

Valori derivati dall'insegnamento della Geografia: possibili criteri metodologici e scelte didattiche (il caso della SSIS Puglia)

Parlare di valori è compito particolarmente delicato e arduo, soprattutto se si intenda la parola come una misura elevatissima e riconosciuta di doti morali e intellettuali: l'impossibilità di individuare termini di riferimento universalmente condivisi non consente scelte univoche di attribuzione. Peraltro, 'valore' assume anche il significato di 'capacità'; in altri casi la nozione si accosta a quella di 'efficacia' e 'validità'.

Siamo sempre, inconsapevolmente o consapevolmente, portatori di valori. Nell'attività d'insegnamento, in misura maggiore o minore e anche se non esplicitati, valori possono *comunque* derivare da una qualunque didattica di una qualunque geografia. Vi sono poi valori perseguiti consapevolmente ed esplicitati attraverso le finalità educative.

Valori derivano anche dai comportamenti dei docenti i quali, al di là dei personali stili di approccio ai problemi, diventano inevitabilmente modello. È quest'ultima comunicazione valoriale che forse più delle altre si imprime nella mente e nelle coscienze degli alunni, perché trasmette il sentire profondo del docente e ne rivela l'immagine disciplinare, al di là delle parole e delle proposte didattiche.

In qualunque modo siano derivati, i valori possono essere riscontrati, del tutto o in parte, nei programmi e nelle normative di indirizzo. Si tratta dunque di livelli e modalità diversi di comunicazione, attraverso cui 'passano' valori sociali e personali trasversali e valori specifici disciplinari, e nell'insieme costruiscono la proposta del percorso formativo, agendo come leva sul saper essere (o il *dover essere*?) oltre che sul sapere e saper fare. In questa

sede si cercherà di dar conto in particolare di possibili modalità di trasmissione di valori.

Le finalità educative (e l'epistemologia) di una disciplina e il contesto normativo possono altresì essere considerati come un quadro di riferimento per evitare di parlare di valori in modo del tutto soggettivo e non controllabile. Per quanto riguarda le prime, ci si può riferire a finalità che siano ampiamente riconosciute nella ricerca e nella prassi didattica, riempite di senso e rinnovate attraverso il processo circolare che lega la ricerca, la costruzione di teoria e la prassi. Per quanto riguarda la normativa, il *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche* (DPR n. 275 8.3.99), ricco di spunti proprio in termini di valori e di metodo, può essere considerato un ulteriore quadro principale di riferimento per la riflessione.

A chi in particolare può essere rivolta una riflessione sui valori? Ai docenti di Geografia in primo luogo e soprattutto ai futuri docenti, quali sono i corsisti delle Scuole di specializzazione SSIS, a tacer d'altro perché la Geografia e l'immagine della Geografia nella scuola italiana per i prossimi anni dipenderà molto da loro, che saranno attori principali, insieme con gli alunni, nel processo educativo scolastico.

A meno di non voler essere una enunciazione astratta, la riflessione sui valori derivati da un insegnamento disciplinare deve trovare coerente riscontro nella prassi, in ciò che si fa. Obiettivo del presente contributo è proprio mostrare modalità concrete ed efficaci attraverso le quali proporre, alla specifica categoria degli specializzandi, valori derivati/bili dall'insegnamento della Geografia, e le ragioni per le quali quelle modalità sono state scelte.

Il contesto del discorso è costituito dai corsi di discipline geografiche presso la SSIS Puglia tenuti finora dalla scrivente; le concrete attività, ispirate a valori derivati dall'insegnamento della Geografia, sono quelle della geografia attiva, ampiamente sperimentate e documentate. Contesto e attività, e non enunciazioni di principio, occuperanno lo spazio maggiore del presente contributo, considerato che tendenzialmente la verificabilità e la ripetibilità di un'esperienza sono tanto maggiori quanto meglio se ne conoscono i procedimenti.

Delineato dunque, sia pure rapidamente, lo *status* della Geografia nella Scuola di Specializzazione pugliese, si indicheranno i principali valori derivati dall'insegnamento della Geografia leggibili nella norma prescelta e il modo in cui si è cercato di perseguirli. Ovvero, si cercherà di spiegare i criteri seguiti nello scegliere contenuti (o argomenti) principali e tecniche didattiche. Detto altrimenti, la scrivente cercherà di addurre argomenti (o argomentare) a sostegno delle scelte fatte, nella speranza che le argomentazioni non appaiano a un osservatore esterno piuttosto come "variabili indipendenti" (sinonimo di "argomento" in Matematica).

Nella SSIS Puglia, nelle sedi di Bari, Foggia e Lecce, il percorso formativo in ambito geografico è costituito dagli insegnamenti di "Storia ed epistemologia della Geografia antropica ed economica", "Didattica della Geografia antropica ed economica" e "Laboratorio di didattica della Geografia". Ciascun insegnamento consta di trenta ore, al netto degli orari di ricevimento, lavoro a casa ed esami. I primi due corsi si concludono con esame finale e voto unico, al termine del laboratorio il corsista consegue una idoneità. Nei primi due anni di attivazione della Scuola (a partire dall'a.a. 1999-00) il laboratorio si è svolto nel semestre successivo agli altri corsi; dal 2001-02 tutti e tre sono stati collocati nel secondo semestre allo scopo di rafforzarne le sinergie e quindi l'efficacia didattica complessiva.

A Bari, dato il numero elevato di frequentanti, i corsi sono sdoppiati (con la denominazione di "A" e "B"); nei primi due anni di attivazione della Scuola un docente ha tenuto i due corsi di "Storia ed epistemologia" e un altro quelli di "Didattica". Sempre ai fini di una maggiore efficienza organizzativa (e quindi di una maggiore efficacia didattica), dopo due anni di "prova" si è ritenuto opportuno modificare la distribuzione dei docenti sui corsi: attualmente l'insegnamento a carattere storico-epistemologico e quello a carattere didattico sono tenuti dallo stesso docente per il corso "A" e da un altro per il "B". Il laboratorio nel corso A e nel corso

B è tenuto da altri due docenti distinti e l'esperienza sinora maturata fa ritenere che non vi siano motivi per modificare questa organizzazione.

Considerando i destinatari della riflessione, un punto di riferimento è anche lo *Statuto e Regolamento Didattico della SSIS Puglia* dove, fra gli "obiettivi generali della Scuola", viene esplicitamente indicata l'acquisizione di "attitudini e competenze in definiti ambiti di settori disciplinari, con specifica attenzione alla *logica*, alla *genesi*, *allo sviluppo storico*, alle *implicazioni epistemologiche*, al *significato pratico* e alla *funzione sociale* di ciascun sapere" (art. 1, corsivo della scrivente). Tale indirizzo è ribadito in riferimento ai "contributi disciplinari specifici", per i quali viene sottolineato in particolare che loro obiettivo deve essere "l'acquisizione di conoscenze riguardanti la natura e lo sviluppo storico ed epistemologico delle discipline ... i rapporti tra esse, la riflessione sulla natura dei problemi di insegnamento affrontati e sulle *metodologie di ricerca didattica utilizzate*" (art. 7).

Sulla funzione sociale della Geografia e della didattica della Geografia le riflessioni e le indicazioni non mancano in letteratura; ad esempio, il Pinchemel (1988) osserva come, da quando è stata intrapresa, l'indagine scientifica sullo spazio sembri rivelare "una straordinaria incapacità, da parte dell'uomo in generale, di operare con efficacia in un contesto spaziale": mentre cittadini e lavoratori sono, in vario grado, consapevoli delle realtà economiche e sociali così come del loro rapporto con l'impresa da cui dipendono, con le autorità locali e il governo, danno invece l'impressione di essere "mediocrementemente avvertiti dell'esistenza del loro ambiente", ovvero dei rapporti di tipo spaziale con tutto ciò che li circonda, al punto da considerarne gli elementi "dati una volta per tutti e immutabili". Sembrano quindi non considerare come tali rapporti siano anche il risultato di decisioni prese da individui, organizzazioni o enti pubblici (pp. 28-29).

Nel campo dell'istruzione una simile "mediocre consapevolezza" fa sì che sembri normale che gli studenti apprendano a leggere, scrivere e far di conto, ovvero ad acquisire "i modi di comunicazione con gli altri, sì da poter fare domande e poter dare risposte, da poter ascoltare e farsi sentire, essere in grado di affrontare la vita di ogni giorno", ma non altrettanto normale pretendere che gli studenti operino nello spazio con competenza e che sviluppino le capacità di cogliere l'aspetto spaziale dei problemi, per poter meglio comprendere l'ambiente in cui vivono. Scopo sociale della Geografia è dunque "...fornire una metodologia integrata di strumenti materiali e con-



cettuali che consentano a donne e uomini di leggere e interpretare la sempre più complessa realtà territoriale, di decodificarla, di darle un senso, di 'appropriarsene' e, così facendo, di non sentirsi stranieri ... nel loro territorio, a qualunque scala: dal piccolo spazio vicino e vissuto al Mondo intero" (Bissanti, 1993, pp. 18-19).

Volendo operare tenendo presenti i possibili scopi sociali della disciplina e le metodologie convalidate dalla *ricerca* in campo geografico-didattico, la questione diventa più problematica. Infatti, contrariamente all'abbondanza di dati sperimentali sull'efficacia metodologico-didattica e la significatività disciplinare di specifiche attività d'insegnamento presso alunni dei diversi ordini e gradi di scuola, raccolti in Italia soprattutto in ambito AIIG, sulla didattica per corsisti SSIS i dati ovviamente non esistono ancora. Pertanto, nel progettare il corso di "Storia ed epistemologia" e successivamente anche quello di "Didattica" si è fatto riferimento alle esperienze maturate nel campo delle attività di aggiornamento-formazione svolte per gli insegnanti di Geografia dall'AIIG Puglia e a sperimentazioni didattiche realizzate in corsi universitari di discipline geografiche. Studenti universitari, insegnanti in servizio e specializzandi SSIS, pur essendo attori ben diversi, hanno un comune denominatore: si tratta di *adulti* e la didattica loro dedicata deve tenerne conto.

Obiettivi strategici

Uno degli obiettivi principali del corso era offrire un esempio di *didattica attiva* (sulla quale ci si soffermerà fra breve), con la quale far *vivere* logica e procedimento della ricerca attraverso attività pratiche. Una didattica orientata ai principali valori che l'insegnamento della Geografia indica come perseguibili, nonché agli obiettivi leggibili nello Statuto SSIS, prima richiamato, e in particolare quelli specificamente indicati per gli insegnamenti di didattica disciplinare e i relativi laboratori: acquisizione e applicazione di competenze specifiche nella determinazione degli obiettivi didattici, nella scelta dei contenuti di insegnamento e nella loro efficace organizzazione curricolare, nella scelta e nella costruzione collaborativa di strategie di insegnamento e di valutazione formativa dei risultati di apprendimento raggiunti dagli allievi (art. 1, comma 2, punto b; art. 7, comma 1).

Argomenti e attività proposti ai corsisti sono stati finalizzati in particolare a: **1.** evidenziare il "vantaggio competitivo" dell'educazione geografi-

ca e geografico-economica; **2.** realizzare una didattica attiva, attraverso: a) *standard* formativo-pratici e b) applicazione dei principali approcci didattici, non necessariamente utilizzando contenuti geografici. Il tutto cercando di **3.** applicare principi della didattica per adulti.

In sintonia con tutto ciò, si è cercato di adottare uno *stile di funzione docente interpretativo-decisionale*, essenzialmente di proposta, sollecitazione e guida nella prima fase del corso, di consulenza e sostegno specialmente nella seconda fase, critico-propositivo nella terza, dato il tipo di attività finale che poi si vedrà, sempre evitando interventi risolutivi, più consoni a uno *stile* di tipo *imitativo-esecutivo* (Laneve, 1998, in particolare pp. 134-136).

Evidenziare il "vantaggio competitivo" dell'educazione geografica e geografico-economica – Una sottolineatura geografico-economica è evidente, oltre che nella denominazione del corso, anche negli argomenti e nelle attività svolte durante le lezioni. Si ritiene che tale aggiunta, per così dire, possa costituire un vantaggio competitivo per l'insegnamento geografico, in particolare nella scuola media di primo grado e nel biennio di quella di secondo grado, dove è forse l'unica disciplina che può introdurre il mondo economico di oggi nella sua immanenza territoriale. Dunque una concretezza che è anche vicinanza ai problemi vissuti come reali e vicini, vicinanza che rende particolarmente interessante l'occuparsi della "realtà del Mondo".

Concretezza e vicinanza consentiti da due componenti della logica geografica storicamente concretatisi: l'*analisi dello spazio* e l'*analisi geografica*. La prima "aiuta gli studenti a rendersi conto che 'nulla è semplice', e che semmai le spiegazioni semplicistiche e le semplici interpretazioni di causa ed effetto degli eventi sono raramente corrette"; la seconda "... serve a poco, se non conduce in definitiva a una valutazione dei risultati delle azioni umane" (Pinchemel, 1988, p. 27). E dunque, conservare concretezza e vicinanza alla "realtà del Mondo" significa coltivare la capacità, definita da Graves come *riflessi geografici*, equivalente a: "... sapere che tutti i siti ed ogni organizzazione dello spazio, siano essi controllati o spontanei, sono manifestazioni di valori sociali, economici, culturali o ecologici" (1988, p. 29).

Un vantaggio competitivo da valorizzare anche per altri motivi, espressi quasi vent'anni fa dal Johnston, che avvertiva: "una disciplina deve dimostrare la sua utilità. Una volta dimostrata, tale utilità si autoalimenta. La disciplina richiederà un continuo rifornimento di docenti per produrre nuova conoscenza, per esempio, e un flusso di

docenti esperti per formare la successiva generazione di studenti. Le cadute in un tal ciclo possono portare al declino della disciplina, magari gradualmente soppiantata da un "invasore" in espansione, poiché meno studenti significa bisogno di meno docenti e i dubbi sull'utilità di una disciplina possono a loro volta far diminuire la domanda della ricerca in essa praticata. E così, chi fa parte di una disciplina scopre la necessità di promuoverla. Tale attività promozionale diventa particolarmente forte in presenza di scarse risorse e di un alto potenziale di declino" (1986, pp. 1-2).

Realizzare una didattica attiva – Il consistente monte ore complessivo attribuito agli insegnamenti geografici e l'organizzazione adottata (due docenti che gestiscono tre corsi coordinandosi il più possibile), hanno reso agevole applicare efficacemente i principi della *didattica attiva* in tutti e tre i corsi, non solo nel laboratorio. Tali principi sono stati ampiamente dibattuti e illustrati in letteratura, sia nel campo pedagogico sia in quello disciplinare, con toni a volte piuttosto duri (per un'applicazione in campo geografico, cfr. Bissanti, 1993). Ai fini di un insegnamento geografico di qualità è potenzialmente la più efficace, sebbene dispendiosa in termini di tempo ed energie rispetto a forme tradizionali, il cui peso relativo nella scuola dovrebbe essersi ormai ridotto (il condizionale è d'obbligo in assenza di rilevazioni recenti sulla situazione della Geografia scolastica). Definita come *continuum* teoria-prassi, differisce dalla didattica tradizionale in modo stridente.

Nella logica tradizionale la lezione frontale, svolta e controllata dal docente, costituisce il momento didattico primario, dal momento che la *lezione* appare la struttura più idonea a riprodurre, gradualmente e organicamente, l'universo dei saperi e dei valori di cui la scuola è "banca di trasmissione e di conservazione", una sorta di "vestale culturale".

Questa logica, consolidatasi negli ultimi cento anni, ha dato vita a una didattica dalla "esilissima identità teorica ed empirica", decapitata di un'autonoma "testa scientifica", che ha lasciato via libera ai "ricettari" dell'insegnamento quotidiano grazie (si fa per dire) ai quali e con grande gioia dell'editoria specializzata, l'insegnante dispone di un "insaziabile repertorio" di "surgelati cognitivi" che all'occorrenza può "scartare, riscaldare e dare in pasto agli allievi". Di contro, la didattica attiva cerca di elaborare le *procedure* e le *strategie* idonee a promuovere i processi di alfabetizzazione sia primaria, intesa come conoscenze di base, quali le condotte linguistiche, matematiche, scientifiche ecc., sia secondaria, intesa come metacoscienze,

quali la capacità di comprensione, applicazione, analisi, sintesi, intuizione, invenzione (Frabboni e Pinto Minerva, 1996, pp. 372-378).

Nel caso della formazione degli insegnanti tanto più è indispensabile tale didattica perché la Geografia è una disciplina la cui "grammatica moderna (dal lessico all'analisi logica)" tuttora non sempre è ben conosciuta (Bissanti, 1993, p. 3).

Applicare principali approcci didattici – L'importanza educativa dei diversi approcci didattici, ovvero della diversa organizzazione dei contenuti geografici, è ormai riconosciuta (Bissanti, 1993, pp. 27-31). Come, in generale, l'insegnamento tradizionale è stato per lungo tempo caratterizzato da uno stile di funzione docente di tipo *imitativo-esecutivo*, così l'insegnamento tradizionale della Geografia è stato effettuato soltanto o prevalentemente attraverso due tipi di approccio: regionale e generale.

Decisamente più in sintonia con uno stile *interpretativo-decisionale* risultano gli approcci problematico, concettuale e paradigmatico, fermo restando che i primi due non vengono "aboliti" dalla Geografia attiva, semplicemente non possono restare gli unici né i prevalenti. Volendo essere coerenti con i principi della Geografia attiva e tenendo presente che il tempo è sempre una risorsa non illimitata, si è deciso di privilegiare gli approcci concettuale e paradigmatico.

Applicare principi della didattica per adulti – La circolarità intrinseca ai processi di progettazione di un programma di insegnamento-apprendimento è rafforzata dai processi di negoziazione, assolutamente indispensabili quando ci si rivolga a corsisti SSIS i quali, come già ricordato, sono adulti, quindi consapevoli di sé, delle proprie ambizioni, delle proprie capacità e dei propri limiti e pertanto si oppongono, o rinunciano, al ruolo di ricettori passivi di conoscenze. Ad esempio, la differenziazione per età che può riscontrarsi fra corsisti si riflette, ed è quindi osservabile, nella mente, nel linguaggio, nel pensiero, nonché nelle rilevanze atinenti l'affettività, le aspettative, gli incentivi, connessi alla disponibilità ad apprendere e a tornare a farlo (Demetrio, 1996, p. 131).

La didattica per la promozione e lo sviluppo cognitivo degli adulti, quindi, "non può mai obbedire a criteri curricolari, cumulativi e prescrittivamente sequenziali", esige invece pratiche costruite *ad hoc*, negoziabili e adattabili, spesso al momento. Al contempo e perciò stesso, è una didattica che necessita, da parte dei suoi docenti, "di una elevata capacità teoretica nel riconoscimento di ciò che può efficacemente essere proposto, nella diagnosi dei profili cognitivi, nell'analisi – in condizioni



gruppali di lavoro – dei fattori inibenti, o viceversa facilitanti, l’acquisizione dei saperi, e dei neocomportamenti proposti” (Demetrio, 1995, pp. 129-130). Anche in base a queste indicazioni un peso consistente è stato dato al lavoro di gruppo, sia ai fini dell’apprendimento, sia della valutazione. Si è poi constatato che la reazione negativa, soprattutto da parte dei corsisti più grandi di età, alla richiesta di *comunicare in pubblico*, si attenua molto adottando una opportuna sequenza (v. più avanti a proposito della “comunicazione orale”).

Inoltre, in particolare per le prove finali si è scelto di adottare la logica del riscontro “prodotto-commessa”, adatta al principio dell’autoformazione: il prefisso ‘auto’ sottolinea che colei o colui che apprende sceglie e accetta di essere principale responsabile della propria formazione e che apprendere “è attività interiore non necessariamente esperita in totale solitudine. È autoformazione anche quella che, pur facendo riferimento alle risorse individuali, trae vantaggio agli effetti apprenditivi da tutte le occasioni che si offrono, comprese quelle vissute in interazione con altri ma che tuttavia si riveleranno formative soltanto grazie ad un’elaborazione assolutamente privata” (Demetrio, 1996, p. 131).

Argomenti e attività principali proposti: criteri di scelta e valori sottesi

Argomenti – La varietà e l’ampiezza dei contenuti da trattare in un Corso come quello in esame sono pressoché sconfinati, data la ricca letteratura esistente sulla storia della Geografia e l’evoluzione del pensiero geografico. Gli argomenti sui quali ci si è effettivamente soffermati, elencati sinteticamente nella tab. 1, possono dunque apparire ben poca cosa rispetto al campo del possibile. Un principale criterio di scelta seguito è stato quello di considerare il tema adottando un’ottica unitaria, quella delle relazioni uomo-ambiente. In Geografia queste appaiono senz’altro centrali, ovviamente con connotazioni tematiche e metodologiche differenti nel tempo. Poiché la disciplina contribuisce alla comprensione del Mondo esplicitando, descrivendo e spiegando le relazioni uomo-ambiente attraverso i diversi paradigmi sui quali la comunità scientifica storicamente converge, contenuti principali del corso possono essere, appunto, tali paradigmi (secondo criterio).

Quindi, partendo dal presupposto che la principale finalità del corso debba essere di tipo metodologico-didattico, all’interno dell’*ottica* (relazioni uomo-ambiente) e dei *contenuti* (principali pa-

TAB. 1. SSIS Puglia - Corso A di “Storia ed epistemologia della Geografia antropica ed economica”: argomenti e articolazione per moduli

Moduli	Argomenti
1.	Immagini della Geografia e attese dei corsisti (standard formativo pratico : questionari di ingresso). Funzione educativa e sociale della Geografia.
2.	Concetti-chiave consolidati della Geografia. Livelli di studio della Geografia.
3.	Standard formativo pratico : riconoscimento, in fonti di informazione comuni, di concetti-chiave consolidati in Geografia e in Geografia economica.
4.	Geografia come studio dello spazio antropico-fisico; il territorio; il paesaggio come significante di organizzazione antropica.
5.	Approccio paradigmatico e concetto di regione.
6.	Fasi temporali nell’evoluzione della Geografia.
7.	L’evoluzione del rapporto uomo-ambiente nell’ottica della Geografia e della Geo-economica.
8.	Paradigmi principali della Geografia: valenze didattiche e finalità educative. Standard formativo pratico : riconoscimento di paradigmi disciplinari in letteratura specializzata.
9.	Concetti, problemi, metodi e strumenti della moderna Geografia nel testo di P. Gould, 1998.
10.	Standard formativo pratico : comunicazione in pubblico.
11.	Standard formativo pratico : applicazione all’insegnamento della Geografia del concetto di <i>mission</i> , sulla base delle indicazioni contenute nella legge sull’autonomia scolastica (DPR n. 275 dell’8.3.1999). Criteri e modalità della valutazione finale.
12.	Valutazione del corso (standard formativo pratico : questionario in uscita). Conclusione del corso.

radigmi disciplinari) prescelti, la domanda di fondo alla quale si è cercato di rispondere è stata: quali spunti utili al perseguimento di finalità educative possono suggerirci i principali paradigmi (o “griglie di lettura” del Mondo) emersi finora nella disciplina?

Il presupposto della primaria importanza della comunicazione efficace in termini didattici (terzo criterio) ha imposto “tagli” consistenti all’entità e varietà degli specifici contenuti da proporre. La didattica esige tempi e ritmi suoi propri, diversi da quelli della comunicazione scientifica destinata a studiosi, nonché adattamenti in corso d’opera, per così dire, in funzione delle interazioni corsisti-docenti. Un ulteriore conforto a compiere scelte

drastiche – ovviamente sempre suscettibili di modificazioni – si trova ad esempio in Staluppi, il quale osserva, in riferimento agli alunni (ma ciò che dice può valere anche per gli adulti): il loro ruolo è cambiato, “non stanno a sentire, e/o a leggere e memorizzare ... descrizioni ... non sono più spettatori passivi”; in effetti, “l'idraulico non mi descrive il rubinetto che perde: interviene con i suoi strumenti. L'elettricista non mi tiene un discorso sull'impianto elettrico: ... si mette all'opera ... tutti lavorano ponendo mano ai loro strumenti, diversissimi fra loro, specifici per ogni attività” (1995, p. 119).

Attività proposte – Nell'intento di emulare almeno parzialmente tanto spirito pragmatico, oltre a *ottica e contenuti*, anche le *attività* pratiche proposte e realizzate all'interno del corso sono state scelte soprattutto in funzione della loro capacità, sia di sollecitare i corsisti a riflessioni didattiche fondate sulla storia e l'epistemologia della disciplina, sia di costituire un modello (*standard* formativo-pratico) utilizzabile da parte loro, con gli opportuni adattamenti, nella progettazione autonoma di una didattica attiva, sia di essere coerenti con i valori da perseguire.

Valori sottesi – Obiettivi strategici, argomenti e attività proposti soddisfano il perseguimento di

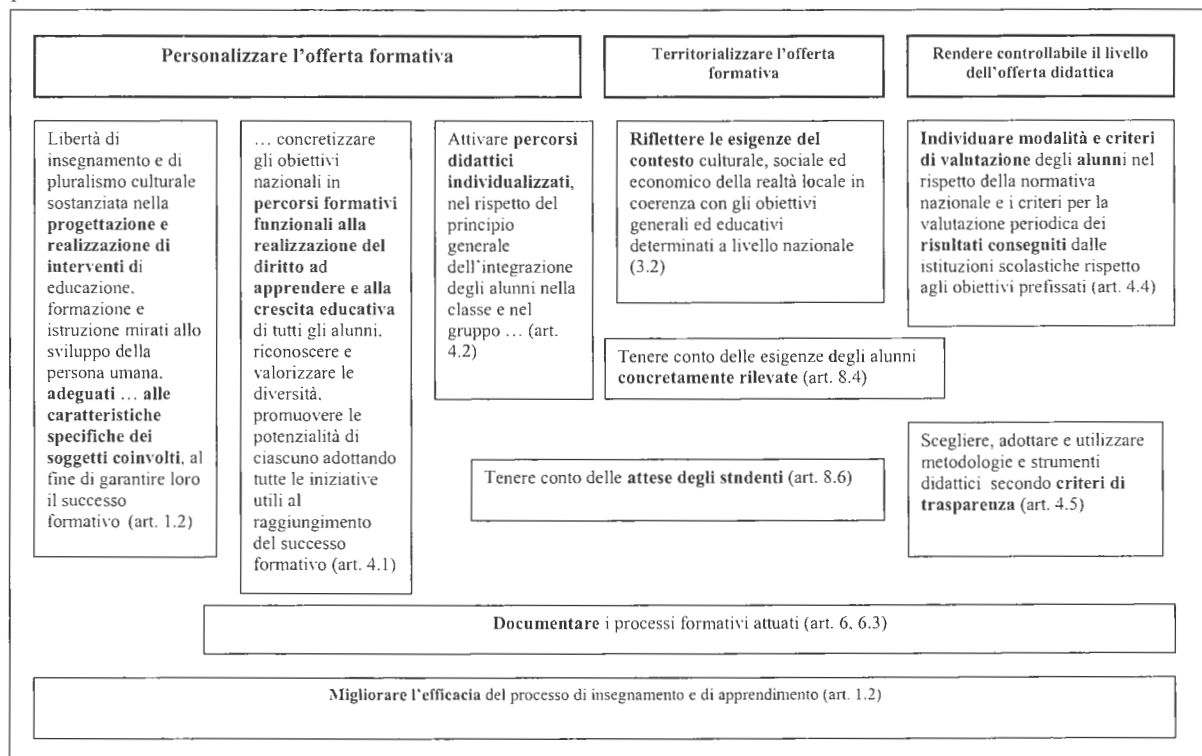
alcuni valori, di derivazione sia disciplinare (in termini metodologico-didattici) sia generale (indicazioni espresse dalla legge sull'autonomia scolastica).

In termini disciplinari ci si può chiedere, fra l'altro, a quali valori rimandino le finalità educative della Geografia enucleate da Bissanti (senso dello spazio e carte mentali, solidarietà mondiale e rispetto delle diversità, consapevolezza ed educazione ambientale, relatività di giudizio, avviamento al metodo scientifico, acquisizione di 'riflessi geografici'; 1993, pp. 21-25). Perlomeno a due: onestà intellettuale ed empatia verso gli alunni, la società e i territori. E questi valori possiamo leggere, in termini generali, tra le righe del Decreto assunto come riferimento.

Ad esempio, finalità quali migliorare l'efficacia del processo di insegnamento-apprendimento, personalizzare l'offerta formativa, territorializzarla, rendere controllabile il livello dell'offerta didattica, possono arricchire di senso la funzione sociale della Geografia come materia scolastica, ma possono anche essere considerati come descrittori di tali valori.

In tab. 2 tali descrittori sono illustrati attraverso parole-concetto che sintetizzano tre categorie principali di descrittori: *personalizzazione e territo-*

TAB. 2. Valori per la didattica attiva della Geografia nei corsi SSIS: “descrittori” esplicitamente o implicitamente presenti nel DPR n. 275 8.3.99



rializzazione dell'offerta formativa, rispetto delle caratteristiche dei soggetti coinvolti (che in termini geografici diremmo *rispetto delle diversità*), rendere controllabile il livello dell'offerta didattica. Inoltre, negli stralci del DPR riportati in tabella, in grassetto sono state evidenziate parole-chiave da cui sono stati ricavati i descrittori principali. Mettere in pratica tutto ciò richiede una continua ridefinizione di obiettivi, metodi e strategie.

A titolo di esempio, rendere controllabile il livello o la qualità dell'offerta didattica significa seguire nelle scelte un criterio di trasparenza, oppure documentare i processi formativi attuati, o individuare modalità e criteri di valutazione ecc. L'etica del 'rendere conto' leggibile in tali descrittori è perfettamente in sintonia con il valore dell'onestà intellettuale. Migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e apprendimento significa perseguire onestà intellettuale ma anche empatia, dimostrata ad esempio dal fatto che si tenga conto o no delle esigenze e attese degli alunni, personalizzando e territorializzando l'offerta formativa.

Standard formativo-pratico

Nel DPR non si parla mai di standard di apprendimento, sostituiti dai più rassicuranti "obiettivi", ma il concetto ricorre evidente in vari punti del *Regolamento*. Qui di seguito ci si soffermerà in particolare sugli standard formativo-pratici, trasversali ai valori e ai descrittori individuati.

Tenendo conto della finalizzazione anche procedurale della didattica attiva, e dell'etica del 'rendere conto' (*accountability*), si è deciso di adottare alcuni *standard*, già sperimentati in corsi universitari, quindi nell'ambito di una didattica per adulti – fatte salve, come già detto, le debite differenze – e adattati *ad hoc*. Ciò con l'intento, fra l'altro, di offrire ai futuri docenti di Geografia un esempio concreto di come applicare il principio di *accountability* leggibile in più riprese nella medesima legge sull'autonomia scolastica. Nonostante che implicitamente sia compreso in tale legge, nota ai corsisti, si è constatato che il concetto di *standard* richiede una qualche spiegazione sia pure breve. Si è ritenuto sufficiente definirlo, molto sinteticamente, come livello accettabile e soddisfacente di un servizio o di un prodotto, o come indicatore-soglia.

Gli *standard* in questione sono ovviamente di tipo formativo-pratico; consistono in questionari, compiti, parametri formali, che consentono a docente e corsisti di applicare il valore della *traspa-*

renza e dell'*accountability*; assicurano al docente elementi per conoscere individualmente e collettivamente i corsisti (rispetto delle caratteristiche specifiche dei soggetti); contemporaneamente offrono ai corsisti occasione di apprendimento nonché modelli da applicare a loro volta in classe (ovviamente non tutti, e sempre con gli opportuni adattamenti). Seguendo l'ordine cronologico di utilizzazione, sono attuati mediante: un questionario di ingresso, finalizzato alla raccolta di indicazioni su attese/*desiderata* dei corsisti (descrittore di valore: *tenere conto delle attese*); un breve test di ingresso, per raccogliere immagini della Geografia dei corsisti (*personalizzare l'offerta formativa*) e come esempio di possibile trasposizione didattica del paradigma comportamentistico; un *questionario-guida* per riconoscere, nelle fonti di informazione comuni, concetti-chiave consolidati, in Geografia e in Geografia economica; questo standard consente di collegare teoria e attività pratica attraverso il tramite dell'attualità, o della "realtà del Mondo", per usare una espressione ricorrente fra i corsisti; un questionario con domande-guida per il riconoscimento, in letteratura specializzata, di paradigmi disciplinari; la tecnica di Delphi come modello per la espressione/formazione di opinioni collettive; il compito della comunicazione orale; infine un questionario per la valutazione del corso da parte dei corsisti. Inoltre, può forse essere considerata standard, essendosi dimostrata efficace per tre cicli SSIS consecutivi, la prova che chiede di curvare in termini epistemologico-didattici il concetto di *mission*.

Un corso di "Storia ed epistemologia" incoraggia i corsisti a guardare a monte, per così dire, rispetto alla concreta attività in aula, ovvero al versante teorico-epistemologico d'una disciplina; pertanto le attività pratiche, comunque anch'esse intrinseche al corso stesso per i motivi già chiariti, sono state limitate all'essenziale (hanno maggiore ampiezza nel corso di "Didattica" e occupano invece quasi tutto il tempo disponibile nel "Laboratorio"), facendo ricorso solo ad attività, strumenti e tecniche (accompagnati da materiali che di volta in volta vengono aggiornati), ampiamente sperimentati nel tempo e ragionevolmente affidabili, tali cioè da potersi considerare come veri e propri standard. La progettazione e sperimentazione di alcuni di tali attività/materiali/tecniche/strumenti è stata in parte realizzata da A.A. Bissanti nell'arco di circa vent'anni in corsi geografici della Facoltà di Economia, di Bari, Foggia, Taranto, in corsi di perfezionamento sulla Didattica della Geografia, in corsi di aggiornamento per insegnanti nell'ambito dell'Associazione Italiana Inse-

gnanti di Geografia. La scrivente ha collaborato alle sperimentazioni e apportato le modifiche, richieste dalla specificità dei destinatari, e messo a punto le prove sulle immagini della Geografia e la curvatura didattica della *mission*.

Uno *standard* è da considerare anche la modalità della valutazione d'esame, consistente in una prova scritta da preparare a casa e discutere al momento del colloquio. Le ore di ricevimento vengono utilizzate dai corsisti sia per lavorare in gruppo, sia per una prima verifica della congruità logica del loro "prodotto" con la domanda proveniente dalla "committenza".

Non vi è spazio sufficiente per riportare le schede di questi standard e un congruo commento; si osserva soltanto che, per ottenere indicazioni utili a negoziare il percorso formativo su un tempo medio-lungo, è conveniente sondare attese e desiderata dei corsisti, ad esempio in tempi e modi diversi, in particolare attraverso questionari di ingresso e di valutazione finale del corso, individualmente e in forma anonima, nonché durante le lezioni.

Si tenga presente che la "comunicazione orale" in pubblico conclude il corso e ne costituisce parte integrante; è basilare in termini di consolidamento dei concetti e degli argomenti di ricerca sui quali i corsisti hanno lavorato, ed è un momento formativo a pieno titolo anche in termini di rafforzamento delle abilità di comunicazione. Infatti, man mano che i corsisti, organizzati in gruppi, presentano i risultati del lavoro, svolto in base a una traccia data dal docente, i gruppi e i singoli corsisti hanno la possibilità di apprendere dagli errori o dalle scelte più o meno felici di chi li ha preceduti; pertanto, si può realizzare nuovo apprendimento, sia di contenuti disciplinari sia di modalità di comunicazione efficace e di conduzione di una discussione in pubblico. Il ruolo del docente, a questo punto, è soprattutto di tipo critico-propositivo; i corsisti applicano, con le modalità organizzative che sono loro più congeniali, un apprendimento e comportamenti cooperativi.

L'esperienza di tre cicli SSIS ha consentito di individuare correttivi che lo studio teorico e l'applicazione attenta di per sé non suggeriscono. Nel primo ciclo SSIS il lavoro individuale e il lavoro di gruppo (entrambi utili e necessari) avevano avuto questa sequenza: lavoro individuale-organizzazione della presentazione dei lavori individuali per gruppi-comunicazione in pubblico per gruppi; ciò ha creato disagio nei corsisti, che però hanno accettato il compito e prodotto buoni risultati. Un'adesione molto più entusiasta e serena e ottimi risultati, decisamente migliori dei precedenti,

si sono avuti con la sequenza: lavoro di gruppo-comunicazione orale del lavoro di gruppo-lavoro individuale-discussione individuale (al momento dell'esame) del lavoro individuale (per motivi di brevità tralasciamo l'oggetto del lavoro).

Diversi corsisti hanno spontaneamente osservato che l'aver lavorato e discusso in pubblico un "prodotto" di gruppo li ha molto rafforzati e tranquillizzati. Per un adulto, e per chi già insegna o ha più anni, in particolare la presentazione in pubblico, che offre la possibilità di riflettere sulla comunicazione efficace e pertanto non è negoziabile per dei futuri insegnanti, significa "venire allo scoperto" e per alcuni ciò rappresenta un autentico problema. In questa maniera sembra che lo si possa risolvere, ottenendo anche un vantaggio aggiuntivo, in quanto si riduce pure la tensione legata alla discussione individuale finale, alla quale arrivano corsisti rafforzati dal "successo" del lavoro di gruppo perché questo, se è coinvolgente e creativo e non esecutivo, produce davvero risultati superiori alla somma delle singole componenti. Morale: all'insegna del medesimo valore un dato procedimento è efficace, un altro meno; la riflessione sui valori non può disgiungersi dal ciclo *teoria-prassi*, ma dare concretezza a tali affermazioni di principio non è affatto semplice.

Valutazione finale. Frabboni osserva come "programmare i processi di istruzione significa predisporre le strategie di *misurazione-valutazione* degli stadi (cognitivi e creativi) di avanzamento delle singole *unità di apprendimento*" (1995, p. 28, corsivi dell'A. stesso). I criteri e gli elementi che utilizziamo per la valutazione finale dicono quindi molto sugli obiettivi che ci muovono nella progettazione di un corso di lezioni, e dunque, per valutare il lavoro realizzato, bisognerebbe partire dal momento conclusivo del corso.

In virtù di queste considerazioni il programma per la valutazione finale si apre proprio indicando gli *obiettivi* che il corsista deve dimostrare di aver raggiunto, poi i parametri della comunicazione orale e della relazione scritta finale. Tale programma viene discusso durante il corso ma distribuito a ciascuno solo in prossimità della conclusione: darlo all'inizio significherebbe non calibrarlo sui corsisti. Gli obiettivi vanno presentati sin dall'inizio, ripresi ogni tanto durante il corso, chiariti il più possibile nel significato e nelle implicazioni operative, forse molto più di quanto non si pensi. La versione riportata in tab. 3 è la più recente (a.a. 2001-02), strutturata sulla base dell'esperienza dei due anni precedenti, nonché delle caratteristiche del gruppo dell'a.a. in questione. La tab. 4 riporta le indicazioni sulla prova aggiuntiva pensata per i



Il corsista deve dimostrare d'aver raggiunto i seguenti obiettivi:

1. conoscere e comprendere i concetti geografici e geografico-economici di base;
2. saper utilizzare una terminologia specifica;
3. saper utilizzare carte, grafici, tabelle (almeno quelli contenuti nei testi consigliati) nella discussione di un argomento;
4. saper riconoscere, nelle fonti di informazione comuni, principi e modelli geografici e geografico-economici (dal piccolo al grande spazio);
5. conoscere i principali paradigmi, concetti, metodi ecc., affermatasi nelle diverse fasi evolutive della ricerca e del pensiero geografici, in quanto costituenti presupposto epistemologico di una didattica attiva della Geografia.

La valutazione finale – formativa e non sommativa – si articola in due fasi:

- a) **comunicazione orale** di una **premessa di carattere epistemologico-didattico** alla unità didattica, liberamente progettata dai corsisti per il Laboratorio (lavoro di gruppo).

Come organizzare tale comunicazione (sia della premessa, sia del progetto di unità didattica) è a totale scelta dei componenti del gruppo, purché ogni componente abbia un suo spazio di intervento e fatto salvo il tempo complessivo a disposizione (circa 45' complessivi + 15' di discussione), uguale per tutti i gruppi (la previsione è che si formino 8 gruppi di 8 persone in media).

Con tale premessa dovrà dimostrare di saper "tradurre" paradigmi, concetti, modelli e chiavi di lettura, acquisiti e/o consolidati durante il corso di "Storia ed epistemologia della Geografia antropica ed economica" e di "Didattica della Geografia antropica ed economica" in termini concreti di insegnamento della Geografia.

Di tale *premessa* è richiesto il testo scritto (estensione massima 3 cartelle), da consegnarsi preferibilmente qualche giorno prima dell'inizio delle presentazioni.

- b) **In sede d'esame** il candidato discuterà un **diagramma a blocchi** di sua progettazione (il modello di riferimento, uguale per tutti i corsisti, è proposto dal docente), accompagnato da una **relazione scritta**.

Tale prova è finalizzata essenzialmente al consolidamento e alla verifica delle capacità analitiche, sintetiche, applicative e valutative. Il candidato dovrà infatti dimostrare di saper utilizzare concetti, modelli e chiavi di lettura, acquisiti e/o consolidati durante il corso di "Storia ed epistemologia della Geografia antropica ed economica" e "Didattica della Geografia ...", nell'interpretazione d'un particolare concetto (*mission*) riferito a finalità e obiettivi della Geografia, come insegnamento previsto nelle classi di abilitazione di sua pertinenza, e tenendo presente il D.P.R. n. 275 dell'8.3.99 ("Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche").

Il diagramma a blocchi e la relazione sintetica di accompagnamento non devono superare complessivamente le tre cartelle, da consegnare al momento dell'esame.

- c) **Parametri di stampa:** gli elaborati vanno scritti a macchina o al *computer*, con **interlinea minima**, carattere "times new roman", corpo 10, su di **una sola facciata** d'un foglio di **formato A4**.

Per ogni elaborato, nel primo rigo vanno indicati: a sinistra, la **data** (giorno in cui si effettua la comunicazione orale/si sostiene l'esame); a destra, in caratteri tutti maiuscoli, il **titolo dell'elaborato**.

Nel secondo e terzo rigo vanno indicati: **nome e cognome** del corsista, **n. di matricola**, **città**. **Indirizzo** (completo di CAP) e **n. di telefono** (con prefisso) sono facoltativi.

Eventuali grafici, schemi, disegni, possono essere riprodotti sul retro dei fogli.

Va sottolineato che, in sede d'esame, la commissione non si proporrà (a meno che ciò non risulti necessario) la verifica del possesso di mera conoscenza dei contenuti disciplinari da parte del corsista, **poiché tale possesso viene dato per scontato**.

Si proporrà invece di verificare le capacità di 'saper vedere', 'saper ragionare' e 'saper applicare' con chiavi di lettura e logica geografiche in funzione di finalità e obiettivi educativi.

corsisti che si trovino in debito di frequenza (le assenze non possono superare le dieci ore per corso); tale prova serve in particolare a far leggere un testo scientifico in modo diverso da come spesso si fa nella preparazione degli esami di profitto, perché lascia i corsisti liberi dalla preoccupazione di studiare per ripetere più o meno le stesse parole dell'Autore. Il ragionamento richiesto è soprattutto di tipo critico-applicativo. Il collegamento degli obiettivi richiesti per la valutazione finale

con gli indirizzi dello Statuto SSIS, prima ricordato, è abbastanza evidente.

Mission. Altri elementi possono essere reperiti attraverso la formulazione guidata, da parte dei corsisti, della *mission* del corso, ad esempio attraverso la tecnica di Delphi. Nella tab. 5 sono riportate le *mission* elaborate attraverso quattro fasi Delphi dai due corsi A e B (tenuti entrambi dalla scrivente nel medesimo a.a. 1999-00). L'efficacia didattica della tecnica è ampiamente documentata-

TAB. 4. SSIS Puglia - Corso A di "Storia ed epistemologia della Geografia antropica ed economica": prova aggiuntiva per debito di frequenza (a.a. 2001-2002)

Prova scritta (aggiuntiva alle attività richieste).

In sede d'esame il candidato è tenuto a presentare una prova scritta, finalizzata essenzialmente al consolidamento e alla verifica delle sue capacità analitiche, sintetiche, applicative e valutative.

Egli dovrà infatti **dimostrare di saper utilizzare concetti, modelli e chiavi di lettura, acquisiti e/o consolidati durante il corso** di "Storia ed epistemologia della Geografia antropica ed economica" e di "Didattica della Geografia ..." e/o illustrati nel testo di A.A. Bissanti (1993), **per proporre, argomentando e motivando, finalità educative principali in direzione delle quali la Geografia dovrebbe avviare gli alunni** (nelle classi di abilitazione di sua pertinenza), **"leggibili" nel testo di P. Gould (1998).**

La proposta, anche in forma di schema o di mappa concettuale, deve essere accompagnata da una breve relazione illustrativa. L'eventuale schema/mappa concettuale e la relazione non devono superare complessivamente le tre cartelle, da consegnare al momento dell'esame.

Parametri di stampa: gli elaborati vanno scritti a macchina o al *computer*; con **interlinea minima**, carattere "times new roman", corpo 10, su di **una sola facciata** d'un foglio di **formato A4**.

Per ogni elaborato, nel primo rigo vanno indicati: a sinistra, la **data** (giorno in cui si effettua la comunicazione orale/si sostiene l'esame); a destra, in caratteri tutti maiuscoli, il **titolo dell'elaborato**.

Nel secondo e terzo rigo vanno indicati: **nome e cognome** del corsista, **n. di matricola**, **città**. **Indirizzo** (completo di CAP) e **n. di telefono** (con prefisso) sono facoltativi.

Eventuali grafici, schemi, disegni, possono essere riprodotti sul retro dei fogli.

ta (ad es., per una variante dell'applicazione v. Fiori, 1999) e l'esperienza è stata molto apprezzata dai corsisti SSIS. Il fatto che i due corsi, pur tenuti dallo stesso docente nello stesso arco di tempo, abbiano prodotto risposte abbastanza diverse, dimostra come applicazioni del genere consentano di registrare le differenze, sia fra i gruppi sia nell'interazione col docente.

Inoltre, da queste *mission*, al di là delle diverse sfumature, emerge una domanda di: a) concetti-chiave della Geografia e fondamenti storici ed epistemologici; b) chiavi di lettura, ad esempio attraverso l'indagine di relazioni esistenti nel geosistema, per interpretare la realtà geografica ed interagire con essa in modo costruttivo; c) argomenti e strumenti per diventare futuri docenti motivati e motivanti nella educazione geografica. Per ottenere questi risultati, i corsisti vogliono un

TAB. 5. SSIS-Puglia - *Mission* possibile per un corso di "Storia ed epistemologia della Geografia antropica ed economica" secondo i corsisti (a.a. 1999-2000)

Corso A

"Vogliamo apprendere molteplici chiavi di lettura e d'interpretazione della realtà geografica per diventare un modello motivato e motivante nella educazione geografica".

"Vogliamo un corso caratterizzato da: chiarezza, flessibilità, praticità e che affronti argomenti concreti inerenti alla realtà circostante, permettendoci così di essere soggetti attivi e cooperativi nel processo d'insegnamento/apprendimento".

Corso B

"Vogliamo acquisire i concetti-chiave della Geografia e i fondamenti storici ed epistemologici; indagare le relazioni esistenti nel geosistema per interpretare la realtà ed interagire con essa in modo costruttivo.

"Vogliamo inoltre sperimentare una metodologia didattica (strumenti, tecniche, metodi), finalizzata a motivare gli alunni all'apprendimento attivo della disciplina, nonché all'acquisizione di un metodo scientifico di ricerca".

TAB. 6. SSIS Puglia - Corso A di "Storia ed epistemologia della Geografia antropica ed economica": standard e strumenti utilizzati

(a) standard formativo pratico

- Espressione guidata di *attese, desiderata, attribuzioni*.
- Applicazione didattica del paradigma comportamentistico: immagini della Geografia.
- "Lettura" geografica di articoli nella stampa non specializzata (di attualità) per il riconoscimento di concetti-chiave consolidati, in Geografia e Geografia economica.
- Riconoscimento di paradigmi geografici nella letteratura specializzata, valenze educative e spunti didattici.
- La tecnica di Delphi come modello per la espressione/formazione di opinioni collettive.
- Le moderne missioni di un'azienda come metafora della missione dell'educazione geografica.

(b) sussidi /strumenti

- Questionari di ingresso e di valutazione finale del corso.
- Questionario basato sull'associazione di idee.
- Questionario-guida per la lettura di un articolo di quotidiano.
- Stralci da opere di ricerca geografica significativi, per la individuazione di paradigmi geografici e di concetti geografici e geo-economici.
- Questionario-guida per la lettura di testi specializzati geografici, finalizzata alla enucleazione di finalità didattiche generali e disciplinari, e di una proposta applicativa didattica (schematica) destinata ad alunni delle classi di abilitazione corrispondenti.
- Questionari per l'applicazione della tecnica di Delphi applicata alla *mission* del corso.
- Diagramma a blocchi delle moderne missioni di un'azienda.



corso: d) caratterizzato da chiarezza, flessibilità, praticità; e) che affronti argomenti concreti inerenti alla realtà circostante; f) che permetta di essere soggetti attivi e cooperativi nel processo d'insegnamento/apprendimento; e che, infine, g) consenta di sperimentare una metodologia didattica (strumenti, tecniche, metodi) finalizzata a motivare gli alunni all'apprendimento attivo della disciplina, nonché all'acquisizione di un metodo scientifico di ricerca.

Idee chiare e richieste precise come si può vedere bene, coerenti con i principi e la logica della "Geografia attiva" e con una domanda di concreta professionalità docente. Anche in base a sollecitazioni del genere da parte dei corsisti, il corso (per l'a.a. 2001-02 pure quello di "Didattica") è stato articolato su tre nodi: argomenti principali, standard formativo pratico; strumenti / tecniche / materiali.

Entusiasmi e problemi

Come già detto, alla fine delle lezioni è stato chiesto ai corsisti di esprimere una valutazione sulle attività svolte, sui contenuti trattati, sull'insieme del corso seguito e suggerimenti per i futuri corsi. Alla fine le valutazioni dei corsisti sul lavoro complessivo svolto sono in generale ampiamente positive, spesso di sorpresa e di entusiasmo. C'è da rilevare che l'entusiasmo finale arriva *per aspera*, ovvero attraverso qualche difficoltà, che dimostra soprattutto la necessità di lavorare ancora di più e meglio sul fronte della comunicazione e della motivazione.

Si riscontra infatti una contraddizione fra la unanime richiesta di operatività e la reazione inizialmente negativa da parte di molti, non tanto al dover preparare una prova scritta da discutere al momento dell'esame finale, ma proprio a *quel* tipo di prova. Una spiegazione molto semplice e spontanea, ma meritevole di approfondimenti e verifica, è quella data (a voce) da una corsista alla fine del secondo ciclo di corsi: "... è vero che noi diciamo di volere metodi e ragionamenti e tecniche e operatività piuttosto che contenuti da imparare passivamente, ma se poi ci viene davvero chiesto di esprimere un ragionamento, produrre qualcosa e motivare, anziché di studiare un certo numero di pagine, noi ci sentiamo male!".

Un motivo, emerso finora abbastanza chiaramente, dell'impatto problematico – che però si dissolve completamente nel momento della discussione dei "prodotti" realizzati – della prova scritta, è da cercarsi nella richiesta, peraltro in ar-

monia con il principio dell'accountability, di produrre un percorso controllabile, individuale e di gruppo, e ciò sembra dare ai corsisti la sensazione di doversi lanciare nel vuoto (quello che appare comunque esser vissuto come un ennesimo esame universitario) senza paracadute, senza cioè poter verificare anticipatamente e per proprio conto se "la risposta è esatta" (ciò potrebbe costituire una conferma delle differenze intrinseche alla formazione degli adulti): se ho un testo da studiare e su cui riferire, posso controllare autonomamente e preventivamente che cosa so e che cosa non so (= risposta esatta), ma non posso effettuare questo tipo di controllo su qualcosa che, essendo un progetto personale, costruito rispettando solo alcune regole generali, è originale e, in un certo senso, non può essere né esatto né sbagliato.

I cambiamenti apportati al contenuto della relazione scritta nei diversi cicli si devono alle variazioni di percorso negoziate. Peraltro, il tipo di prova merita senz'altro di essere confermato come standard, dati gli ottimi risultati che garantisce, e non solo di tipo cognitivo.

Altra difficoltà riscontrata: distinguere il ragionamento a monte (collegare l'epistemologia a obiettivi del "sapere" e "saper essere") dal ragionamento a valle (proporre, motivando anche su base epistemologica, obiettivi del "saper fare" e coerenti tecniche e metodi didattici) indipendentemente all'oggetto della prova (che sia questo l'estrapolazione di finalità didattiche dal testo di Gould (1998), o la curvatura didattica del concetto di *mission*, oppure la stesura di una premessa epistemologico-didattica a una unità didattica progettata); la sensazione che vi siano difficoltà extradisciplinari, per così dire, quali la mancata utilizzazione in un contesto geografico di terminologie e concetti generali, appresi e "praticati" in altri insegnamenti SSIS, anche quando sarebbe molto opportuno.

Bisogna sottolineare che, per quanto si è potuto finora osservare, l'impostazione complessiva del corso è efficace purché si riesca a rendere i corsisti consapevoli degli obiettivi, e cioè che il momento teorico non è fine a se stesso, come il momento applicativo o la tecnica non sono mai da considerarsi fini a se stessi, ma acquistano senso e valore educativo e formativo solo se sono vissuti dal docente e dall'alunno come integrati.

Tutto questo sembra però – non tanto nelle parole (quelle che noi docenti "predichiamo" e quelle che i corsisti scrivono nei questionari d'ingresso) quanto nei fatti – cozzare contro un duplice pre-giudizio: sull'insegnamento universitario – che se è serio è altamente teorico e paludato – e

TAB. 7. Prova scritta: griglia di valutazione basata sul Decreto Interministeriale 11303/DM, 4 giugno 2001 (Regolamento recante norme relative all'esame di Stato conclusivo dei corsi svolti nelle Scuole di Specializzazione)

La prova scritta (max 3 ore) consiste di:		Dovrà indicare			Farà riferimento a				Potrà anche segnalare		
*	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
Argomento	<i>Progettazione</i> di un percorso didattico eventualmente articolato in unità o moduli	Contesto scolastico	Collocazione dell'argom. all'interno del sistema di conoscenze disciplinari	Riferimenti alla struttura curricolare in cui l'U.D. è inserita	Connessioni interdisciplinari	Obiettivi da raggiungere	Itinerario didattico	Motivazioni delle scelte metodologiche operate	Sussidi e strumenti didattici da utilizzare	Metodologie alternative rispetto a quelle proposte	Indicazione di elementi strutturali idonei alla definizione di una ipotesi di ricerca o di approfondimento su uno o più aspetti del percorso didattico progettato

- *Riportare, per la disciplina cui la traccia si riferisce, il grado di difficoltà stimato dell'argomento [ad es.: 1 (min.), 2, 3 (max.)]
- Per ogni elemento da valutare: +2 = ottimo, +1 = buono, 0 = sufficiente, -1 = appena sufficiente, -2 = scarso e/o contiene errori

Gli elementi di cui tener conto ai fini della valutazione, secondo il DI, sono stati collocati nella testata della tabella; la prima colonna ("argomento") è stata inserita per tener conto del fatto che le tracce possono presentare gradi diversi di difficoltà; in basso è riportato un possibile modo di quantificare le risposte dei corsisti e di annotare, abbastanza semplicemente, i passi dello scritto che richiedono approfondimento in sede orale. Altri criteri generali, che aiutano invece a *qualificare* il voto e a dare il giusto peso ad altri aspetti disciplinari e formali, possono essere i seguenti: 1. conosce gli argomenti richiesti (contenuti); 2. espone in successione logica; 3. utilizza la terminologia disciplinare; 4. rispetta le indicazioni formali; 5. cura la forma linguistica/grafica; 6. elabora in modo personale/originale (Bissanti, a.a. 2000-01).

La combinazione di entrambe le serie di criteri ha dato buoni risultati, ed è stata spontaneamente adottata anche da colleghi di altre discipline.



sulla Geografia, “dalla quale non ci si aspetterebbe mai che faccia tutte quelle bellissime e attualissime cose che si leggono in Gould ...” [corsista].

A volte si ha l'impressione, basata sia su affermazioni scritte od orali, sia su sensazioni, che se il docente cita il problema degli squilibri Nord-Sud, da parte di molti corsisti ci si attenda descrizioni – per dire – dell'America Latina; se parla di graficità, ci si attenda la lettura della “tavoletta topografica”; se di intercultura, l'attesa sia per approfondite illustrazioni di paesi africani ... o dell'Albania, e che l'ascolto tenda automaticamente a essere finalizzato a cogliere la frase-chiave ripetendo la quale, in sede d'esame, il voto alto sarà più probabile.

Una comprensibile reazione parossistica si verifica anche nel momento in cui vengono proposti i testi consigliati (Bissanti, 1993 a, b; De Vecchis e Staluppi, 1997; Gould, 1998), dato l'elevato numero di pagine complessive (ben 1.017). È solo verso la seconda metà del corso e in qualche caso verso la fine, che si accetta di “disimparare” una modalità di apprendimento istituzionalizzato e di “impararne” un'altra, dove i testi e i materiali vari diventano non solo fonte di arricchimento di conoscenze, ma anche e principalmente risorse da gestire, spunti di riflessione, chiavi di lettura da mettere in rete con la propria cultura, le proprie competenze e abilità, le proprie memorie ed affettività, per creare un percorso originale culturale, disciplinare e metodologico-didattico, finalizzato a incoraggiare nei propri futuri alunni la stessa libertà di costruzione consapevole del proprio essere, che il corso cerca di sollecitare.

Fra l'altro, nel già citato Decreto del Presidente della Repubblica in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, si può ampiamente leggere tutto ciò – oltre a un po' di logica geografica – non solo fra le righe.

In questo tipo di didattica è fondamentale, ma non certo facile da ottenersi:

- che i corsisti sappiano e comprendano bene quali sono gli obiettivi del corso, e che questi non sono solo l'acquisizione di conoscenze, ma anche la sollecitazione delle abilità socio-interpersonali e affettivo-emozionali, nonché la realizzazione di un percorso efficace per loro e che loro stessi possano in futuro prendere come modello;

- che i corsisti di volta in volta siano messi nelle condizioni di comprendere il perché di ciò che si fa, o perlomeno del fatto che, in condizioni di scarsità di risorse (ad esempio il tempo a disposizione) è indispensabile attribuire valore e “peso” diversi a “beni” diversi, quali i contenuti, le abilità, le competenze, le finalità, i metodi, i concetti, le

strutture logiche ecc. ecc. delle diverse discipline, nell'interesse proprio, degli alunni e della società.

Un incoraggiamento a proseguire su questa strada viene dall'elevato numero di corsisti che al momento dell'esame di Stato finale hanno scelto la prova scritta di Geografia. Probabilmente perché, se si perseguono valori che emergono dalla disciplina, e che trovano riscontro in una legge dello Stato, si aiutano i futuri insegnanti anche a sentirsi più sicuri nell'affrontare una prova nella quale i parametri di valutazione sono, ad esempio: “collocazione dell'argomento all'interno del sistema di conoscenze disciplinare”, “obiettivi da raggiungere”, o “motivazioni delle scelte metodologiche operate” (cfr. tab. 7). E viene anche da spontanee riflessioni come questa: “La Geografia può educare ai valori: della *diversità*, dell'*integrazione*, della *partecipazione*, della *relatività* e della *reciprocità*, spiegando i perché dei fenomeni, le relazioni tra essi, le conseguenze, e sviluppando la comprensione, l'accettazione e il rispetto per le diversità e le minoranze sociali; della *qualità della vita*, in termini di *globalità*, perché il benessere individuale si salda con quello della collettività, impedendo a una società ricca ma egoista di perpetuarsi, e perché lo sviluppo di ognuno è collegato allo sviluppo di tutti (M. Abbatepaolo, corsista SSIS, a.a. 2001-02).

Bibliografia

- Bissanti A.A., *Geografia attiva perché e come*, (a), Puglia geografia attiva, (b), Bari, Adda Editore, 1993 (I ediz. 1991).
- Bissanti A.A., *La tecnica didattica di Delphi*, Bari, AIG Sezione Puglia, 1994, pp. 1-4.
- Bissanti A.A., *Sussidi per il Corso di Geografia del paesaggio e dell'ambiente*, a.a. 2000-01 (pubbl. interna del Dip. di Scienze Geogr. e Merceol., Fac. di Economia, Univ. di Bari).
- Bissanti A.A. e Naglieri G., *Tecniche didattiche: perché e come*, in “Didattica della Geografia. Nuove prospettive”, AIG Friuli-Venezia Giulia, 1993, pp. 41-60.
- Brusa C. (a cura di), *Immigrazione e multiculturalità nell'Italia di oggi. Il territorio, i problemi, la didattica*, Milano, Franco Angeli, 1997.
- Cerini G., *Il regolamento sull'autonomia: un commento analitico*, in Cerini G. e Cristanini D. (a cura di), “A scuola di autonomia. Dal PEI al POF. Idee e strumenti per la gestione del Piano dell'Offerta Formativa”, Napoli, Tecnodid, 2000.
- Conti T., *Autodiagnosi organizzativa*, Milano, Sperling & Kupfer, 1997.
- Decreto del Presidente della Repubblica n. 275 dell'8 marzo 1999, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, ai sensi dell'art. 21 della l. 15 marzo 1997, n. 59 (S.O. n. 152/L.G.U. 10.8.1999).
- Demetrio D., *Gli insegnanti apprendono? Quando e se*, in “La Didattica”, Bari, 1, 1995, pp. 127-130.
- Demetrio D., *L'autoformazione: un'idea che avrà fortuna*, in “La Didattica”, Bari, 3, 1996, pp. 131-132.
- De Vecchis G. e Staluppi G., *Fondamenti di didattica della Geografia*, Torino, UTET Libreria, 1997.

- Dizionario della Filosofia*, Milano, Garzanti, 1993, rist. 1999, sub voce "epistemologia".
- Fiori M. (a cura di), *Geografia e futuri. Un'applicazione al territorio tarantino*, Bari, WIP Edizioni Scientifiche, 1999.
- Frabboni F., *L'alfabeto empirico della didattica*, in "La Didattica", Bari, 1, 1995, pp. 19-28.
- Frabboni F. e Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza, 1997.
- Gould P., *Il mondo nelle tue mani. Introduzione alla nuova geografia*, Milano, F. Angeli, 1998 (3ª ediz.).
- Johnston R.J., *Philosophy and human Geography. An introduction to contemporary approaches*, Londra, Arnold, 1986 (2ª ediz.).
- Laneve C., *Il campo della didattica*, Brescia, Editrice La Scuola, 1997.
- Laneve C., *Elementi di didattica generale*, Brescia, Editrice La Scuola, 1998.
- Lessico Univ. Ital.*, sub voce "logica", "argomento", "contenuto".
- Ruocco D. (a cura di), *Cento anni di geografia in Italia*, Novara, De Agostini, 2001.
- Santelli Beccegato L. (a cura di), *La scuola di specializzazione per l'insegnamento*, in "Atti Seminario C.I.R.D. - Bari, 25-26.01.1996", Bari, Adriatica Editrice, 1996.
- Staluppi G., "Fare Geografia con gli strumenti", in "La Didattica", Bari, 1, 1995, pp. 118-122.

