

Competenze di base per insegnare la Geografia

Il concetto di *competenza* si impone con inusuale prepotenza nei documenti ministeriali elaborati e resi pubblici a partire dal 1999, da quando cioè prende avvio il radicale processo di rinnovamento del sistema scolastico italiano. La “questione delle competenze” si prospetta dunque come un nodo cruciale per la comprensione dell’architettura complessiva della riforma; fin dall’inizio gli specialisti ne colgono la complessità, tale da rendere ardua persino una sostanziale convergenza sui “nuovi significati” che il termine progressivamente assume e che solo con il passare del tempo si delinea via via più distintamente, comportando una sorta di “rivoluzione copernicana” nel modo di concepire sia la didattica generale che le didattiche disciplinari.

La tradizionale impostazione prescrittiva sembra ormai sepolta per sempre e con essa le interminabili elencazioni di *contenuti*, comunque importanti da conoscere, troppo spesso assai poco assimilati dai discenti e che invece i docenti sono ancora invitati, in maniera alquanto perentoria, a trattare più o meno svogliatamente all’interno delle aule di tutte le scuole del Paese. Ciò impone dunque, anche ai geografi, una pausa di attenta riflessione, per riformulare, alla luce delle più aggiornate indicazioni, un nuovo e più efficace approccio all’insegnamento della loro disciplina.

Nell’introdurre queste brevi considerazioni su un tema così delicato e di importanza a dir poco strategica sia per il futuro “scolastico” che per quello “universitario” della Geografia, appare quanto mai opportuno porsi innanzitutto un quesito apparentemente paradossale: se siano cioè da esaminare le cosiddette competenze “per un inse-

gnamento efficace... della Geografia” o piuttosto le competenze “geografiche”.

Il che si traduce nell’annosa questione, se si debba essere prima bravi docenti e poi preparati disciplinaristi o prima disciplinaristi e poi brillanti docenti o se piuttosto le due dimensioni siano talmente compenstrate ed interdipendenti da non poter essere facilmente disgiunte. Il che comporta, per conseguenza, di porsi anche il problema se si debba dare la priorità – non certo in termini di dignità formativa ma piuttosto di prassi didattica concreta – alla formazione alla funzione docente o piuttosto ad una robusta e solida preparazione disciplinare (che dovrebbe essere scontata per un laureato, ma spesso per varie ragioni non lo è), visto e considerato che alla fine si è chiamati ad essere docenti di una ben precisa disciplina, attraverso la quale ed in forza della cui specificità si educano i propri discenti.

Nessuno osa chiaramente negare l’importanza di entrambi gli approcci. Nei Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria così come nell’ambito delle Scuole di Specializzazione per l’Insegnamento nella Scuola Secondaria, sul primo fronte operano i colleghi di Scienze dell’Educazione, impegnati a sviluppare e a consolidare in studenti e specializzandi – ovviamente da un punto di vista inevitabilmente *generale* e non certo *disciplinare* – quella varietà di rilevanti competenze che si riferiscono appunto al dominio della funzione docente.

Si tratta – come facilmente si può intuire – di un insieme di *competenze professionali* (psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, comunicative, socio-relazionali, operative, tecnologico-strumen-



tali, organizzativo-gestionali, educative, morali, ecc.) che si spera divengano, possibilmente in un futuro non troppo lontano, patrimonio condiviso da tutti i docenti, seppure alcune di esse siano maggiormente sottolineate rispetto ad altre all'interno dei rispettivi quadri disciplinari e ovviamente dei diversificati contesti di insegnamento.

Tali *competenze* non si riferiscono esclusivamente alla dimensione puramente professionale, ma anche a quella attitudinale e non ultimo vocazionale-carismatica innata dell'insegnamento, che non è solo una professione, da esercitare più o meno seriamente e coscienziosamente, ma anche un'arte, una sensibilità, un vero e proprio modo di essere, sostenuto da valori e da motivazioni profonde, saldamente radicate nella dimensione ontologica dell'"uomo-docente".

Sul secondo fronte, pur alla luce di quanto già delineato, sono invece invitati ad operare i disciplinari, al fine di sviscerare le *competenze specialistiche*, che si rivelano essenziali ad un efficace insegnamento/apprendimento di una ben precisa disciplina. A tale scopo si tratta di penetrare in quel patrimonio di *competenze culturali e metodologiche specifiche* – sia *teoriche* sia *pratico-operative* – che, in quanto tali, non possono che essere *disciplinari* o per lo meno *disciplinarizzate*, ossia adattate, plasmate ed armonizzate ad un contesto disciplinare specifico.

Sorge a questo punto l'interrogativo circa quali siano concretamente queste competenze specifiche nel caso della Geografia e di come debbano rapportarsi alla progettazione dei *curricola* o – per essere più aggiornati – alla pianificazione dei *piani di studio personalizzati*. Prima di rispondere, sembra tuttavia opportuno soffermarsi a precisare innanzi tutto il significato di volta in volta assunto dal concetto di *competenza* nelle successive fasi del processo di riforma ma anche a considerare se – e in quale misura – possa essere affrontata la questione della classificazione delle *competenze*.

Il concetto di competenza

Non si fa torto alla verità, quando si afferma che il termine *competenza* risuona da tempi "immemorabili" negli ambienti scolastici, anche se si può sostenere con cognizione di causa che sia divenuto un vocabolo per così dire "standard" nel ricco – quanto "diplomatico" – patrimonio lessicale professionale del personale docente della Scuola dell'obbligo, posteriormente all'introduzione delle amate/odiate *schede di valutazione*, che hanno imposto la sostituzione dei vecchi ed inequivocabili

li "voti" con "giudizi" talora molto "ricamati", ma che troppe volte dicevano poco o niente sulla reale situazione in cui versava il discente, e nell'ambito dei quali il termine in questione veniva sfoggiato con una non trascurabile frequenza.

Si diceva che l'alunno *era* o *non era* competente in qualcosa..., utilizzando così un vocabolo elegante, raffinato, poliedrico, apparentemente "tecnico", certamente "disinvolto" – l'importante era che fosse indecifrabile e impressionasse l'interlocutore, possibilmente allontanandolo dalla realtà delle cose, anche perché di termine alquanto generico si trattava – per affermare che il discente *sapeva* o *non sapeva* e *sapeva* o *non sapeva fare* con cognizione e perizia, che *era* o *non era* esperto, che *aveva* o *non aveva* cioè la capacità, la preparazione e l'esperienza per *compiere* una data attività o *svolgere* un determinato compito.

Tempi felici quelli, ma assai lontani da quando la ventata riformatrice abbattutasi sul mondo della Scuola – ma anche su quello dell'Università – ha visto il MURST prima e il MIUR poi, a disseminare questo impegnativo termine – e inizialmente senza purtroppo chiarirne affatto l'ermetico significato – nella miriade di documenti che via via venivano resi noti attraverso il sito Internet ufficiale del Ministero stesso.

Una siffatta proliferazione ha imposto di fatto – e non solo agli studiosi di didattica generale ma anche ai disciplinari cultori di didattica disciplinare – il dovere ma anche la necessità pratica, di soffermarsi una volta per tutte ad indagare sul significato o meglio sul "nuovo" significato che il termine in questione andava via via assumendo, anche in relazione ad altri apparentemente simili (capacità, conoscenza, abilità), anch'essi assorti all'onore delle cronache, talora considerati persino sinonimi, e che invece andavano acquisendo significati abbastanza diversi.

Le difficoltà non hanno certo tardato a presentarsi, dal momento che le definizioni ricorrenti in letteratura, spesso desunte da statuti disciplinari alquanto diversi e talora poco reciprocamente dialoganti, erano le più disparate, talora addirittura antitetiche, tanto da configurare una "selva oscura" di dantesca memoria, in cui sembrava assai complesso districarsi.

Da qui la necessità di giungere rapidamente ad una riflessione puntuale e pensosa, mirata ad individuare un lessico largamente condiviso e chiaro, su cui concordare con ampie convergenze, attribuendo una volta per tutte ai termini in questione significati precisi e inequivocabili, opera meritoria condotta dal Bertagna – Presidente del Gruppo Ristretto di Lavoro insediato dal Ministro Letizia

Moratti con il compito di disegnare il nuovo sistema scolastico del Paese – e ormai definitivamente sanciti nei più recenti documenti ufficiali.

In una serie di articoli comparsi nell'ultimo quadrimestre del 2000 sulla qualificata rivista *Scuola e Didattica*, Bertagna ha inteso chiarire la sostanziale differenza tra *capacità* e *competenze* da una parte, riferibili alla dimensione dell'essere della persona – seppur *potenziale* nel primo caso e *attuale* nel secondo – e *conoscenze* e *abilità* dall'altra, che riguardano invece la dimensione dell'*avere*, precisando altresì come il compito precipuo della Scuola consista proprio nel trasformare le *capacità* in *competenze*.

Si rammenta che per *competenze* debba intendersi quell'insieme di *conoscenze* sedimentate e rielaborate e di *abilità* padroneggiate, tale da consentire al discente di districarsi con disinvoltura in situazioni nuove, affrontando e risolvendo problemi complessi in contesti completamente diversi da quelli in cui siano state acquisite le *conoscenze* e le *abilità* necessarie alla loro soluzione.

La fig. 1 delinea allora, anche alla luce del modello elaborato dal Bertagna, la distinzione tra i quattro concetti-chiave di *capacità*, *conoscenze*, *abili-*

tà e *competenze*, illustrando come a partire dalle *capacità*, attraverso la somministrazione di *conoscenze* e l'esercizio di *abilità*, si giunga alle *competenze* e chiarendo in particolare le modalità con cui vanno espressi e sottolineando una volta per tutte la sostanziale differenza esistente tra il "sapere", il "saper fare" e il "saper essere" legati alla dimensione delle *conoscenze*, il "fare consapevole" connesso invece alla dimensione delle *abilità* ed infine "l'essere consapevole, conscio, operativo e risolutivo" connesso piuttosto alla dimensione delle *competenze*.

Il concetto di "competenza" rimanda ad una didattica pragmatica, molto attenta ai risultati concreti del processo di insegnamento/apprendimento e ad una loro certificazione oggettiva. Tale impostazione, non certo priva di importanza pratica e di validità operativa, seppur inizialmente non adeguatamente chiarita anche per la scarsità di tempo connessa all'imminente epilogo della legislatura, è apparsa forse eccessivamente preponderante nel corso della prima fase della riforma.

Tale sensibilità non è stata tuttavia rinnegata nella fase successiva, maturata nel corso della nuova legislatura. Si continua, infatti, a sottolineare



l'importanza di riscontri molto puntuali circa gli esiti effettivi del processo di insegnamento/apprendimento, inevitabilmente collegati alla maturazione di *competenze* molto precise, utili a delineare un profilo culturale, morale e professionale, adeguato a garantire ai discenti un inserimento consapevole e democratico nella società di inizio millennio.

Tuttavia, l'originaria impostazione pragmatica, in una certa misura alienante, fortunatamente ha progressivamente lasciato spazio ad una visione nuova, sicuramente più matura, configurabile in una sorta di pragmatismo teleologico di stampo personalistico, molto più attento all'*educazione integrale della persona* ed alla dimensione qualificante dei *valori* che stanno alla base dell'"essere pienamente uomini", anche alla luce di un *progetto di vita* aperto alla dimensione metafisica e spirituale.

Classificare le competenze?

Si perviene dunque ad una classificazione delle *competenze* per meri scopi di natura scientifica (*analisi logica delle competenze* nel senso inteso dal Bertagna, studio del loro significato intrinseco) e pratica (loro ricadute sull'organizzazione delle attività didattiche, con particolare riferimento alla progettazione di *curricola per competenze*). È evidente tuttavia che, dopo averle enucleate ed isolate per analizzarle, le *competenze* vadano infine ricondotte ed integrate nel quadro di una visione sistemica del soggetto in apprendimento e del processo di insegnamento/apprendimento in cui è coinvolto. Tutto ciò viene esemplificato nella fig. 2, che evidenzia l'esistenza di quattro "contenitori" di *competenze* derivanti dalla trasformazione delle *capacità* del soggetto, attraverso l'acquisizione di *conoscenze* e *abilità* nella cornice di un ben preciso contesto apprenditivo.

Quelle che connotano l'*essere del soggetto* sono le cosiddette *competenze generali*, che si contestualizzano continuamente, ogniqualvolta il soggetto è sollecitato a confrontarsi e a reagire alle situazioni di vita in cui viene di momento in momento a trovarsi. Le *competenze generali* rappresentano dunque il traguardo dinamico ed armoniosamente amalgamato del vissuto pregresso e, in quanto parte integrante del vissuto stesso, anche dei processi formativi ed educativi che il soggetto ha intrapreso e concluso. Sono per loro natura decontestualizzate da un qualsivoglia contesto disciplinare ed in quanto tali decisamente trasversali e non scomponibili in *competenze-tipo elementari*, dissegnando dunque l'"essere teorico attuale" o ri-

spettivamente – quando applicate in contesto di vita – l'"essere attuale concretamente in atto" della persona.

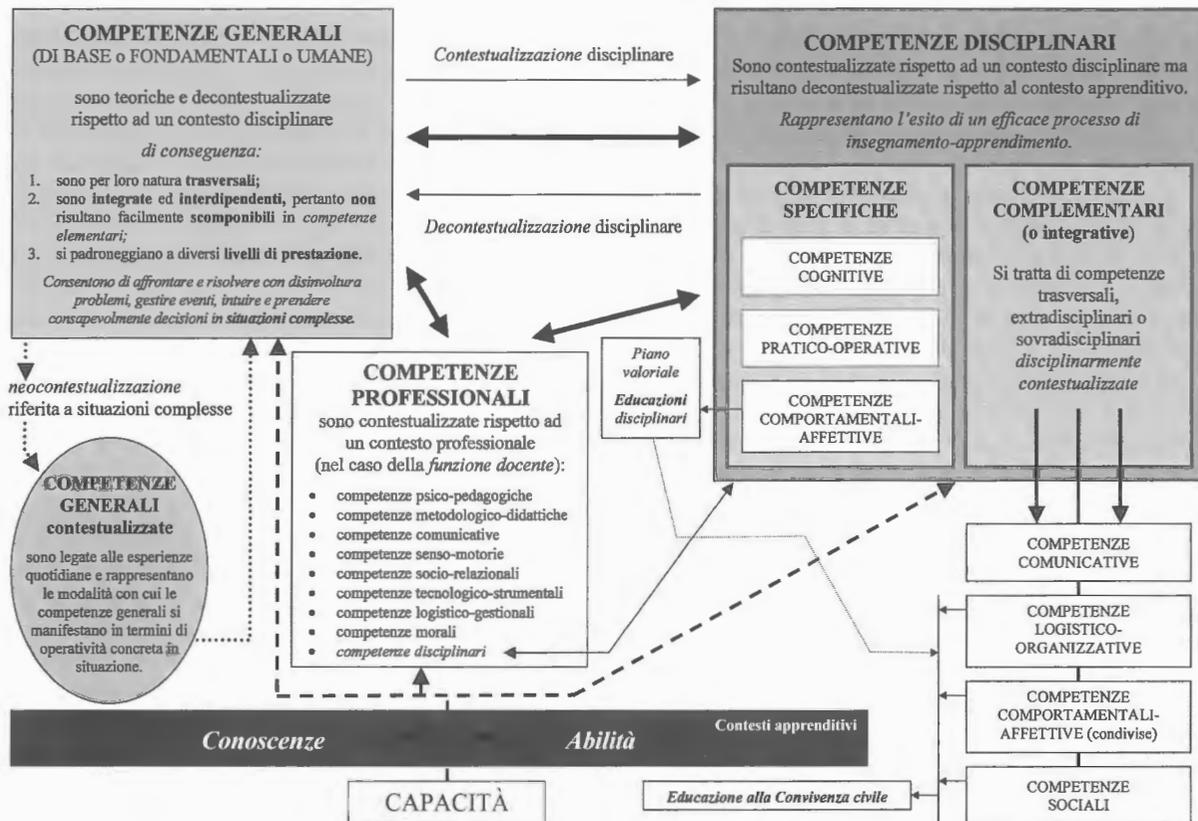
Le *competenze generali* intessono tuttavia un dialogo permanente anche con le *competenze* riferibili ai rimanenti "contenitori". Così, da una parte interagiscono con le *competenze professionali* che risultano appunto contestualizzate rispetto ad un ben preciso contesto professionale (ad esempio quello collegato all'esercizio della *funzione docente*) e dall'altra con le *competenze disciplinari*. Queste due ultime categorie a loro volta dialogano tra di loro.

Si potrebbe affermare – ricorrendo ad una metafora – di essere di fronte ad una serie di equilibri chimici o di relazioni matematiche biunivoche, tanto che le *competenze disciplinari* e *professionali* risultano "finalisticamente" orientate alla decontestualizzazione, trasformandosi, o per meglio dire integrandosi armoniosamente in *competenze umane*, mentre queste ultime a loro volta sono pragmaticamente orientate alla professionalizzazione ed alla disciplinarizzazione, per scomporsi - con una sorta di artificio – in *competenze professionali* o in *competenze specifiche*, da analizzare teoricamente o da sviluppare concretamente attraverso gli interventi didattici ed educativi, che si prefiggono comunque quale meta ultima – si badi bene – quella di promuovere *competenze generali*.

Le *competenze disciplinari* si distinguono in *competenze specifiche* (*cognitive, pratico-operative e comportamentali-affettive*), al limite addirittura esclusive di una disciplina (anche se è difficile che lo siano del tutto), nonché in *competenze complementari* (*comunicative, logistico-organizzative, comportamentali-affettive* condivise e *sociali*) che risultano per lo meno disciplinarmente contestualizzate e che la disciplina condivide con altre discipline. Pur nella consapevolezza della loro interdipendenza sistemica, in forza della quale l'una rimanda all'altra e la promozione dell'una si ripercuote sullo sviluppo di tutte o almeno di alcune delle altre, è utile sul piano disciplinare considerarle scorporate, quasi fossero autonome. Andranno dunque individuate, per essere quindi graduate disciplina per disciplina, distinguendole in *competenze elementari* e in *competenze complesse*, assimilabili – quest'ultime – a vere e proprie "catene di competenze".

Si consideri ad esempio la *competenza comparativa*. Comparare due carte topografiche comporta innanzitutto il leggerle, l'analizzarle, il riconoscerne i simboli confrontandoli con la legenda, l'interpretarne il significato... solo allora si può procedere alla comparazione delle carte stesse. La *competenza comparativa* è assimilabile dunque ad una *catena di competenze*.

CLASSIFICARE LE COMPETENZE...



I passaggi successivi dunque consisteranno innanzitutto nell'individuazione delle *competenze geografiche*, per considerare quindi il loro ruolo innovativo nella progettazione dei *curricola geografici* detti appunto *per competenze*.

Le competenze geografiche, finalmente: il punto di vista pragmatico

È sicuramente opportuno a questo punto focalizzare l'attenzione sulle *competenze disciplinari geografiche*. La fig. 3 riporta un'elencazione di *competenze-tipo*, certamente non esaustiva, ma frutto di un'accurata analisi ed interpretazione dei *Programmi Ministeriali* di Discipline geografiche (e non solo...) emanati a vantaggio di tutti gli ordini e gradi di Scuola dal '79 ad oggi. Si tratta di quelle *competenze* che un docente di Geografia dovrebbe padroneggiare, per essere innanzi tutto un vero *geografo* (leggasi: un *geografo competente*) e per diventare quindi, amalgamandole sapientemente con le *competenze professionali*, anche un bravo *insegnante di Geografia*.

La *competenza-chiave*, che attraversa verticalmente l'intero curricolo ricapitolandole tutte, è individuabile nella cosiddetta *competenza spaziale*, esplicitabile come quella che consente di muoversi consapevolmente sia virtualmente che concretamente nello spazio geografico.

L'*analisi logica* delle *competenze geografiche* permette innanzitutto di riconoscere il "contenitore" delle cosiddette *competenze geografiche in senso stretto*, a cui vanno immediatamente associate le *competenze disciplinari specifiche di base*, a loro volta articolabili in *cognitive*, *pratico-operative*, *progettuali* e *comportamentali affettive* – per quest'ultime si renderà necessario un discorso a parte – a cui si debbono giustapporre le *competenze complementari* (*scientifiche*, *comunicative*, *socio-comportamentali* condivise, *informatiche*, *organizzativo-gestionali*), per loro natura *trasversali*, in quanto palesemente condivise, se non addirittura desunte da altre discipline curriculari.

Lo schema elaborato, come già si diceva, non ha la pretesa di essere completo, in quanto ogni docente dovrebbe ricavarcelo e arricchirselo in funzione della propria preparazione, esperienza, professionalità e sensibilità, ma intende esclusiva-



GEOGRAFIA

COMPETENZE FINALI

Competenza chiave <i>attraversa verticalmente l'intero curricolo</i>	Competenze disciplinari specifiche di base		Competenze complementari (<i>trasversali</i>)			
<p>MUOVERSI CONSAPEVOLMENTE (nello spazio)</p>	<p>comportamentali-affettive (v. <i>Educazione ambientale - competenze finali</i>, fig. 4)</p>		<p>scientifiche</p>			
<p>Competenze geografiche in senso stretto</p>	<p>cognitive</p>		<p>socio-comportamentali</p>			
<ul style="list-style-type: none"> - <i>competenze osservative (sensoriali)</i> OSSERVARE - <i>competenze localizzative</i> LOCALIZZARE ZONIZZARE - <i>competenze esplorative</i> ESPLORARE SCOPRIRE - <i>competenze orientative</i> ORIENTARE (carte) ORIENTARSI (nello spazio) - <i>competenze rilevative</i> RILEVARE MAPPARE - <i>competenze rappresentative</i> RAPPRESENTARE CARTOGRAFARE DISEGNARE GRAFICIZZARE - <i>competenze descrittive</i> DESCRIVERE - <i>competenze informatiche</i> GEOREFERENCEZIARE - <i>competenze strumentali specifiche</i> - <i>competenze lessicali specialistiche</i> 	<p>LEGGERE ANALIZZARE ESAMINARE RIESAMINARE CODIFICARE SIMBOLIZZARE DECODIFICARE DECIFRARE RICONOSCERE IDENTIFICARE INDIVIDUARE ELENCARE SEQUENZIANZE COMPARARE CONFRONTARE PARAGONARE EQUIPARARE INTERPRETARE RIASSUMERE SINTEZZARE SCHEMATIZZARE CONCETTUALIZZARE DISTINGUERE DIVERSIFICARE DIFFERENZIARE DISCRIMINARE CORRELARE COLLEGARE CATEGORIZZARE INTEGRARE CLASSIFICARE SUDDIVIDERE DENOMINARE CONTRADDISTINGUERE MATEMATIZZARE MODELIZZARE SISTEMATIZZARE SPAZIALIZZARE STORICIZZARE PERIODIZZARE ESTRAPOLARE ENUCLEARE INFERRIRE</p>	<p>IPOTIZZARE PROBLEMATIZZARE INDAGARE RIELABORARE DEDURRE RISOLVERE DETERMINARE FORMALIZZARE QUALIFICARE DOCUMENTARE CONNETTERE CONNOTARE TRADURRE SCEGLIERE INCLUDERE ESCLUDERE CONSTATARE CONSIDERARE SOPPIESARE STUDIARE APPRENDERE IMPARARE RECUPERARE INTUIRE RIFLETTERE RAGIONARE MEMORIZZARE REPETERE RICORDARE DECLINARE SISTEMARE</p>	<p>pratico-operative</p> <p>REPERIRE (fonti) CONSULTARE DESIMERE (dati) RACCOLGERE ACQUISIRE REGISTRARE FOTOGRAFIARE FILMARE CONSERVARE ARCHIVIARE COLLEZIONARE CATALOGARE SCHEDARE SELEZIONARE ORDINARE SERIARE SERIALIZZARE ATTRIBUIRE RAGGRUPPARE DISTRIBUIRE ASSOCIARE DISSOCIARE AGGREGARE DISAGGREGARE SCOMPORRE OMOGENEIZZARE SUDDIVIDERE RAPPORARE TABULARE TRACCIARE OPERARE PREPARARE MANIPOLARE MANEGGIARE MODELLARE MODIFICARE CONSTRUIRE CONCRETTIZZARE PRODURRE RIPRODURRE MONTARE SMONTARE RIMONTARE STRUTTURARE UTILIZZARE ADOPERARE APPLICARE DEMARCARRE</p>	<p>CLASSIFICARE</p>	<p>progettuali</p> <p>PROGETTARE IDEARE IMMAGINARE INVENTARE IMPOSTARE ELABORARE CONSTRUIRE REALIZZARE SVILUPPARE PROGRAMMARE PIANIFICARE VINCOLARE SIMULARE VALUTARE VALORIZZARE RIVALIFICARE ARMONIZZARE FINALIZZARE</p>	<p>COMUNICARE CHIEDERE INTERROGARE INTERVISTARE RISPONDERE ESPORRE LEGGERE ILLUSTRARE INFORMARE RIFERIRE NARRARE RACCONTARE RESOCONTARE TESTIMONIARE SPIEGARE CIRCOSTANZIARE CERTIFICARE ARGOMENTARE ESPRIMERE PARLARE ESPLICITARE AFFERMARE PRESISARE SOSTENERE TRATTARE COMMENTARE DIALOGARE INTERLOQUIRE CONVERSARE DISCUTERE ASCOLTARE COMPORRE SCRIVERE RISCRIVERE REDIGERE PROPORRE</p>
			<p>informatiche</p> <p>INFORMATIZZARE SCANNERIZZARE</p>			
			<p>organizzativo-gestionali</p> <p>DECIDERE AGIRE ORGANIZZARE GESTIRE</p>			

In neretto sono indicate le competenze fondamentali minime da sviluppare negli insegnamenti geografici

mente offrire una mera elencazione di *competenze geografiche*, evidenziando tuttavia quelle irrinunciabili, su cui appoggiare ad esempio i *curricola geografici per competenze*.

L'educazione ambientale ovvero l'orizzonte valoriale della Geografia: il punto di vista teleologico

Una considerazione a parte meritano certamente – come già si suggeriva – le *competenze comportamentali-affettive disciplinari specifiche* della Geografia. Se infatti le *competenze disciplinari* intese in senso lato ed onnicomprensivo rimandano ad una visione *pragmatica* della didattica disciplinare, l'ambito comportamentale-affettivo delinea inevitabilmente una visione nettamente *teleologica* (o *finalistica* che dir si voglia), civilmente oltre che moralmente fortemente impegnata della didattica disciplinare.

Non a caso ci si muove sul *piano valoriale* della disciplina – quello più alto e più formativo – che si riconfigura in quella sorta di *sovradisciplina trasversale*, nota con il nome di *Educazione ambien-*

tale, vero e proprio orizzonte educativo e traguardo estremo – forse addirittura metageografico – dell'insegnamento geografico stesso. Ciò comporta un evidente salto qualitativo, passando da un'impostazione didattica pragmatica ad un respiro spiccatamente teleologico, ove la *competenza-chiave* che attraversa l'intero curricolo non è più quella *spaziale*, ma viene sostituita da una nuova *competenza*, sintetizzabile nel *rispettare* (l'ambiente) dall'inequivocabile connotato comportamentale-affettivo specifico.

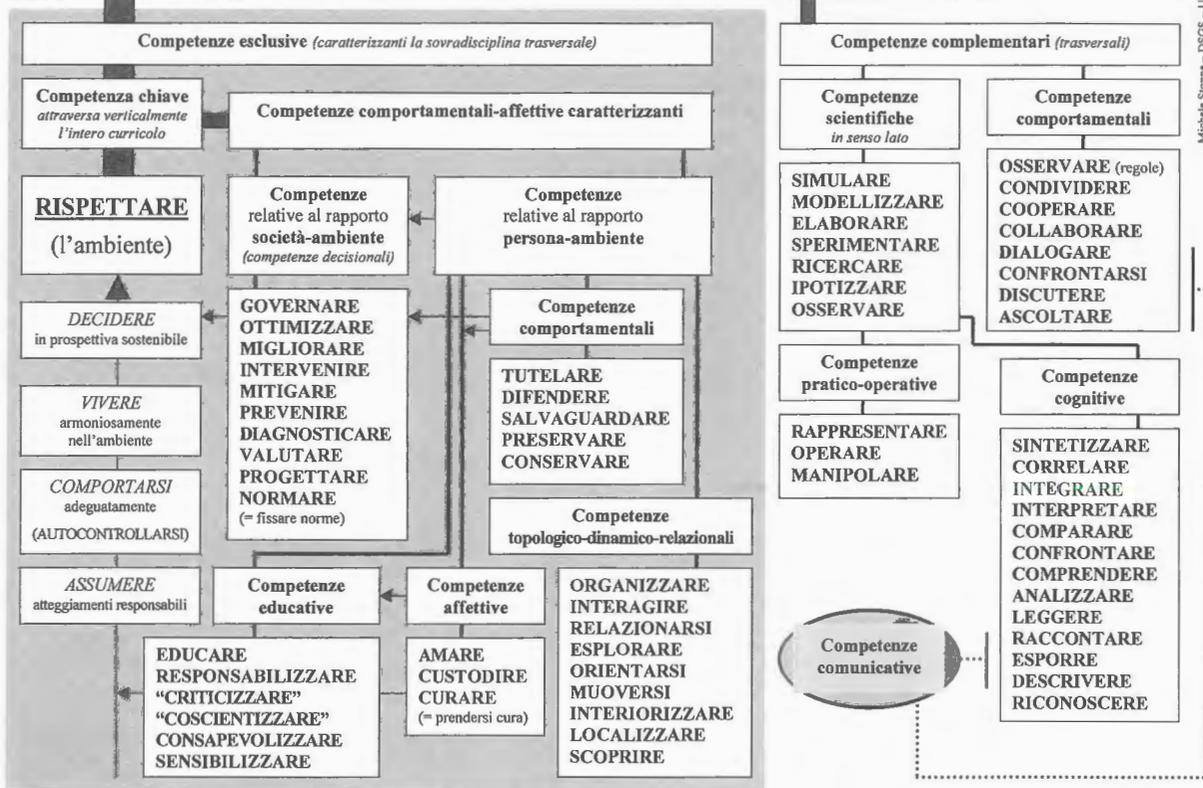
Si tratta di un'impostazione, che nella prospettiva più recente dischiusa dalla Riforma Moratti, vede aprirsi spazi sempre più ampi, non foss'altro per il fatto di essere sancita per la prima volta ufficialmente in quanto *Educazione ambientale* nelle *Indicazioni* prescrittive elaborate dal Ministero, nel quadro del più ampio contenitore dell'*Educazione alla Convivenza civile*, che trova adeguati spazi sia all'interno dei nuovi *curricola* obbligatori, che nell'ambito delle opportunità offerte dai *Laboratori* collegati ai *curricola* facoltativi.

La fig. 4 ne esemplifica i dettagli, distinguendo innanzitutto le *competenze esclusive dell'educazione*



EDUCAZIONE AMBIENTALE

COMPETENZE FINALI



Michele Sgorpa - DSGS - Univ. Trieste, 2002

ambientale da quelle *complementari* (cognitive, pratico-operative, scientifiche, comportamentali condivise, comunicative). Lo schema evidenzia altresì un'articolazione delle *competenze esclusive* in *competenze relative al rapporto persona-ambiente* (topologico-dinamico-relazionali, comportamentali, affettive, educative) da anteporre in termini curricolari alle *competenze relative al rapporto società-ambiente* (competenze decisionali) da sviluppare invece prioritariamente ai livelli più alti dell'istruzione e della formazione secondaria e post-secondaria universitaria e non universitaria.

Dalle competenze geografiche ai curricula geografici personalizzati

La grande novità introdotta sul piano didattico dalla riforma è sintetizzabile dunque nel passaggio dalla centralità dei *contenuti* al primato delle *competenze* e dalla mera acritica esecuzione di *programmi* impositivi alla responsabilità progettuale dei *curricula* personalizzati. Noti che siano i traguardi - indicati alla scala nazionale dal Ministero

in termini di *competenze finali* - è dunque compito dei docenti elaborare i nuovi *curricula per competenze*, contestualizzati e personalizzati, come per altro progettarne accurate modalità di *verifica* degli esiti, un'impresa tutt'altro che banale.

La progettazione dei *curricula per competenze* richiede tuttavia una sicura padronanza delle *competenze geografiche*, nonché dell'*analisi logica* delle stesse, tale cioè da consentire al docente l'individuazione e la graduazione delle *competenze* stesse nei *curricula*. Una determinata *competenza* infatti, può essere promossa a diversi livelli di prestazione nei vari cicli dell'istruzione o risultare propedeutica a *competenze complesse* da sviluppare in successivi stadi curricolari.

Certamente utili si rivelano anche le conoscenze di dettaglio dei *nuclei fondanti* della disciplina, derivanti da una solida preparazione di base, ma desumibili anche, in mancanza di quella, dai vecchi Programmi, focalizzati appunto sui *contenuti*. Ciò tra l'altro pone al Ministero la necessità di una attenta valutazione delle future modalità di arruolamento dei docenti - ed in particolare di quelli di Geografia - nonché delle possibili aggregazioni di



cattedra. Se tutti concordano sulla necessità di un'ampia polivalenza dei nuovi docenti, atta a fronteggiare un sistema scolastico in continua trasformazione, appare opportuno sottolineare tuttavia il principio che tale polivalenza non dovrebbe più essere ancorata a rigide quanto pregiudiziali e superate aggregazioni disciplinari precostituite a priori, ma dovrebbe dipendere dalle effettive *competenze maturate* dai docenti.

Queste dovrebbero corrispondere ad *abilitazioni monodisciplinari*, aggregate *ad personam* in funzione della loro progressiva acquisizione da parte degli aspiranti – il che renderebbe anche assai più vivace il panorama scolastico italiano – in forza di percorsi formativi via via conclusi con l'acquisizione di Lauree realmente finalizzate all'insegnamento di una determinata disciplina o per lo meno affini, seppur con *curricula* specifici tali da garantire l'effettiva padronanza di quelle *competenze disciplinari* necessarie alla consapevole costruzione dei *curricula* e ad un serio e qualificato esercizio della funzione docente.

Quest'ultima operazione di progettazione dei *curricula per competenze*, in cui fino alla nausea dovranno cimentarsi i futuri docenti, esula e non solo per motivi di spazio, dai limiti assegnati a questa comunicazione, rappresentandone, infatti, il passo successivo. Questo dovrà pertanto divenire oggetto di futuri approfondimenti, anche teorici, ma più opportunamente derivanti da un ripensamento di una sperimentazione didattica sul campo condotta ad ampio raggio, che consenta di evidenziarne limiti e vantaggi, difficoltà e conquiste.

Ciò comporterà di necessità un progressivo vistoso riassetto della didattica universitaria, con particolare riferimento alla riprogettazione dei *curricula* per la formazione dei docenti che, dalla centralità dei *contenuti*, pur senza assolutamente rinunciare ai *contenuti* stessi ma avendo presenti ben altri orizzonti, dovrà coagularsi attorno alle *competenze geografiche*. Dovranno essere così elaborati *curricula* assai più mirati alla formazione dei docenti dei diversi ordini e gradi di scuola, individuando di volta in volta le *competenze* da privilegiare per migliorare l'insegnamento della Geografia nei diversi contesti scolastici.

Quella delle *competenze* appare per altro una risorsa a dir poco strategica anche e soprattutto per le potenzialità che offre – se adeguatamente gestita – in termini di progettazione di *curricula* maggiormente sensibili alla questione della continuità didattica e sicuramente più adatti – proprio in quanto costruiti per *competenze* – a garantire un raccordo più delicato fra istruzione/formazione secondaria ed universitaria che, come è triste-

mente noto, allo stato attuale costituisce uno dei nodi più critici dell'intero sistema educativo nazionale.

Certo, pensare di poter progettare un *curricolo standard* per la formazione universitaria e/o post-universitaria dei docenti di Geografia è pura utopia, sia per la variabilità di contenuti ma anche di metodologie proposte in funzione della specificità delle diverse sedi universitarie e dei variegati interessi nonché – guarda caso – delle multiformi *competenze* dei docenti universitari – o comandati all'Università – impegnati nella formazione dei nuovi docenti della Scuola. Gli studi che compaiono in questa monografia lo dimostrano ampiamente.

Appare tuttavia auspicabile una generalizzata concordanza sulle *competenze finali* da garantire alla scala nazionale e da richiedere a studenti e specializzandi che si stanno preparando con impegno e sacrificio a diventare futuri docenti, in grado di proporre qualcosa di serio, credibile e costruttivo ai discenti che verranno loro affidati. Si tratta di una vera e propria sfida, che delinea la necessità di aprire un dialogo coraggioso ed improcrastinabile per il futuro della disciplina; un'occasione irripetibile, in cui impegnarsi con sollecitudine e zelo, anche per contribuire a garantire quei traguardi essenziali ad un Paese che voglia presentarsi con dignità sulla scena della nuova Europa del Terzo millennio.

Bibliografia

- AA.VV., *Competenze e nuovi curricula per il riordino dei cicli. Documento presentato dall'AIG al Forum delle discipline (Bologna, 6.5.2000)*, in "Geografia nelle Scuole", Trieste, XLV, n. 3, inserto, 2000.
- A.I.I.G. - Sezione Lazio, *La Geografia nella società e nella scuola dell'Italia del 2000*, in "Atti del Seminario nazionale sull'insegnamento della Geografia nella Scuola Secondaria Superiore (Roma, 1997)", Firenze, Stabilimenti Tipografici «E. Ariani» e «L'arte della stampa» della S.p.A. Armando Paolletti, 1998.
- Aversano V., *Per una didattica "continua" della Geografia*, Salerno, Edisud-Salerno, 1995.
- Battisti G., *Contributi per un dibattito sull'insegnamento della Geografia*, Udine, Nuova Del Bianco-Industrie Grafiche (Università degli Studi di Trieste, Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori), 1981.
- Bertagna G., *Per un vocabolario di base. 1 Le parole dell'essere: capacità e competenze*, in "Scuola e Didattica", Brescia, XLVI, n. 1, 2000, pp. 20-25.
- Bertagna G., *Per un vocabolario di base. 2 Le parole dell'aver: conoscenze e abilità*, in "Scuola e Didattica", Brescia, XLVI, n. 2, 2000, pp. 28-31.
- Bertagna G., *Per un vocabolario di base. 3 Obiettivi e prestazioni*, in "Scuola e Didattica", Brescia, XLVI, n. 3, 2000, pp. 20-21.
- Bissanti A.A., *Geografia attiva, perché e come*. Bari. Mario Adda Editore, 1993.

- Caldo C. e Lanza Dematteis C. (a cura di), *Didattica della Geografia nella scuola dell'obbligo*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1990.
- Commissione Brocca, *Piani di studio della Scuola Secondaria superiore e Programmi dei primi due anni*, in «Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», n. 56, Roma, Le Monnier, 1991.
- Commissione Brocca, *Piani di studio della Scuola Secondaria superiore e Programmi dei Trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, in «Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», n. 59-60, Firenze, Le Monnier, 1992.
- De Meo F., *I nuovi programmi: gli Istituti professionali*, in «Geografia nelle Scuole», Trieste, XL, n. 3, 1995, pp. 169-178.
- De Vecchis G., *Proposte per un progetto educativo-didattico di Geografia*, Roma, Edizioni Kappa, 1990.
- De Vecchis G., *Riflessioni per una didattica della Geografia*, Roma, Edizioni Kappa, 1994.
- De Vecchis G., *Tradizione e innovazione nella didattica della Geografia*, Roma, Edizioni Kappa, 1997.
- De Vecchis G. e Staluppi G. A., *Fondamenti di Didattica della Geografia*, Torino, Utet Libreria, 1997.
- De Vecchis G., Fiorin I. e Pasquinelli D., *Insegnare nell'ambito antropologico. Programmazione, azione didattica, valutazione nel 1° ciclo della Scuola elementare*, Brescia, Editrice La Scuola, 2001.
- Di Falco A. M., *Negli ultimi anni è cambiato il lessico professionale della scuola. Dalle conoscenze alle competenze*, in «La Tecnica della Scuola», LII, n. 5, 2000, p. 23.
- Pasquinelli d'Allegria D., *Applicazioni di Didattica della Geografia nella Scuola dell'obbligo*, Roma, Edizioni Kappa, 1998.
- Scurati C. (a cura di), *Orientamenti e programmi della scuola materna, elementare e media*, Brescia, Editrice La Scuola, 1993.

Letture Internet

Decreto di attuazione del Progetto Nazionale di Sperimentazione (Decreto Ministeriale n. 100 del 18 settembre 2002). *Lettura Internet* (15.11.2002) al sito:
http://www.istruzione.it/news/2002/dm100_02.shtml

Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle scuole dell'infanzia (bozza del 24 luglio 2002). *Lettura Internet* (13.08.2002) al sito:

<http://www.istruzione.it/prehome/comunicati/2002/sperimentazionme.shtml>

Indicazioni Nazionali per i "Piani di Studio Personalizzati" nella Scuola Primaria (bozza del 24 luglio 2002). *Lettura Internet* (13.08.2002) al sito:

<http://www.istruzione.it/prehome/comunicati/2002/sperimentazionme.shtml>

Legge 10 Febbraio 2000, n. 30. Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione pubblicata nella Gazzetta Ufficiale del 23 febbraio 2000, *Lettura Internet* (03.08.2000) al sito:

http://195.223.47.195/news/2000/testo_rificli.htm

Raccomandazioni per lo svolgimento delle attività educative e didattiche nelle scuole dell'infanzia del sistema nazionale d'istruzione (bozza del 24 luglio 2002). *Lettura Internet* (13.08.2002) al sito:

<http://www.istruzione.it/prehome/comunicati/2002/sperimentazionme.shtml>

Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i "Piani di Studio Personalizzati" nella Scuola Primaria (bozza del 24 luglio 2002). *Lettura Internet* (13.08.2002) al sito:

<http://www.istruzione.it/prehome/comunicati/2002/sperimentazionme.shtml>

Regolamento, recante norme in materia di curricula nell'autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'articolo 8 del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. *Lettura Internet* (03.08.2000) al sito:

http://www.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/regolamento275_99.htm

