

Il contributo degli insegnanti della scuola media superiore nella SSIS torinese

La SSIS, organizzazione e programmi: il caso di Torino

Con l'istituzione della SSIS è stata colmata una grave lacuna del sistema scolastico italiano, quella della formazione degli insegnanti. Infatti i giovani che escono dalla SSIS non dovranno più limitarsi ad imitare, nel bene e nel male, i loro docenti, in quanto hanno acquisito una propria professionalità, spendibile in un insegnamento qualificato.

La SSIS di Torino, nell'ambito della quale ho operato e opero tuttora come docente a contratto, fu attivata nell'anno scolastico 1999/2000 con le classi A043-A050 e A051-A052 (indirizzo storico linguistico-letterario); non fu mai attivata invece la classe specifica per la geografia, cioè la A039, per il ridotto numero di cattedre della materia in Piemonte e di conseguenza delle limitate prospettive di inserimento di nuovi docenti nel mondo della scuola.

Tutte le classi attivate riguardano la formazione di docenti di materie letterarie - della scuola media inferiore e dei primi due anni della scuola secondaria superiore - che devono insegnare, oltre alla geografia numerose altre discipline, come risulta dalla tabella:

Classe di concorso	Classi di insegnamento	italiano	storia	geografia	latino	greco	ed. civica
A043	media inferiore	x	x	⊗			x
A050	biennio superiori (senza latino)	x	x	⊗			x
A051	biennio superiori (con latino)	x	x	⊗	x		x
A052	biennio licei classici	x	x	⊗	x	x	x

Appare chiaro come la formazione di insegnanti così "polivalenti" presenti non pochi problemi, soprattutto per quanto attiene alla didattica, e in particolare al riconoscimento dei nuclei fondanti di ciascuna materia, alle sue metodologie ed ai suoi strumenti.

Come si può osservare dalla figura le ore dedicate alla geografia variano, a seconda delle classi, dal 23 al 15% del totale, mentre spazi molto più ampi vengono riservati alle materie linguistico-letterarie.

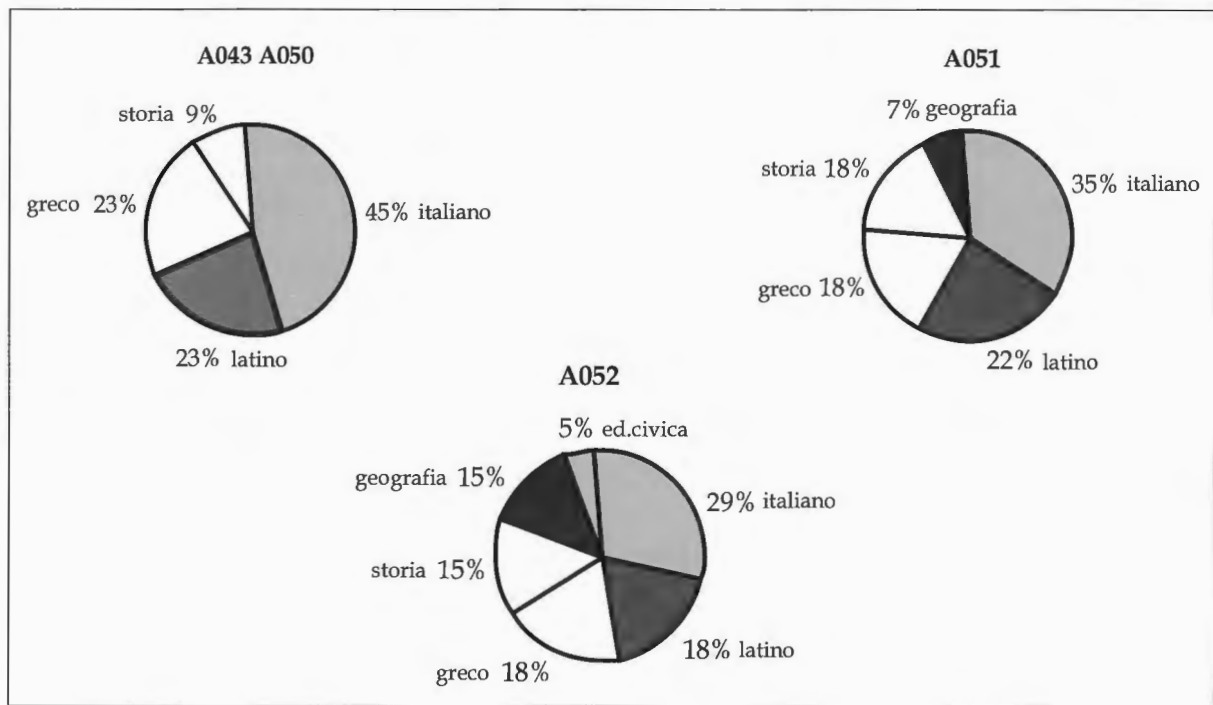
L'inserimento della geografia in ambito storico-linguistico-letterario, se da un lato risponde alle esigenze di un moderno insegnamento della materia, d'altro canto, dato il limitato numero di ore a disposizione, può presentare due gravi pericoli:

- la marginalizzazione
- la perdita di identità.

La *marginalizzazione*, cioè il considerare la geografia come materia "marginale", da trattare nei ritagli di tempo, a margine di insegnamenti ritenuti più importanti, è legata da un lato alla preparazione degli insegnanti di materie letterarie, normalmente orientata più verso la storia che verso la geografia, più al "quando" che al "dove" e dall'altro alla composizione delle classi di concorso, che comprendono troppe materie, per ciascuna delle quali il docente deve essere in grado di fissare obiettivi, applicare metodologie e usare strumenti specifici.

Ugualmente pericolosa è la tendenza ad inserire nel programma di geografia gli argomenti più vari, trattati non di rado sotto forma enciclopedi-





ca, senza collegarli tra di loro e con il territorio, tendenza che porta alla *perdita di identità della materia*. Questo problema deriva dal fatto che la preparazione universitaria dei futuri docenti di geografia spesso si limita a un solo corso monografico, del quale sono stati assimilati i contenuti, ma non i paradigmi che stanno alla base dei contenuti stessi.

Per evitare questi pericoli è indispensabile che l'insegnante abbia ben chiari quali sono gli obiettivi, quali le tecnologie e gli strumenti indispensabili per la didattica di ciascuna disciplina. Questo appare particolarmente importante per il biennio della scuola media superiore, fondamentale per l'acquisizione di metodi e competenze specifici.

Partendo da questo presupposto, che vale non soltanto per la geografia, ma almeno in parte anche per altre discipline, la linea programmatica della SSIS torinese prevedeva per tutte le materie di insegnamento "una funzione esclusiva di formazione sulle specifiche strategie didattiche loro proprie e non di approfondimento della materia"¹. Si riteneva infatti che le principali carenze da colmare non riguardassero tanto i contenuti – la preparazione universitaria infatti dà agli specializzandi la capacità, qualora sia necessario, di colmare le eventuali lacune e di aggiornarsi – ma la didattica e le metodologie specifiche.

Per quanto riguarda la nostra materia fu scelto di consultare, oltre ai docenti universitari, anche quelli della scuola media, fin dalla fase di programmazione. La coordinatrice, professoressa Luisa Sturani si appoggiò pertanto alla sezione Piemonte dell'AIIG, che da sempre si occupa della didattica della disciplina (organizzazione di corsi di aggiornamento, conferenze, incontri e dibattiti), coinvolgendone numerosi soci con contratti o borse.

In questo senso la SSIS, al di là della sua funzione istituzionale, ha agito come momento di confronto e cooperazione "sul campo" tra il mondo della ricerca e quello della didattica, particolarmente interessante e fruttuoso per entrambi. Infatti se non è infrequente il coinvolgimento dei due tipi di docenti in esperienze di confronto teorico – cito in particolare i convegni dell'AIIG nei quali si affiancano a relazioni di aggiornamento sulla ricerca seminari dedicati alla didattica – oppure nella collaborazione a qualche ricerca, è assai più raro poter lavorare assieme su argomenti di didattica e ancora di più sulla sua applicazione in classe.

L'insegnamento delle singole materie, per tutte le classi di specializzazione, sono stati divisi in Corsi e Laboratori. Per la geografia si è deciso di dare particolare peso a questi ultimi, destinando loro un consistente numero di ore. I corsi sono stati affidati a docenti universitari, mentre i labora-

tori sono stati curati da docenti di scuola media, in alcuni casi in compresenza con universitari.

I programmi di geografia

I programmi di geografia della SSIS torinese sono i seguenti:

Primo anno

Corso (20 ore)

Problemi, metodi e didattica della geografia

Laboratori (25 ore)

Strumenti per la didattica geografica in classe e sul terreno:

- 1. Le potenzialità didattiche delle metodologie della geografia della percezione (cenni sulle tecniche proiettive, con particolare riferimento all'uso delle carte cognitive)
- 2. Gli strumenti di aggiornamento: le riviste geografiche e i siti internet di interesse geografico
- 3. Le fonti statistiche
- 4. Le fonti cartografiche (cenni introduttivi)
- 5. I libri di testo di geografia e gli atlanti scolastici (criteri di scelta e valutazione)
- 6. Gli atlanti elettronici
- 7. L'uso dell'immagine nella didattica geografica
- 8. L'uso dell'inchiesta nella didattica geografica
- 9. L'escursione sul terreno e l'uscita breve (preparazione scientifica e logistica)

Secondo anno

Laboratori (35 ore)

I. Modelli di trattazione didattica di temi geografici (20 ore)

- 10. Obiettivi generali dell'insegnamento della geografia
- 11. Il modulo didattico in geografia: obiettivi, prerequisiti, unità didattiche, valutazioni e verifiche, esempi di applicazione

II. La cartografia nella didattica geografica (15 ore)

I laboratori di geografia

Come docente a contratto mi sono occupata, nel corso di anni successivi, dei laboratori.

Prima come insegnante, poi come autrice di libri di testo, sono da molti anni a contatto con il mondo della scuola. Tuttavia mai prima dell'incontro con gli studenti della SSIS mi ero resa con-

to (tranne che per lontana esperienza personale) delle difficoltà a cui va incontro un neolaureato che si affaccia al mondo dell'insegnamento. Difficoltà che mi sono parse ingigantite nella scuola di oggi, nella quale non ci si accontenta più di "trasmettere" conoscenze, ma ci si preoccupa di dare obiettivi specifici al proprio insegnamento e di verificarne il raggiungimento.

Le maggiori incertezze degli specializzandi, si riferivano innanzi tutto al *programma da svolgere*, cioè a quali argomenti trattare nel corso di geografia, nell'ambito delle ampie possibilità lasciate dai programmi ministeriale, ed a come conciliare gli obiettivi disciplinari con quelli trasversali e con il Progetto formativo d'Istituto.

Un tempo la risposta era più facile. Ogni ordine e grado della scuola aveva dei programmi ben definiti, che venivano seguiti dai manuali scolastici. L'insegnante aveva quindi guide sicure, che gli servivano da traccia per il suo piano di lavoro e gli facilitavano la programmazione didattica.

Oggi le cose si sono complicate.

In primo luogo il *collegio docenti* fissa gli obiettivi educativi e comportamentali, al raggiungimento dei quali ogni materia è portata a dare il suo contributo; si moltiplicano pertanto le opportunità di sviluppare parte dei programmi a livello *interdisciplinare*, il che significa dover affrontare singoli argomenti sotto ottiche diverse, utilizzando i paradigmi propri di ciascuna disciplina.

Inoltre con l'*autonomia scolastica* ogni scuola può intervenire sui curricula e sui singoli programmi, per renderli compatibili e utili alla sua offerta formativa. Ciò significa che ogni scuola, nel rispetto dei programmi ministeriali, potrà organizzarne i contenuti in maniera autonoma, con percorsi e metodologie scelti dal collegio docenti.

L'autonomia di programmazione e sperimentazione offre grandi possibilità alle singole scuole, che possono adattare i programmi alle loro realtà, sfruttare le possibilità offerte loro dal contesto territoriale in cui operano ed anche rispondere alle sue richieste culturali; tuttavia è anche una grande responsabilità: infatti un sistema scolastico nazionale efficiente richiede che in tutti gli istituti siano raggiunti degli standard di preparazione adeguati.

In questo contesto l'insegnante, se non ha ben chiaro "che cosa" vuol insegnare, corre il rischio di perdersi in un insegnamento enciclopedico, nell'ambito del quale riversare il maggior numero di nozioni; il pericolo maggiore per la nostra materia in questo caso è la "perdita di identità".

L'argomento è stato trattato nel corso dei laboratori n. 10 e 11 del secondo anno, chiarendo



come uno degli elementi più significativi della didattica attuale consiste nell'essere passati da un insegnamento basato sui programmi ad un insegnamento mirato agli *obiettivi*. Il problema di identificazione della materia si sposta quindi dai programmi agli obiettivi.

La scelta degli obiettivi e la loro verifica sono facilitate dall'insegnamento per *moduli*, già ampiamente in uso nella scuola italiana. Nell'ambito del modulo bisogna innanzi tutto distinguere gli obiettivi *trasversali* (comportamentali e cognitivi) definiti dal Consiglio di classe in concordanza con il Piano educativo d'Istituto, perseguiti da tutti gli insegnamenti e non valutabili alla fine di ciascun modulo, da quelli *disciplinari*, indicati dall'insegnante della materia, e divisi in obiettivi di conoscenza, competenza e capacità. Nell'ambito del modulo infatti ciascuna disciplina concorre al raggiungimento degli obiettivi trasversali ma è responsabile in particolare dei suoi obiettivi disciplinari, da verificare al termine del modulo stesso; sono infatti questi che permettono di definire *l'identità della materia*.

Per quanto riguarda gli obiettivi trasversali di tipo comportamentale la geografia può contribuire a far crescere il rispetto per le altre culture, la responsabilità verso l'ambiente, la coscienza del proprio "locale".

Nel campo della cultura generale (obiettivi trasversali cognitivi) la geografia appare indispensabile per giovani che vivono in un mondo in cui genti e paesi sono collegati da una serie di reti, locali o globali, che vanno da Internet, alle reti delle multinazionali, a quelle commerciali, finanziarie ecc. Essa ha infatti un ruolo formativo indispensabile, in collaborazione con le altre discipline, nello studio dei problemi attuali.

Nel corso del laboratorio è apparso chiaro come i principali problemi nella formulazione degli obiettivi consistevano nella tendenza a confondere gli obiettivi trasversali con quelli disciplinari e nella difficoltà nel formulare obiettivi chiari, condivisibili (con gli studenti) e verificabili. Pertanto, dopo un'introduzione metodologica e numerose discussioni, gli specializzandi, lavorando in gruppo, sono stati guidati alla stesura di un modulo, con obiettivi dalla formulazione semplice e chiara, e la specificazione delle tecniche di verifica e valutazione.

Un altro nodo problematico è risultato essere la scelta del libro di testo, che assume una particolare importanza come aiuto al docente nel suo lavoro in classe. Un moderno manuale infatti deve offrire, oltre ai contenuti scientificamente validi, anche strumenti di lavoro per gli studenti (eserci-

zi, schede, test oggettivi) inserirti in una strategia didattica nell'ambito della quale sia anche prevista una costante verifica dei saperi, delle competenze e delle capacità acquisiti.

Nell'ambito del laboratorio n. 5 sono stati esaminati testi diversi, con vari tipi di impostazione e di apparati; in seguito all'esame gli specializzandi stessi hanno steso e discusso una griglia di valutazione, che tenga conto non soltanto del tipo e della qualità dei contenuti, dell'aggiornamento dei dati e della chiarezza dell'esposizione, ma anche della ricchezza degli apparati e della veste grafica, più o meno accattivante. È stata inoltre valutata la presenza di una guida per l'insegnante, a complemento del manuale.

La scheda, in quanto strumento discusso e condiviso, è stata giudicata utile per aiutare in futuro la scelta del manuale. Scelta che se da un lato è un diritto dell'insegnante, dall'altro lato rappresenta anche una sua responsabilità nei confronti degli studenti e delle loro famiglie.

Ma i laboratori sono stati anche occasione di una serie di scoperte da parte degli specializzandi. Senza dilungarmi sull'interesse suscitato dall'uso di strumenti quali le carte mentali – da utilizzare sia come spunto per iniziare lo studio del vicino sia come strumento per verificare le conoscenze della classe – la ricerca su Internet, l'atlante elettronico, ma anche la cartografia e le possibilità che offre, accennerò all'uscita sul terreno.

Com'è noto *l'uscita sul terreno* è una delle metodologie proprie della geografia, che tuttavia troppo spesso è confusa con le gite scolastiche.

Oggi la scuola si muove. Con qualche anno di ritardo su quella di altri Paesi anche la scuola italiana ha infatti scoperto l'importanza di uscire dall'aula, per aprirsi al territorio e alla realtà esterna.

Tuttavia nella maggior parte dei casi manca il concetto di "uscita sul terreno" finalizzata all'osservazione del paesaggio e delle sue caratteristiche geografiche. L'uscita, infatti, anche se oggi è entrata di pieno diritto tra le tecniche didattiche, è vista nella quasi totalità dei casi unicamente come visita ad "emergenze" territoriali: a singoli monumenti, a centri storici, a località di interesse naturalistico, ad aree protette, mentre la geografia si prefigge lo studio del paesaggio in tutte le sue componenti e nelle loro interazioni.

L'uscita organizzata nell'ambito del laboratorio n. 9 aveva come meta la città, i suoi diversi quartieri e le relazioni che intercorrono tra di essi e con l'intero agglomerato urbano. Gli specializzandi sono stati coinvolti, oltre che nella visita alla città, anche nelle fasi di preparazione dell'uscita e dell'elaborazione dei materiali raccolti.

In conclusione nel corso dei laboratori, attraverso le numerose esercitazioni pratiche, si è cercato di dare ai partecipanti dei validi strumenti per il loro futuro lavoro. I risultati a mio parere sono stati molto soddisfacenti. Anche se nei due anni di specializzazione molto probabilmente non sono state colmate tutte le lacune, tuttavia l'interesse è stato sempre alto, tanto da sconfinare, in certi momenti nella "scoperta" di una materia che, spesso trascurata nella scuola, rivelava di poter essere molto interessante.

A riprova di questo interesse molti studenti hanno utilizzato nelle classi in cui svolgevano il tirocinio, d'accordo con l'insegnante titolare, i moduli prodotti nel corso dei laboratori. Inoltre in numerosi casi la geografia è stata scelta come materia per la relazione finale, che costituiva la prima prova per l'esame di Stato, ed in alcuni casi anche per la tesina del tirocinio.

Nota

¹ "La geografia nelle SSIS torinese", relazione presentata da Luisa Sturani nell'ambito del Convegno "La geografia nelle SSIS", Roma 19/12/2001. Dalla stessa relazione sono stati ricavati i dati numerici e i programmi riguardanti la SSIS torinese.

Bibliografia

- AA.VV., *Competenze e nuovi curricula per il riordino dei cicli*, "Geografia nelle scuole", Trieste, 3/2000, inserto, 2000.
- Caldo C., Lanza Dematteis C., *Didattica della geografia nella scuola dell'obbligo*, Firenze, La Nuova Italia, 1989.
- De Vecchis G., Staluppi G., *Fondamenti di didattica della geografia*, Utet, Torino, 1997.
- Haubrich H., *Carta internazionale sull'insegnamento geografico*, "Geografia nelle scuole", Trieste, 5/96, 1996, pp. 15-16.
- Lanza Dematteis C., *I libri di testo e gli strumenti didattici*, in "Geographia per leggere il mondo", Atti del Convegno nazionale, Rimini, Istituto Geografico de Agostini, 1994, pp. 125-128.
- Persi P., *La geografia nella nuova scuola secondaria*, in G. Bellencin Meneghel (a cura di), "Didattica della geografia, nuove prospettive", Convegno in onore di G. Valussi, Udine 10-11 dicembre 1992, AIIG Sez. Friuli-Venezia Giulia, 1993, pp. 15-24.
- Sturani M.T., *L'insegnamento della geografia*, in Università di Torino, Facoltà di lettere e filosofia, Quaderni di didattica n. 2, 2001, pp. 29-33.

