meno di 40 minuti”.

⁵ Si vedano gli Atti del Congresso di Padova; nella Sezione di Didattica della geografia, Elio Migliorini presenta *Proposte per la costituzione di una Associazione dei Professori di Geografia* (pp. 799-800). Al centro del dibattito aperto al Congresso era l’auspicio di “incontri più frequenti tra gli insegnanti medi e fra essi e gli insegnanti universitari”. Al dibattito hanno preso parte tra gli altri i professori Aldo Sestini, Piero Landini, Giuseppe Morandini, Roberto Almagià, Osvaldo Baldacci, Luigi Candida. In particolare Piero Landini, aderendo alla proposta di Elio Migliorini, “richiama l’opportunità della creazione dell’Associazione per colmare il distacco tra scuole medie e universitarie, e per poter sostenere la geografia presso il Ministero” (p. 800).

⁶ Si può segnalare l’eccezione dei Professori aggregati (legge 25 luglio 1966). L’art. 5 recita: “I titoli devono essere di carattere scientifico. Gli esami consistono in una discussione sulle pubblicazioni presentate dal candidato e in una lezione su temi scelti dalla Commissione stessa e riguardanti il gruppo di materie cui si riferisce il concorso; la lezione potrà, se necessario, essere integrata da una prova pratica”. Riguardo agli Assistenti (D.L. 7 maggio 1948, n. 1172, conv. in legge 24-6-50, n. 465, art. 5) si legge: “Gli esami consistono in prove scritte ed orali, le quali possono eventualmente essere integrate da uno o più esperimenti od esercizi pratici o grafici.”

⁷ Si tratta del DPR 11 luglio 1980, n. 382 “Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica”. L’art. 41 (*Accesso alla fascia dei professori ordinari*) recita: “L’accesso al ruolo dei professori ordinari, ha luogo mediante pubblici concorsi per titoli su base nazionale, intesi ad accertare la piena maturità scientifica dei candidati”. Nell’art. 42 (*Accesso alla fascia dei professori associati*), si legge: “L’accesso al ruolo dei professori associati, avviene mediante concorso su base nazionale, per titoli scientifici, integrati dalla discussione dei titoli presentati dal candidato e da una prova didattica nell’ambito di una disciplina del raggruppamento connessa con i suoi titoli e da lui indicata. Il concorso è inteso ad accertare l’idoneità scientifica e didattica del candidato”. Il conseguimento di quest’ultima idoneità è spiegato dal successivo articolo 46: “Una prova didattica, su tema da assegnarsi con 24 ore di anticipo. A tal fine, ciascun candidato estrae a sorte tre fra i cinque temi proposti dalla commissione, scegliendo immediatamente quello che formerà oggetto della lezione”.

⁸ Naturalmente questo prospetto si basa sul modello istituzionale; ciascun docente ha operato e opera nel rapporto apprendimento-insegnamento secondo le sue inclinazioni e propensioni.

⁹ Secondo il D.M. 509/1999 per “credito formativo universitario (CFU)” s’intende “la misura del volume di lavoro di apprendimento, compreso lo studio individuale, richiesto ad uno studente in possesso di adeguata preparazione iniziale per l’acquisizione di conoscenze ed abilità nelle attività formative previste dagli ordinamenti didattici dei corsi di studio”.

¹⁰ Nel più volte ricordato D.M. 509/1999 all’art. 4 (*Classi di corsi di studio*) si legge: “I corsi di studio dello stesso livello, comunque denominati dagli atenei, aventi gli stessi obiettivi formativi qualificanti e le conseguenti attività formative indispensabili di cui all’articolo 10, comma 1, sono raggruppati in classi di appartenenza”. Nel successivo Decreto Ministeriale 4 agosto 2000 vengono determinate le classi delle lauree universitarie (negli allegati vi sono numerazione e denominazione di queste classi, che sono 42, con l’indicazione dei relativi obiettivi formativi qualificanti e attività formative indispensabili).

¹¹ Nel passato la struttura piuttosto rigida dei corsi di laurea e la titolarità dell’insegnamento davano pochi margini di mano-

vra all’azione di coordinamento, anche se questa era in qualche modo prevista, come si desume dalla lettura dell’art. 4 della legge 18 marzo 1958, n. 311. Tale articolo, dopo aver affermato che ai professori è garantita libertà d’insegnamento e di ricerca scientifica, rileva: “Ad essi è fatto obbligo di uniformarsi alle deliberazioni della Facoltà o Scuola cui appartengono, per quanto concerne il coordinamento dei rispettivi programmi”.

¹² I programmi della Scuola elementare e di quella media sono stati più volte rinnovati; tuttavia il cambiamento, che è stato senza dubbio profondo, non si è realizzato in maniera del tutto coerente, poiché le tappe del cambiamento si sono verificate in tempi diversi. Per rimanere soltanto a quelli attualmente in vigore si ricorda che i Nuovi Orientamenti della Scuola Materna sono del 1991, i Programmi della Scuola Elementare del 1985, i Programmi della Scuola Media del 1979. Le riforme della scuola secondaria superiore derivano da una successione di revisioni parziali, slegate tra loro e stratificate in tempi diversi, oltre che da sperimentazioni a pioggia, avviate innanzi tutto per aggiornare la scuola secondaria superiore, ancora imposta sugli schemi dettati negli anni Venti dalla riforma del ministro Giovanni Gentile.

¹³ Nel più volte citato D.M. 509/1999 si legge: “Per essere ammessi ad un corso di laurea occorre essere in possesso di un diploma di scuola secondaria superiore o di altro titolo di studio conseguito all’estero, riconosciuto idoneo. I regolamenti didattici di ateneo, ferme restando le attività di orientamento, coordinate e svolte ai sensi dell’art. 11, comma 7, lettera g), richiedono altresì il possesso o l’acquisizione di un’adeguata preparazione iniziale. A tal fine gli stessi regolamenti didattici definiscono le conoscenze richieste per l’accesso e ne determinano, ove necessario, le modalità di verifica, anche a conclusione di attività formative propedeutiche, svolte eventualmente in collaborazione con istituti di istruzione secondaria superiore. Se la verifica non è positiva vengono indicati specifici obblighi formativi aggiuntivi da soddisfare nel primo anno del corso” (art. 6 n. 1). Nel successivo art. 11, al punto n. 7 si legge: “I regolamenti didattici di ateneo, nel rispetto degli statuti, disciplinano altresì gli aspetti di organizzazione dell’attività didattica comuni ai corsi di studio, con particolare riferimento”: ... lettera e) “alla valutazione della preparazione iniziale degli studenti che accedono ai corsi di laurea e ai corsi di laurea specialistica”;

lettera f) “all’organizzazione di attività formative propedeutiche alla valutazione della preparazione iniziale degli studenti che accedono ai corsi di laurea, nonché di quelle relative agli obblighi formativi aggiuntivi”;

lettera g) “all’introduzione di un servizio di ateneo per il coordinamento delle attività di orientamento, da svolgere in collaborazione con gli istituti d’istruzione secondaria superiore, nonché in ogni corso di studio, di un servizio di tutorato per gli studenti”.

¹⁴ “La geografia nelle università italiane rappresenta un ambito disciplinare molto debole, non solo perché, pur essendo distribuita in solo due (o tre) settori scientifico-disciplinari, è presente in quindici diverse facoltà e perché rispetto ad altre comunità scientifiche è numericamente piccola, ma anche per la sua stessa natura epistemologica, che impedisce di collocarla entro confini disciplinari rigidamente predeterminati. Questo fa sì che i suoi rapporti con le altre discipline – e con le altre comunità disciplinari della didattica universitaria – siano sempre stati e ancor più siano oggi difficili, discontinui e carichi di diffidenze e incomprensioni reciproche” (Caraci, *Notiziario del Centro Italiano per gli Studi Storico-geografici*, n. 1, 1999, pp. 9-10).

¹⁵ Nel Decreto del Ministero dell’Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica del 4 ottobre 2000 e precisamente



nell'Allegato B vi sono le Declaratorie (Descrizione dei contenuti scientifico-disciplinari dei settori di cui all'art. 1 del D.M. 23 dicembre 1999). Il settore *Geografia* (M-GGR/01) viene così descritto: "Il settore comprende competenze relative ai processi attraverso cui le società umane connettono gli ambienti e le risorse esistenti sulla superficie terrestre integrandole nelle proprie trasformazioni. A partire dalle conoscenze sulla natura del territorio e sui processi evolutivi e trasformativi che lo concernono vengono raffigurate, con il supporto della Cartografia, le forme e i contenuti della superficie terrestre rappresentando l'insieme degli insediamenti che vi sono contenuti. Il settore è caratterizzato da integrazioni interdisciplinari con l'analisi e l'organizzazione territoriale delle componenti ambientali, storiche e culturali".

Il settore Geografia economico-politica (M-GGR/02) è così delineato: "Il settore comprende competenze relative all'analisi dei fenomeni economici e degli assetti politico-amministrativi riferiti sia al substrato fisico e ambientale sia alla struttura della popolazione e dell'insediamento. Le ricerche hanno valenze teoriche e applicative aperte alla pianificazione e alla programmazione dello sviluppo sostenibile con evidente interdisciplinarietà per quanto riguarda lo studio delle risorse, l'utilizzazione dello spazio, la localizzazione industriale e terziaria, l'innovazione, nonché i riflessi sul sistema urbano e regionale facendo riferimento alle diverse scale territoriali. Supporto strumentale permane la cartografia, in particolare tematica,

integrata con la costruzione di sistemi informativi geografici. I campi di approfondimento comprendono le diverse modalità dell'interazione uomo-ambiente in termini di riflessi territoriali delle politiche generali e settoriali, la regionalizzazione geografica, la distribuzione degli insediamenti, la geografia dei settori produttivi, l'assetto reticolare delle relazioni immateriali concernenti la produzione, la distribuzione dei beni e delle risorse, la diffusione spaziale dell'innovazione".

¹⁶ Nell'art. 10 del D.M. 509/1999 gli *Obiettivi e attività formative qualificanti delle classi* sono raggruppati in sei tipologie; alla lettera f) si legge: "attività formative volte ad acquisire ulteriori conoscenze linguistiche, nonché abilità informatiche e telematiche, relazionali, o comunque utili per l'inserimento nel mondo del lavoro, nonché attività formative volte ad agevolare le scelte professionali, mediante la conoscenza diretta del settore lavorativo cui il titolo di studio può dare accesso, tra cui, in particolare, i tirocini formativi e di orientamento di cui al Decreto del Ministero del Lavoro 25 marzo 1998, n. 142".

¹⁷ Attualmente (anno accademico 2002-2003) il Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria vive una situazione ambigua e "disarmonica" con il resto delle altre lauree. Pur essendo stato in qualche modo il primo corso che ha anticipato la riforma (ad esempio con il sistema dei crediti), non ha subito modifiche e non rientra nelle lauree di nuovo regime, rimanendo ancorato alla vecchia impostazione unitaria (quadriennale).