

geotema

Pàtron editore

17

*La Geografia all'Università.
Ricerca Didattica Formazione*



Organo ufficiale dell'Associazione Geografi Italiani



Direttore
 Alberto Di Blasi
Ufficio di Redazione
 Giuseppe Campione (Direttore Responsabile)
 Ugo Leone (Direttore Responsabile)
 Franco Farinelli
 Carlo Pongetti
 Andrea Riggio

La Geografia all'Università. Ricerca Didattica Formazione a cura di Gino De Vecchis

	Gino De Vecchis	Ricerca e didattica per la formazione	3
PRIMA PARTE: CODICI E APPROCCI DELLA GEOGRAFIA	Giuseppe A. Staluppi	Quali "linguaggi" da usare nella didattica della Geografia?	12
	Piero Gagliardo, Maria Luisa Ronconi, Silvana Vocaturo	Geografia e innovazione	16
	Giacomo Corna- Pellegrini	Il viaggio come esperienza geografica	22
	Michele Stoppa	Competenze di base per insegnare la Geografia	28
	Maria Fiori	Valori derivati dall'insegnamento della Geografia: possibili criteri metodologici e scelte didattiche (il caso della SSIS Puglia)	37
SECONDA PARTE: I LUOGHI ISTITUZIONALI DELLA FORMAZIONE	Carlo Da Pozzo	Riforma universitaria e Geografia	51
	Alessandro Schiavi	La Geografia nei corsi universitari per la Formazione Primaria	60
	Daniela Pasquinelli d'Allegra	Interazioni università-scuola nella Formazione Primaria	70
	Carlo Brusa	La Geografia nelle SSIS	76
	Gaetano Bonetta, Claudio Crivellari	Formazione degli insegnanti. Rischi e prospettive	80
	Giuseppe Naglieri	Esperienza nella SSIS Puglia. Un laboratorio di Didattica della Geografia	85
	Carla Lanza Dematteis	Il contributo degli insegnanti della scuola media superiore nella SSIS torinese	92
TERZA PARTE: RACCORDI DISCIPLINARI NEI NUOVI SCENARI UNIVERSITARI	Luciano Buzzetti	Quando manca la Geografia	97
	Cesare Emanuel	La riforma universitaria e gli insegnamenti del settore scientifico-disciplinare M-GGR/02 "Geografia economico-politica" nelle Facoltà di Economia: un sodalizio inconcluso	106
	Antonio Brusa	Storia e Geografia: qualche proposta di vantaggiosa coabitazione	111
	Giuseppe Patruno	La Geografia vista da un non geografo	115
	Ugo Vignuzzi	Le discipline geografiche nella Classe delle lauree triennali in "Lettere"	120
	Michele Lenoci	Sull'insegnamento della Geografia nei corsi in Scienze della Formazione Primaria: alcune riflessioni a margine	124



I soci AGEI riceveranno gratuitamente la Rivista. Per i non soci la quota abbonamento annuo è fissata in € 38.50 (estero € 43,00). Tale quota deve essere versata sul c.c.p. 16141400, intestato a Patron Editore, Via Badini 12, 40050 Quarto Inferiore (Bologna).

Prezzo del singolo fascicolo: € 13.50 (estero € 15.50).

Stampa, abbonamenti, amministrazione

per informazioni rivolgersi a Patron Editore - Via Badini, 12
Quarto Inferiore 40050, Bologna

Tel. 051-767003 - Fax 051-768252

e-mail: patroned@tin.it

Sito: www.patroneditore.it

Registrazione Tribunale di Bologna n. 6441 del 29.4.95

Per eventuali indicazioni di carattere editoriale preghiamo rivolgersi al Prof. Ugo Leone, Dipartimento di Analisi delle Dinamiche Territoriali e Ambientali «F. Compagna», Via Rodinò 22, 80134 Napoli, tel. 081-2538222.

L'Editore fornirà ad ogni Autore 25 estratti gratuiti dell'articolo pubblicato. A richiesta potranno essere forniti un numero superiore dei medesimi a pagamento.

Gli articoli vanno forniti sia in stampato dattiloscritto che su dischetto, con qualsiasi programma.

Ricerca e didattica per la formazione

Uno scenario che cambia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Contenuti e obiettivi del fascicolo

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

Ricerca e didattica all'università: una coesistenza possibile?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La continuità didattica

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

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

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



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

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

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

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

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

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

Le potenzialità della Geografia e le nuove occasioni didattiche

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Un "ponte" tra didattica scolastica e didattica universitaria

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



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

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

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

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

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

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

Laboratori.

Tirocinio.

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

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

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

Laboratorio.

Tirocinio.

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

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

Note

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

Quali “linguaggi” da usare nella didattica della Geografia?

Prescindendo dalla discussione di carattere epistemologico sui “linguaggi” della Geografia, per i quali si rinvia a quanto è stato scritto efficacemente in passato¹, qui si vorrebbe semplicemente fare qualche riflessione sui tipi di “linguaggio” che dovrebbero essere impiegati nell’insegnamento della Geografia, innanzitutto in ambito universitario, secondariamente negli altri ambiti scolastici. In quest’ottica, parlando di “linguaggi” da impiegare, sia per la formazione dei futuri insegnanti di Geografia, sia, di conseguenza, nel rapporto docente – discente, il discorso si confonde con quello degli strumenti da impiegare. Com’è ovvio, infatti, ogni tipo di strumento richiede un suo “linguaggio” particolare per il suo impiego.

Il “linguaggio” cartografico

Una prima grande categoria di “linguaggi” è, ovviamente, relativa all’impiego degli strumenti cartografici. La rappresentazione cartografica, com’è noto, ha rappresentato, per moltissimo tempo, lo strumento, e quindi il linguaggio, privilegiato dalla Geografia² per la sua capacità di poter offrire una lettura dello spazio o, almeno, di alcune delle caratteristiche dello spazio, a seconda del tipo di carta che si voleva realizzare in relazione all’obiettivo da conseguire. La varietà di tipi di carte è troppo nota e, quindi, tale da esimersi da qualsiasi elencazione. Vorrei semplicemente aggiungere che una cosa è la tecnica di costruzione della carta, un’altra la capacità di “leggerla”. La prima attiene ad abilità ormai così avanzate da oltrepassare quelle che sono le competenze abi-

tuali di un docente di Geografia, anche a livello universitario, tanto è vero che la professione di cartografo, un tempo indissolubilmente legata a quella di geografo, ormai costituisce una figura professionale a sé, fatta più di tecniche e di conoscenze nell’uso di macchine particolari che di conoscenze geografiche. Al limite, paradossalmente, oggi un bravo cartografo, in grado di contribuire a realizzare delle ottime carte (si tratta, ormai di un lavoro di gruppo), potrebbe essere “quasi digiuno” di conoscenze geografiche, almeno al livello minimo che s’intende per poter insegnare Geografia.

Molto diverso appare il discorso quando, invece, ci si rivolge alla “lettura” della carta³. È evidente, infatti, che occorre conoscere il “linguaggio” della rappresentazione cartografica per poterne ricavare le informazioni territoriali che in essa, sotto forma di segni e di simboli, sono riportate. Naturalmente con tutto il resto che riguarda, ad esempio, il concetto di scala, di impiego delle tonalità cromatiche, di orientamento, di posizione assoluta e relativa e quant’altro. Il “linguaggio” della rappresentazione cartografica dovrebbe essere conosciuto in modo approfondito dal docente universitario in modo da poterlo trasmettere ai futuri insegnanti che, a loro volta, dovrebbero insegnare agli alunni come si “legge” una carta.

La tipologia delle carte si arricchisce continuamente usufruendo anche dei recenti sviluppi scientifici e tecnologici, com’è, ad esempio, dimostrato dalla crescente diffusione dei GIS. Di conseguenza particolare importanza assume la conoscenza dei “linguaggi” relativi per essere in grado di interpretarle. Alcuni di questi tipi assumono un



rilievo in rapporto al settore cui si riferiscono: una carta nautica per gli istituti nautici, carte geomorfologiche e geologiche per le Facoltà di geologia, ma si potrebbe continuare per una serie assai nutrita di tipi (sismiche, meteorologiche, ecc.). La conoscenza dei fenomeni rappresentati e delle loro caratteristiche appare, in questi casi, assolutamente necessaria per la loro interpretazione.

Un cenno a sé meritano le carte mentali, il cui uso è raccomandato a qualsiasi livello di istruzione per la loro preziosa duplice funzione: sia di raccordo fra la realtà oggettiva esterna e quella soggettiva interna, sia di opportuno mezzo di valutazione dei progressi raggiunti nella conoscenza di un determinato argomento. Per questo motivo le carte mentali costituiscono uno strumento (e, di conseguenza, un tipo di “linguaggio”) che, se pure collegato alla grande famiglia delle carte, si rivela prezioso in qualsiasi livello d’istruzione.

Se, come si è affermato in precedenza, la realizzazione delle carte prescinde dalle competenze “normali” di un docente di Geografia, diverso appare il discorso della costruzione di cartine tematiche che, nelle loro forme più semplici, invece, appaiono utili ed opportune per poter rappresentare la distribuzione territoriale di un determinato fenomeno e, di conseguenza, portare a riflessioni opportune sui rapporti con le caratteristiche geografiche. Fra di esse un ruolo peculiare è affidato alle metacarte, fra le ultime arrivate nella grande famiglia delle rappresentazioni cartografiche, per il loro “linguaggio” assai espressivo in relazione all’ampiezza ed intensità dei fatti che si vogliono rappresentare.

Il “linguaggio” iconico

Un’altra grande categoria di strumenti e, quindi di “linguaggi” relativi, appare costituita dalle raffigurazioni iconiche la cui immediatezza appare fondamentale, sia per il confronto con il passato, sia per l’esplorazione del lontano. La gamma delle rappresentazioni iconiche appare assai ampia, andando dalle semplici incisioni rupestri e dai graffiti (tipo la mappa di Bedolina, ad esempio) sino ad arrivare alle fotografie dai satelliti. Ognuno di essi ha bisogno di essere interpretato con un “linguaggio” adeguato. Si pensi, ad esempio, al contributo prezioso fornito dagli scenari paesaggistici presenti in molti dipinti che hanno consentito (come, ad esempio, nel caso dei paesaggi agrari del Sereni) di ricavare informazioni di grande valore nella Geografia di quel tempo. Ovviamente, in questo caso, non si può prescindere

da un minimo di conoscenza del linguaggio pittorico (uso della prospettiva, dei cromatismi, delle tecniche, ecc.) per poter ricavare dal quadro le informazioni che interessano il geografo. Lo stesso dicasi se si passa alle fotografie: da terra, con campo ristretto o panoramiche, aeree, zenitali od oblique, da satellite, con scale molto diverse, ecc. Ogni tipo di fotografia “parla” con un suo “linguaggio”, che deve essere acquisito se si vuole ottenere un risultato dal loro impiego nell’insegnamento della Geografia. Imparare a “leggere” una fotografia significa, quindi, sostituire all’osservazione diretta una rappresentazione, mediata dallo strumento fotografico, che consente una visione del territorio talora impossibile all’osservatore, come nel caso delle fotografie aeree. Con tutti i vantaggi e gli svantaggi relativi, s’intende. I vantaggi sembrano ovvi per cui non mi sembra il caso d’insistere, soprattutto tenendo presente la rilevante efficacia del “linguaggio” fotografico, che consente una immediatezza ed un’ampiezza di prospettiva difficilmente raggiungibile in altro modo. Gli svantaggi riguardano la soggettività dell’immagine, specialmente per le fotografie da terra, relative alla scelta di chi ha effettuato la foto (angolazione, luminosità, contenuti stessi, primi piani, accostamenti, ecc.). Ecco perché qualsiasi utilizzazione dell’immagine non può prescindere dalla conoscenza del linguaggio fotografico.

Se quanto accennato vale per gli strumenti iconici fissi, a maggior ragione vale anche per gli strumenti iconici dinamici (documentari, trasmissioni televisive, films) la cui utilità sembra indubbia se si tiene presente il rilevante coinvolgimento dello spettatore, spesso sottolineato ed esaltato dalla colonna sonora. Anche in questo caso valgono le stesse osservazioni fatte in precedenza, a cominciare dalla semplice constatazione che non si può prescindere da un minimo di conoscenza del “linguaggio” cinematografico, sino a tener presente vantaggi e svantaggi relativi. Appare indubbio, comunque, che anche il linguaggio cinematografico può, se opportunamente utilizzato, entrare nel bagaglio corrente del docente di Geografia in quanto gli aspetti positivi sembrano di gran lunga superiori a quelli negativi.

Il “linguaggio” matematico-statistico

Un’altra amplissima categoria di competenze riguarda l’impiego degli strumenti quantitativi, croce e delizia di molti insegnanti, in relazione alla loro estrazione culturale ed alla loro formazione universitaria. Il “linguaggio” matematico-

statistico⁴ appare, spesso, estraneo a molti docenti che ne rifuggono per le difficoltà che a loro appaiono insormontabili. Tuttavia, pur non sottovalutando questa ritrosia psicologica e l'effettiva inadeguata preparazione, non mi pare che si possa totalmente prescindere. In Geografia, anzi, questo "linguaggio" appare indispensabile per poter effettuare confronti sia di ordini di grandezze, sia di tipo dinamico (all'interno dello stesso territorio o fra territori diversi), senza dei quali la comprensione dei fatti geografici, in particolare di quelli antropici ed economici, diventa assai ardua. La trasformazione dei numeri assoluti in relativi, le ponderazioni e le più semplici correlazioni dovrebbero, a mio avviso, entrare a far parte delle competenze del docente di Geografia. Naturalmente con livelli di difficoltà, e quindi di apprendimento, assai diversificati in relazione al livello di istruzione ed al tipo di scuola nei quali dovrà insegnare il futuro docente.

Il "linguaggio" grafico

Strettamente collegato al precedente appare il "linguaggio" grafico la cui padronanza, sia pure ad un livello di base, consente di poter visualizzare fatti e fenomeni di grande importanza geografica. Ormai l'impiego delle più semplici rappresentazioni grafiche (istogrammi, areogrammi, assi cartesiani, ecc.) sono divenute patrimonio comune di molte discipline e non vedo per quale ragione non debba esserlo anche in Geografia. Non indugio sui vantaggi delle rappresentazioni grafiche in quanto mi sembrano evidenti. Bisognerebbe, dunque, che anche questo tipo di "linguaggio" possa essere insegnato nell'ambito universitario di pertinenza della Geografia, per mettere in grado i futuri docenti di poterlo padroneggiare. Ovviamente, si tratta di una duplice capacità, sia nell'accezione più semplice di saper "leggere" i grafici, sia in quella più impegnativa di saperli costruire. Entrambe si rivelano necessarie per poter insegnare una Geografia che non resti nell'ambito descrittivo, ma si possa evolvere a quello interpretativo.

Nello stesso settore grafico un cenno merita quella particolare applicazione del linguaggio grafico che consiste nel saper rilevare, con pochi tratti, le caratteristiche del territorio che si sta osservando. Si tratta dello schizzo ("croquis") molto in auge nella didattica della Geografia d'oltre alpe, ma così trascurato nella nostra didattica. Eppure se i colleghi francesi danno così rilievo a questo modo di far Geografia (com'è testimoniato dalle

pubblicazioni relative⁵), qualche ragione ci dovrà pur essere. Il merito fondamentale sembra risiedere nella traduzione del "linguaggio" visivo (frutto dell'osservazione diretta) in "linguaggio" grafico (frutto dell'interpretazione di chi osserva). Non viene "disegnata" (schematizzandola) tutta la realtà, ma soltanto quella parte della realtà che è stata vista come importante ai fini della ricostruzione dei tratti essenziali dell'organizzazione territoriale. A questo fine non mi sembrerebbe da trascurare nella didattica della Geografia anche questa particolare utilizzazione del "linguaggio" grafico.

Il "linguaggio" letterario

Un'altra amplissima categoria riguarda il "linguaggio" letterario che trova numerose possibilità di impiego, sia scritto, sia orale⁶. In quest'ultimo troveranno adeguata collocazione la padronanza di termini lessicali specifici della Geografia, relativi a concetti (ad esempio, urbanizzazione, gerarchia dei centri) e caratteristiche tipiche del territorio (ad esempio, latitudine e longitudine, delta ed estuario), ma anche ad indicazioni tecniche necessarie per l'interpretazione delle carte classiche (ad esempio, isoipse ed isobate) e di quelle tematiche (ad esempio, isoterme ed isoiete), per l'impiego degli strumenti quantitativi (ad esempio correlazione e cograduazione) e per la costruzione di grafici (ad esempio, ascissa ed ordinata).

Ancora più vasta, quasi sterminata, la gamma delle fonti scritte in cui impiegare il "linguaggio" letterario. Si va dai testi scientifici (le monografie geografiche regionali e tematiche) ai libri di testo (sussidiari e manuali), dai resoconti di viaggi (del passato e del presente) ai saggi e romanzi (nei quali l'ambiente in cui si svolge la vicenda può fornire indicazioni estremamente interessanti per la ricostruzione del paesaggio⁷), dagli articoli delle riviste (specifiche, divulgative o di attualità) a quelli dei quotidiani (servizi speciali, rassegne, ecc.), dagli atti dei congressi e dei convegni (sia geografici, sia di discipline affini) alle guide turistiche. In tutte queste fonti, caratterizzate dal denominatore comune dell'impiego del "linguaggio" letterario, si trova una quantità sterminata di materiale per poter ricavare informazioni utili all'insegnamento della Geografia, rendendolo attuale, vivace, agganciato alla realtà quotidiana, collegato ai problemi della vita reale. Un minimo di conoscenza al riguardo è fortemente auspicabile, meglio se accompagnato dalla conoscenza delle fonti bibliografiche alle quali ricorrere nel caso fosse necessario trovare un argomento particolare.



Il “linguaggio” informatico

Oggi, inoltre, diventa sempre più utile, al punto da apparire quasi indispensabile, utilizzare il “linguaggio” informatico sia attivo, sia passivo. In quest’ultima accezione è diventato impensabile non ricorrere ad Internet per poter avere una sterminata quantità di informazioni in tempo reale su qualsiasi argomento. A titolo di esempio si possono ricordare le problematiche dello sviluppo sostenibile e del turismo i cui numerosi siti consentono di essere continuamente aggiornati oltre alla possibilità di avere notizie dirette dalle istituzioni, nazionali ed internazionali, che vi sono preposte. Fra l’altro, molte manifestazioni (seminari, forum, convegni) presentano in “power point” serie molto interessanti di schemi e quadri che possono anche essere direttamente utilizzati in classe (se stampati su lucido). Dal punto di vista attivo un minimo di conoscenza del “linguaggio” informatico consente di adoperare il computer per una serie nutrita di possibilità didattiche: compilazione di tabelle, formazione di graduatorie, realizzazione di schemi, calcoli ed elaborazioni, immagini tratte da libri e riviste (mediante lo scanner), grafici di qualsiasi tipo, gestione e trasformazione di informazioni numeriche, ecc.

Il “linguaggio” visivo

Per ultimo, ma non per questo meno importante, viene la categoria basata sul “linguaggio” visivo, in pratica la capacità di saper vedere. In Geografia l’osservazione diretta⁸, molto trascurata nella nostra didattica, riveste, invece, un ruolo fondamentale, sia nella sua fase statica, sia in quella dinamica. La capacità di saper osservare non è innata, ma si tratta di acquisire un vero e proprio “linguaggio” per poter passare da quel che si vede a quel che si vuole e si deve ricordare. Le capacità sono innumerevoli al riguardo: saper tracciare uno schizzo di quel che si osserva, saperne effettuare una descrizione orale e scritta, saper tracciare, al ritorno, una carta mentale, saper fotografare, saper effettuare alcune misurazioni, saper impiegare alcuni strumenti (bussola, altimetro, ecc.), saper trovare la propria posizione su una carta topografica, confrontare quel che si osserva con una rappresentazione cartografica, ecc. Non è esclusa la capacità di effettuare un’inchiesta (con o senza somministrazione di un questionario) o un’intervista (con o senza traccia predisposta). A questo

proposito una preparazione corretta dovrebbe riguardare la capacità di individuare un campionario delle persone da intervistare, con tutte le implicazioni che esso comporta (stratificazione e rappresentazione corretta per età, sesso, occupazione, istruzione, ecc.).

In definitiva, mi pare di poter concludere osservando che le competenze di un docente di Geografia oggi dovrebbero essere molto varie, in quanto si trova a dover utilizzare vari “linguaggi”. La preparazione universitaria dovrebbe consentire di usarne un’ampia gamma, proprio per poter sfruttare a pieno le potenzialità insite nell’insegnamento di una disciplina che appare complessa e varia, forse impegnativa, ma viva ed attuale, in perfetta sintonia con il carattere dei nostri tempi e, soprattutto, utile, anzi indispensabile, per la formazione dei “futuri cittadini del mondo” come ricordava Andrea Bissanti.

Note

¹ Cfr., fra gli altri, Zanetto G. (a cura di), *Les Langues des représentations géographiques*, Actes du Colloque International, Venise, 15-16 octobre 1987, Università degli Studi di Venezia, Dipartimento di Scienze Economiche, 1989.

² Cfr. De Dainville F., *Le Langage des géographes*, Paris, A. et J. Picard éditions, 1964.

³ “... appare anche difficile da negare che l’uso delle rappresentazioni cartografiche abbia costituito a lungo il principale o il solo strumento specifico della lettura geografica: come è stato più volte detto il “linguaggio” proprio della Geografia” (Ceretani C., *Colonie in effigie, colonialisti in poltrona. Cartografia coloniale e periodici geografici nell’Ottocento*, in “Terra d’Africa”, Milano, Edizioni Unicopli, X, 2001, pp. 13-48).

⁴ Cfr. Harvey D., *Explanation in Geography*, Londra, Edward Arnold, 1969 (in particolare “Mathematical languages”, pp. 181-190).

⁵ Vedi ad esempio, Cribrier F., Drain M. e Durand-Dastès F., *Initiation aux exercices de géographie régionale*, Paris, Sedes, 1967 (in particolare p. 35 segg.).

⁶ “Considerando, inoltre, i linguaggi impiegati in Geografia (ordinario o verbale, matematico e cartografico) - dai quali pure dipende la validità-utilità della rappresentazione geografica, in quanto mediazione tra il mondo pensato ed il mondo reale - mi limiterò a sottolineare come tali linguaggi ricorrano e si integrino, svolgendo ruoli complementari, in tutta la storia della Geografia e come anche oggi essi restino tutti indispensabili per una utile descrizione geografica” (Adamo F., *Paradigmi e linguaggi geografici*, in G. Scanu (a cura di), *Cultura cartografica e culture del territorio*, Atti del Convegno nazionale, Sassari, 12-13 settembre 2000, Bollettino dell’Associazione Italiana di Cartografia, XXXVIII, nn. 111-112-113, gennaio-dicembre 2001, Genova, 2001, pp. 51-66).

⁷ “La parola è forse lo strumento più immediato per comunicare immagini e descrizioni: i poeti sono i migliori topografi” (Hoskins W. G., *The Making of English Landscape*, Harmondsworth, Penguin, 1970).

⁸ Cfr. De Vecchis G. e Staluppi G. A., *Fondamenti di didattica della Geografia*, Torino, Utet Libreria, 1997, p. 99 segg.

Geografia e innovazione *

Premessa

Che la Geografia abbia urgente necessità di restauro, e non solo a livello di facciata, sembra essere una questione fuori di dubbio. Che la Geografia abbia bisogno di recuperare dignità a livello culturale, potrebbe costituire un problema comune a molte discipline e, quindi, non specifico della materia.

Volendo a tutti i costi esasperare il concetto di crisi, si potrebbe paragonare l'atteggiamento di insofferenza di molti geografi nei confronti della disciplina come il rigurgito ossessivo di chi non osserva volentieri il volto di una donna oramai invecchiata, devastata dalle rughe e dallo stress degli anni, scossa da fremiti indicibili e da sussulti improvvisi e inattesi: come dire il volto antico della madre Terra.

Che la Geografia debba, invece, ricominciare a dire "la sua" sembra essere l'inequivocabile opportunità di questo nuovo secolo, che abbiamo appena iniziato a percorrere.

Ma che cosa potrebbe significare "dire la sua"? Non si tratta certo di riscoprire le ragioni profonde del suo esistere, né tanto meno di rivendicare spazi concettuali o culturali che altre discipline sembrano averci sottratto, giustamente o ingiustamente; non è un argomento così rilevante, al fondo, considerato che il sapere è unito.

Forse la questione più elementare intorno alla quale svolgere alcune scrupolose considerazioni, è interamente radicata nella sua "bellezza", perché, al di là della variegata e caleidoscopica manifestazione del suo esistere, attraverso il pensiero e le opere dei mille maestri che ci hanno precedu-

to, la Geografia può tornare ad essere riamata per la sua spettacolarità: il fascino della scoperta della sua novità, che è diramata e dispiegata nell'incessante ricerca dell'esplorazione degli spazi, intesi come il luogo dello sviluppo, dell'evoluzione del genere umano e quindi della Creazione.

La bellezza è fascino, ma anche attrazione, ma anche curiosità, intanto per la consistenza stessa del Pianeta, dono di un incalcolabile valore fisico e culturale, di fronte al quale ricominciare ad esercitare il senso della gratitudine e dello stupore, dono di pluralità di esperienze, di forme di partecipazione alla dimensione infinita dell'Universo.

Penso che la Geografia, cioè noi geografi che la stiamo sviluppando, proprio per non risultare gretta a livello strategico, non abbia bisogno di rivendicare posizioni, concetti, tattiche, illusioni, pur nella diversità delle vedute e delle aspettative: noi geografi possiamo, forse più autenticamente di altri, provare la commozione, lo stupore e la curiosità insieme, di fronte alla gratuità del Pianeta che ci è stata offerta, al di là di qualunque nostro merito o demerito.

All'inizio della storia geografica il nostro compito è consistito nell'esplorare la fisicità del Pianeta, con quella capacità di osservazione e di analisi critica che i grandi del '900 hanno saputo poi così intelligentemente presentarci, trasformandola in metodo e cultura.

Oggi l'impegno sembra essere mutato: la conoscenza è diventata più matura, da un lato dentro le nostre elucubrazioni complesse e articolate, dall'altro dentro ad un nuovo modo di concepire l'esplorazione e grazie agli strumenti tecnici,



che hanno costituito un valido supporto alla ricerca.

Forse bisogna ridare energia alla speranza: la speranza di assaporare l'autenticità del nostro stupore e della nostra curiosità di fronte all'approfondirsi delle nostre conoscenze. Qui c'è spazio per tutti: dall'analisi satellitare multitemporale, alla valutazione quantitativa delle problematiche più complesse, per non dire sistemiche, all'analisi delle criticità ambientali, alla possibilità di contribuire in modo originale alla formulazione di strategie ambientali in funzione dello sviluppo sostenibile.

Tutto questo costituisce una premessa probabilmente necessaria per introdurre un percorso metodologico, in qualche misura innovato dalla tecnologia, che consenta il raggiungimento degli obiettivi considerati più sopra.

Il punto di partenza coincide, a mio parere, con il momento di avvio del sistema educativo: la scuola elementare, appunto, dove già oggi si notano iniziali, ma importanti, segni di cambiamento.

Occorre, però, accettare una condizione fondamentale, quella di eliminare dal sistema educativo, la pretesa di "imporre" un apprendimento o una forma di sapere, indipendente o avulsa dalla conoscenza intuitiva e fortemente personalizzata dell'individuo adolescente cui tale sapere è destinato.

La modalità con cui anche un bimbo di pochi anni esplora il mondo del suo immediato intorno, non è certamente povera di contenuti, né tantomeno semplicistica nelle osservazioni e nella modalità profonda dell'approccio, che, diversamente da quanto si potrebbe ritenere, coinvolge tutta la sua persona, polarizzando sentimento, conoscenza, razionalità, affettività e curiosità nello sguardo "pulito" con cui abbraccia la realtà.

E come non leggere in questo sguardo infantile, ma non per questo povero, né tanto meno disilluso, il senso di stupore di fronte allo splendore di ciò che il suo minuscolo essere incontra con lo sguardo e con il cuore nello stesso istante?

Forse, noi geografi, potremmo ricominciare a desiderare di rilanciare la Geografia a partire da quello sguardo incantato dei bambini della scuola elementare, da quella nettezza di impressione, da quelle pupille trasparenti di fronte alla realtà e ridisegnare per loro tutto quello che noi abbiamo appreso, a volte con grande fatica, a volte con entusiasmo, ma, troppo spesso racchiusi nei nostri paradigmi concettuali di adulti, di chi, insomma, ha ridotto il proprio cerchio di orizzonte all'impegno di insegnare, non importa a chi si abbia di fronte, e non più a quello di imparare dalla curio-

sità altrui, magari innescata dalla nostra, la speculazione della realtà e la specificità dei fenomeni che la raccontano.

È esattamente con questo spirito che può essere concepito un lavoro di tipo innovativo anche sul piano della tecnologia: se esiste alla base del discorso educativo una condizione di "condivisione" del cosiddetto sapere con gli allievi che si hanno di fronte, allora può diventare estremamente utile "giocare con il computer" e con tutte le innovazioni multimediali che stanno sviluppando un modo nuovo di conoscere e di apprezzare la realtà.

I due contributi che seguono tendono a chiarire le modalità tecniche ed operative che il mondo della scuola, se opportunamente sollecitato, potrebbe usare con ampiezza di vedute, divertendo gli allievi con cui lavorano gli insegnanti.

La multimedialità nella costruzione consapevole di scienza e coscienza geografica

Le istituzioni scolastiche hanno acquisito con l'autonomia ampi spazi d'azione nel campo della sperimentazione didattica e dell'innovazione metodologica, liberandosi da rigidità strutturali e pedagogiche. Grazie alla sperimentazione, infatti, i sistemi educativi e formativi, nel voler assicurare all'uomo la capacità di "imparare ad imparare", hanno adattato modelli e metodologie di insegnamento-apprendimento alla attuale domanda di conoscenza.

Il nuovo modo di fare scuola risponde ai bisogni formativi della società moderna, anche grazie all'introduzione di un "uso intelligente" delle nuove tecnologie dell'informazione e dell'educazione, le quali hanno contribuito a colmare il gap iniziale o, come lo definiscono gli esperti, il "fosso digitale" che, fino a poco tempo fa, vedeva la realtà nazionale un passo indietro rispetto al quadro comunitario.

Parlare di nuove tecnologie nella scuola significa parlare di "democrazia telematica", ossia della liberalizzazione del ruolo e dell'uso delle nuove tecnologie informatiche. Nell'applicazione di tali tecniche, tuttavia, non bisogna dimenticare che se la "tecnologia è per l'uomo", allora "la tecnologia informatica è per la scuola" e non viceversa, in altri termini occorre sottolineare la centralità del ragazzo prima e della didattica poi, nell'uso delle nuove tecnologie informatiche. Tale centralità si evidenzia nell'apertura di una nuova linea di comunicazione del sapere, non più a senso unico, bensì in modo dinamico, un sapere che lo studen-

te, per le conoscenze, ed il docente, per le metodologie, possono arricchire e mettere a disposizione di altri.

Sebbene il Guarrasi nel 1996, in un articolo su un numero di *Geotema* dedicato alle tecniche informatiche, affermava che l'introduzione delle nuove tecniche didattiche alle discipline geografiche era solo agli inizi, oggi, constatando l'enorme produzione di ipertesti su temi geografico-ambientali (guide turistiche interattive, atlanti multimediali ed altro), si può sostenere che la multimedialità è una tecnica didattica ormai ampiamente utilizzata in Geografia.

Riflettendo sui contenuti della Geografia, del resto, si può affermare che la stessa cartografia da sempre opera nell'ambito della logica ipermediale, poiché la lettura e l'interpretazione di carte geografiche e tematiche, attraverso grafici, simboli e colori, ha sempre significato associare all'interpretazione del disegno un testo, un'immagine virtuale o un paesaggio. Da questa tecnica dell'uso della carta, definita tradizionale, il passaggio successivo è stato la realizzazione di carte interattive, nelle quali le componenti territoriali rappresentate sono collegate, mediante links, a nodi ipertestuali.

Naturalmente, le potenzialità fornite dal computer hanno aumentato la possibilità di elaborare le informazioni di tipo geografico, sviluppando ulteriormente le tecniche multimediali, così da avvicinare la didattica della Geografia ai moderni metodi di ricerca in campo geografico: dai Gis all'analisi spaziale, al telerilevamento e all'ipermedialità, evidenziando, quindi, come la Geografia ed i geografi usino le nuove tecniche per affrontare problematiche ambientali del mondo reale, come già ingegneri ed urbanisti facevano da tempo nell'incrociare tra loro informazioni di diversa natura.

È il geografo che deve saper scegliere, tra le tecniche conosciute, quelle più adatte al raggiungimento degli obiettivi prefissati ed obiettivi importanti, come la percezione della complessità dell'ambiente e delle relazioni che lo governano, possono essere raggiunti più facilmente attraverso l'uso di tecniche multimediali.

L'uso delle nuove tecniche didattiche spesso nasce da una formazione metodologico-didattica in servizio per il docente, sebbene siano necessari veri e propri momenti di formazione, carenti nel curriculum universitario. La conoscenza del computer e dei programmi di base, infatti, è solo una premessa alla realizzazione di itinerari didattico-educativi che prevedano l'uso della multimedialità. Essa offre grandi potenzialità nel campo della

didattica della Geografia, poiché fornisce al docente la possibilità di ampliare i mezzi attraverso i quali trasmettere la conoscenza.

I geografi, tuttavia, da sempre accompagnano la lezione frontale con diapositive, audiovisivi o, quando tutto manca, con carte, grafici ed immagini. L'uso di più media, quindi, è introdotto da tempo nell'insegnamento di discipline geografiche e può realizzarsi anche senza utilizzare computer e software multimediali. Allora cosa cambia tra una multimedialità fisica e una multimedialità informatica?

Un ipermedia rispecchia il passaggio tra il pensare, processo non lineare, ed il comunicare, che comporta la successione logica dei concetti. Trasferire la logica analitica, lineare e sistematica del libro in un contesto multimediale è la chiave per comprendere la differenza tra l'uso delle nuove e delle vecchie tecnologie didattiche. La multimedialità non deve essere vista nella scuola come la traduzione dei vecchi contenuti della conoscenza geografica, bensì come ripensamento degli ambiti del sapere e riprogrammazione del processo insegnamento-apprendimento.

La tecnologia informatica, infatti, non va considerata come un insieme di strumenti e di sofisticate procedure tecnico-scientifiche, bensì come un approccio intuitivo, in grado di seguire la continua evoluzione della società della conoscenza. Occorre valutare le opportunità che, in Geografia, le macchine della conoscenza offrono al docente, protagonista dell'organizzazione e della gestione dell'attività di insegnamento, ed al discente, protagonista nell'attività di apprendimento, ed i loro limiti e rapportarle con le macchine tradizionali (il libro, l'audiovisivo, la carta geografica).

Naturalmente stiamo parlando di una multimedialità che deve essere assolutamente pensata e valutata, poiché in ambiente multimediale la conoscenza va trattata con categorie diverse da quelle tradizionali. Molti, infatti, sbagliano nel proiettare la struttura del libro, basata sui meccanismi della lingua scritta con logica di tipo analitico, sistematico e lineare, in un ambiente multimediale e nel considerare multimedialità ed ipertesto nuovi saperi informatici; essi, infatti, sono un nuovo modo di organizzare il sapere, quindi, non nuovi contenuti, ma nuovi modi di organizzare contenuti noti.

Per mettere in atto tali potenzialità del multimediale in seno alla didattica, occorre che pedagogisti e geografi interagiscano con gli informatici, trasferendo esperienze e contenuti della Geografia nell'ambiente informatico, al fine di migliorare l'apprendimento. Più che introduzione dell'informatica, infatti, con le nuove tecniche, si



potrebbe parlare di introduzione dei computer nella didattica geografica; macchine intese non come strumenti per trasmettere conoscenza, ma come ambienti nei quali organizzare le forme di conoscenza. L'ipotetico docente di Geografia, senza prescindere dalla sua competenza disciplinare, impara come funziona e come far funzionare un computer e ricerca le applicazioni più coerenti al suo insegnamento per contenuti ed obiettivi. La sua competenza tecnologica, inoltre, non può essere solo di tipo grammaticale, poiché nel suo nuovo modo di costruire l'insegnamento dovrà ragionare, riflettere ed interagire con la macchina, ripensando, in modo complessivo, il suo modo di insegnare. Le tecnologie, infatti, forniscono nuove possibilità e dicono "cosa si può fare"; il docente deve farle sue e stabilire, alla luce degli obiettivi da raggiungere e della metodologia da adottare, "cosa va fatto". Questo significa il superamento di una visione tecnocentrica, che non tiene conto del processo formativo e degli obiettivi e confonde l'acquisizione di informazioni (facilitata dagli strumenti informatici) con la "costruzione" della conoscenza geografica.

A differenza di un libro stampato, quindi, l'ipermedia si basa su una trama ramificata di relazioni, che fanno di questo strumento "una vera metafora del cognitivo", mentre la mente diviene "rete pulsante di concetti".

In tal senso si può affermare che "l'autore è un po' meno autore", poiché non sa il percorso che il lettore sceglierà, sebbene il suo compito nello scrivere è più complesso, perché deve tenere conto delle diverse possibilità, mentre il lettore è "un po' autore", perché può intervenire in vari modi, scegliendo il percorso da seguire e diventando protagonista della navigazione.

L'uso o la realizzazione di un ipertesto sono una sfida tecnologica alla capacità del docente di strutturare questo suo sapere in modo nuovo. Accettare la sfida significa misurarsi con le tecnologie multimediali e solo accettando la sfida di comprenderle, non solo di utilizzarle; esse possono diventare un valido strumento nel processo di insegnamento-apprendimento, altrimenti è come avere una penna e non saper scrivere o, meglio ancora, un libro con la soluzione di un problema e non essere capaci di interpretarlo.

Non è complesso per i geografi entrare in questa logica interdisciplinare, poiché possedere una disciplina onnicomprensiva come la Geografia, che si pone come "luogo d'incontro di più saperi", sviluppa la capacità di cogliere i collegamenti logici o, più tecnicamente nel linguaggio ipermediale, quei link che consentono di collegare nel-

l'ipertesto i nodi, meglio conosciuti in didattica come nuclei concettuali. Quest'ultimi collegano gli approfondimenti nei quali è stato scomposto il testo in modo gerarchico e consentono la navigazione al suo interno. Una navigazione che può essere inesauribile, un continuo inseguire concetti semplici e complessi, che nell'insieme aprono la complessità del tema trattato o studiato, un inseguimento che fa crescere. E più si cresce più la complessità dell'ipertesto scompare e, una volta conosciuto, esso stesso sarà superato e da inseguitore sarai inseguito dalla voglia di continuare con nuove sfide ipermediali, potenziando il processo insegnamento-apprendimento, quale tecnica per organizzare in modo nuovo i saperi.

La Geografia è in grado di far interagire questi saperi, ed i ragazzi, attraverso il curriculum di Geografia, prendono coscienza della realtà e raggiungono quel saper fare e saper essere che consente loro di trovare giuste soluzioni ai problemi di organizzazione del territorio.

I Sistemi Informativi Geografici quali strumenti e metodologie didattiche per la lettura e l'interpretazione dell'ambiente

La Geografia, intesa come promozione e diffusione di una cultura che unisce sapere scientifico, conservazione del territorio e senso di appartenenza ad una comunità che abbraccia l'intero pianeta, risulta essere uno dei campi possibili dove le scienze e i saperi possono integrarsi e offrire in maniera significativa ed eticamente motivata una chiave di lettura dei molteplici problemi posti dall'organizzazione territoriale della società contemporanea: dalla definizione di progetti di sviluppo sostenibile alla gestione e valorizzazione delle risorse naturali e paesistiche.

In questa ottica l'Università, i Dipartimenti e gli Istituti di Geografia hanno il compito di diffondere la cultura e il metodo scientifico proprio delle scienze ambientali; quindi di contribuire alla conservazione degli ecosistemi, all'equità sociale ed all'efficienza dell'economia.

Si potrebbe dire che la Geografia è anche il percorso che porta un individuo ad attribuire delle "coordinate" spazio-temporali alla propria realtà sociale. In altre parole, definendo le relazioni con quanto esterno a sé, l'individuo matura la consapevolezza del suo essere inserito in un ambiente, attraverso la costruzione di mappe cognitive.

L'attività educativa attraverso l'esperienza è allo stesso tempo obiettivo e percorso, nel mo-

mento in cui, tramite il contatto fisico con l'ambiente, si riscoprono capacità sensoriali offuscate da stimoli eccessivi che favoriscono lo sviluppo di un rapporto affettivo con l'ambiente.

Con gli studenti è opportuno favorire un processo di apprendimento fondato sulle dinamiche del "problem-solving" che non sono però necessariamente incentrate su problemi di indagine scientifica, bensì sugli stimoli emergenti dall'interazione ragazzi/ambiente.

Si passa, in sostanza, da un tipo di didattica geografica svolta "sull'ambiente", il cui obiettivo è la cognizione degli elementi, delle relazioni e dei meccanismi che lo caratterizzano, ad un tipo di attività svolta "nell'ambiente" che ha al proprio centro l'esperienza, il vissuto, il coinvolgimento dei canali percettivi dell'allievo. Si vuole realizzare, quindi, un'educazione incentrata su attività "per l'ambiente", il cui fulcro sono i comportamenti e conseguentemente i valori da preservare ed i cambiamenti da proporre. All'interno di questo quadro la Geografia sta attraversando un processo di rinnovamento, e più di altre discipline, facilita l'introduzione di nuove metodologie didattiche in quanto scienza multidimensionale. Nello studio della Geografia è importante, infatti, l'introduzione, di strumenti e metodologie d'avanguardia nella lettura, nell'analisi del territorio e dell'ambiente, a supporto e integrazione delle didattiche di tutte le aree disciplinari.

L'uso della cartografia, della fotointerpretazione e del telerilevamento deve quindi rappresentare un miglioramento nell'insegnamento e nello studio della Geografia: un collegamento interdisciplinare tra materie tecnico-scientifiche, umanistico-letterarie e linguistiche, un modo nuovo per valutare le problematiche ambientali in termini oggettivi e globali.

La lettura e la costruzione di carte tematiche, di diagrammi e cartogrammi, di interpretazione di fotografie e immagini da satellite, nonché l'organizzazione sintetica di una grande quantità di dati, collocati nello spazio di appartenenza (georeferenziandoli) si traduce nello strumento più attuale e tecnologicamente avanzato: il Sistema Informativo Geografico (Geographical Information System).

Il GIS, inoltre, è uno strumento multidisciplinare importante per imparare a leggere il territorio nei suoi molteplici aspetti ambientali; oggi è indispensabile considerata la quantità e qualità delle variabili in gioco: conoscere l'ambiente che ci circonda e i suoi equilibri. Conoscere la natura attraverso la sperimentazione, l'osservazione e

l'esperienza sul campo, con lo scopo di trasmettere questa stessa conoscenza alla società civile e quindi alle scelte gestionali e di pianificazione del territorio, per uno sviluppo sostenibile.

Il modello del Sistema Informativo Geografico va adeguato ai programmi dei vari ordini e gradi scolastici fino ai Corsi di laurea e alle Scuole di specializzazione per l'insegnamento (SSIS), da cui dovranno scaturire le specializzazioni per una didattica mirata, nella consapevolezza che una corretta educazione ambientale non deve provenire da ideologie distorte o soggettive, quanto piuttosto da conoscenze correttamente assunte e interconnesse.

Ne consegue che, per affrontare il paradigma "ambiente e territorio" è necessario valutare l'ampio ventaglio dei saperi, sviluppando e programmando "itinerari didattici" in termini di verticalità e di trasversalità.

È necessario, infatti, fornire al discente la consapevolezza che un tema così complesso come quello ambientale può venire affrontato correttamente solo in termini pluri e interdisciplinari.

Il Sistema Informativo Geografico si traduce, quindi, in un modello che trova un elevato e significativo riscontro di carattere didattico assumendo al tempo stesso:

- valore metodologico qualunque sia l'ordine e il grado scolastico cui è riferito, comprendendo anche i corsi di studi universitari che al loro interno prevedono questo nuovo filone di ricerca e di attività didattica;
- valore di interdisciplinarietà, in quanto i temi trattati richiedono il contributo di svariati "saperi", e quindi il coinvolgimento di tutti i docenti;
- valore di oggettività, perché fornisce sia ai docenti che agli studenti, in funzione del tipo, ordine e grado di scuola, strumenti adeguati all'analisi delle caratteristiche e tematiche ambientali.

Nella prassi didattica il modello può tradursi in attività che partono dall'introduzione di tematiche sugli strumenti di lettura e analisi dell'ambiente e del territorio, proseguendo poi con quelle relative alla presentazione dei sistemi informativi geografici, per concludersi con la sperimentazione di esempi collegati a prodotti multimediali destinati alle attività didattiche disciplinari, nonché strumenti per l'educazione ambientale.

Il collegamento tra scuole, università e/o istituti per la diffusione e lo scambio d'informazioni può essere attivato attraverso l'uso della rete Internet o mediante l'utilizzo di videoconferenze, sia a scala locale (provinciale e regionale) sia con e tra gli operatori didattici interessati. Può risultare



utile, inoltre, pensare alla costituzione di associazioni e/o convenzioni tra partners diversi (scuole, università, enti, imprese) interessati alla promozione di attività formative con diverse modalità organizzative e di contenuto. L'intento può essere quello di promuovere corsi e/o masters per sviluppare attività di riqualificazione e formazione permanente di docenti, studenti, professionisti e operatori di enti che operano nel campo delle scienze ambientali in sinergia con esperti e partner dislocati sia in Italia che all'estero.

Le attività descritte propongono itinerari di studio multidisciplinari adatti ad integrare i programmi formativi nei diversi ambiti disciplinari sia scolastici sia universitari.

Il geografo può contribuire allo sviluppo intellettuale dei giovani traducendo le sue competenze nei linguaggi della comunicazione informatica e multimediale, conducendo gli stessi all'interno del mondo tecnologico dei Sistemi Informativi Geografici passando attraverso l'apprendimento del know-how di base alla loro progettazione, realizzazione e gestione (basi di dati, modelli, ipertesti e multimedialità) per leggere l'ambiente e poterlo rappresentare.

Il tutto, aprendo uno specifico osservatorio sulle necessarie competenze geomatiche da richiedere alla Scuola ed all'Università (oggetto di recentissime riforme), che dovrebbero assicurare le risorse professionali indispensabili al settore, già ora richieste dall'evoluzione del mercato.

Bibliografia e Sitografia

- AA.VV., *Problemi di didattica della geografia*, Torino, Loescher ed., 1978.
- Agosti M., *L'insegnamento della geografia*, Torino, SEI, 1986.
- Baldacci O., *Educazione geografica permanente*, Bologna, Pàtron, 1982.
- Barbanente A. e Maiellaro N., *Sistemi informativi urbani e ipertesti*, Bari, CNR, Istituto per la residenza e le infrastrutture sociali, 1993.
- Barrett E., *Sociomedia: multimedia, hypermedia, and the social construction of knowledge*, Cambridge, MIT Press, 1992.
- Brusa C., *Geografia e percezione dell'ambiente*, Torino, Giappichelli, 1978.
- Caldo C. e Lanza Dematteis C., *Didattica della Geografia nella scuola dell'obbligo*, Firenze, Ed. La Nuova Italia, 1989.
- Calonghi L. e Rosso I., *Didattica della Geografia*, Brescia, La Scuola Ed., 1976.
- Cesareni D., *Ipertesti e apprendimento*, Roma, Garamond, 1995.
- Corna Pellegrini G. (a cura di), *Storia, geografia, studi sociali nella scuola elementare*, in "Idee e materiali per la Scuola dell'obbligo", 1, Milano, Guerini e Associati, 1988.

- Corna Pellegrini G., *Aspetti e problemi della geografia*, Settimo Milanese, Marzorati, 1987.
- De Spuches G., *Atlanti e ipertesti*, in "Geotema", Bologna, 6, 1996, pp. 40-45.
- De Vecchis G., *Riflessioni per una didattica della geografia*, Roma, Edizioni Kappa, 1994.
- De Vecchis G. Staluppi G.A., *Fondamenti di didattica della geografia*, Torino, UTET-Libreria, 1997.
- Galvani A., *Manuale di tecnologie dell'educazione*, Pisa, ETS, 1995.
- Ghelfi D., *La didattica della geografia (scuola elementare)*, Milano, Ed. Mondadori, 1988.
- Giunti A., *La ricerca in geografia. Esperienze*, Brescia, La Scuola, 1985.
- Graves N.J. (a cura di), *La nuova geografia. Fonti, strutture e tecniche per l'insegnamento*, Roma, Armando Ed., 1988.
- Guarrasi V., *Nuove dimensioni dell'immaginazione geografica*, in "Geotema". Bologna, 6, 1996, pp. 3-7.
- Landow G. P., *L'ipertesto*, Milano, Mondadori, 1998.
- Lucchesi F., *Obiettivo geografia. Per una didattica del sapere geografico*, Bologna, Pàtron, 1992.
- Maragliano R., *Tre ipertesti su multimedialità e formazione*, Bari, Laterza, 1998.
- Migliorini E. (a cura di), *Contributi alla didattica della geografia*, Roma, Cremonese, 1974.
- Mortola E. (a cura di), *La qualità dell'ambiente. Sistemi multimediali per la conservazione e il ripristino dell'ambiente*, Milano, Angeli, 1996.
- Riitano M. e Schrettenbrunner H. (a cura di), *Didattica della nuova geografia e nuove tecnologie. Le differenti realtà europee*, Milano, Franco Angeli, 1994.
- UNESCO, *L'utilità della geografia*, Firenze, Le Monnier, 1977.

- www.esriitalia.it
www.mondogis.it
www.opengis.org
<http://gis.cnuce.cnr.it>
www.gisitalia.it
<http://www.edscuola.it/index.html>
<http://www.spaziogis.it>
<http://www.utexas.edu/depts/grg/gcraft/contents.html>
<http://www.win.org/library/services/gis/gishp.htm>
<http://www.infoplease.com/ipa/A0001742.html>
<http://education.indiana.edu/~socialst/geography.html>
<http://www.westga.edu/~geograph/links.html>
<http://www.Colorado.EDU/geography/COGA/geogweb/>
<http://www.cent.org/geo12/menu3.htm>
<http://www.sub.uni-goettingen.de/ssgfi/geo/>
<http://www.tenet.edu/academia/geog.html>
<http://www.utexas.edu/depts/grg/virtdept/resources/contents.htm>
<http://www.uwo.ca/geog/general/links.htm#Cartography>
 and Mapping Related Sites
<http://www.refdesk.com/geo.html>
<http://www.pop.psu.edu/Demography/demography.html>
<http://www.siue.edu/GEOGRAPHY/teach.html>

* La *Premessa* è di Piero Gagliardo; *La multimedialità nella costruzione consapevole di scienza e coscienza geografica* è di Maria Luisa Ronconi; *I Sistemi Informativi Geografici quali strumenti e metodologie didattiche per la lettura e l'interpretazione dell'ambiente* è di Silvana Vocaturo.

Il viaggio come esperienza geografica

Viaggiare per conoscere, viaggiare per conoscersi

Si viaggia per conoscersi nelle rispettive peculiarità, da parte di viaggiatori e di abitanti dei territori visitati più diversi. Si viaggia per avvicinare e conoscere personaggi e paesaggi della Terra. Almeno potenzialmente, è una esperienza che può arricchire il patrimonio conoscitivo di entrambi i protagonisti dell'incontro: i viaggiatori e coloro che essi incontrano. Perché questo evento risulti positivo e proficuo, molto dipende però dalle condizioni in cui si verifica. È essenziale una possibilità di comunicazione: da quella minimale, legata alla sola gestualità, a quella di un mezzo linguistico comune, a quella infine di una cultura in qualche modo trasmissibile e comprensibile per gli attori di questo confronto. Altrettanto essenziale è la disponibilità psicologica, di volersi reciprocamente conoscere, o almeno di volersi comunicare qualcosa.

Il contemporaneo verificarsi di queste condizioni è, in realtà, abbastanza raro, come sperimentano tutti coloro che si trovano nella condizione di viaggiare, soprattutto in territori lontani dal proprio, per ragioni di lavoro, studio, migrazione o turismo. Spesso, più che di un incontro, può trattarsi addirittura di uno scontro tra culture che non riescono o addirittura non vogliono provare a capirsi (Corna-Pellegrini, 1996-1997). La reciproca buona volontà è un elemento essenziale alla rispettiva conoscenza, come è importante la preparazione che il viaggiatore sa dare alla conoscenza dell'alterità paesaggistica e soprattutto umana.

A questo proposito emergono responsabilità, non solo dei viaggiatori, ma anche di coloro che organizzano l'itinerare, in particolare quando esso sia proposto a soggetti in età evolutiva (come è il caso, ad esempio, del turismo scolastico). Altrettanto importante emerge la responsabilità di chi, ospitando soggiorni di lavoro o viaggi turistici, sappia vedere in ciò non soltanto una occasione di *business* economico, ma anche una opportunità di stimolante contatto con realtà ed esperienze lontane, avvicinabili positivamente mediante l'incontro tra i viaggianti e le persone del luogo. In questo senso, il mondo intero è una sorta di grande biblioteca, aperta alla lettura e alla conoscenza di ogni uomo errante e di chiunque egli incontri.

“Conoscersi viaggiando” ha, tuttavia, anche una seconda possibile interpretazione, di carattere strettamente introspettivo. Con quelle parole si vuole sottolineare, la possibilità (altrettanto preziosa del conoscere l'alterità), di conoscere meglio se stessi, attraverso le varie e spesso imprevedute esperienze che il viaggiare comporta. La conoscenza di sé rappresenta una esigenza essenziale e continua di ogni essere umano, ma è spesso difficile e trascurata, quando la vita si svolge con la ripetitività che l'agire quotidiano propone. Proprio la novità, l'eccezionalità, gli impreveduti che il viaggiare offre costituiscono l'occasione, invece, per guardarsi improvvisamente allo specchio e scoprire propri aspetti e comportamenti spesso nascosti e sconosciuti, anche a se stessi (Villamira, 2001).

Già l'imminenza di un viaggio sollecita emozioni che rivelano, volta a volta, attesa, sicurezza di sé, incertezza, e altro ancora. Dalla preparazione dei



bagagli per il viaggio, fino alla scelta dell'itinerario da seguire, affiorano poi molti caratteri dei protagonisti di quella esperienza. Ancor più ciò accade nell'incontro con i compagni di viaggio, spesso tra loro diversissimi, soprattutto nei gruppi turistici, ma anche in quelli dei migranti o dei viaggiatori occasionali. Ognuno dei partecipanti al gruppo viaggiante è portatore, infatti, di caratteristiche, esperienze e attese diverse, che spesso mettono a dura prova i propri vicini, esaltando le loro capacità di reazione (Cammelli, 1996-97).

Non meno importante occasione per una conoscenza di sé si verifica allorché il viaggiare realizza l'incontro con paesaggi e popoli diversi. Qualche volta è semplicemente l'intensa nostalgia di casa propria. In altri casi, dopo un contatto ancora del tutto superficiale ed epidermico con le persone incontrate, è una valutazione fin troppo rapida dei loro pregi e difetti. In altri casi ancora è, invece, l'occasione di un più meditato confronto con novità che obbligano a rimettere in discussione gli stessi valori ai quali il viaggiatore è solito ritenersi fedele. Ad uguale rimessa in discussione dei propri valori è soggetto anche l'emigrante, quando si trova a vivere tra costumi e modalità di vita del tutto nuovi e diversi dai suoi.

“Conoscersi viaggiando” è dunque, in sintesi, uno slogan ricco di stimoli. Il viaggio (di lavoro, studio, turismo) è in crescita esponenziale negli ultimi decenni e probabilmente nei decenni futuri. Con ciò crescerà necessariamente anche la stessa riflessione geografica, più o meno consapevole, da parte di molti. Essa rappresenta in definitiva anche uno straordinario fenomeno di autoconoscenza, oltre che di conoscenza dell'altro, meritevole dell'attenzione di tutti. Geografia e psicologia intrecciano utilmente, su questi fenomeni, le loro ricerche e i loro studi, contribuendo con approcci interdisciplinari ad una conoscenza di realtà sempre più importanti della vita contemporanea.

Turismo e immaginazione cognitiva

L'immaginazione è un elemento significativo, per tutto ciò che gravita attorno alla riflessione geografica e al viaggio. Merita esaminare alcuni caratteri che essa assume come strumento cognitivo nei confronti delle potenziali attrattive del viaggiare e, per questa via, come mezzo per la cura di sé. Anzitutto si può rilevare come, al formarsi di ogni proposito di viaggiare, si ponga prioritariamente una qualche immagine di ciò che ci si aspetta di incontrare durante l'esperienza di viaggio o di soggiorno. Come si sia formata questa

visione è legato a molti fattori informativi, tra cui certamente anche l'idea che un luogo ha acquisito nell'immaginario collettivo. Taluni luoghi, ad esempio, richiamano subito alla mente opportunità di lavoro, oppure di studio, oppure ancora di interesse turistico. Molti fattori si accavallano a modificare ciò che il singolo fruitore effettivamente immagina dei luoghi ove si appresta ad andare: i racconti di un amico, un evento della cronaca che abbia posto in luce qualche carattere particolare del territorio ove dirigersi (Corna-Pellegrini, 1999).

L'immaginazione parte sempre da alcuni dati di fatto (notizie, *flash* televisivi, racconti), ma di lì procede con fantasia nel costruire paesaggi e incontri possibili, che spesso neppure l'interessato si rende ben conto da dove procedano. Talora l'elaborazione intellettuale e psicologica intorno all'oggetto del proprio desiderio continua per mesi, arricchendosi di particolari e di attese che possono differire sempre più dalla realtà che sarà incontrata. Ma immaginare è già, per molti versi, sperimentare e vivere ciò che si attende di incontrare (Corna-Pellegrini, Demetrio, 1997). A questo proposito (come del resto per molti altri aspetti della vita) vale qualche volta l'avvertimento “Val più la caccia della preda”.

In particolare, l'esperienza del viaggio richiede (o richiederebbe) qualche impegno, prima ancora della partenza, nel raccogliere spunti affinché l'immaginazione si ponga in moto, esige anche si raggiunga una certa concentrazione nel visualizzare (ovviamente immaginando) non solo i caratteri generali dei luoghi da visitare, ma piuttosto alcune loro analitiche componenti. Entro ad esse si può collocare virtualmente se stessi, reagendo con il piacere, la fatica o la delusione che quegli aspetti del viaggio potranno dare. Questa pratica psicogeografica è utile soprattutto per evitare esperienze difficili, che comunque ogni esperienza di viaggio può dare. Basti pensare, per esempio, alle inevitabili attese che ogni viaggio comporta. Averne precisa consapevolezza già prima di partire, evita la sorpresa e il disagio di incontrare queste prevedibili difficoltà sul proprio cammino. Immaginare qualche aspetto negativo del viaggio è già, in parte, esorcizzarlo e diminuirne l'impatto.

Parallelamente si può invece immaginare il piacere del viaggio che si attende di compiere. Come il ricordo di una precedente esperienza piacevole introduce nella quotidianità un elemento di sollievo alla ripetitività di una vita, forse abitudinaria, altrettanto si può dire della preventiva immaginazione di un'esperienza di viaggio futuro. Anche in questo caso bisogna però andare oltre gli stereoti-

pi che la pubblicità o altri media offrono. Occorre fare mente locale a modalità più analitiche e personali di futuro approccio ai luoghi e alle persone che si incontreranno.

Immaginare un viaggio turistico a Venezia diventa fonte ben più precisa di piacere quando il pensiero vada alle sensazioni che si proveranno camminando lungo qualche calle solitaria; per altri trovandosi al centro del Carnevale veneziano. La Venezia da cartolina è soltanto la porta d'ingresso di un'avventura che ognuno può realizzare personalmente già col pensiero. Immaginare un viaggio, o ricordarlo, assume allora valore del tutto simile al piacere di leggere un buon romanzo o assistere ad un film avvincente. In una certa misura, ci si trasporta in un altro tempo, un altro luogo e un'altra vita, assumendo una buona parte degli stimoli e delle percezioni che essa può dare.

Qualche volta la cura di sé imporrebbe invece di rinunciare a viaggiare e limitarsi soltanto ad immaginare di farlo. È il caso di chi con troppa leggerezza si avventura senza preparazione in realtà difficili da affrontare. Sottovalutare le difficoltà organizzative, climatiche o umane di un viaggio dipende dal non averlo adeguatamente immaginato in quei dettagli e in quei particolari che pure era possibile intravedere. Ciò non significa evitare ciò che è inevitabile, cioè l'imprevisto (che fa parte importante di ogni viaggio), ma invece ridurre le possibilità sgradevoli o pericolose.

La decodifica del paesaggio antropogeografico

L'aspetto forse più importante dell'immaginazione nell'esperienza turistica riguarda la lettura interpretativa che essa necessariamente accompagna l'incontro con un paesaggio, un monumento, un gruppo sociale o singole persone. La vista e l'approccio di una meta, qualunque essa sia, trasmette un senso di novità che per sé rappresenta un fatto significativo; un elemento ulteriore di interesse può risultare il godimento estetico o psicologico che quell'incontro consente; ma un terzo e altrettanto importante momento è quello di una comprensione più profonda della realtà con la quale si è venuti a contatto. È quanto riguarda la decodifica del paesaggio antropogeografico incontrato e delle sue componenti (Corna-Pellegrini, 1998).

Avvicinandosi alle piramidi di Giza è impossibile non provare il senso della loro eccezionalità. Difficile è anche non restare ammirati e stupiti per la bellezza del paesaggio che esse configura-

no. Altrettanto significativo è, però, immaginare il significato sacrale e sociale che esse hanno avuto nella storia dell'Egitto; le modalità tecniche con le quali sono state costruite, in epoca ben lontana dalla tecnologia industriale moderna; infine i protagonisti umani di quelle straordinarie costruzioni. Per apprezzare appieno quelle realtà bisogna conoscerne in qualche misura la storia, e al suo interno immaginare quanto di essa resta ancora oscuro e misterioso. Basti pensare che sulle modalità costruttive delle piramidi ancora sussistono teorie tra loro molto diverse.

Chi vada a New York, dopo aver alzato gli occhi a percepire la cima dei grattacieli, trova ulteriore interesse nella comprensione del come essi sono realizzati: perché proprio lì, e perché così concentrati. Molti documenti aiutano, ma l'immaginazione è importante per avvicinarsi e fare propria quella realtà. Trovandosi tra alcune tribù del Borneo, ancora allo stato primitivo, si avverte altrettanto viva la voglia di capire come e perché abbia lì vinto, invece, la ripetitività. Immaginare la diversa e svariatissima modalità evolutiva dei vari popoli e dei diversi territori della Terra è uno dei momenti forti di ogni esperienza di viaggio, ed è essenzialmente una esperienza geografica (De Vecchi, 1999). L'arricchimento che ciò comporta per chi lo realizza è un aspetto molto bello della cura di sé.

Un diverso aspetto dell'immaginazione attiene l'impossibilità, in qualunque viaggio di scoperta, di vedere ogni cosa e di raggiungere ogni meta; quindi l'opportunità di immaginare sapientemente ciò che non si abbia il tempo o la possibilità di raggiungere (Corna-Pellegrini, 1993). Anche in questo caso bisogna partire da qualche informazione (guide, carte geografiche, racconti) e riuscire a tradurle in immagini mentali più precise, valutando gli ostacoli o le fatiche (fisiche, pecuniarie o altre) che si frappongono al raggiungimento dei luoghi da raggiungere. Solo da un corretto bilancio costi-benefici può discendere la scelta di rinunciare ad una meta, oppure di perseguirla ad ogni costo.

L'alternativa può essere particolarmente difficile se vi siano da affrontare rischi o pericoli lungo il proprio itinerario di viaggio. Chi va in montagna o va per mare, ad esempio, dovrebbe sempre avere capacità di immaginazione per valutare i rischi che corre, confrontandoli realisticamente con la soddisfazione o il piacere che potrebbe offrire l'esperienza da intraprendere o addirittura già parzialmente intrapresa. Ancora più semplicemente: chi guida un'automobile dovrebbe sempre aver presente l'immagine di ciò che accade quan-



do, per imprudente sottovalutazione dei rischi connessi alla velocità o ad altro, qualcosa non funziona.

L'immaginazione può – d'altro canto – moltiplicare l'esperienza del viaggio quando si avvalga dell'apporto di punti di vista diversi dal proprio. Ascoltare o trasmettere tra compagni di viaggio le impressioni che esso suscita in ciascuno è un modo semplice di percepire e capire secondo una diversa prospettiva gli stessi oggetti o le stesse persone che si incontrano. Ciò esige, naturalmente, una reciproca attenzione a ricevere e a trasmettere immagini e pensieri che ogni partecipante al viaggio ha elaborato attraverso la sua esperienza personale. Porsi *nello sguardo altrui* è un mezzo utile per moltiplicare la propria immaginazione e cogliere prospettive più vaste e forse più complete delle realtà incontrate (Corna-Pellegrini, 1999).

Saggezza dovrebbe essere esercitata, da ogni viaggiatore, anche nell'immaginare che cosa pensi o possa pensare di lui chi lo accoglie nel proprio Paese o nel proprio villaggio. Già la buona educazione detta comportamenti di rispetto per i propri ospiti, ma ancor più giova l'intuizione e l'immaginazione di quale effetto possa produrre su di essi il nuovo venuto, il suo abbigliamento, il suo modo di fare, il suo modo di spendere il denaro. Spesso basta a sollecitare tale immaginazione la profonda differenza di aspetto e di situazioni in cui si trovano i viaggiatori e i propri ospiti. In altri casi, qualche informazione in più sulla cultura delle persone che si incontrano può invece facilitare l'immaginazione degli effetti che la propria presenza produca su chi si incontra. Ciò vale per i turisti, ma altrettanto sarebbe importante per chi emigra a vivere in Paesi stranieri.

Il viaggio come sapienza geografica

Ogni viaggio è una scoperta. Per questo ci si pone di quando in quando in cammino. La scoperta del mondo non è solo appannaggio della Geografia e caratteristica necessaria di ogni viaggio, è anche esperienza essenziale di ogni essere animato e massimamente di ogni uomo. Dagli anni dell'infanzia a quelli della giovinezza e della maturità gli esseri umani non cessano di sperimentare nuove scoperte, ma spesso non le vivono come tali o non ne sono abbastanza consapevoli. Viaggiare intelligentemente aiuta, invece, non solo a scoprire nuove realtà, ma anche a capire il valore e le modalità di ogni scoperta umana, che raramente può essere casuale, e invece esige preparazione attenta, disponibilità al diverso da sé,

spirito di osservazione, curiosità nella ricerca di spiegazioni a ciò che si viene scoprendo. Un momento di vita al di fuori della quotidianità può essere prezioso anche come esercizio di metodo per capire e riappropriarsi della vita quotidiana (Galvani, 1997).

Il viaggio è un'attività pratica, fatta di partenze, incontri, paesaggi nuovi, esperienze diverse; ma è anche un'attività dello spirito, una capacità di avvicinarsi con animo aperto al resto del mondo, tentando di capirlo, di riceverne messaggi e di trasmetterne a chi si incontra. Si viaggia nello spazio e nel tempo. Un bravo professore di storia riesce a parlare al suoi studenti della vita nel Medioevo come se la sperimentasse ogni giorno, fuori dalla porta di casa sua. La Geografia tenta di fare altrettanto, interpretando genti e Paesi d'ogni parte del mondo per raccoglierne il senso e scoprirne i possibili legami con la vita di ogni giorno (Annan, 2001). La disponibilità della mente (e anche quella del cuore) a viaggiare per le strade della Terra, cercando di capirle, sono un regalo che ciascuno può fare a se stesso, oltre che al resto del mondo.

Per molti viaggiare è un antidoto all'ansia, una medicina contro i mali della vita urbana e la durezza di una società competitiva. È pure (o può esserlo) un arricchimento alla conoscenza diretta di realtà, anche lontane, che ormai si crede di conoscere perfettamente, ma sempre più vengono offerte soltanto inscatolate nel piccolo schermo e mediate dai suoi interpreti ufficiali. Ben diverso è lo sguardo diretto, il colloquio con la gente, la riflessione e l'emozione davanti a un paesaggio "vero". Se è fatto con intelligenza, viaggiare non è consumo. È investimento. È arricchimento di un capitale che, prima o poi, dà i suoi frutti. Dunque è servizio al proprio futuro. Se aiuta a capire e a rispettare di più i popoli e la gente incontrati sul proprio cammino, viaggiare è anche un servizio agli altri, un tributo alla loro diversità, una testimonianza che ne faciliti a tutti la comprensione.

Capire le foglie di un albero senza capirne le radici è difficile, forse impossibile. Altrettanto è di qualunque paesaggio, naturale o umanizzato. Per leggerlo correttamente bisogna ricostruirne o almeno intuirne l'evoluzione. Ai tempi lunghissimi della geologia si sommano quelli più recenti delle epoche storiche, fino a congiunture d'evoluzione economico-sociale quasi contemporanee, che hanno talora stravolto in poco tempo sedimentazioni secolari o millenarie. Ogni paesaggio è un caso a sé stante. Qualche volta prevalgono i modellamenti dei tempi lunghi (come nei pendii di

una vallata alpina, scolpiti da ghiacciai quaternari). Altre volte trionfano cimeli di civiltà arcaiche o lontane. In altri casi ancora (per esempio al realizzarsi di una crisi economica improvvisa e conseguente forte disoccupazione) è l'oggi o addirittura quasi il domani che sembra nascondere ogni traccia del passato. Per chi guarda è importante capire quali brani di storia il paesaggio rechi incisi più profondamente e quale sia la scala a cui considerarne l'influenza (Santini, Scardia, 2001). La comprensione del passato è comunque essenziale all'intelligenza del presente. Non c'è Geografia senza Storia.

È vero però anche il reciproco. Non c'è Storia senza Geografia, perché l'organizzazione territoriale e il paesaggio che la esprime sono parti integranti d'ogni brano di vita degli uomini. Dunque, per capirne i caratteri e apprezzarne la singolarità è necessario non solo studiarli in se stessi, ma anche nell'ambiente ove essi hanno vissuto, vivono e operano. Legami reciproci stringono la natura, gli uomini, la loro storia e le loro espressioni d'arte e di vita. Nel cercare di conoscerli la ricerca è unitaria (Morazzoni, 1999).

Il rispetto delle diversità

Quando un viaggio porta ad incontrare popoli che siamo soliti definire "primitivi", ci si trova improvvisamente disarmati nel tentare di capirli. Ammirare la loro stupefacente semplicità di vita o piangere sulla loro miseria? Pensarli recuperabili a una civiltà come la nostra, oppure favorirne la segregazione, in modo che ne siano toccati il meno possibile? Regalare caramelle e gomma da masticare al loro bambini o fuggire, silenziosi e furtivi, con i nostri rotoli di fotografie, scattate a ripetizione? Nessuno, finora, ha trovato una risposta sicura a quesiti come questi, che inevitabilmente si pone qualunque *civilisado* avvicini una tribù di *indios* d'America, oppure di aborigeni dell'Australia, del Borneo o delle Filippine.

Antropologi, missionari delle più varie fedi, funzionari governativi addetti alla salvaguardia dei primitivi si trovano anch'essi spesso disarmati. Propendono talora per una salvaguardia totale, ma non possono negare almeno le medicine, per non lasciarli morire delle stesse malattie portate dai visitatori. E non possono applaudire costumi tribali che contraddicono apertamente molti dei nostri cosiddetti "diritti civili". Inevitabilmente, se restano più o meno a lungo con loro, finiscono col trascinarli verso modelli di vita simili ai nostri: confini alla proprietà del territorio, vestiti per non

andare in giro nudi, leggi da rispettare o nuove religioni da professare.

"Vittime del progresso", recita il titolo di un intenso libro di John Bodley (1991). Ad ogni incontro con i protagonisti della modernizzazione, i primitivi sono destinati a perdere una parte della loro identità. Eppure bisognerebbe disprezzare proprio la nostra vita di ogni giorno per non avere la tentazione di offrire ad essi l'occasione, almeno, di confrontarla con la loro. Viaggiare pone talora problemi umani di soluzione forse impossibili, ma sui quali vale certamente la pena di riflettere, perché non riguardano soltanto la vita altrui, ma anche i valori su cui si fonda la nostra.

Non ci sono soltanto paesaggi reali. Altrettanto importanti ed emozionanti sono quelli descritti raccontati o semplicemente sognati! Incontri non consueti: soltanto la pigrizia vieta di dialogare col vicino di casa, che diverrebbe interlocutore privilegiato se si stesse viaggiando con lui in Birmania. Viaggiare può essere anche un fatto dello spirito. Perché sia ricco e proficuo può essere costruito da ciascuno e divenire condizione abituale della vita. Merita tuttavia dare un pensiero anche alle moltitudini di uomini che non viaggiano mai, e a quelle parti del pianeta che sono praticamente inaccessibili, non tanto per ostilità climatiche (ormai sempre più superabili) ma per la violenza di guerre e guerriglie interminabili o per l'estrema miseria che vi alligna da sempre. Intere regioni dell'Africa, dell'Asia e dell'America Latina sono praticamente precluse ai viaggi della gente normale, e sono soltanto accessibili agli eserciti o alla guerriglia.

Violenza e povertà restano problema da guardare con realismo e umanità. Dunque, si consideri il viaggio, per ciò che consente di vedere e di incontrare, ma con un'attenzione mentale ed emotiva che vada anche al di là di esso. Resti almeno il desiderio di viaggiare un giorno anche là dove oggi non è possibile: non solo per mera curiosità, ma per il convincimento che vi sono ancora straordinari paesaggi da conoscere ed esperienze umane da capire, e certamente vi sarebbe qualcosa di positivo da scambiare, delle reciproche esperienze di vita.

Bibliografia

- Annan K., *La funzione della Geografia secondo le Nazioni Unite*, in "Bollettino della Società Geografica Italiana" (Allegato al fasc. 1-2/2001), Roma, 2001.
- Boodley J.H., *Vittime del progresso*, Milano, Unicopli, 1991.
- Cammelli S., "Individuo, gruppo e viaggio: un rapporto con le altre culture", in *Annali Italiani del Turismo Internazionale*, vol. II, n. 2, 1996-97, 1996-97, pp. 121-136.



- Corna Pellegrini G., *Realtà, immagine e immaginazione nella carta geografica*, in "Bollettino della Società Geografica Italiana", Roma, 1993, pp. 185-190.
- Corna Pellegrini G., *Turismo come cultura dell'incontro*, in "Annali Italiani del Turismo Internazionale", vol. II, n. 2, 1996-97, pp. 1-10.
- Corna Pellegrini G., *Geografia come desiderio di viaggiare e di capire*, Unicopli, Milano, 1998.
- Corna Pellegrini G. (a cura di), *Nello sguardo altrui*, Milano, CUEM, 1999.
- Corna Pellegrini G., *Turisti viaggiatori*, Milano, Tramontana, 2000.
- Corna Pellegrini G. e Demetrio D. (a cura di), *Viaggio e resoconti di viaggio*, Milano, CUEM, 1997.
- De Vecchis G., *Imparando a comprendere il mondo*, Roma, Kappa, 1999.
- Galvani A., *Oltre il viaggio*, in Corna Pellegrini G., Demetrio D. (a cura di), *op. cit.*, 1997, pp. 38-43.
- Morazzoni M., *Il racconto di viaggio come introduzione alla lezione di Geografia*, in "Rossi B. (a cura di), La Geografia a scuola: una risposta formativa al bisogno di conoscere il mondo. Atti Convegno Nazionale, Milano 7 Aprile 1999", Milano, ISU, 1999, pp. 83-88.
- Santini A. e Scardia R. (a cura di), *Con lo sguardo al futuro. Per una didattica dei beni culturali e ambientali*, Milano, CUEM, 2001.
- Villamira M.A., *Psicologia del viaggio e del turismo*, Torino, Utet, 2001.

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*.

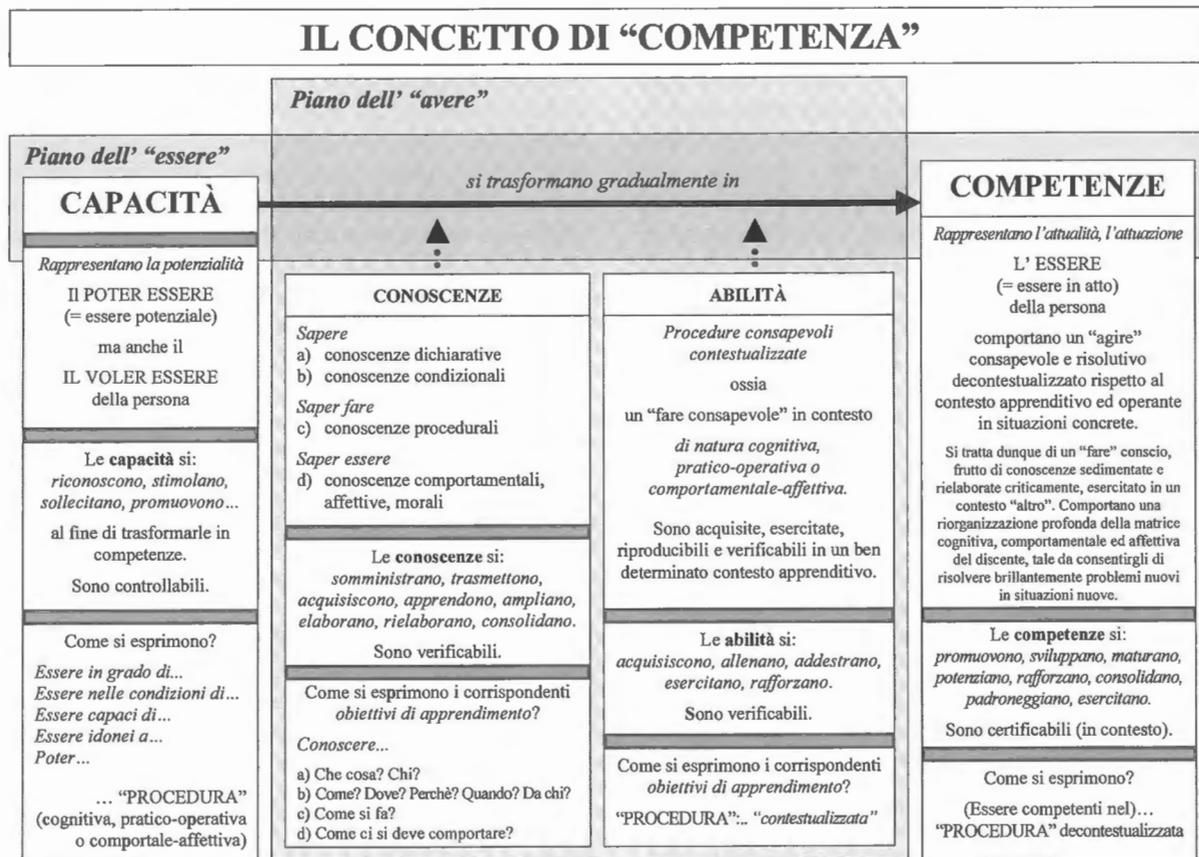
Si rammenta che per *competenze* debba intendersi quell'insieme di *conoscenze* sedimentate e rielaborate e di *abilità* padroneggiate, tale da consentire al discente di districarsi con disinvoltura in situazioni nuove, affrontando e risolvendo problemi complessi in contesti completamente diversi da 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.

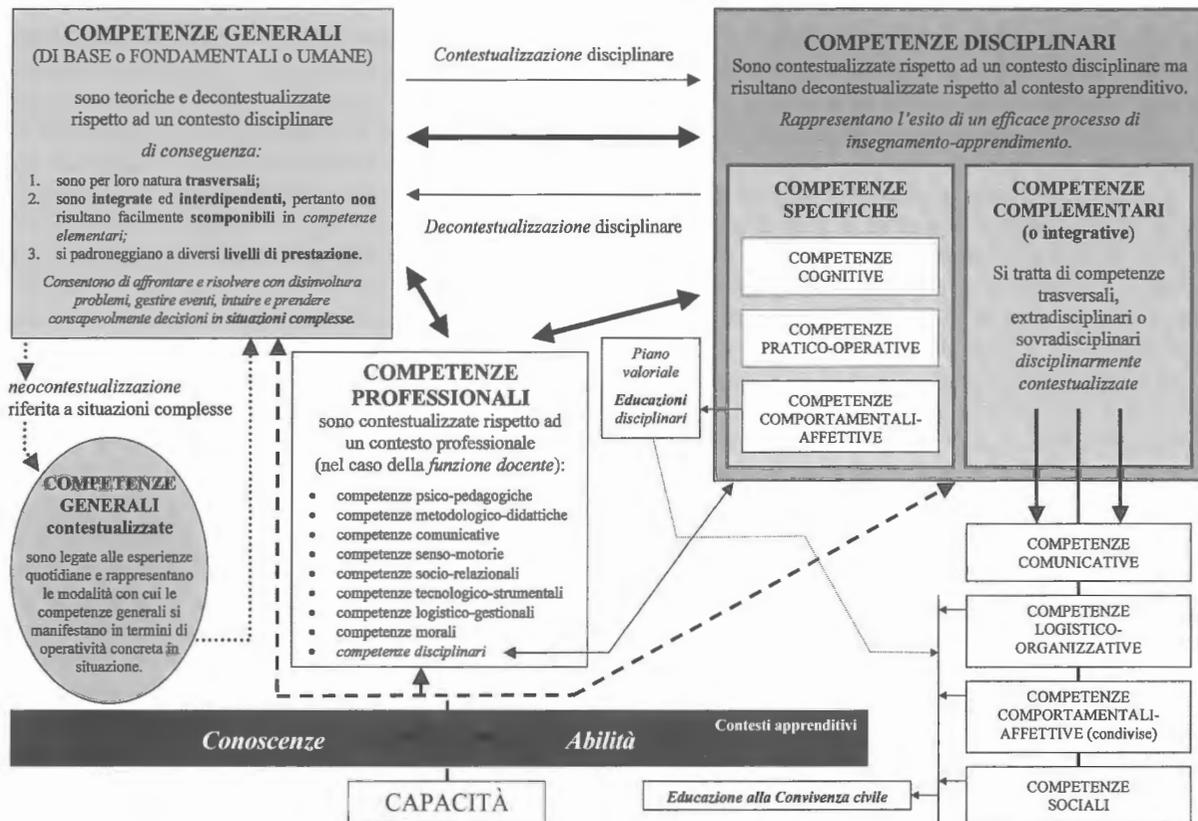
Le *competenze generali* intessono tuttavia un dialogo permanente anche con le *competenze* riferibili ai rimanenti "contenitori". Così, da una parte interagiscono con le *competenze professionali* che risultano appunto contestualizzate rispetto ad un ben preciso contesto professionale (ad esempio quello 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

<p style="text-align: center;">Competenza chiave <i>attraversa verticalmente l'intero curricolo</i></p> <p style="text-align: center;">MUOVERSI CONSAPEVOLMENTE (nello spazio)</p> <p style="text-align: center;">Competenze geografiche in senso stretto</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> GEOFERENZIARE - <i>competenze strumentali specifiche</i> - <i>competenze lessicali specialistiche</i> 	<p style="text-align: center;">Competenze disciplinari specifiche di base</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p style="text-align: center;">comportamentali-affettive <i>(v. Educazione ambientale - competenze finali, fig. 4)</i></p> <p style="text-align: center;">cognitive</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>LEGGERE ANALIZZARE ESAMINARE RISAMINARE CODIFICARE SIMBOLIZZARE DECODIFICARE DECIFRARE RICONOSCERE IDENTIFICARE INDIVIDUARE ELENCARE SEQUENZIARE COMPARARE CONFRONTARE PARAGONARE EQUIPARARE INTERPRETARE RIASSUMERE SINTEZZARE SCHEMATIZZARE CONCETTUALIZZARE DISTINGUERE DIVERSIFICARE DIFFERENZIARE DISCRIMINARE CORRELARE COLLEGARE CATEGORIZZARE INTEGRARE</p> <p>CLASSIFICARE SUDDIVIDERE DENOMINARE CONTRADDISTINGUERE</p> <p>MATEMATIZZARE SISTEMATIZZARE SPAZIALIZZARE STORICIZZARE PERIODIZZARE ESTRAPOLARE ENUCLEARE INFERRIRE</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>INQUADRARE CONTESTUALIZZARE DECONTESTUALIZZARE</p> <p>IPOTIZZARE FORMULARE PROBLEMATIZZARE INDAGARE RIELABORARE DEDURRE RISOLVERE DETERMINARE FORMALIZZARE QUALIFICARE DOCUMENTARE</p> <p>CONNETTERE CONNOTARE TRADURRE SCEGLIERE INCLUDERE ESCLUDERE</p> <p>CONSTATARE CONSIDERARE SOPPESARE STUDIARE APPRENDERE IMPARARE RICEPIRE INTUIRE RIFLETTERE RAGIONARE MEMORIZZARE RIPETERE RICORDARE DECLINARE SISTEMARE</p> </td> </tr> </table> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p style="text-align: center;">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 RAPPORTARE TABULARE TRACCIARE</p> <p>OPERARE PREPARARE MANIPOLARE MANEGGIARE MODELLARE MODIFICARE COSTRUIRE CONCRETIZZARE PRODURRE RIPRODURRE MONTARE SMONTARE RIMONTARE STRUTTURARE</p> <p>UTILIZZARE ADOPERARE APPLICARE DEMARCARE</p> </td> </tr> </table>	<p style="text-align: center;">comportamentali-affettive <i>(v. Educazione ambientale - competenze finali, fig. 4)</i></p> <p style="text-align: center;">cognitive</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>LEGGERE ANALIZZARE ESAMINARE RISAMINARE CODIFICARE SIMBOLIZZARE DECODIFICARE DECIFRARE RICONOSCERE IDENTIFICARE INDIVIDUARE ELENCARE SEQUENZIARE COMPARARE CONFRONTARE PARAGONARE EQUIPARARE INTERPRETARE RIASSUMERE SINTEZZARE SCHEMATIZZARE CONCETTUALIZZARE DISTINGUERE DIVERSIFICARE DIFFERENZIARE DISCRIMINARE CORRELARE COLLEGARE CATEGORIZZARE INTEGRARE</p> <p>CLASSIFICARE SUDDIVIDERE DENOMINARE CONTRADDISTINGUERE</p> <p>MATEMATIZZARE SISTEMATIZZARE SPAZIALIZZARE STORICIZZARE PERIODIZZARE ESTRAPOLARE ENUCLEARE INFERRIRE</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>INQUADRARE CONTESTUALIZZARE DECONTESTUALIZZARE</p> <p>IPOTIZZARE FORMULARE PROBLEMATIZZARE INDAGARE RIELABORARE DEDURRE RISOLVERE DETERMINARE FORMALIZZARE QUALIFICARE DOCUMENTARE</p> <p>CONNETTERE CONNOTARE TRADURRE SCEGLIERE INCLUDERE ESCLUDERE</p> <p>CONSTATARE CONSIDERARE SOPPESARE STUDIARE APPRENDERE IMPARARE RICEPIRE INTUIRE RIFLETTERE RAGIONARE MEMORIZZARE RIPETERE RICORDARE DECLINARE SISTEMARE</p> </td> </tr> </table>	<p>LEGGERE ANALIZZARE ESAMINARE RISAMINARE CODIFICARE SIMBOLIZZARE DECODIFICARE DECIFRARE RICONOSCERE IDENTIFICARE INDIVIDUARE ELENCARE SEQUENZIARE COMPARARE CONFRONTARE PARAGONARE EQUIPARARE INTERPRETARE RIASSUMERE SINTEZZARE SCHEMATIZZARE CONCETTUALIZZARE DISTINGUERE DIVERSIFICARE DIFFERENZIARE DISCRIMINARE CORRELARE COLLEGARE CATEGORIZZARE INTEGRARE</p> <p>CLASSIFICARE SUDDIVIDERE DENOMINARE CONTRADDISTINGUERE</p> <p>MATEMATIZZARE SISTEMATIZZARE SPAZIALIZZARE STORICIZZARE PERIODIZZARE ESTRAPOLARE ENUCLEARE INFERRIRE</p>	<p>INQUADRARE CONTESTUALIZZARE DECONTESTUALIZZARE</p> <p>IPOTIZZARE FORMULARE PROBLEMATIZZARE INDAGARE RIELABORARE DEDURRE RISOLVERE DETERMINARE FORMALIZZARE QUALIFICARE DOCUMENTARE</p> <p>CONNETTERE CONNOTARE TRADURRE SCEGLIERE INCLUDERE ESCLUDERE</p> <p>CONSTATARE CONSIDERARE SOPPESARE STUDIARE APPRENDERE IMPARARE RICEPIRE INTUIRE RIFLETTERE RAGIONARE MEMORIZZARE RIPETERE RICORDARE DECLINARE SISTEMARE</p>	<p style="text-align: center;">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 RAPPORTARE TABULARE TRACCIARE</p> <p>OPERARE PREPARARE MANIPOLARE MANEGGIARE MODELLARE MODIFICARE COSTRUIRE CONCRETIZZARE PRODURRE RIPRODURRE MONTARE SMONTARE RIMONTARE STRUTTURARE</p> <p>UTILIZZARE ADOPERARE APPLICARE DEMARCARE</p>	<p style="text-align: center;">Competenze complementari (trasversali)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; vertical-align: top;"> <p style="text-align: center;">scientifiche</p> <p>CAMPIONARE RICERCARE DIAGNOSTICARE CONTROLLARE VERIFICARE SPERIMENTARE RELAZIONARE DEFINIRE</p> <p>MISURARE CONTARE CALCOLARE NUMERARE QUANTIFICARE DIMENSIONARE</p> <p>TEORIZZARE ENUNCIARE DIMOSTRARE RICAVARE</p> <p>CLASSIFICARE</p> </td> <td style="width: 33%; vertical-align: top;"> <p style="text-align: center;">socio-comportamentali</p> <p>SOCIALIZZARE ACCETTARE ADATTARSI AMBIENTARSI RELAZIONARSI CONFRONTARSI CONDIVIDERE NEGOZIARE MEDIARE CONCORDARE RISPETTARE</p> <p>REGOLARE</p> <p>ELEGGERE NOMINARE COORDINARE DIRIGERE</p> <p>PARTECIPARE COLLABORARE COOPERARE EMULARE ESEGUIRE SVOLGERE</p> <p>AUTOCONTROLLARSI AUTOVALUTARSI AUTOSTIMARSI</p> </td> <td style="width: 33%; vertical-align: top;"> <p style="text-align: center;">comunicative</p> <p>COMUNICARE CHIEDERE INTERROGARE INTERVISTARE RISPONDERE</p> <p>ESPORRE LEGGERE ILLUSTRARE INFORMARE RIFERIRE NARRARE RACCONTARE RESOCONTARE TESTIMONIARE</p> <p>SPIEGARE CIRCOSTANZIARE CERTIFICARE ARGOMENTARE</p> <p>ESPRIMERE PARLARE ESPLICITARE AFFERMARE PRECISARE SOSTENERE TRATTARE COMMENTARE DIALOGARE INTERLOQUIRE CONVERSARE DISCUTERE</p> <p>ASCOLTARE</p> <p>COMPORRE SCRIVERE RISCRIVERE REDIGERE</p> <p>PROPORRE</p> </td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;"> <p style="text-align: center;">informatiche</p> <p>INFORMATIZZARE SCANNERIZZARE</p> </td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;"> <p style="text-align: center;">organizzativo-gestionali</p> <p>DECIDERE AGIRE ORGANIZZARE GESTIRE</p> </td> </tr> </table> <p style="font-size: small; text-align: right;"><i>In neretto sono indicate le competenze fondamentali minime da sviluppare negli insegnamenti geografici</i></p>	<p style="text-align: center;">scientifiche</p> <p>CAMPIONARE RICERCARE DIAGNOSTICARE CONTROLLARE VERIFICARE SPERIMENTARE RELAZIONARE DEFINIRE</p> <p>MISURARE CONTARE CALCOLARE NUMERARE QUANTIFICARE DIMENSIONARE</p> <p>TEORIZZARE ENUNCIARE DIMOSTRARE RICAVARE</p> <p>CLASSIFICARE</p>	<p style="text-align: center;">socio-comportamentali</p> <p>SOCIALIZZARE ACCETTARE ADATTARSI AMBIENTARSI RELAZIONARSI CONFRONTARSI CONDIVIDERE NEGOZIARE MEDIARE CONCORDARE RISPETTARE</p> <p>REGOLARE</p> <p>ELEGGERE NOMINARE COORDINARE DIRIGERE</p> <p>PARTECIPARE COLLABORARE COOPERARE EMULARE ESEGUIRE SVOLGERE</p> <p>AUTOCONTROLLARSI AUTOVALUTARSI AUTOSTIMARSI</p>	<p style="text-align: center;">comunicative</p> <p>COMUNICARE CHIEDERE INTERROGARE INTERVISTARE RISPONDERE</p> <p>ESPORRE LEGGERE ILLUSTRARE INFORMARE RIFERIRE NARRARE RACCONTARE RESOCONTARE TESTIMONIARE</p> <p>SPIEGARE CIRCOSTANZIARE CERTIFICARE ARGOMENTARE</p> <p>ESPRIMERE PARLARE ESPLICITARE AFFERMARE PRECISARE SOSTENERE TRATTARE COMMENTARE DIALOGARE INTERLOQUIRE CONVERSARE DISCUTERE</p> <p>ASCOLTARE</p> <p>COMPORRE SCRIVERE RISCRIVERE REDIGERE</p> <p>PROPORRE</p>	<p style="text-align: center;">informatiche</p> <p>INFORMATIZZARE SCANNERIZZARE</p>			<p style="text-align: center;">organizzativo-gestionali</p> <p>DECIDERE AGIRE ORGANIZZARE GESTIRE</p>		
<p style="text-align: center;">comportamentali-affettive <i>(v. Educazione ambientale - competenze finali, fig. 4)</i></p> <p style="text-align: center;">cognitive</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>LEGGERE ANALIZZARE ESAMINARE RISAMINARE CODIFICARE SIMBOLIZZARE DECODIFICARE DECIFRARE RICONOSCERE IDENTIFICARE INDIVIDUARE ELENCARE SEQUENZIARE COMPARARE CONFRONTARE PARAGONARE EQUIPARARE INTERPRETARE RIASSUMERE SINTEZZARE SCHEMATIZZARE CONCETTUALIZZARE DISTINGUERE DIVERSIFICARE DIFFERENZIARE DISCRIMINARE CORRELARE COLLEGARE CATEGORIZZARE INTEGRARE</p> <p>CLASSIFICARE SUDDIVIDERE DENOMINARE CONTRADDISTINGUERE</p> <p>MATEMATIZZARE SISTEMATIZZARE SPAZIALIZZARE STORICIZZARE PERIODIZZARE ESTRAPOLARE ENUCLEARE INFERRIRE</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>INQUADRARE CONTESTUALIZZARE DECONTESTUALIZZARE</p> <p>IPOTIZZARE FORMULARE PROBLEMATIZZARE INDAGARE RIELABORARE DEDURRE RISOLVERE DETERMINARE FORMALIZZARE QUALIFICARE DOCUMENTARE</p> <p>CONNETTERE CONNOTARE TRADURRE SCEGLIERE INCLUDERE ESCLUDERE</p> <p>CONSTATARE CONSIDERARE SOPPESARE STUDIARE APPRENDERE IMPARARE RICEPIRE INTUIRE RIFLETTERE RAGIONARE MEMORIZZARE RIPETERE RICORDARE DECLINARE SISTEMARE</p> </td> </tr> </table>	<p>LEGGERE ANALIZZARE ESAMINARE RISAMINARE CODIFICARE SIMBOLIZZARE DECODIFICARE DECIFRARE RICONOSCERE IDENTIFICARE INDIVIDUARE ELENCARE SEQUENZIARE COMPARARE CONFRONTARE PARAGONARE EQUIPARARE INTERPRETARE RIASSUMERE SINTEZZARE SCHEMATIZZARE CONCETTUALIZZARE DISTINGUERE DIVERSIFICARE DIFFERENZIARE DISCRIMINARE CORRELARE COLLEGARE CATEGORIZZARE INTEGRARE</p> <p>CLASSIFICARE SUDDIVIDERE DENOMINARE CONTRADDISTINGUERE</p> <p>MATEMATIZZARE SISTEMATIZZARE SPAZIALIZZARE STORICIZZARE PERIODIZZARE ESTRAPOLARE ENUCLEARE INFERRIRE</p>	<p>INQUADRARE CONTESTUALIZZARE DECONTESTUALIZZARE</p> <p>IPOTIZZARE FORMULARE PROBLEMATIZZARE INDAGARE RIELABORARE DEDURRE RISOLVERE DETERMINARE FORMALIZZARE QUALIFICARE DOCUMENTARE</p> <p>CONNETTERE CONNOTARE TRADURRE SCEGLIERE INCLUDERE ESCLUDERE</p> <p>CONSTATARE CONSIDERARE SOPPESARE STUDIARE APPRENDERE IMPARARE RICEPIRE INTUIRE RIFLETTERE RAGIONARE MEMORIZZARE RIPETERE RICORDARE DECLINARE SISTEMARE</p>	<p style="text-align: center;">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 RAPPORTARE TABULARE TRACCIARE</p> <p>OPERARE PREPARARE MANIPOLARE MANEGGIARE MODELLARE MODIFICARE COSTRUIRE CONCRETIZZARE PRODURRE RIPRODURRE MONTARE SMONTARE RIMONTARE STRUTTURARE</p> <p>UTILIZZARE ADOPERARE APPLICARE DEMARCARE</p>												
<p>LEGGERE ANALIZZARE ESAMINARE RISAMINARE CODIFICARE SIMBOLIZZARE DECODIFICARE DECIFRARE RICONOSCERE IDENTIFICARE INDIVIDUARE ELENCARE SEQUENZIARE COMPARARE CONFRONTARE PARAGONARE EQUIPARARE INTERPRETARE RIASSUMERE SINTEZZARE SCHEMATIZZARE CONCETTUALIZZARE DISTINGUERE DIVERSIFICARE DIFFERENZIARE DISCRIMINARE CORRELARE COLLEGARE CATEGORIZZARE INTEGRARE</p> <p>CLASSIFICARE SUDDIVIDERE DENOMINARE CONTRADDISTINGUERE</p> <p>MATEMATIZZARE SISTEMATIZZARE SPAZIALIZZARE STORICIZZARE PERIODIZZARE ESTRAPOLARE ENUCLEARE INFERRIRE</p>	<p>INQUADRARE CONTESTUALIZZARE DECONTESTUALIZZARE</p> <p>IPOTIZZARE FORMULARE PROBLEMATIZZARE INDAGARE RIELABORARE DEDURRE RISOLVERE DETERMINARE FORMALIZZARE QUALIFICARE DOCUMENTARE</p> <p>CONNETTERE CONNOTARE TRADURRE SCEGLIERE INCLUDERE ESCLUDERE</p> <p>CONSTATARE CONSIDERARE SOPPESARE STUDIARE APPRENDERE IMPARARE RICEPIRE INTUIRE RIFLETTERE RAGIONARE MEMORIZZARE RIPETERE RICORDARE DECLINARE SISTEMARE</p>														
<p style="text-align: center;">scientifiche</p> <p>CAMPIONARE RICERCARE DIAGNOSTICARE CONTROLLARE VERIFICARE SPERIMENTARE RELAZIONARE DEFINIRE</p> <p>MISURARE CONTARE CALCOLARE NUMERARE QUANTIFICARE DIMENSIONARE</p> <p>TEORIZZARE ENUNCIARE DIMOSTRARE RICAVARE</p> <p>CLASSIFICARE</p>	<p style="text-align: center;">socio-comportamentali</p> <p>SOCIALIZZARE ACCETTARE ADATTARSI AMBIENTARSI RELAZIONARSI CONFRONTARSI CONDIVIDERE NEGOZIARE MEDIARE CONCORDARE RISPETTARE</p> <p>REGOLARE</p> <p>ELEGGERE NOMINARE COORDINARE DIRIGERE</p> <p>PARTECIPARE COLLABORARE COOPERARE EMULARE ESEGUIRE SVOLGERE</p> <p>AUTOCONTROLLARSI AUTOVALUTARSI AUTOSTIMARSI</p>	<p style="text-align: center;">comunicative</p> <p>COMUNICARE CHIEDERE INTERROGARE INTERVISTARE RISPONDERE</p> <p>ESPORRE LEGGERE ILLUSTRARE INFORMARE RIFERIRE NARRARE RACCONTARE RESOCONTARE TESTIMONIARE</p> <p>SPIEGARE CIRCOSTANZIARE CERTIFICARE ARGOMENTARE</p> <p>ESPRIMERE PARLARE ESPLICITARE AFFERMARE PRECISARE SOSTENERE TRATTARE COMMENTARE DIALOGARE INTERLOQUIRE CONVERSARE DISCUTERE</p> <p>ASCOLTARE</p> <p>COMPORRE SCRIVERE RISCRIVERE REDIGERE</p> <p>PROPORRE</p>													
<p style="text-align: center;">informatiche</p> <p>INFORMATIZZARE SCANNERIZZARE</p>															
<p style="text-align: center;">organizzativo-gestionali</p> <p>DECIDERE AGIRE ORGANIZZARE GESTIRE</p>															

mente offrire una mera elencazione di *competenze geografiche*, evidenziando tuttavia quelle irrinunciabili, su cui appoggiare ad esempio i *curricula 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-

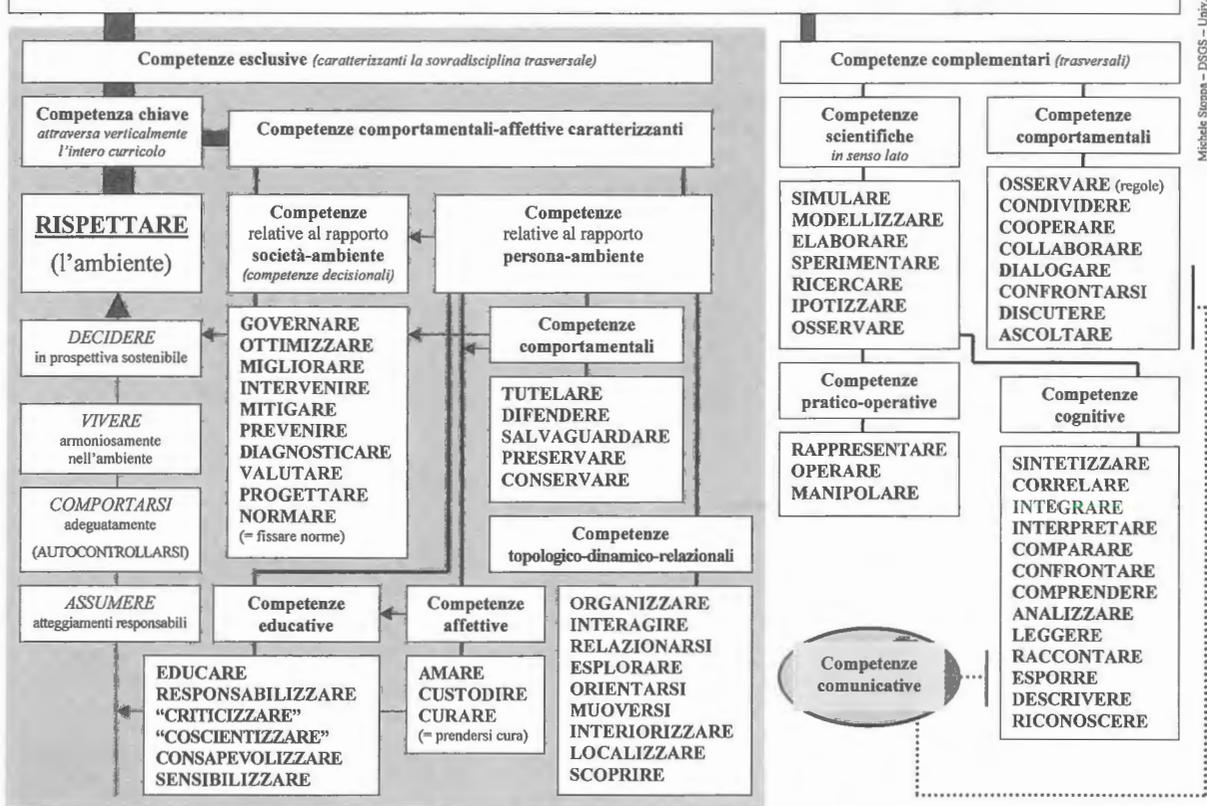
tale, vero e proprio orizzonte educativo e traguardo estremo – forse addirittura metageografico – dell'insegnamento geografico stesso. Ciò comporta un evidente salto qualitativo, passando da un'impostazione didattica pragmatica ad un respiro spiccatamente teleologico, ove la *competenza-chiave* che attraversa 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 *curricula* obbligatori, che nell'ambito delle opportunità offerte dai *Laboratori* collegati ai *curricula* facoltativi.

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

EDUCAZIONE AMBIENTALE

COMPETENZE FINALI



Michele Sappa - 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 curricoli 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



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

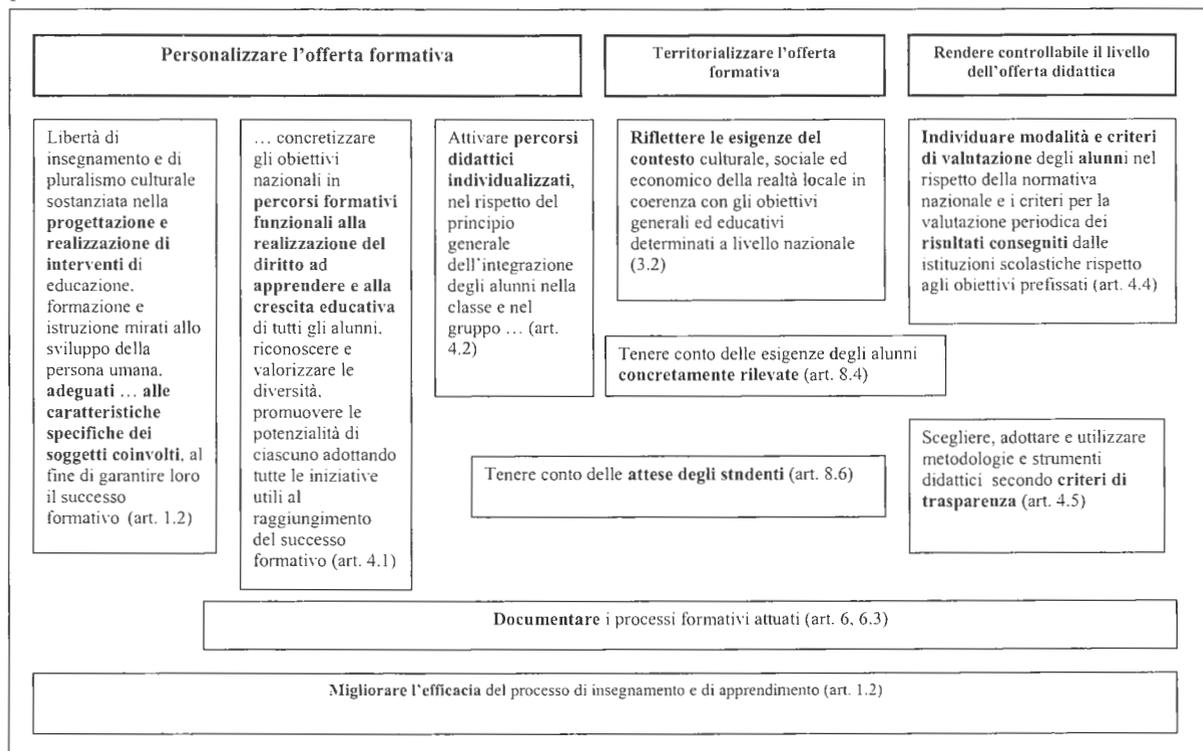
alcuni valori, di derivazione sia disciplinare (in termini metodologico-didattici) sia generale (indicazioni espresse dalla legge sull'autonomia scolastica).

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., affermatosi 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.



Riforma universitaria e Geografia

A me pare che, al di là della voglia di passare alla storia da parte dei firmatari delle proposte, la necessità di riformare la struttura scolastica italiana sia derivata da una riconosciuta divaricazione fra il sistema in atto e le esigenze della società contemporanea e futura.

È una considerazione sicuramente inappuntabile e condivisibile.

Sono i contenuti e le forme, in parte assunti e in parte proposti, però a far cadere i due aggettivi nel momento in cui si può mostrare facilmente la mancata risposta alla causa scatenante.

Si ragioni. L'esigenza suddetta nel caso dell'università diventava ancor più urgente perché si diceva che i nostri laureati erano sì ben preparati, ma arrivavano mediamente più tardi degli altri laureati europei sul mercato del lavoro e che occorreva adeguarsi al tipo di preparazione e di curriculum unitari dell'Europa. Anzi, l'urgenza era tale che, strozzato o compresso il dibattito alla periferia (quante Facoltà si sono 'rinnovate' con delibere veramente partecipate e meditate?), nonostante il cambio di governo, una legge-delega della legislatura precedente, qual era la 509, è stata attuata addirittura un anno prima del termine che essa stessa imponeva, perché – si è sostenuto – “gli atenei erano pronti e avevano già predisposto tutto”!

Per di più, tacitati d'autorità i dubbi iniziali di qualcuno sull'“imposizione” europea del 3+2 (le uniche lauree veramente riconosciute a livello europeo – medicina, veterinaria, farmacia, chimica farmaceutica e architettura/ingegneria edile – prevedono tempi e carichi di 5-6 anni), la fretta ha fatto avviare le lauree triennali prima delle specia-

listiche e, di solito – a partire dallo stesso iter delle approvazioni –, senza un disegno d'insieme o complessivo, rovesciando così la logica che avrebbe dovuto presiedere il tutto. Il risultato finale, facilmente prevedibile, è stato quello di una proliferazione spesso inconsulta (favorita dalla stessa legge che recita non 'laurea in' ma 'classe di lauree in') di corsi triennali (2.391 nell'anno in corso) e, ancor più spesso, di una loro configurazione già in partenza come specialistici, tanto da render problematiche, nella maggior parte dei casi, proprio la flessibilità dei percorsi e la loro spendibilità successiva, prima promesse come innovazioni 'fondamentali'.

Se i risultati del quotidiano, che cominciano ad essere palpabili (dai problemi logistici fino a quelli dell'accordo e del riconoscimento di crediti, curricula, ecc.) e che temo aggravarsi, stanno smentendo l'affermazione del “tutto pronto e subito”, il problema di fondo è proprio quello della non-risposta alla causa originaria, dimostrata nella maniera più solare dal mantenimento, anzi dal rafforzamento, decretato dalla legge per la gabbia delle Facoltà (e non occorre essere particolarmente esperti per capire la debolezza di tutti i discorsi sull'“interFacoltà”).

È davvero credibile che una struttura sostanzialmente ottocentesca nella sua ispirazione e definizione possa rispondere alle esigenze del duemila? La risposta negativa prende corpo dalla presenza della Facoltà unica di Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali (dove coesistono geologia con genetica, biologia con fisica, zoologia con matematica, ecc.), dalla compresenza di Facoltà 'uguali' come Lettere e Filosofia, Lingue e Letterature straniere e

Scienza dell'Educazione e, invece, dall'assenza di Facoltà autonome per saperi fondamentali per la società contemporanea, quali l'informatica, la biologia e la genetica o l'ambiente (e si potrebbe continuare); ma è proprio da tutto ciò che discendono – e basta scorrere le delibere istitutive dei nuovi corsi di studio con relativi corredi di 'crediti' e programmi – la presenza di lauree francamente superflue per la ricerca e per la società, l'esistenza di più lauree insistenti sullo stesso sapere e sulla stessa professionalità ma ufficialmente diverse soltanto perché ottenute in Facoltà diverse, la presenza di lauree con dizioni differenti ottenute però con carriere differenziate soltanto per uno o due esami, l'assurdo di discipline con dizione identica in corsi di studio che daranno identico titolo differenziate non soltanto per 'programma' (normale antica 'libertà di insegnamento') ma per spazio-tempo (i 'crediti') loro riservato.

Si aggiunga che appaiono veramente pochi i casi di reale sbocco professionale dopo la laurea triennale (praticamente gli stessi dei precedenti 'diplomi'), fallendo così l'obiettivo dichiarato della velocizzazione dell'immissione sul mercato del lavoro. Anzi, quasi a riconferma dei 'tempi' precedenti, la suddetta immissione sembra collegarsi sempre più al conseguimento di un 'master', di 1° o di 2° livello, e anche per i master, puntualmente, si ripropone il già ricordato fenomeno negativo della proliferazione, con l'aggravante che spesso con lo stesso nome si denotano certificazioni (e relativi contenuti) rilasciate non dalle università, ma da altri attori, pubblici e privati.

È troppo dire che al posto della riforma, con la R maiuscola, abbiamo messo in piedi una, assai meno alta, risistemazione di carriere studentesche e di 'posti' di docenza, con il grave rischio di una destrutturazione del sistema?

Restava la giustificazione di una risposta dovuta a direttive europee: non vedendo analogo fermento nel resto d'Europa, si poteva dedurre che fossimo gli unici 'attardati', ma leggendo il documento finale della Conferenza degli esperti della Comunità, riunitisi a Praga nel maggio 2001, appare assai chiaro che il famoso 'modello unitario' è ancora in alto mare (tranne, per l'appunto, che per il pugno di lauree prima citate); si replica allora che così facendo godremo il vantaggio d'essere stati 'l'avanguardia dell'inevitabile riforma'.

Personalmente non ho mai trovato simpatici i 'primi della classe' e se proprio devo diventare avanguardista preferirei esserlo di una linea razionale e vincente, tuttavia il richiamo continuo all'Europa e una citazione, apparentemente criptica, a pag. 65 del documento Bertagna sulla riforma

ma della scuola media "Sviluppando i primi segnali peraltro già contenuti nel Libro Bianco," diventano illuminanti su quanto accade perché è proprio in quel libro, "Libro bianco su istruzione e formazione: Insegnare e apprendere *** Verso la società conoscitiva" prodotto da una commissione nel 1995 e peraltro mai tradotto – a quanto mi risulta – in direttive precise o normative discusse in aula, che ritroviamo origine e logica della 'riforma'.

Là si anticipano non soltanto le idee della "carta personale di competenze", che in Bertagna diventa 'portfolio', o della formazione come risultato di reti e di apprendimenti anche, e quasi soprattutto, extra-scolastici, o della necessità di negoziare e concertare i modi e gli obiettivi della formazione con le parti sociali¹ e altre idee ancora, ma soprattutto il risultato della destrutturazione del sistema formale scolastico perché produce rigidità e sovraqualificazione in un mercato che richiede, al contrario, flessibilità, adattamento, ricorso alla sub-fornitura, ecc.

Tralascio altri commenti, per limitarmi a sottolineare due contraddizioni di fondo.

La prima riguarda l'enfasi che i due documenti pongono sulla necessità del superamento dei divari sociali: obiettivo ottenibile essenzialmente con mezzi e in campi diversi – sui quali non si spende parola – dalla 'formazione' e per il quale l'istruzione necessaria è, semmai, tutt'altro che flessibile, destrutturata e non selettiva²; la seconda, propria del Libro Bianco, è che per "lottare contro l'esclusione" propone la via statunitense insieme a quella israeliana dell'Alyat Hanoar, senza accorgersi che la prima implica un paradigma 'liberista' dell'educazione (incentivo monetario ai professori, alle imprese e alle metodologie senza 'costrizioni' a singoli o famiglie), mentre l'altra un paradigma 'statalista' (i giovani, orfani, vengono inseriti in comunità-villaggi con forte struttura sociale organizzata).

È probabile che le mie critiche siano sbagliate o eccessive, perché né appartengo alla categoria dei "formatori" che "sono in genere in anticipo rispetto ai sistemi d'istruzione: sono i precursori della società conoscitiva" (Libro Bianco, p. 26) e producono la "comprensione del mondo" coltivando la "memoria del passato e l'intuizione del futuro" (Ib. p. 15), né condivido la visione integralista attribuita a Bettelheim³, né, soprattutto, riesco a capire certe loro concezioni della tecnologia⁴ o della storia, la cui "amnesia si paga socialmente..." ed è oggi dimostrata dal fatto che "espressioni come 'la traversata del deserto', 'una via crucis', 'Eureka!' o 'giudizio di Salomone', 'Torre di Babele', tendono a perdersi..." (Libro Bianco, p. 15).



Il quadro di questa destrutturazione dell'istruzione scolastica, nell'ottica d'asservimento del *politicum* all'*oeconomicum*, si completa e si conferma in tutte le proposte avanzate in materia di riordino giuridico della docenza universitaria.

Come i territori locali reagiscono a fronte di una destrutturazione eteroprodotta cercando nelle proprie 'ragion d'essere' le vie migliori per le risposte atte a mantenerli vivi, così credo che davanti a un simile quadro l'aggettivo 'corporativa' riferito alla risposta da produrre non abbia più alcun valore negativo o limitativo, bensì vitale.

In sostanza, se non intervengono ripensamenti o aggiustamenti di tiro, gli effetti, non dichiarati nelle parole ma sicuri nei fatti, prodotti dalla riforma saranno da un lato la 'privatizzazione' dell'università e dall'altro lato l'abolizione del valore del titolo di studio, perché saranno assai pochi gli atenei in grado di reggere sempre più massicciamente la propria struttura (personale compreso) e la propria storia con finanziamenti propri al di fuori del budget di provenienza ministeriale, mentre gli oggettivi aumenti di carico, didattico e non, insieme alla pleora di titoli diversi rilasciati toglieranno alla laurea non soltanto il valore 'legale' ma anche quello 'di mercato'.

A fronte di ciò mi pare che una azione di contrasto operativa, prima ancora che sulle discussioni politiche, possa attuarsi attraverso proposte centrate su individuazioni di contenuto disciplinare congeniale ai vari obiettivi richiesti ai diversi livelli: quanto più compatta nel contenuto di tali proposte, invece che in sterili rivendicazioni corporative d'aumento dello 'spaziotempo' per le rispettive aree disciplinari, sarà la comunità scientifica, tanto più forte potrà risultare l'azione suddetta.

Le tabelle riassumono la situazione delle discipline geografiche alla luce delle obbligatorietà previste dalla riforma.

Soffermandoci sulle lauree triennali, le uniche di fatto avviate in maniera completa, si può constatare subito che il combinato-disposto tra gli obblighi e le libertà di scelta per soddisfarli previsti dalla normativa per i CFU dei vari CdS fa sì che nelle lauree triennali soltanto nella classe 5 "Lettere" e nella classe 38 "Scienze storiche" i due raggruppamenti geografici risultino obbligatori; per il resto, in 19 classi non compaiono affatto (in qualche caso in modo francamente incomprensibile) e nelle altre 21 compaiono con gradi di probabilità di scelta che sono altissimi – quasi obbligatori – per la 35 "Scienze sociali per la cooperazione, lo sviluppo e la pace", alti (ma paradossalmente non obbligatori) per la 30 "Scienze geografiche", discreti per altre 5, ma bassi o assai bassi per

altre e quasi ridicoli, poi, per le "ingegnerie", dove si possono scegliere in elenchi che arrivano fino ad una settantina di altri, citati con l'aggiunta canonica "nonché i restanti settori scientifico-disciplinari delle aree diverse dalla 08 e 09 non indicati tra le attività formative caratterizzanti"!

In un simile contesto, di per sé non esaltante, si inserisce poi l'autonomia delle singole sedi, che soddisfano gli obblighi previsti attribuendovi, nella massima parte dei casi, i crediti che vogliono. Capita spesso, così, che obbligatorietà localmente non gradite vengano di fatto evase con l'attribuzione di un solo CFU: operazione a metà fra la protesta e l'irrisione.

Se, tenendo conto anche dell'esperienza risultante dall'attivazione dei corsi triennali, si esamina la distribuzione dei settori geografici per macroaree e facoltà, la loro collocazione nell'area umanistica, come appare dalla tabella 1, più ancora che preferenziale sembra quasi esclusiva.

È evidente quanto in ciò giochi la tradizione dell'università italiana, che ha legato strettamente la Geografia alla funzione principale di formazione degli insegnanti; ma è significativo notare, dal confronto con l'attuale distribuzione dei docenti di Geografia (dati MIUR) per macroaree e facoltà, come tale legame venga accentuato, anziché attenuato, proprio da una riforma che andava dichiaratamente alla ricerca di innovazione del sistema in funzione di nuove professionalità (tabella 2).

È chiaro che a questo punto il discorso si apre ad una serie pressoché illimitata di considerazioni, non ultima quella che, come appare dalla 3^a tabella fuori testo, mostra un ulteriore problema aperto localmente, nelle varie sedi, dalla diversità tra i corsi attivati e la presenza dei geografi; mi limiterò invece ad osservare soltanto che in un contesto di tal fatta diventa fondamentale insistere perché l'altra conclamata innovazione della riforma, quella dei 'crediti', non finisca con l'aggravare la tendenza in atto riducendo la Geografia a 'materia residua', il cui contenuto, strozzato dallo spaziotempo ottenuto, diventerà palesemente inadeguato rispetto alle aspettative.

Non serve, mi pare, dilungarsi a dimostrare come non tutti i contenuti disciplinari, proprio in funzione di un loro apprendimento, possano essere impartiti con un identico numero di ore, né come le varie discipline in cui nel tempo s'è andato articolando l'insegnamento universitario della Geografia abbiano contenuti differenziati; credo invece opportuno riflettere sulle necessità minimali del numero di ore di lezione frontale loro necessarie, se si vuole che la dizione corrisponda effettivamente al contenuto.

TAB. 1. "Le Classi di Lauree triennali per Aree, Facoltà e probabilità di scelta delle geografie"

Macroaree	Aree dei Settori Sc.-Discipl.	Facoltà	Classi di lauree triennali	Tot. classi	O	D
Umanistica	10; 11	Conserv. Beni culturali; Lettere e fil.; Ling. e cult. italiana; Ling. e lett. straniere; Ling. e lett. stran. moderne; Psicologia; Sc. d. comunicaz. e spettacolo; Sc. d. formazione; Scuola spec. di paleogr. e filol. Musicale; Scuola spec. Archivistici e bibliotecari; Scuola sup. di ling. mod. interpr. e traduttori	3; 5; 11; 13; 14; 18; 23; 29; 30; 34; 35; 38; 39	13	4	3
Architettura e ingegneria	08; 09	Architettura; Ingegneria; Scienze nautiche; Scuola di ingegneria aerospaziale	4; 7; 8; 9; 10; 22; 42	7	0	1
Scientifica e tecnologica	01; 02; 03; 04; 05	Chimica Industriale; Farmacia; Scienze ambientali; Scienze Matematiche, fisiche e naturali	1; 12; 16; 21; 24; 25; 26; 27; 32; 41	9	0	0
Medica	06	Medicina e chirurgia; Psicologia; Scienze motorie	33; 34	2	0	1
Agrario-veterinaria	07	Agraria; Medicina veterinaria	20; 40	2	0	0
Giuridica	12	Giurisprudenza	2; 31	2	0	0
Economico-politico-sociale	13; 14	Economia; Sc. bancarie, finanziarie e assicurative; Sc. politiche; Sc. statistiche; Sociologia; Scuola sup. di studi islamici	6; 14; 15; 17; 19; 28; 35; 36; 37; 39	10	2	1

O = numero di classi con i settori geografici obbligatori o quasi (5-38-35-30); D = numero di classi con discrete probabilità di scelta per i settori geografici (7-13-18-33-39)

TAB. 2. "Docenti di Geografia per Aree e Facoltà"

Macroaree	Aree dei Settori Sc.-Discipl.	Facoltà con docenti di Geografia	Prof. Ord.	Prof. Assoc.	Ricerc. Assist.	Totale docenti
Umanistica	10; 11	Conserv. beni culturali; Lettere e fil; Ling. e lett. straniere; Ling. e lett. stran. moderne; Sc. d. formazione	67	85	79	231
Economico-politico-sociale	13; 14	Economia; Sc. politiche; Sc. statistiche; Sociologia	49	33	48	130
Architettura e Ingegneria	08; 09	Architettura; Ingegneria	5	4	2	11
Scientifica e	01; 02; 03; 04; 05	Scienze Matematiche, fisiche e naturali	1	0	2	3
Totale			122	122	131	375

Se i corsi di studio hanno la libertà – e il diritto – di assegnare i 'crediti' ai vari settori disciplinari, in funzione della visione complessiva delle finalità e della programmazione dei corsi stessi, la 'disciplina' – e il suo contenuto –, che con quei crediti si può realmente attivare, deve restare di stretta competenza dei titolari di settore: difesa di una razionalità minima, prima ancora che del principio della libertà dell'insegnamento.

In questo senso, mi pare che all'interno

dei settori geografici M-GGR/01 (ex M06A) e M-GGR/02 (ex M06B) si possa concordare, senza entrare nel merito dei programmi, che una corrispondenza seria crediti-contenuto porti a necessità minime di 50-60 ore per quelle discipline che implicano maggiori varietà di contenuto e complessità di metodo, proprio perché la loro 'generalità' non si trasformi in genericità (nel settore M-GGR/01: Geografia, Geografia regionale, Geografia umana, Geografia urbana e regionale, Teo-



ria e metodi della geografia; nel settore M-GGR/02: Geografia economica, Geografia politica, Geografia politica ed economica, Geografia urbana e organizzazione territoriale, Organizzazione e pianificazione del territorio, Politica dell'ambiente), e di 25-30 ore per le altre, più specialistiche nell'oggetto o nella trattazione (nel settore M-GGR/01: Cartografia, Didattica della Geografia, Geografia culturale, Geografia del paesaggio e dell'ambiente, Geografia delle lingue, Geografia di una regione italiana, Geografia di un'area europea od extra-europea, Geografia sociale, Geografia storica, Geografia urbana, Storia della geografia e delle esplorazioni; nel settore M-GGR/02: Cartografia tematica, Geografia applicata, Geografia del turismo, Geografia della comunicazione, Geografia della popolazione, Geografia dello sviluppo, Geografia politica ed economica di Stati e grandi aree, Sistemi informativi geografici).

Non sembri poco, sproporzionato o inutile partire da discorsi centrati su ore e programmi d'insegnamento, perché è, in effetti, l'avvio di risposta dell'*espace vecu* ad una riforma realizzata sulla base di assiomi più che su prove sperimentali.

Note

¹ "... l'evoluzione dei processi educativi ... è sempre più accompagnata e sostenuta da un ampio partenariato: associazioni, enti territoriali, movimenti di consumatori, agenzie specializzate (turismo, energia, ambiente" e "Nel campo della formazione permanente, questa necessaria autonomia deve rientrare nel processo di negoziazione fra le parti sociali interessate ai vari livelli..." pp. 23 e 28 del Libro Bianco e "... Tali profili... non possono non scaturire da una concertazione che vede coinvolte le regioni, lo stato, gli istituti stessi, il mondo del lavoro e delle professioni (comprese quelle dei docenti), le parti sociali. Per quelli della formazione superiore, va previsto il coinvolgimento obbligatorio anche delle università..." p. 41 di Bertagna, che finisce con un freudiano "Naturalmente, va preservata la spendibilità professionale della formazione".

² Per quest'ultimo aspetto Bertagna è, in verità, più attento, ma comunque l'affermazione iniziale, classica, di don Milani (p. 16) si smentisce a p. 33 "Il sistema educativo di istruzione e di formazione difficilmente può competere con il sistema informale e non formale...".

³ "non è nemmeno possibile insegnare le tecniche della lettura se chi le apprende non le inserisce in una più grande e generale motivazione alla propria salvezza" (Bertagna, pp. 38-39).

⁴ "... la ricerca scientifica esige di poter disporre di attrezzature estremamente sofisticate sotto l'aspetto tecnico (supercomputer, reti di comunicazione altamente performanti, genoma umano, etc.)...": Libro Bianco, p. 12; "... non è possibile studiare la fisica quantistica senza un laboratorio con un sofisticato acceleratore di particelle...": Bertagna, p. 57 in "Formazione secondaria. Natura".

TABELLE FUORI TESTO

TAB. 1. "La Geografia nelle classi di lauree triennali"

Classi di lauree dove i settori M-GGR/01 e M-GGR/02 non compaiono affatto						
1- Biotecnologie; 2- Scienze dei servizi giuridici; 12- Scienze biologiche; 15- Scienze politiche e delle relazioni internazionali; 16- Scienze della terra; 19- Scienze dell'amministrazione; 20- Scienze e tecnologie agrarie, agroalimentari e forestali; 21- Scienze e tecnologie chimiche; 22- Scienze e tecnologie della navigazione marittima e aerea; 23- Scienze e tecnologie delle arti figurative, della musica, dello spettacolo e della moda; 24- Scienze e tecnologie farmaceutiche; 25- Scienze e tecnologie fisiche; 26- Scienze e tecnologie informatiche; 27- Scienze e tecnologie per l'ambiente e la natura; 29- Filosofia; 31- Scienze giuridiche; 32- Scienze matematiche; 34- Scienze e tecniche psicologiche; 40- Scienze e tecnologie zootecniche e delle produzioni animali.						
Classi di lauree dove compaiono i settori M-GGR/01 e M-GGR/02						
n.	Classe di lauree in:	M-GGR/01	M-GGR/02	Ambito	Cr.	Insieme con:
3	Scienze della mediazione linguistica	-----	Aff. o integ.	Disc. stor., sociol. e geografiche	6	altri 9 gruppi nell'ambito
4	Scienze dell'architettura e dell'ingegneria edile	Aff. o integ.	Aff. o integ.	Cult. sci., um., giur., econ., socio-politica	18	1 altro ambito e altri 72 gruppi e 2 settori nell'ambito
5	Lettere	Aff. o integ.	Aff. o integ.	Disc. geografiche	20	altri 2 ambiti
6	Scienze del servizio sociale	Aff. o integ.	Aff. o integ.	Form. interdiscipl.	22	altri 14 gruppi nell'ambito
7	Urbanistica e scienze della pianificazione territoriale	Di base	Di base	Ecologia, geografia e geologia	27	altri 2 ambiti e altri 5 gruppi nell'ambito
8	Ingegneria civile e ambientale	Aff. o integ.	Aff. o integ.	Cult. sci., um., giur., econ., socio-politica	18	1 altro ambito e altri 48 gruppi e 2 settori nell'ambito
9	Ingegneria dell'informazione	Aff. o integ.	Aff. o integ.	Cult. sci., um., giur., econ., socio-politica	18	1 altro ambito e altri 20 gruppi e 2 settori nell'ambito
10	Ingegneria industriale	Aff. o integ.	Aff. o integ.	Cult. sci., um., giur., econ., socio-politica	18	ad altri 22 gruppi, oltre ai settori residui
11	Lingue e culture moderne	Aff. o integ.	Aff. o integ.	Disc. stor., stor-art., geogr., soc. e filolog.	24 24	1 altro ambito e altri 35 gruppi nell'ambito
13	Scienze dei beni culturali	Caratteriz.	Caratteriz.	Beni demoetno-antrop. e ambientali	45	altri 8 ambiti e altri 8 gruppi nell'ambito
14	Scienze della comunicazione	-----	Aff. o integ.	Discipline sociali	20	altri 2 ambiti e altri 8 gruppi nell'ambito
17	Scienze dell'economia e della gestione aziendale	-----	Aff. o integ.	Cult. scient., tecnol. e giuridica	18	altri 3 ambiti e altri 11 gruppi nell'ambito
18	Scienze dell'educazione e della formazione	Di base	Di base	Disc. storiche e geografiche	18	altri 2 ambiti e altri 6 gruppi nell'ambito
		Caratteriz.	-----	Disc. scientifiche	25	altri 4 ambiti e altri 19 gruppi nell'ambito
28	Scienze economiche	-----	Aff. o integ.	Disc. economico-giuridiche	18	altri 2 ambiti e altri 9 gruppi nell'ambito
30	Scienze geografiche	Di base	Di base	Disc. geogr. e antrop.	27	altri 2 ambiti e altri 4 gruppi nell'ambito
		Caratteriz.	Caratteriz.	Disc. d. amb., biol., geogr. e geologiche	45	altri 3 ambiti e altri 9 gruppi nell'ambito
33	Scienze delle attività motorie e sportive	-----	Aff. o integ.	Giuridico-econ. e statistico	18	altri 2 ambiti e altri 3 gruppi nell'ambito
35	Scienze sociali per la cooperazione, lo sviluppo e la pace	Caratteriz.	Caratteriz.	Geografia e organiz. del territorio	12	1 altro gruppo nell'ambito
36	Scienze sociologiche	-----	Aff. o integ.	Form. interdiscipl.	34	1 altro ambito e altri 9 gruppi nell'ambito
37	Scienze statistiche	-----	Aff. o integ.	Form. interdiscipl.	18	altri 18 gruppi nell'ambito
38	Scienze storiche	Di base	Di base	Geografia	24	altri 2 ambiti
39	Scienze del turismo	Di base	-----	Discipline sociali e territoriali	25	1 altro ambito e altri 3 gruppi nell'ambito
41	Tecnologie per la conservazione e il restauro dei beni culturali	Aff. o integ.	Aff. o integ.	Disc. stor., geogr., filos., econ., sociol.	20	altri 2 ambiti e altri 18 gruppi nell'ambito
42	Disegno industriale	Aff. o integ.	Aff. o integ.	Cult. sci., um., giur., econ., socio-politica	18	1 altro ambito e 5 interi settori nell'ambito



TAB. 2. "La Geografia nelle classi di lauree specialistiche"

Classi di lauree dove i settori M-GGR/01 e M-GGR/02 non compaiono affatto

5/s-Archivistica e biblioteconomia; 7/s-Biotecnologie agrarie; 9/s- Biotecnologie mediche, veterinarie e farmaceutiche; 12/s-Conservazione e restauro del patrimonio storico-artistico; 14/s-Farmacia e Farmacia industriale; 19/s-Finanza; 22/s-Giurisprudenza; 46/s- Medicina e chirurgia; 47/s- Medicina veterinaria; 48/s-Metodi per l'analisi valutativa dei sistemi complessi; 49/s- Metodi per la ricerca empirica nelle scienze sociali; 51/s-Musicologia e beni musicali; 52/s-odontoiatria e protesi dentaria; 53/s-Organizzazione e gestione dei servizi per lo sport e le attività motorie; 56/s-Programmazione e gestione dei servizi educativi e formativi; 58/s-Psicologia; 59/s-Pubblicità e comunicazione d'impresa; 63/s-Scienze cognitive; 67/s-Scienze della comunicazione sociale e istituzionale; 69/s- Scienze della nutrizione umana; 71/s- Scienze delle pubbliche amministrazioni; 75/s- Scienze e tecnica dello sport; 76/s- Scienze e tecniche delle attività motorie preventive e adattative; 77/s- Scienze e tecnologie agrarie; 78/s- Scienze e tecnologie agroalimentari; 79/s- Scienze e tecnologie agrozootecniche; 90/s-Statistica demografica e sociale; 91/s- Statistica economica, finanziaria e attuariale; 92/s- Statistica per la ricerca sperimentale; 101/s-Teoria della Comunicazione; 102/s- Teoria e tecniche della normazione e dell'informazione giuridica.

Classi di lauree dove i settori M-GGR/01 e M-GGR/02 compaiono come parte di molti o tutti "i settori scientifico-disciplinari non indicati tra le attività formative caratterizzanti"

6/s-Biologia; 8/s- Biotecnologie industriali; 20/s-Fisica; 23/s-Informatica; 25/s- Ingegneria aerospaziale e astronautica; 26/s- Ingegneria biomedica; 27/s- Ingegneria chimica; 29/s- Ingegneria dell'automazione; 30/s- Ingegneria delle telecomunicazioni; 31/s- Ingegneria elettrica; 32/s. Ingegneria elettronica; 33/s- Ingegneria energetica e nucleare; 34/s- Ingegneria gestionale; 35/s. Ingegneria Informatica; 36/s- Ingegneria meccanica; 37/s- Ingegneria navale; 45/s-Matematica; 50/s-Modellistica matematico- fisica per l'ingegneria; 57/s- Programmazione e gestione delle politiche e dei servizi sociali; 61/s-Scienza e ingegneria dei materiali; 62/s- Scienze chimiche; 66/s- Scienze dell'universo; 68/s- Scienze della natura; 80/s-Scienze e tecnologie dei sistemi di navigazione; 81/s- Scienze e tecnologie della chimica industriale; 82/s- Scienze e tecnologie per l'ambiente e il territorio; 85/s- Scienze geofisiche; 86/s- Scienze geologiche; 100/s- Tecniche e Metodi per la società dell'informazione; 103/s- Teorie e Metodi del disegno industriale.

Classi di lauree dove compaiono i settori M-GGR/01 e M-GGR/02

n.	Classe di lauree in:	M-GGR/01	M-GGR/02	Ambito	Cr.	Insieme con:
1/s	Antropologia culturale ed etnologia	Caratteriz.	Caratteriz.	Disc. stor., geogr. e filosofiche	60	altri 2 ambiti e altri 12 gruppi nell'ambito
2/s	Archeologia	Aff. o integ.	Aff. o integ.	Disc. dell'ambiente	30	altri 2 ambiti e altri 2 gruppi nell'ambito
3/s	Architettura del paesaggio	Aff. o integ.	Aff. o integ.	Disc. uman., giur., econ., sociopolitiche	30	1 altro ambito e altri 33 gruppi nell'ambito
4/s	Architettura e ingegneria edile	Aff. o integ.	Aff. o integ.	Disc. uman., giur., econ., sociopolitiche	30	1 altro ambito e altri 57 gruppi nell'ambito
10/s	Conservazione dei beni architettonici e ambientali	Aff. o integ.	Aff. o integ.	Disc. del territorio e dell'ambiente	30	altri 2 ambiti e altri 16 gruppi nell'ambito
11/s	Conservazione dei beni scientifici e della civiltà industriale	Di base	Di base	Discipline storiche e geografiche	60	altri 2 ambiti e altri 4 gruppi nell'ambito
		Caratteriz.	Caratteriz.	Disc. geogr., econ. e sociologiche	60	altri 3 ambiti e altri 7 gruppi nell'ambito
13/s	Editoria, comunicazione multimediale e giornalismo	Caratteriz.	Caratteriz.	Disc. stor., politol. e geografiche	46	altri 3 ambiti e altri 11 gruppi nell'ambito
15/s	Filologia e letterature dell'antichità	Caratteriz.	-----	Dis. stor.-filosofiche e geografiche	50	altri 4 ambiti e altri 7 gruppi nell'ambito
16/s	Filologia moderna	Aff. o integ.	Aff. o integ.	Disc. geografiche	30	altri 2 ambiti
17/s	Filosofia e storia della scienza	Aff. o integ.	-----	Disc. psicol., sociol. e demoeoantropol.	30	altri 2 ambiti e altri 13 gruppi nell'ambito
18/s	Filosofia teoretica, morale,	Caratteriz.	-----	Disc. dell'uomo e della società	60	altri 5 ambiti e altri 7 gruppi nell'ambito
21/s	Geografia	Di base	Di base	Disc. geogr. e dell'ambiente	48	altri 2 ambiti e altri 3 gruppi nell'ambito
		Caratteriz.	-----	Disc. dell'ambiente, geogr. e geologiche	60	altri 5 ambiti e altri 6 gruppi nell'ambito
24/s	Informatica per le discipline umanistiche	Aff. o integ.	Aff. o integ.	Disc. del contesto giuridico-sociale	30	1 altro ambito e altri 9 gruppi nell'ambito
28/s	Ingegneria civile	Aff. o integ.	Aff. o integ.	Cult. sc., um., giur., econ., socio-politica	30	1 altro ambito e altri 45 gruppi nell'ambito
38/s	Ingegneria per l'ambiente e il territorio	Aff. o integ.	Aff. o integ.	Cult. sc., um., giur., econ., socio-politica	30	1 altro ambito e altri 53 gruppi nell'ambito

Classi di lauree dove compaiono i settori M-GGR/01 e M-GGR/02						
n.	Classe di lauree in:	M-GGR/01	M-GGR/02	Ambito	Cr.	Insieme con:
39/s	Interpretariato di conferenza	-----	Aff. o integ.	Lessici disciplinari	30	altri 39 gruppi in ambito
40/s	Lingua e cultura italiana	Aff. o integ.	-----	Disc. storico-geografiche	30	altri 2 ambiti e altri 6 gruppi nell'ambito
41/s	Lingue e letterature afroasiatiche	Aff. o integ.	-----	Disc.fil., demoetno-antrop. e geografiche	30	1 altro ambito e altri 5 gruppi nell'ambito
42/s	Lingue e letterature moderne euroamericane	Aff. o integ.	-----	Disc. demoetnoant. e filosofiche	30	1 altro ambito e altri 5 gruppi nell'ambito
43/s	Lingue straniere per la comunicazione internaz.	Di base	Di base	Disc. geografiche demoetnoantropol.	40	altri 2 ambiti e altri 5 gruppi nell'ambito
44/s	Linguistica	Aff. o integ.	-----	Disc. geogr., demoetnoant. e document.	30	1 altro ambito e altri 6 gruppi nell'ambito
54/s	Pianificazione territoriale, urbanistica e ambientale	Di base	Di base	Ecol., geogr. e st. d. trasform. d. territorio	45	altri 3 ambiti e altri 5 gruppi nell'ambito
		-----	Aff. o integ.	Cultura umanistica	30	altri 2 ambiti e altri 12 gruppi nell'ambito
55/s	Progettazione e gestione dei sistemi turistici	Di base	Di base	Disc. territ., grafica e spazi museali	40	altri 2 ambiti e altri 9 gruppi nell'ambito
60/s	Relazioni internazionali	-----	Di base	Economico	34	altri 4 ambiti e altri 4 gruppi nell'ambito
64/s	Scienze dell'economia	-----	Aff. o integ.	Storico-economico	30	altri 2 ambiti e altri 5 gruppi nell'ambito
65/s	Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua	Aff. o integ.	-----	Disc. storiche e interculturali	30	1 altro ambito e altri 9 gruppi nell'ambito
70/s	Scienze della politica	-----	Caratteriz.	Economico	72	altri 3 ambiti e altri 5 gruppi nell'ambito
72/s	Scienze delle religioni	Di base	-----	Disc. antrop., geogr., psicol. e sociol.	48	altri 3 ambiti e altri 3 gruppi nell'ambito
73/s	Scienze dello spettacolo e della produzione multimediale	Di base	-----	Disc. geogr., stor. e sociologiche	48	altri 2 ambiti e altri 9 gruppi nell'ambito
74/s	Scienze e gestione delle risorse rurali e forestali	-----	Aff. o integ.	Disc. d. formazione multidisciplinare	30	altri 10 gruppi nell'ambito
83/s	Scienze economiche per l'ambiente e la cultura	Caratteriz.	Caratteriz.	Disc. dell'ambiente	53	altri 2 ambiti e altri 9 gruppi nell'ambito
84/s	Scienze economico-aziendali	-----	Aff. o integ.	Disc. complementari	30	altri 2 ambiti e altri 6 gruppi nell'ambito
87/s	Scienze pedagogiche	Aff. o integ.	-----	Disc. storiche e geografiche	30	altri 3 ambiti e altri 6 gruppi nell'ambito
88/s	Scienze per la cooperazione allo sviluppo	-----	Di base	Disc. storiche e geografiche	4	altri 4 gruppi nell'ambito
		Caratteriz.	-----	Disc. d. Terra, biol., territ. e d. sc. storic.	24	altri 10 gruppi nell'ambito
		Aff. o integ.	Aff. o integ.	Formazione interdisciplinare	33	tutti i SSD d. aree 07, 11,12,13,14 non ind. tra le att. form. caratter.
93/s	Storia antica	Di base	-----	Disc. d. territ. e d. insediamento umano	48	altri 2 ambiti e altri 2 gruppi nell'ambito
94/s	Storia contemporanea	Di base	-----	Statistica, demogr. e geografia	48	1 altro ambito e altri 2 gruppi nell'ambito
		Aff. o integ.	Aff. o integ.	Disc. di contesto	30	altri 2 ambiti e altri 8 gruppi nell'ambito
95/s	Storia dell'arte	Di base	-----	Storia e geografia	35	altri 2 ambiti e altri 9 gruppi nell'ambito



Classi di lauree dove compaiono i settori M-GGR/01 e M-GGR/02						
n.	Classe di lauree in:	M-GGR/01	M-GGR/02	Ambito	Cr.	Insieme con:
96/s	Storia della filosofia	Aff. o integ.	-----	Disc. della società e del pensiero sociale	30	altri 2 ambiti e altri 12 gruppi nell'ambito
97/s	Storia medievale	Di base	-----	Disc. d. territ. e d. insediamento umano	48	altri 3 ambiti e altri 3 gruppi nell'ambito
98/s	Storia moderna	Di base	-----	Statistica, demogr. e geografia	48	altri 2 ambiti e altri 2 gruppi nell'ambito
		Aff. o integ.	Aff. o integ.	Disc. di contesto	30	altri 2 ambiti e altri 6 gruppi nell'ambito
99/s	Studi europei	-----	Aff. o integ.	Economico	30	altri 2 ambiti e altri 4 gruppi nell'ambito

TAB. 3. "Corsi attivati e docenti di geografia per sede"

Università	Corsi	O	D	B	G	Università	Corsi	O	D	B	G
Ancona	22	0	1	5	0	Milano Politecnico	47	0	1	0	4
Bari	71	4	3	10	13	Milano Statale	55	4	2	6	13
Basilicata	18	3	1	2	1	Modena e Reggio E.	37	0	1	9	1
Bergamo	13	1	1	6	2	Molise	27	1	3	7	1
Bologna	106	5	11	27	18	Napoli II	23	0	2	3	1
Bolzano	7	0	2	2	0	Napoli-Federico II	83	3	3	15	24
Brescia	15	0	1	3	2	Padova	79	4	7	13	11
Cà Foscari (Venezia)	33	3	2	20	8	Palermo	98	4	9	19	9
Cagliari	48	5	5	9	11	Parma	50	5	2	6	6
Calabria (Rende)	39	3	3	8	2	Parthenope (Napoli)	18	0	1	9	2
Camerino	19	0	0	1	1	Pavia	45	6	5	7	3
Campus Bio-medico (Roma)	1	0	0	0	0	Perugia	60	3	4	14	7
Carlo Cattaneo-LIUC (Castellanza)	3	0	0	1	0	Perugia-Stranieri	5	3	0	2	0
Cassino	13	1	2	5	6	Piemonte orientale	34	3	2	11	4
Catania	59	2	5	12	15	Pisa	53	5	1	10	11
Ferrara	38	1	3	7	2	Roma III	28	4	3	6	7
Firenze	69	7	9	12	12	Roma-La Sapienza	111	15	9	27	20
Foggia	15	1	3	4	2	Roma-Tor Vergata	38	2	1	9	3
G.D'Annunzio (Chieti)	21	2	2	12	11	S. Pio V (Roma)	3	0	0	2	0
Genova	58	4	5	11	18	Salerno	27	1	2	7	13
Insubria (Va-Co)	16	0	1	3	0	Sannio (Benevento)	13	0	0	3	2
Ist. Archit.di Venezia	5	0	2	0	1	Sassari	34	3	4	8	8
Ist. Un. Suor Orsola Benincasa (Napoli)	6	0	2	3	0	Siena	47	6	4	16	3
Isti. Un. Orientale (Napoli)	14	2	0	8	7	Siena-Stranieri	2	2	0	0	0
IULM (Milano)	5	1	1	3	0	Teramo	17	1	2	5	1
IUSM (Roma)	1	0	1	0	0	Torino-Politecnico	50	0	2	0	1
L'Aquila	42	4	7	9	3	Torino-Statale	73	7	5	20	15
Lecce	26	2	2	7	12	Trento	30	3	1	9	5
Luigi Bocconi (Milano)	9	0	0	8	0	Trieste	55	2	3	14	14
LUISS (Roma)	10	0	0	6	0	Tuscia (Viterbo)	23	1	5	5	2
LUM Jean Monnet (Casamassima)	5	0	0	2	0	Udine	29	1	2	9	4
Macerata	25	3	3	8	1	Un. Catt. Sacro Cuore (Milano)	52	4	5	22	3
Magna Graecia (Catanzaro)	15	0	1	2	0	Urbino	44	2	6	16	5
Maria SS.Assunta (Roma)	23	1	5	8	0	Valle d'Aosta	3	0	1	1	0
Mediterranea (RC)	16	0	1	0	1	Verona	27	1	4	15	6
Messina	48	2	3	12	15	Vita Salute S.Raffaele (Milano)	3	0	0	0	0
Milano Bicocca	34	0	2	16	2	Totale	2.391	153	192	577	375

O = numero di classi con i settori geografici obbligatori o quasi (5-38-35-30); D = numero di classi con discrete probabilità di scelta per i settori geografici (7-13-18-33-39); B = numero di classi con probabilità di scelta minori ma non nulle (3-6-11-14-17-28-36-37-41); G = n. di geografici 'in servizio'.

La Geografia nei corsi universitari per la Formazione Primaria

Premessa

Come è noto nell'anno accademico 1998/99, sulla base del Decreto del Presidente della Repubblica del 31 luglio 1996, n. 471 e della successiva Proposta per i Criteri Generali, approvata dalla Commissione MURST-MPI, art. 4 L.168/1989 nella seduta dell'11 dicembre 1997, è stato attivato il corso di Laurea quadriennale in Scienze della Formazione Primaria. Come indica l'art. 2 del DPR n. 471 citato, il corso è collocato nella Facoltà di Scienze della Formazione, ma anche in via transitoria sulla base dell'art. 12 dello stesso DPR, "dato il carattere fortemente interdisciplinare", presso Atenei che avessero nel proprio organico docenti nelle aree: medica, giuridica, fisico-matematica, e delle scienze naturali, igienistiche ed ambientali¹.

Il corso, finalizzato alla preparazione culturale e professionale dei futuri insegnanti di scuola materna o dell'infanzia e di scuola elementare, intende fornire la preparazione pedagogica necessaria ad affrontare la delicatezza del compito educativo nei confronti dei bambini fra tre e undici anni, coniugando riflessione teorica, competenza disciplinare e impegno pratico attraverso le attività di tirocinio e di laboratorio. Gli studi hanno durata quadriennale con un monte ore di 2000 ore, di cui 400 riguardano il tirocinio e 1600 l'insegnamento, corrispondenti all'equivalente di 21 insegnamenti annuali, suddivisibili anche in moduli semestrali (quindi 42 semestri), che consentono allo studente di totalizzare i 240 crediti complessivi previsti, ripartiti in 60 all'anno².

Esso si articola in un biennio propedeutico e in uno successivo con due indirizzi: insegnanti di scuola dell'infanzia e insegnanti di scuola elementare. Una caratteristica innovativa del corso è data dal modello integrato di insegnamento. Oltre all'integrazione modulare degli insegnamenti, esso realizza un modello feed-back, passando dalla disciplina al laboratorio e al tirocinio. "Insegnare ad insegnare", apprendendo un modello scientifico di osservazione come verifica di quanto appreso nella parte teorica, risulta essere l'obiettivo prioritario perseguito.

Le iscrizioni sono programmate, annualmente, dal MIUR con le varie Università in rapporto alle previsioni di sbocchi occupazionali nel mondo della scuola materna ed elementare (cfr. <http://www.miur.it/documento...>). Anche se le immatricolazioni, nel quadriennio 1998-2002 hanno a malapena coperto il 40 % dei posti programmati (cfr. Tab. 1 per una valutazione sintetica e la Tab. 2 per una più dettagliata a livello di Regione e di Atenei), il corso appare in generale ben avviato sia dal punto di vista dei contenuti culturali, sia per le relazioni positive attuate con il mondo scolastico in servizio. Nella sessione estiva del 2001/2002 si sono laureate le prime leve.

Dall'anno accademico 2001/02, le Università interessate (tra cui Firenze, Genova, Torino) hanno potuto applicare il nuovo piano di studi triennale (il cosiddetto "tre più due" previsto dalla riforma universitaria dei corsi di studio), denominato "Scienze della prima infanzia e della Formazione Primaria", che permette il conseguimento di 180 crediti, distribuiti nei tre anni. Il curriculum del triennio "Scienze della prima infanzia"



Tab. 1. Numero di posti programmati dal MIUR e relative immatricolazioni dall'a.a. 1998/99 al 2001/02 e nel quadriennio 1998/2002 nelle varie sedi universitarie italiane che hanno istituito il corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria

anno	posti D.M. ¹	immatricolati		di cui donne	
		Tot.	%/D.M.	Tot.	%/imm.
1998/99	7375	3085	41.8	2923	94.7
1999/00	7450	2567	33.9	2425	94.5
2000/01	7342	2972	40.5	2820	94.8
2001/02	7093 ²	2783	39.2	2665	95.7
Totale	29260	11407	38.4	10833	95.0
Anno 2002/03, posti disponibili n. 6208					

¹ Posti banditi dal Decreto Ministeriale (DM). Salvo altra indicazione, si tratta di posti disponibili per gli studenti comunitari e non comunitari residenti in Italia, di cui all'art. 39 Dlgs 286/98.

² Di cui 160 posti disponibili per gli studenti non comunitari residenti all'estero.

Fonte: nostra elaborazione da:

<http://www.miur.it/ustat/statistiche>; <http://www.miur.it/documento.asp?categoria=15&documento=1894>;

Tab. 2. Dislocazione regionale e sedi del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria con relativi posti programmati dal MIUR e immatricolazioni dal 1998 al 2002 e nel quadriennio 1998-02

REGIONE	SEDI	1998-99			1999-00			2000-01			2001-02			1998-02		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	2	4	5
PIEMONTE	TORINO	300	129	43	375	174	46	360	217	60	360	184	51	653	614	94
	VALLE D'AOSTA	25	25	100	25	17	68	25	23	92	18	18	100	83	74	89
LOMBARDIA	MI-BICOCCA	400	240	60	400	174	43	410	202	49	405	215	53	713	696	98
	MI-CATTOLICA	400	66	17	400	86	22	254	82	32	252	59	23	263	261	99
	BS-CATTOLICA	200	47	24	200	51	26	152	70	46	152	54	36	229	221	97
TRENTINO-A.A.	BZ-BRESSANONE	175	92	53	175	144	82	175	92	53	210	78	37	417	382	92
VENETO	PADOVA	400	200	50	400	174	43	410	200	49	300	188	63	766	742	97
FRIULI-V. G.	UDINE	180	91	50	180	88	49	255	85	-	255	122	-	388	374	96
	TRIESTE	180	66	37	180	11	6	UD	30	-	UD	27	-	92	86	93
LIGURIA	GENOVA	150	45	30	150	41	27	150	62	41	170	30	18	194	186	96
EMILIA-ROMAGNA	BOLOGNA	400	125	31	400	121	30	672	167	-	673	166	-	706	671	95
	MO-REGGIO E.	200	117	58	260	124	48	BO	131	-	BO	133	-	378	365	97
TOSCANA	FIRENZE	250	132	53	250	92	37	255	92	36	575	126	31	481	464	96
UMBRIA	PERUGIA	150	59	39	150	23	15	160	26	16	160	72	45	198	188	95
MARCHE	MACERATA	200	151	75	200	129	64	220	117	80	240	0	0	455	443	98
	URBINO	200	90	45	200	46	23	245	61	25	245	102	42	420	394	94
LAZIO	ROMA-TRE	250	163	65	250	160	64	253	180	71	255	191	75	650	624	96
	ROMA LUMSA	200	23	12	200	16	8	200	12	6	100	16	16	77	72	94
ABRUZZO	L'AQUILA	200	76	38	200	40	42	210	63	30	210	49	23	204	197	97
MOLISE	CAMPOBASSO	90	61	55	90	89	99	113	107	95	113	89	79	315	302	96
CAMPANIA	NA-BENINCASA	550	272	49	550	165	30	555	159	29	555	151	27	679	652	96
	SA-FISCIANO	550	85	15	550	49	11	555	110	19	555	135	24	444	422	95
PUGLIA	BARI	500	95	19	500	56	11	510	171	34	410	142	35	631	611	97
BASILICATA	PZ-MATERA	120	118	98	120	121	100	123	116	94	120	80	65	356	338	95
CALABRIA	CS-RENDE	250	287	100	250	224	90	250	151	60	250	108	43	552	524	95
SICILIA	PALERMO	580	209	36	580	163	28	585	174	30	255	149	58	520	489	94
SARDEGNA	CAGLIARI	240	92	38	240	57	24	245	69	28	255	89	35	302	288	95
TOTALE		7375	2502	34	7450	2567	34	7342	2972	40	6933	2783	39	11166	10680	95

Nostra elaborazione da Fonte citata in Tab. 1

Legenda: 1) totale posti banditi dal Decreto Ministeriale (DM); 2) totale studenti immatricolati nell'anno e/o nel quadriennio 1998/02; 3) percentuale di studenti immatricolati sul totale dei posti banditi dal Decreto ministeriale; 4) totale donne immatricolate nel quadriennio 1998/02; 5) percentuale di donne immatricolate sul totale degli studenti immatricolati nel quadriennio 1998/02. BZ-Bressanone: il totale indicato include 93 immatricolazioni di cui 85 donne, relativo al corso attivato per insegnanti in servizio. UD-TS: Corsi in Consorzio con le rispettive Facoltà. Sede legale presso l'Università di Gorizia.

MO-Reggio E.: Corso in Consorzio con la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna-Sede del corso a Reggio Emilia Macerata: Corso interuniversitario con le Università di Ancona e Camerino. Nell'a.a. 2001-02, non è stato attivato il primo anno di corso. Nello stesso anno non è pure stato attivato il corso in teledidattica, inaugurato l'anno precedente con 75 iscritti, di cui 71 donne, inseriti nel valore riportato. NA-Suor Orsola Benincasa: Corso in Consorzio con le Università di Napoli Federico II, Napoli II, Istituto Orientale.

intende preparare un operatore/educatore capace di interpretare e rispondere con efficacia ai bisogni di crescita psico-fisica e culturale dei più piccoli, sia nei nidi, sia nelle comunità infantili e in tutte le nuove tipologie dei servizi integrativi per l'infanzia e di supporto alla genitorialità.

Nel presente contributo, si pone attenzione al "tradizionale" corso quadriennale e si riportano le informazioni statistiche, salvo altra indicazione, riferite all'anno accademico 2001/02³, col quale questo termina il suo primo quadriennio di vita.

Localizzazione delle sedi del corso

In tutte le Regioni italiane (cfr. Tab. 2) è stato attivato il corso, localizzato per lo più nelle sedi universitarie di Scienze della Formazione, generate dalla Facoltà di Magistero, che vanta un'antica nascita e diffusione capillare nel territorio nazionale, appunto perché "doveva provvedere ad accrescere la cultura letteraria e scientifica delle donne" in possesso del diploma di licenza della scuola normale femminile⁴.

La Regione Autonoma Val d'Aosta, ad esempio, ha aperto il suo Ateneo, ormai autonomo, dipendendo inizialmente dalla sede torinese. Alcune altre Facoltà hanno attivato il corso in località diverse dalla sede madre, come a Matera dipendente da Potenza, a Fisciano da Salerno, o a Bressanone da Bolzano⁵.

Come anticipato, di solito, la sede si colloca nel capoluogo regionale, pur con l'eccezione del Veneto con Padova, del Trentino Alto Adige con Bolzano, delle Marche con Urbino e Macerata (quest'ultima non più attiva dall'anno acc. 2001/02) e della Calabria con Cosenza-Rende.

In alcuni capoluoghi abbiamo due sedi come a Roma (Roma Tre e Lumsa) e a Milano (Bicocca e Cattolica) e in alcune Regioni altre sedi, come Brescia-Cattolica in Lombardia dipendente da Milano-Cattolica, Udine in Friuli Venezia Giulia, realizzata in Consorzio con Trieste, Consorzio domiciliato presso l'Università di Gorizia; Modena-Reggio Emilia (dove si svolge il corso) in Emilia-Romagna in Consorzio con Bologna, Salerno-Fisciano in Campania, mentre nel capoluogo regionale opera l'Istituto Universitario Suor Orsola Benincasa, consorziato con Napoli Federico II, Napoli II e Istituto Orientale⁶.

Il territorio è quindi coperto da questo importante servizio universitario, che circoscrive aree più o meno ristrette e dense di popolazione stu-

dentescas⁷, ben motivata ad inserirsi nella docenza in questo settore della scuola dell'obbligo.

Consistenza numerica degli iscritti al corso

Allo scopo di valutare esattamente la consistenza numerica degli iscritti del Corso di Laurea, rispetto alla situazione universitaria globale italiana, mi pare il caso di proporre le seguenti osservazioni, prendendo come anno di riferimento il 2001/02, nel quale è maturata la statistica globale del primo quadriennio di vita (cfr. Tab. 3; per una valutazione dettagliata delle immatricolazioni nelle singole sedi, cfr. Tab. 2).

I circa 11.000 iscritti complessivi del nostro Corso di Laurea rappresentano quasi l'11% del totale degli iscritti nelle Facoltà italiane di Scienze della Formazione, che assommano a circa 105.000. Questi ultimi, a loro volta, si aggirano intorno al 14% degli iscritti complessivi di tutte le sedi che ospitano il Corso di laurea, i quali si attestano intorno alle 760.000 unità. Se si facesse un confronto con gli iscritti in tutte le Università italiane, quelli della Facoltà di Scienze della Formazione toccherebbero quasi il 6%. Riassumendo, rilevo che gli studenti del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria rappresentano lo 0.7%, se riferiti a tutti gli studenti universitari e che questo valore consta di ben il 95% di donne, in una Facoltà che, a sua volta, con l'86% registra la maggior percentuale di presenza femminile dei corsi di laurea esistenti nel territorio nazionale⁸.

Focalizzando meglio il problema a livello regionale, Lombardia, Emilia-Romagna, e Campania hanno, nel quadriennio 1998-02, superato le mille immatricolazioni. A livello di Atenei il numero più elevato è tenuto da Padova con 766 unità, a cui segue Milano-Bicocca con 713, Bologna con 704.

Le realtà minime, inferiori al totale di un centinaio di iscritti nel quadriennio 1998-02, sono rappresentate da Roma-Lumsa, Aosta e Trieste. Mentre per Aosta e Trieste addebiterei la motivazione al fatto che le due sedi offrono e saturano le richieste di un'area alquanto circoscritta, la Lumsa di Roma e anche la Cattolica di Milano e di Brescia, pur con valori maggiori, essendo libere, e quindi con notevoli spese a proprio carico, gravano di maggiori tasse i propri fruitori, limitando perciò le immatricolazioni.

Non pare il caso di procedere in una più articolata disamina, in quanto le tabelle proposte offrono la possibilità di molteplici e personali approfondimenti.



TAB. 3. Localizzazione delle sedi operative del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e confronto tra gli iscritti al corso nel quadriennio 1998/02 e nell'a.a. 2001/02 con il totale degli iscritti nelle sedi di Scienze della Formazione e tra questi e il totale degli iscritti nelle rispettive sedi.

SEDI OPERATIVE E INDIRIZZI	UNIVERSITÀ/FAC. SC. FORMAZIONE	ISTITUTO/ DIPARTIMENTO	N. STUDENTI FAC. SC. FORMAZIONE		N. STUDENTI FORM. PRIMARIA 1998/02		N. STUD FORM. PRIM. A.A. 2001/02	
			Totale	% stud. Sede	Totale	% Fac Sc Form	Tot.	% F. Pr. 98/02
AOSTA Str. dei Cappuccini	della Valle d'Ao./ de la Vallée d'Ao	(in via di organizzazione)	111 (1)	51	83	75	17	20
BARI - Pal. Atenco Via Umberto, 1	degli Studi di Bari	Dip. Sc. St. e Geo. Sez. Geografia	5750	10	631	11	142	28
BOLOGNA Via Zamboni 67	degli Studi di Bologna	Dip. Sc. Terra e Geol.-Ambient. Sez. Geografia	5348	5	706	13	166	24
BRESCIA - CATTOLICA-Contr. S.Croce, 17	Cattolica Sacro Cuore, Milano	Cattedra di Geografia	1275	29	229	12	54	24
BRESSANONE/BZ - Via Dante, 4	Freie Universitat Bozen/ Libera Università di BZ/ Università Lieda de Bulsan	Cattedra di Geografia	1113	100	417	37	78	19
CAGLIARI- Via Is Mirrionis, 1	degli Studi di Cagliari	Dip. Studi storici, geogr., artistici	7167	18	302	4	89	29
CAMPOBASSO - Via De Sanctis	del Molise- Fac. Economia Centro di Ricerca di Ateneo per la Formazione G.A. Colozza	Cattedra di Geografia economica	737	10	315	43	89	28
FIRENZE - Via Di Piarone, 7	degli Studi di Firenze	Dip. di Sc. dell'Educazione	9826	18	481	5	126	26
GENOVA - Lungoparco Gropallo 3/6.	degli Studi di Genova	Dip. Interdisc. di Scienze storico-geogr. e linguistico-letterarie	2622	7	194	7	30	15
L'AQUILA - Via Sergi	degli Studi di L'Aquila	D. Sc. Formative (in via di costit.)	1855	13	204	11	49	24
MACERATA - Via Carducci	D. Studi Storici Sez. di Geografia	Dip. Scienze stor., documentarie, artistiche e del territorio	455	4	455	100	0	-
MATERA/ PZ - Via S. Rocco	degli Studi della Basilicata / Fac. Lett. e Filosofia	Dip. Sc. Stor., Linguistiche e antr. Cattedra di Geografia	2253	41	356	16	80	22
MI - BICOCCA - P.za della Scienza 1	degli Studi di Milano Bicocca	(in via di organizzazione)	4075	19	713	17	215	30
MI - CATTOLICA - Via Pagniano, 7	Cattolica Sacro Cuore	Istituto di Studi su Pop. e Territorio	4032	14	263	7	59	22
NAPOLI-BENINCASA-C.so Vitt. Eman., 292	Ist. Univ. Suor Orsola Benincasa	Settore di Geografia	5601	50	679	12	151	22
PADOVA - Via Del Santo, 26	degli Studi di Padova	Dip. di Geografia	4478	8	766	17	188	25
PALERMO - Via Pascoli, 6	degli Studi di Palermo	Dip. Arti e Comun. Sez. politiche d. terr. e ambiente	9683	18	520	5	149	29
PERUGIA - P.za dell'Università	degli Studi di Perugia	Dip. Uomo e Terr. Sez. Geografia	1853	6	198	11	72	36
REGGIO E. - v. Kennedy	degli Studi di Modena e Reggio Emilia/Fac. Sc. Mat. Fis. e Nat.	Dip. Scienze della Terra	1158	8	378	33	113	30
RENDE - CZ Arcavaicata - Rende	degli Studi della Calabria/ Fac. Lett. e Filosofia	Dip. di Ecologia, Sez. Geografia "C.Saibene"	7026	29	552	8	108	20
ROMA - LUMSA - P.za delle Vaschette	Lib. Univ. Maria SS. Assunta	Cattedra di Geografia	1632	34	77	5	16	21
ROMA TRE - Via Ostiense, 236	degli Studi di Roma Tre	Dip. Studi Storici Geogr. Antrop.-sez. Sc. geogr. e cartografiche	5230	18	650	12	191	29
SA- FISCIANO - Via Ponte don Melillo	degli Studi di Salerno	Dip. Studi sull'Amb. e sul territorio	3839	10	444	12	135	30
TORINO - Via S.Ottavio, 20	degli Studi di Torino	Dip. Interateneo Territorio - Sez. di Geografia	6714	11	653	10	184	28
TRIESTE - Via Tigor, 22	degli Studi di Trieste	Dip. Scienze geogr. e storiche Sez. di Geografia umana	6068	25	92	2	27	29
UDINE - Via d.le Scienze, 208	degli Studi di Udine	Dip. di Econ., Soc. Terr. - Sez. di Geografia	562	4	388	69	122	31
URBINO - Via Saffi, 15	degli Studi di Urbino	Istituto Interfacoltà di Geografia	4860	22	420	9	102	24
TOTALE			105426	14	11166	11	2752	25

Fonte: nostre elaborazioni, da: <http://www.mursi.it/scripts/prov02/totali.asp>; ASSOCIAZIONE DEI GEOGRAFI ITALIANI, Repertorio dei Dipartimenti, Istituti, insegnamenti e docenti di discipline geografiche nelle Università italiane, Catania, 2000.

⁽¹⁾ L'Ateneo di Aosta ha iniziato la sua attività dipendendo dall'Università di Torino dal 1998-99 ed acquisito l'Autonomia nel 1999-00. Tra l'altro, gli organi delle strutture didattiche della Valle d'Aosta, insieme ad altre aree del Trentino-A.A. e del Friuli, possono esercitare delle competenze al "fine di rispondere alle peculiari e particolari esigenze degli ordinamenti didattici delle minoranze presenti nei rispettivi territorio" (DPR, 31 luglio 1996, n. 471, art. 11). Oltre a Formazione Primaria, la sede aostana si è arricchita dei seguenti Corsi di Studi, ognuno dei quali, relativamente all'a.a. 2001-02, totalizzava il numero di iscritti indicato: GRUPPO ECONOMICO STATISTICO L.IV-Economia del turismo, dell'ambiente e della cultura con 39 iscritti; GRUPPO ECONOMICO STATISTICO L.IV- Gestione delle piccole e medie imprese con 20 iscritti; GRUPPO ECONOMICO STATISTICO L.IV- Management delle aziende e delle amministrazioni pubbliche con 40 iscritti; GRUPPO INSEGNAMENTO L.IV-Pedagogia dell'Infanzia con 28 iscritti.

Posizione della geografia all'interno delle aree disciplinari

Le aree disciplinari proposte dal MIUR nel DPR citato sono ben 15. Delle 21 annualità o 42 semestralità, il corrispondente di 17 annualità (o 34 semestralità) sono vincolate ad insegnamenti delle aree delle Scienze dell'Educazione, rispettivamente per il 20% per l'indirizzo scuola elementare e il 25% per la scuola dell'infanzia. Le stesse 17 annualità (o 34 semestralità) sono pure destinate, per il 35% alla scuola elementare e il 25% alla materna, ad insegnamenti relativi ai fondamenti e alle problematiche didattiche delle aree connesse ai seguenti ambiti disciplinari: italiano, matematica, storia, scienze, geografia, studi sociali. Per quanto riguarda la Geografia, si nota che essa è inserita nell'area delle Scienze Naturali, Igienistiche ed Ambientali e che tale area raggruppa i seguenti settori disciplinari: B01C - C01A - C02X - C03X - C11X - D01B - D02A - E01A - E02A - E02C - E03A - E03B - F22A - M06A (Geografia). Le discipline inserite nei settori anzidetti sono esattamente: Biologia umana, Botanica generale, Chimica dell'ambiente, Didattica dell'Astronomia, Didattica della chimica, Ecologia, Educazione Ambientale, Igiene ed educazione sanitaria, Igiene scolastica, Laboratorio didattico di Scienze della Terra, Zoologia, Geografia e Didattica della Geografia. Per l'area in esame è prevista una annualità e le materie da attivare sono tre: Scienze, Geografia, Igiene! Lo spazio orario per ognuna è inferiore al semestre.

Se prestiamo attenzione alle discipline effettivamente insegnate nell'attuale Scuola elementare che attua i Nuovi Programmi del 1986, si nota che solo alla Geografia e alle Scienze, nel piano di studio delle aree del DPR n. 471, è previsto un terzo di annualità, in pratica 20 ore.

Nei Nuovi Programmi richiamati, la nostra disciplina occupa un posto paritetico con Storia e Studi Sociali. Ma mentre nel DPR menzionato, Storia possiede l'area specifica "storico-sociale" con due semestralità e Studi Sociali l'Area "socio-antropologica" con una semestralità, la Geografia viene "naufragata" nell'Area delle Scienze. Se già la mancanza della sua denominazione nell'area preoccupa, a maggior ragione si prova indignazione del fatto che esplicitamente non si sia indicata una semestralità piena sia per Geografia e sia anche per Scienze!

A convalida della ormai consueta collocazione della Geografia nell'ambito "storico-sociale" ha provveduto il "Documento all'esame della Commissione MURST-MPI (luglio 1997)", inviato ai

Rettori e Presidi e ad altri responsabili di vari Enti, dal presidente della Commissione in data 29 luglio 1997. L'Allegato 2 del documento citato infatti colloca la Geografia nell'area "storico-geografico-sociale". Tuttavia la nota allo stesso Allegato 2 sottolinea: "I riferimenti ai settori scientifico-disciplinari hanno valore indicativo. Gli ordinamenti didattici di Ateneo possono sostituire i settori indicati con altri riferibili alla medesima area". Questa possibilità ha offerto la scappatoia agli Atenei di Reggio Emilia e di L'Aquila, hanno sostituito Geografia (s'intende quella del settore disciplinare M06A, ora M-GGR/01) a Reggio Emilia, con Geografia Fisica e Geomorfologia (cl. D02A, ora GEO/=4) e a L'Aquila con Educazione ambientale (B10/07).

Principali caratteristiche dell'insegnamento geografico: dallo spazio orario al corpo docente

Di fronte a questo quadro, vale la pena vedere come hanno collocato la Geografia nel Piano di studio del Corso di Laurea le varie Facoltà universitarie italiane.

Come era prevedibile, salvo i due casi sopra indicati, ogni Facoltà ha inserito almeno un corso semestrale obbligatorio della disciplina nel piano di studio quadriennale in vigore. La Tabella 4 indica in dettaglio tra l'altro le denominazioni esatte della disciplina proposta nelle diverse sedi.

Anzitutto si rileva che tutte le varie denominazioni della disciplina rientrano nell'attuale settore disciplinare M-GGR/01, la quale espressamente privilegia lo studio degli aspetti umani del rapporto uomo-ambiente, cioè dell'organizzazione del territorio, essenziale oggetto della ricerca e didattica della Geografia. Penso che il docente del corso e il collaboratore dell'eventuale Laboratorio didattico annesso, sottolineino e rendano verificabile l'importanza della Geografia fisica per la miglior comprensione dell'anzidetto rapporto uomo-ambiente.

Come è espresso nella Tab. 4, nelle 27 sedi che attuano il corso in oggetto, gli insegnamenti geografici, annuali e/o semestrali, accesi sono una cinquantina. Di questi, la metà sono corsi comuni, quindi obbligatori; l'altra metà riguarda per lo più insegnamenti semestrali a libera scelta. Fa piacere rilevare che in alcune sedi siano attivati due o più insegnamenti geografici. Tale esito è evidenziato anche dalle diverse dizioni, alle quali necessariamente si è dovuto ricorrere⁹. Mentre il consueto termine "Geografia" indica il corso obbligatorio,



TAB. 4. Principali caratteristiche dell'insegnamento geografico nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria nell'anno accademico 2001-2002

SEDI	DENOMINAZIONE INSEGNAMENTO	DOCENTE	DURATA A S ORE	CREDITI	ANNO DI CORSO	INDIR. MAT. ELE.
AOSTA	G. AMB. E PAESAGGIO G. VAL D'AOSTA DIDACTIQUE DE LA GEO.	M.A. CERUTTI	S 30	4	1	comune a scelta a scelta
		IDEM	S 30	4	2	
		F. RAMOUSSE	S 30	4	2	
BARI	GEOGRAFIA DID. D. GEOGRAFIA G. D. PUGLIA	N. VLORA	A 60	7	1	comune a scelta a scelta
		A. GIORGIO	S 30	3,5	2	
		IDEM	S 30	3,5	2	
BOLOGNA	GEOGRAFIA UMANA	L. VARANI	A 60	6	3	comune
BRESCIA - CATTOL.	GEOGRAFIA	G. A. STALUPPI	A 60	*	1	comune
BRESSANONE - BOLZANO	GEOGRAFIA	G. A. STALUPPI	S 30	*	2	comune
CAGLIARI	GEOGRAFIA DID. D. GEOGRAFIA	A. LEONE	A 60	6	1	a scelta
		IDEM	S 30	3	3	obbl. ele.
CAMPOBASSO	GEOGRAFIA	E. SARNO	S 27	3	4	comune
FIRENZE	GEOGRAFIA UMANA	A.M. PIOLETTI	S 30	3,5 (C.I.)	3	comunc
REGGIO E. - MODENA	GEOGRAFIA FISICA	M. MARCHETTI	S 30	3	3	obbl. mat.
GENOVA	TEOR. E METODI D. GEOGRAFIA DID. GEOGRAFIA UMANA GEOGRAFIA G. PAESAGGIO E AMBIENTE	G. GALLIANO	S 30	6** (C.I.)	2	obbl. a scelta a scelta a scelta
		IDEM	S 30	6** (C.I.)	4	
		N. VARANI	A 60	12**	4	
		D. GALASSI	S 30	6**	4	
L'AQUILA	EDUCAZIONE AMBIENTALE	F. TAMMARO	S 30	3	3	comune
MACERATA	GEOGRAFIA DID. D.GEOGRAFIA	C. PONGETTI	S 30	*	2	comune a scelta
		IDEM	S 30	*	4	
MATERA - POTENZA	GEOGRAFIA	L. STANZIONE	S 30	3,5 (C.I.)	2	comune
MILANO - BICOCCA	G. PAESAG. E AMBIENTE DID. D. GEOGRAFIA	M. SCHMIDT	A 60	8	2	comune a scelta
		M. MORAZZONI	S 30	4	4	
MILANO - CATTOLICA	GEOGRAFIA DID. D. GEOGRAFIA	A. SCHIAVI	A 60	*	1	comune a scelta
		IDEM	S 30	*	3	
NAPOLI - BENINCASA	GEOGRAFIA DID. D. GEOGRAFIA	S. MONTI	S 30	4	3	comune comune
		C. FORMICA	S 30	4	3	
PADOVA	GEOGRAFIA DID. D. GEOGRAFIA	M. BERTONCIN	S 30	4	3	comune comune
		A. AGOSTI	S 30	4	3	
PALERMO	GEOGRAFIA FISICA GEOGRAFIA UMANA	V. AGNESI	S 30	3 (C.I.)	1	comune comune.
		A. FARINA	S 40	4 (C.I.)	3	
PERUGIA	GEOGRAFIA GEOGRAFIA UMANA G. PAESAG. E AMBIENTE	F. DE MEO	S 30	*	1 e o 2	a scelta a scelta a scelta
		C. MEDORI	S 30	*	1 e o 2	
		M. P. PALOMBA	S 30	*	1 e o 2	
RENDE - COSENZA	GEOMORFOLOGIA	IDEM	S 30	3	3	obbl. mat.
ROMA - LUMSA	GEOGRAFIA	G. DE VECCHIS	S 30	4	3	comune
ROMA - TRE	GEOGRAFIA I GEOGRAFIA II	L. MORETTI	S 30	3	2	a scelta a scelta
		P. DI CARLO	S 30	3	3	
FISCIANO - SALERNO	GEOGRAFIA	V. AVERSANO	S 30	3,5	2	comune
TORINO	GEOGRAFIA	C. SIMONETTA	S 30	5	4	comune obbl. ele.
			S 30	5	4	
			S 30	5	4	
TRIESTE	GEOGRAFIA DID. D. GEOGRAFIA	M.STOPPA	S 30	3	3	a scelta a scelta
		IDEM	S 30	3	4	
UDINE	GEOGRAFIA UMANA DID. D. GEOGRAFIA	D. LOMBARDI	S 30	3,5 (C.I.)	1	comune a scelta
		A. GUARAN	S 30	3,5 (C.I.)	4	
URBINO	GEOGRAFIA DID. D. GEOGRAFIA	P. PERSI	S 30	3	1	comune comune
		IDEM	S 30	3	1	

Fonte: nostre elaborazioni da: <http://www.uni> (far seguire la sigla dell'Università) e da Piani di studio richiesti ai docenti e/o alle rispettive Facoltà.

Abbreviazioni: A) corso annuale; S) corso semestrale; C.I.) Corso o esame integrato. Comune = Corso obbligatorio per i due indirizzi; A scelta = Corso che può essere scelto dagli studenti dei due indirizzi; Obbl. mat./ele. = Corso obbligatorio per l'indirizzo segnalato e ovviamente a libera scelta per quello non indicato. *) L'Ateneo non ha indicato valori in crediti; **) valore segnalato, ma non ancora applicato.

ed è espresso una ventina di volte, la dizione "Didattica della Geografia" qualifica quasi tutti gli insegnamenti a libera scelta, rivelandosi come idoneo coronamento ad un sostanziale corso geografico. "Geografia umana" e "Geografia del paesaggio e dell'ambiente" ricorrono sei volte ciascuno e qualificano sia insegnamenti comuni, sia a libera scelta. Altre dizioni sono presenti, tra cui anche "Geografia di una regione italiana", che è stata attivata in Val d'Aosta e in Puglia. Sarebbe veramente utile che gli studenti delle varie regioni italiane potessero contare anche su di un insegnamento così specifico, al pari di quello che si verifica per la Storia¹⁰.

Le Facoltà hanno inoltre affrontato il problema dei crediti formativi universitari (CFU) e attribui-

to valori che vanno da 3 a 4 crediti per i semestri, quasi tutti di 30 ore di lezione, e da 6 a 8 per le annualità¹¹. Alcune Università (ad esempio: Cattolica di Milano e di Brescia e Perugia) non hanno ancora provveduto, in quanto non obbligatorio per il corso quadriennale.

La collocazione degli insegnamenti geografici si presenta nel seguente modo relativamente ai due bienni: 23 nel primo, 27 nel secondo. Essa si rivolge indifferentemente sia a studenti della materna, sia a quelli delle elementari. Quindi tutti gli studenti, ad eccezione di quelli di Reggio Emilia riguardo all'indirizzo scuola materna e di L'Aquila per quanto attiene ai due indirizzi, durante il loro cursus studiorum possono avvicinarsi alla

nostra disciplina, e seguire anche più di un semestre. Rilevo che nelle sedi, ove è acceso un solo semestre, a questo segue molto spesso un Laboratorio di Geografia o di Didattica della Geografia, di almeno 20 ore, tenuto dallo stesso docente del corso, come ad esempio a Trieste o a Roma Tre o da altro docente, come a Roma Lumsa.

Per quanto riguarda la qualifica dei docenti dei corsi, specificando che la rilevazione proposta nella Tabella 4 è relativa all'anno 2001-02, evidenzio che i corsi sono gestiti da una quarantina di titolari, alcuni dei quali con doppi incarichi, sia nella stessa sede, sia in sedi diverse. Fra i docenti, si contano 7 professori ordinari e/o straordinari, 9 professori associati, 15 ricercatori e 7 contrattisti. Vale la pena ricordare che a cavallo dell'anno acc. 2001-02, in seguito all'espletamento delle valutazioni comparative a posti di professore di prima o di seconda fascia e di ricercatore, una decina di docenti hanno migliorato la qualifica accademica.

Osservazioni finali

A complemento di quanto esposto, penso non debbano sfuggire gli influssi territoriali e il risvolto occupazionale che il corso di laurea ha innescato negli Atenei che lo stanno attuando.

Il reperimento di aule necessarie per ospitare gli studenti è stato risolto sia ristrutturando e razionalizzando l'esistente, sia attuando affitti di locali in edifici, diversi dalla sede legale. Quindi per ospitare i nostri 11.000 studenti si sono dovuti adattare e/o attrezzare ex-novo parecchie migliaia di mc di aule, che hanno favorito occupazione nel settore edilizio e nelle attività connesse e nella predisposizione dei servizi universitari necessari, con impiego di nuovo personale. Oltre a questo e ad altri investimenti con risvolti produttivi e di servizio intuibili, interessa porre l'accento sulla generazione di nuovi posti nella docenza, considerando quanto si è verificato nei riguardi della nostra disciplina.

Come è noto, con l'innesto della nuova Facoltà di Scienze della Formazione su quella di Magistero, alcune materie hanno visto una drastica riduzione o soppressione, come è il caso della Geografia, che non figura, se non in qualche caso eccezionale a livello nazionale, tra i piani di studio dei corsi di laurea generati ex-novo, o che è sopravvissuta nel restante quadriennio ad esaurimento del corso per gli ultimi iscritti nei corsi di Materie Letterarie, Pedagogia e anche Vigilanza scolastica. In pratica, come afferma in un recentissimo articolo Lando

Scotoni "gli insegnamenti geografici delle...28 Facoltà di Magistero sopresse talvolta confluirono nelle Facoltà di Lettere" (Scotoni L., *Docenti e insegnamenti di geografia nelle Università italiane (1976-2000)*, in "Ambiente, Società, Territorio. Geografia nelle scuole", n. 4-5/2002, pp. 96-99). In tale contesto ha avuto inizio il corso in considerazione, grazie al quale la nostra disciplina è rinata e ha seguito l'evoluzione esposta in precedenza, sia a livello nazionale sia di singole sedi.

Se consideriamo che nelle 27 sedi coinvolte sono accesi una cinquantina di insegnamenti geografici, gestiti da una quarantina di docenti, e facciamo un veloce confronto con tutti gli altri insegnamenti previsti nel piano di studi, obbligatori e a libera scelta, ci rendiamo conto che nel nostro corso di laurea sono impegnati almeno 1200 docenti. Se a questi aggiungiamo i docenti addetti ai Laboratori didattici e i Tutor, penso che dovremmo aumentare il valore precedente di almeno 300 unità, toccando perciò la quota di 1500. È ovvio che tutti questi non sono impegnati a tempo pieno solo per Formazione Primaria, ma forse soltanto una buona metà. Quindi anche un incremento di 700-800 docenti dovuto al nostro corso non è da disprezzarsi! Ma, come è noto, il corso prevede anche il tirocinio, alla cui gestione provvede il personale scolastico in servizio. Anche se in questo caso non si verifica incremento di posti di lavoro, è nella sede del tirocinio che gli studenti imparano effettivamente ad insegnare, acquisendo quella capacità didattica che si aggiunge alla qualità dell'insegnamento universitario e che li rende maggiormente autonomi da subito, con indubbi vantaggi in ordine al buon andamento formativo e culturale della classe.

Vediamo adesso, in sintesi e sulla base della visualizzazione proposta nella Tab. 5, l'offerta geografica attivata nelle singole sedi.

Ad una situazione che indicherei "sufficiente" e che interessa sette Atenei, cioè un quarto del totale, se ne affianca una più "favorevole" alla disciplina. Alludo in particolare ad altre sette sedi (quindi ancora un quarto del totale), ove vige il corso annuale, comune ed obbligatorio per tutti gli studenti sia della scuola dell'infanzia, sia di quella elementare. In alcune di queste ultime sedi è pure funzionante un semestre di "Didattica della geografia" a libera scelta, e in due casi (Genova e Bari) ancora un semestre opzionale. Nella rimanente metà delle sedi, dove l'insegnamento geografico è spartito in due moduli semestrali, si riscontra una situazione intermedia tra le due esposte, ma comunque da ritenersi positiva circa l'offerta formativa geografica¹².



TAB. 5. Visualizzazione dell'entità degli insegnamenti di geografia proposti dalle sedi operative del corso di laurea in Scienze della Formazione primaria nell'anno acc. 2001-2002

AOSTA	-----
BARI	=====
BOLOGNA	=====
BRESCIA-CATT.	=====
BRESSANONE-BZ	---
CAGLIARI	=====
CAMPOBASSO	---
FIRENZE	---
GENOVA	=====
L'AQUILA	---
MACERATA	-----
MATERA-PZ	---
MILANO-BIC.	=====
MILANO-CATT.	=====
NAPOLI-BENIN.	-----
PADOVA	-----
PALERMO	-----
PERUGIA	-----
REGGIO E.-MO	-----
RENDE- CS	-----
ROMA-LUMSA	---
ROMA-TRE	-----
FISCIANO-SA	---
TORINO	-----
TRIESTE	-----
UDINE	-----
URBINO	-----

Fonte: cfr. Fonte in Tabella n. 4.

Legenda: ---: corso semestrale; =====: corso annuale.

Ma dietro a queste strutture, dobbiamo vedere la sostanza della realtà che ha valore, cioè l'incremento di formazione umana e culturale che gli studenti realizzano, grazie al corpo docente, e che li renderà idonei a rinnovare progressivamente e in profondità il mondo della scuola, così come si sta attuando nei corsi di specializzazione (SSIS) per l'insegnamento nella scuola media e superiore. A titolo d'esempio, e relativamente alla nostra disciplina, mi permetto di esporre i risultati di un sondaggio che realizzo già da cinque anni coi miei studenti. Alla domanda "Cosa era per te la Geografia, prima di iniziare il presente corso", oltre il 95% degli studenti ritiene che l'insegnamento geografico ricevuto sia stato "prettamente nozionistico ed enciclopedico", impostato nel prosieguo degli studi su "descrizioni sempre più analitiche del mondo che richiedeva un estenuante sforzo mnemonico, che ritenevo fine a se stesso".

Alla domanda "Cosa è, ora, per te la Geografia", cito alcune frasi che ben colgono le risposte

della totalità degli studenti: "Ora, ho scoperto un nuovo volto della geografia, molto più coinvolgente e interessante. È come se mi fossero state tolte delle bende dagli occhi... Ho scoperto un nuovo modo di affrontare una disciplina che ha un altissimo valore formativo, educativo e pratico... È prima di tutto uno studio che entra nella mia esperienza quotidiana... Fornisce gli strumenti per vivere responsabilmente lo spazio... Purtroppo sono ancora molte le persone che ignorano questo fatto ed è per questo che la geografia come disciplina viene trascurata. C'è bisogno di educare alla Geografia soprattutto i bambini, che sono il futuro di tutti noi e che avranno il compito di organizzare il territorio nel quale vivono nel migliore dei modi, soddisfacendo i propri bisogni nel rispetto dell'ambiente e dell'umanità intera".

Il cambiamento di mentalità nei confronti della Geografia, succintamente riferito, mi pare faccia ben sperare.

Note

¹ Certamente si collega a tale articolo, la collocazione del corso negli Atenei di: Campobasso attivato dalla Facoltà di Economia; Potenza-Matera, con sede didattica a Matera, e Cosenza-Rende, con sede ad Arcavacata di Rende, attivata dalla Facoltà di Lettere e Filosofia; mentre Modena-Reggio Emilia deve la sua apertura alla Facoltà di Scienze, Matematiche, Fisiche e Naturali, in Consorzio con Bologna. Tale Corso si svolge nella sede di Reggio Emilia con primo biennio comune ai due indirizzi Scuola Materna e Scuola Elementare e secondo biennio solo per gli studenti della Scuola Materna. Gli studenti del secondo biennio dell'indirizzo Scuola Elementare frequentano la sede di Bologna.

² Pur non essendo obbligatorio nel corso quadriennale, quasi tutti gli Atenei hanno avviato la sperimentazione dell'assegnazione ad ogni disciplina del credito didattico, più esattamente denominato Credito Formativo Universitario o CFU (cfr. Tab. 4). La strutturazione in crediti, secondo il sistema ECTS (European Community Course Credit Transfer System o Sistema Europeo di Trasferimento dei Crediti di Studio) consente di avviare il processo di adeguamento all'organizzazione didattica del sistema europeo.

I crediti rappresentano, sotto forma di valore numerico assegnato alle diverse attività didattiche (insegnamento, laboratori, tirocinio, tesi di laurea), il volume di lavoro che lo studente deve svolgere per completarle. Quindi per ogni attività didattica è assegnato un punteggio in crediti che viene riscosso dallo studente che supera la corrispondente prova di valutazione. Ogni credito corrisponde a 25/27 ore di lavoro tra la partecipazione alle attività didattiche e lo studio personale.

³ Alcune variazioni del numero degli iscritti, riferiti allo stesso anno accademico, dipendono dal periodico aggiornamento che le Università compiono e comunicano al MIUR, che lo mette in rete e dal quale abbiamo attinto. Rilevo, comunque, che si tratta di differenze minime che non inficiano il senso del discorso.

⁴ Mi pare utile spendere qualche parola sulla nascita e l'evoluzione della Facoltà di Magistero, sulla quale si è innestata l'at-

tuale di Scienze della Formazione. Il nostro sistema scolastico si deve alla Legge Casati del 13 novembre 1859, che, per quanto ci riguarda, istituiva la scuola normale maschile e la scuola normale femminile, della durata di tre anni, alle quali potevano accedere le donne dopo aver compiuto il 15° anno di età e gli uomini dopo il 16° (p. 33). A quell'epoca, "l'unico canale di istruzione per la prima volta predisposto per le donne fu di livello sub-secondario e professionale, e naturalmente senza sbocchi universitari". E questo era per l'appunto "la sezione femminile delle scuole normali per la preparazione delle maestre per la scuola elementare, anch'essa istituita per la prima volta dalla Legge Casati allo scopo di svolgervi l'istruzione dell'obbligo" (p. 23). "Alle donne che dopo la scuola elementare avessero voluto e potuto continuare gli studi, si offriva la scuola normale femminile, che divenne quindi di fatto la scelta obbligata" (p. 23). Dopo un decennio di applicazione della Scuola normale femminile, dai Ministri dell'Istruzione che si susseguirono venne percepita la necessità di istituire Scuole normali "superiori" per la formazione delle insegnanti per le scuole di livello secondario. Tale idea fu alla base della fondazione dell'Istituto Superiore Femminile di Magistero (ISFM). Con R.D. del 16 dicembre 1878 che verrà convertito in legge il 25 giugno 1882 (ministro De Sanctis), si istituivano gli ISFM, uno a Roma e l'altro a Firenze, annessi all'Università di Roma e all'Istituto di Studi Superiori di Firenze con durata di quattro anni, al termine dei quali le allieve potevano conseguire l'abilitazione presso l'Università. In un primo tempo, si ipotizzava di annetterlo alla scuola normale femminile, come corso complementare di due anni (p. 49). A distanza di parecchi decenni da questo inizio, il R.D. 13 marzo 1923 n. 736 modifica profondamente la struttura e la funzione degli ISFM e della Scuola normale femminile, che, con la riforma Gentile del 1923, diventerà l'Istituto Magistrale. La dizione ISFM si modifica in ISM (Istituto Superiore di Magistero). A questo possono accedere anche gli uomini e nella nuova qualifica si attua il riconoscimento del grado "universitario". Nell'art. 1 del decreto citato si legge infatti: "Gli Istituti Superiori di Magistero di Firenze e di Roma hanno funzione e grado di Istituti universitari...". I problemi successivi riguardano non più la struttura e la funzione, ma la diffusione sul territorio nazionale. A decorrere dal 1° ottobre 1924, viene costituito l'Istituto Superiore di Magistero anche a Messina, dove, come scrisse Codignola, potranno affluire gli studenti della Sicilia e della Calabria (p. 104). A cavallo degli anni Trenta e precisamente con il R.D. 13 marzo 1935, n. 1100, si dà l'avvio alla trasformazione degli ISM in Facoltà universitaria di Magistero. Dopo un corso quadriennale, la nuova Facoltà concede le lauree in Materie Letterarie, Pedagogia, Lingue e Letterature Straniere e, dopo tre anni, il diploma di abilitazione alla Vigilanza scolastica nelle scuole elementari. Il primo ISM che diventerà Facoltà sarà quello di Torino (R.D. 27 ottobre 1935, n. 2140) e il suo gemello di Roma (R.D. 27 ottobre 1935, n. 2153) e quindi quello di Messina (R.D. 20 febbraio 1936, n. 468) (p. 115). Con il R.D. del 26 marzo 1936, n. 657, l'ISM di Firenze diventa Facoltà. Negli anni 1936-39 verranno attivati i Magisteri della Cattolica di Milano, di Urbino, di Cagliari, di Roma "Maria SS Assunta", di Napoli "Suor Orsola Benincasa", e dal 1939 in poi i seguenti, in ordine alfabetico: Aquila, Bari, Bologna, Cassino, Catania, Ferrara, Genova, Lecce, Padova, Palermo, Parma, Perugia, Salerno, Sassari, Siena, Trieste per un totale di 23 (Di Bello G., Mannucci A., Santoni Rugiu A. (a cura di), Documenti e ricerche per la storia del Magistero, Firenze, Luciano Manzuoli Editore, 1980, alle pagine citate nella stessa nota). Sulla maggior parte di questi Atenei e su qualche altro di nuova costituzione (Aosta, Bolzano, Potenza, Cosenza, Campobasso) si attestano le sedi del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, oggetto del nostro contributo.

⁵ È quella di Bolzano una Libera Università, ufficialmente istituita il 31 ottobre 1997. Essa gode del riconoscimento statale e si configura come centro di formazione mitteleuropeo di profilo internazionale, svolgendo un'importante funzione di ponte tra l'area culturale ed economica italiana e quella tedesca.

⁶ Un'ulteriore spinta al decentramento delle sedi è resa possibile dalla adozione delle nuove tecnologie di trasmissione a distanza, come è il caso di Sondrio-Tresivio, realizzato dall'Università Cattolica di Milano nel corrente a.a. 2002/03.

⁷ È ovvio che l'area di attrazione delle Università non è circoscritta alla delimitazione amministrativa. Da una veloce indagine realizzata, quest'anno nelle sedi dell'Università Cattolica di Milano e di Brescia, risulta che a Milano convergono studentesse delle province di Milano, Varese, Como, Lecco, Pavia, Cremona, Bergamo e delle province limitrofe di Piacenza, Novara e Alessandria, nonché studentesse provenienti dalle province di Agrigento, Catania, Lecce, alcune delle quali risiedono in Collegi universitari, altre in appartamento in affitto e altre presso parenti.

A Brescia, oltre alla ovvia prevalenza bresciana, arrivano anche dalle province lombarde di Cremona, Bergamo e Mantova, ma anche dal Veronese, dal Trentino, e dalle province di Napoli e Catania. Queste ultime studentesse risiedono presso parenti. Sarebbe interessante che ogni docente potesse realizzare una ricerca ad hoc circa la rispettiva sede e fare un confronto con i risultati conseguiti da ricerche geografiche già attuate circa problematiche economiche o di servizi.

(Indico alcuni contributi di riferimento: Landini P.G., Caratteri geografici del territorio commerciale in Italia, "Boll. Soc. Geogr. It.", 1981, n. 1-3, pp. 11-46; Mainardi R., Tombola C. (a cura di), Grandi città e aree metropolitane. Città e spazi regionali in Italia, Milano, F. Angeli, 1982; Valussi G. (a cura di), L'Italia geoeconomica, Torino, UTET Libreria, 1987; Schiavi A., Area di attrazione degli studenti delle Università libere di Milano, in Scaramellini G. (a cura di), Città e poli metropolitani in Italia, Milano, F. Angeli, 1991, pp. 205-238).

⁸ Come si è intuito nella nota 4, il carattere femminile della Facoltà di Magistero deriva dalla impostazione di diverse Leggi precedenti alla sua costituzione in Facoltà avvenuta nel 1935. Quelle leggi hanno privilegiato l'occupazione delle donne nel campo dell'insegnamento, prima di tipo elementare e poi nei gradi superiori di allora. Riferendomi ai primi anni dell'Unità d'Italia, rilevo che il personale insegnante nelle elementari era costituito da 18.500 maschi e 16.000 femmine; a fine '800 da ben 45.000 donne rispetto a 21.000 uomini. La femminilizzazione dell'insegnamento elementare e della nostra Facoltà è da attribuirsi allo stereotipo ideologico che l'attività ideale per la donna che volesse occuparsi di qualche cosa, oltre che delle attività domestiche, fosse l'insegnamento, in particolare quello rivolto ai soggetti dai quattro anni alla pubertà. L'insegnamento, infatti, era visto come l'attività professionale più compatibile con i perduranti doveri domestici delle signore e signorine borghesi (Di Bello *et alii*, 1980, p. 11).

Anche quando nel 1923 l'Istituto Superiore di Magistero (ISM) verrà aperto ai maschi, e poi moltiplicato in più sedi, oltre alle prime e, per un quarantennio, uniche, di Firenze e Roma, la donna continuerà a privilegiare i corsi che indirizzavano all'insegnamento, mentre i maschi optavano per lo più verso la carriera direttiva e ispettiva della scuola elementare (Di Bello *et alii*, 1980, p. 12). In sintesi si rileva il carattere prevalentemente femminile, e poi statisticamente rilevante, sia dell'Istituto Magistrale, sia della Facoltà di Magistero, di cui si è detto nella nota 4. A livello nazionale, i maschi iscritti all'attuale corso di laurea non toccano la quota del 5%, cioè circa 500 su di un totale di oltre 11.000 iscritti. Molto spesso nei



nostri corsi la presenza di un maschio è una eccezione, anche se ufficialmente qualcuno è immatricolato.

⁹ Appare chiaro che l'insegnamento della nostra disciplina nelle varie Facoltà riveste un "peso" diverso. Il problema vero doveva però risolverlo "a monte" il MIUR, assegnando, secondo me, una annualità piena ad ogni disciplina insegnata nelle scuole elementari, senza proporre graduatorie, in quanto queste fanno sorgere il dubbio che esistano materie di serie diverse, con danno della disciplina e del relativo docente. Quanto esposto non avrebbe certamente impedito ulteriori inclusioni, relativamente a qualsiasi disciplina, secondo l'orientamento delle singole Facoltà, cosa realmente accaduta. Problema analogo, ma forse in forma più drammatica riguardo alla tenuta della Geografia, si pone con l'attivazione del 3+2. Bisognerebbe studiare una formula pienamente condivisa dai geografi da proporre a tutte le Facoltà interessate.

¹⁰ Una delle materie presenti in molti corsi di laurea in argomento è "Educazione ambientale", che non ho inserito nelle tabelle in quanto appartenente al settore disciplinare B10/07, diverso dall'M-GGR/01, specifico della Geografia. Rilevo tuttavia che, essendo l'Educazione ambientale una tra le materie più affini alla nostra, l'ho segnalata nel corso di L'Aquila, dove è presente per un semestre, mentre manca il settore disciplinare che denomina la Geografia. Al contrario, non l'ho indicata riguardo a Perugia, dove un semestre a libera scelta è tenuto da un docente associato di Geografia. Parimenti non ho tenuto in considerazione, anche se insegnato da docente di Geografia, il cosiddetto corso semestrale, denominato esattamente, ma impropriamente per i dubbi che il termine Laboratorio suscita, "Laboratorio didattico di Scienze della Terra".

¹¹ Da queste quote, si discosta notevolmente Genova con valori di 6 e di 12 crediti, rispettivamente per il semestrale e l'annuale.

¹² Con l'attivazione della Riforma universitaria che scinde l'attuale quadriennio nel cosiddetto "3+2", temo che la tenuta della Geografia possa risentire di contraccolpi negativi e che si realizzi una situazione che nel "3" prevede una sola semestralità, forse con l'aggiunta di una ventina di ore di Laboratorio didattico. Il pericolo è quello che venga a perdersi la cattedra annuale e ciò sarebbe di grave danno sia alla disciplina sia al docente. In un'ottica di conservazione e/o di incremento dell'esistente status, bisognerebbe puntare invece su di una "secca annualità" nel "3" e insistere affinché nel "2" sia previsto un semestre opzionale di "Didattica della geografia". Molto auspicabile sarebbe l'ottenimento di un altro semestre a libera scelta (da scegliersi da coloro che intendessero specializzarsi in Geografia) che, secondo me, dovrebbe privilegiare la Geografia della propria Regione. Il momento attuale inoltre dovrebbe unire maggiormente i "disciplinari" e favorire l'attivazione per ogni disciplina insegnata nella scuola elementare un corso annuale "secco" e almeno una semestralità opzionale, per chi intende specializzarsi. Un altro aspetto su cui riflettere un attimo è dato dalle varie dizioni che denominano il nostro insegnamento nel settore disciplinare M-GGR/1. A mio parere, dovremmo dare la precedenza a termini semplici e pertinenti, quali "Geografia", "Didattica della Geografia", "Geografia della Val d'Aosta... Puglia... Lombardia". Del resto non è la varietà delle dizioni, ma la sostanza della Geografia proposta agli studenti che li renderà abili ad insegnare ai loro futuri alunni, che, non dimentichiamolo, avranno un'età che va dai tre agli undici anni.

Interazioni università-scuola nella Formazione Primaria

Introduzione

Duplici è il valore semantico che in questa occasione si vuole attribuire al termine "introduzione", da riferirsi non soltanto, secondo consuetudine, alle brevi note d'apertura, ma soprattutto allo scopo ultimo del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria: l'introduzione degli studenti universitari nel mondo della loro futura delicata professione di insegnanti. Quest'ingresso graduale, agevolato dalla cospicua componente di attività del tirocinio diretto nelle scuole, viene particolarmente curato in sede universitaria per dotare i giovani di una preparazione culturale teorico-prassica, frutto della sinergia tra gli insegnamenti teorici riferiti alla formazione di competenze per la funzione docente (psicopedagogiche, metodologiche, socioantropologiche...), gli insegnamenti teorici relativi all'acquisizione dei contenuti disciplinari della scuola primaria (nel settore linguistico-letterario, matematico-scientifico, storico-geografico-sociale, musicale, artistico...) e i laboratori didattici.

Come ad ampio spettro dev'essere la formazione psicopedagogica, che prevede anche un modulo per l'abilitazione ad attività di sostegno dei bambini diversamente abili, pure a vasto raggio occorre che sia la formazione disciplinare. La figura professionale dell'insegnante di scuola primaria è ancora quella del "tuttologo" (e tale sembra debba restare nei profili che emergono dalla riforma in fase di iniziale sperimentazione, che alla scolarità dei primi anni richiede essenzialmente un approccio globale molto trasversale), al quale la nuova laurea offre l'irrinunciabile com-

petenza psicopedagogica, ma non una preparazione disciplinare univoca e approfondita; questa figura si trova, infatti, a dover affrontare tutti i vari ambiti disciplinari, per avvicinare i piccoli allievi ai linguaggi specifici, ai metodi, ai concetti e ai contenuti basilari, che andranno a costituire il nucleo di sempre più estese e approfondite conoscenze settoriali nel corso degli studi.

In questo contesto la geografia necessita di uno spazio adeguato, perché i futuri maestri possano essere messi in grado di avvalersi del suo fondamentale contributo nella fase più delicata della formazione della personalità dell'individuo e della sua capacità di rapportarsi con gli altri e con il mondo; è molto importante che contenuti e metodi geografici e di educazione ambientale siano presenti già nella scuola dell'infanzia, che "sulla scia della migliore tradizione pedagogica assume anche il compito di guidare i bambini (rafforzando il gusto dell'esplorazione e della scoperta) a fare ricerca d'ambiente, ricerca del "nuovo" – in quanto sconosciuto – nella realtà che li circonda, per formare l'abitudine all'osservazione e alla documentazione, che verrà messa a frutto nella scuola primaria" (Pasquinelli d'Allegra, 1998, p. 7).

Nel contributo si fa riferimento all'esperienza quadriennale maturata presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università LUMSA di Roma, presieduto dal Professor Giuseppe Tognon. In questo Corso, oltre all'insegnamento teorico di geografia di trenta ore, è stato attivato il laboratorio di didattica della geografia di venticinque ore, affidato alla scrivente, la quale riveste anche il ruolo di supervisore del tiro-



cinio e da oltre quindici anni opera in attività di ricerca didattica e formazione in servizio dei docenti nell'ambito dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (AIIG). Le sinergie messe in campo fanno sì che gli studenti possano valutare le ampie potenzialità formative e trasversali della disciplina geografica, grazie al fatto che essa viene particolarmente curata, al pari di altre materie curricolari, in tutte le fasi della filiera strutturale del Corso di Laurea: nelle lezioni teoriche, nelle attività pratiche di laboratorio e, infine, nelle attività di tirocinio diretto nelle classi.

È, inoltre, importante rilevare come la geografia possa rappresentare uno dei "luoghi" privilegiati dell'integrazione fra scienze dell'educazione e saperi disciplinari: il punto d'incontro avviene proprio sul piano dell'azione educativa della scuola¹. È da segnalare il contributo, che si può leggere anche nella chiave di questa convergenza d'intenti, della "geopedagogia", che accosta ambiti geografici e geopolitici al "pensare l'educazione nell'epoca del confronto planetario" (Regni, 2002, p. 11)².

Dalla teoria alla prassi: il laboratorio di didattica della Geografia

Nell'affrontare l'insegnamento geografico nel Corso di Laurea, nonché la relativa applicazione didattica, occorre, da parte del docente universitario e del laboratorista, un suppletivo impegno iniziale volto a sfatare il pregiudiziale stereotipo, quasi sempre frutto della negativa esperienza scolastica pregressa, di una geografia percepita come materia mnemonica e noiosa, la cui unica funzione -come sottolinea Giuseppe Staluppi nella sua attenta analisi dell'origine del problema- sarebbe quella di "fornire alcuni rudimenti descrittivi del mondo, da imparare per prendere la sufficienza e, magari, da dimenticare" (De Vecchis-Staluppi, 1997, p. 25). Se è vero che il sapere non implica assolutamente il saper insegnare, è parimenti vero che per saper insegnare occorre sapere, vale a dire possedere una buona padronanza di concetti e conoscenze settoriali.

Il docente universitario disciplinarista, suscitando l'interesse degli studenti attraverso le chiavi di lettura e interpretazione della moderna geografia, affronta i temi di base della disciplina (geocartografia, geografia fisica, umana, politica ed economica) e le grandi problematiche socio-territoriali, collegate allo sviluppo sostenibile, alla multiculturalità, alla salvaguardia ambientale.

Il necessario ponte tra riflessione teorica e insegnamento pratico è rappresentato dal laborato-

rio di didattica della geografia. Assume oggi sempre maggiore dignità il ruolo della didattica, alla quale si è finalmente giunti ad attribuire il giusto valore anche in ambito universitario. Tuttavia occorre tener presente che le migliori strategie e tecniche didattiche rischiano di rimanere finalizzate a se stesse se non fanno leva sulla curiosità intellettuale e la reale conoscenza dei ritmi e degli interessi dei bambini. Pertanto in questo segmento della formazione dei maestri "novizi" si rivela proficuo l'apporto del docente non universitario (nello specifico, dell'insegnante di ruolo nella scuola primaria), che svolga la funzione di collegamento e raccordo tra mondo della scuola e mondo accademico, funzione senz'altro necessaria in un Corso di Laurea professionalizzante, che sperimenta l'attuazione del sistema formativo integrato università-scuola. Il maestro esperto, infatti, è abituato a considerare la disciplina geografica anche dal punto di vista dei bambini e dei ragazzi: è così che quotidianamente elabora procedure operative per adattare le metodologie geografiche e le tecniche didattiche agli stili d'apprendimento dei singoli alunni e non solo del "discente-tipo" di ciascuna fascia d'età, al quale si rivolgono le pagine di geografia dei sussidiari scolastici, troppo spesso ancorati a una visione epistemologica del tutto superata e lontani dal catturare l'interesse e stimolare la curiosità intellettuale dei destinatari. L'insegnante esperto è consapevole, ad esempio, di quanto sia proficuo e opportuno far leva sulla percezione che gli alunni hanno del loro luogo di vita, dei loro spazi quotidiani, di ambienti e paesaggi esperiti; pertanto sa bene quanto la *geografia della percezione* debba costituire il punto di partenza nella scuola dell'infanzia ed avere assidua frequentazione nei primi anni della scuola di base, nel rispetto dello stadio senso-percettivo dell'età evolutiva. L'itinerario dell'"imparare ad insegnare" geografia si snoda poi attraverso i filoni dell'*orientamento nello spazio e sulle carte*, del *paesaggio* (mettendo a punto le metodologie, le fonti e gli strumenti dell'osservazione diretta e indiretta) e del *linguaggio della geo-graficità* (con l'utilizzo di carte geografiche a varie scale, per localizzare fatti e fenomeni). Nel laboratorio si attiva continuamente un reciproco feed-back tra formazione teorica e formazione pratica; vengono trattati alcuni nuclei tematici inerenti a contenuti, metodi e tecniche dell'insegnamento della geografia nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, in modo tale che gli studenti, che si orientano per l'uno o per l'altro settore della futura professione, possano venire a conoscenza dell'intero percorso, nel rispetto della continuità

educativa espressa nella volontà e capacità di ricordarsi con le azioni formative precedenti o seguenti.

Le attività di laboratorio si articolano, per la trattazione di ciascun macrotema, nelle principali fasi di seguito indicate.

1. *Riflessione metadisciplinare e impostazione didattica*

In questa prima fase avviene l'aggancio con gli apporti teorici del disciplinarista universitario. Il laboratorista conduce una riflessione con gli studenti sui paradigmi culturali, sui metodi propri della scienza geografica e sulle possibili traduzioni nell'applicazione didattica al livello di base; illustra poi le strategie, le tecniche didattiche e le più innovative proposte già sperimentate con alunni, frutto di una geografia attiva a scuola. Segue una discussione, finalizzata a rielaborare i materiali presentati, anche in funzione della trattazione didattica del "macrotema" di volta in volta preso in esame.

2. *Simulazione*

Gli studenti, mettendosi nei panni degli scolari, ultimi destinatari delle proposte didattiche, sperimentano in prima persona le seguenti attività: esercitazioni mirate a ricavare informazioni geografiche da una pluralità di fonti (fotografie attuali e d'epoca, immagini da satellite, opere d'arte pittorica, brani letterari, testi di canzoni d'autore...); esercitazioni di lettura e interpretazione di carte geografiche a varie scale; costruzione di semplici schizzi topografici e di carte ideografiche. I futuri maestri hanno così modo di verificare il consolidamento delle loro acquisizioni geografiche, di rendersi consapevoli e prevedere le eventuali difficoltà che i bambini potrebbero incontrare, di comprendere le dinamiche relative all'apprendimento dei concetti e allo sviluppo di abilità della sfera geografica. In questa fase vengono sottoposte ad attenzione anche attività alternative alla lezione in aula: gli studenti verificano, attuandola con la conduzione del laboratorista, l'efficacia della lezione itinerante, di cui possono valutare direttamente il positivo impatto sul piano dell'interesse e del coinvolgimento suscitato; essa costituisce, infatti, "un formidabile stimolo per il ragazzo, al quale è consentito un preciso e subitaneo riscontro tra la spiegazione del docente e il fenomeno osservato" (De Vecchis, 1990, p. 113)³.

3. *Progettazione*

Gli studenti, divisi in piccoli gruppi, si mettono alla prova per progettare, sulla base delle attività che essi stessi hanno sperimentato, alcune unità d'apprendimento di geografia, che potranno essere realizzate nel corso del tirocinio diretto nelle scuole convenzionate con l'Università. Oltre agli obiettivi specifici di apprendimento e agli obiettivi formativi, mettono a fuoco la selezione dei contenuti, i metodi da applicare, le attività più idonee alla trattazione dei contenuti e al perseguimento degli obiettivi individuati, i materiali e gli strumenti necessari, i tempi di realizzazione e gli spazi da utilizzare (aula, palestra, spazi aperti...).

L'apprendimento professionalizzante in situazione: le attività di tirocinio

Una caratteristica del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria consiste proprio nel prevedere al suo interno un approccio operativo guidato alla professione, in modo che esso costituisca parte integrante del percorso universitario come attività assistita in contesto. Basilare è l'importanza della possibilità offerta agli studenti di confrontare l'esperienza sul campo con gli input teorici ricevuti. Nel tirocinio si trasferisce in situazione la fase progettuale vissuta nel laboratorio didattico. Gli studenti del terzo anno (per i quali l'attuale piano di studi del Corso di Laurea della LUMSA prevede l'insegnamento di geografia e il laboratorio didattico ad esso collegato) sono in grado di affrontare il banco di prova della prima reale esperienza d'insegnamento, benché molto circoscritta, dopo aver acquisito, nel percorso di tirocinio teorico e di tirocinio osservativo dei due anni precedenti, dimestichezza con le varie tipologie di programmazione didattica (per obiettivi, per concetti, per sfondo integratore...), con le tecniche e il materiale strutturato per l'osservazione pedagogica, con i progetti di didattica modulare, con il piano dell'offerta formativa dell'istituzione scolastica accogliente. Ciascuno studente può quindi sperimentare, con l'aiuto dell'insegnante di classe, che assume nei suoi confronti la funzione di *tutor*, la necessità e l'importanza di adattare il progetto dell'intervento didattico alla situazione della classe coinvolta, valutando il contesto e i prerequisiti cognitivi degli alunni; generalmente l'applicazione di un'unità di apprendimento relativa alla geografia incontra il favore dei maestri in servizio, soprattutto se prevede la presentazione agli alunni di materiale non facilmente reperibile



a scuola, come le immagini da satellite o le carte topografiche. Il tirocinante può inoltre testare sul campo, anche attraverso l'esperienza dei docenti tutori e supervisori, le forti potenzialità della geografia nell'agganciare altri ambiti disciplinari e nel costituire il cardine di progetti didattici mirati all'educazione ambientale e all'educazione allo sviluppo, oltre che ad affrontare problematiche sociali gravi (emarginazione degli svantaggiati, razzismo...), la cui soluzione comporta nelle nuove generazioni il recupero totale di quei valori etici che consentono il rispetto effettivo dei diritti inviolabili degli uomini e dei popoli. Anche attraverso la geografia dei valori, l'azione didattica diviene "fatto educativo", il quale "va dunque riconsiderato un avvenimento intraumano relazionale di tipo speciale di cui l'umanità, non soltanto i singoli, non può fare a meno, e che richiede una considerazione filosofica dei suoi fini che ci aiuti a sostenere l'irriducibilità dei vissuti umani, anche dei più insignificanti, a semplice esperienza" (Tognon, 2001, p. 34).

Un'esemplificazione dell'imparare ad insegnare geografia: l'approccio cartografico

Si ritiene opportuno, a questo punto, portare una testimonianza diretta di come si stia svolgendo, da quattro anni a questa parte, l'opera di educazione/istruzione geografica rivolta agli studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria della LUMSA, per far sì che siano essi stessi ad impartirla in futuro ai loro allievi.

Per focalizzare l'esemplificazione dei vari momenti e passaggi attuativi (modellizzati in figura) si è scelto uno dei nuclei tematici affrontati, relativo alla prima alfabetizzazione nel linguaggio specifico della geografia, quel linguaggio cartografico che "con tutte le sue implicazioni e le nuove prospettive va considerato come un potente strumento culturale, che contribuisce a formare mentalità critiche e libere, capaci di gestire i cambiamenti continui sullo scenario locale e mondiale" (Pascuinelli d'Allegra, 2002, p. 29).

Nelle lezioni teoriche il disciplinarista si trova a dover vincere la diffidenza degli studenti verso uno strumento di cui nel percorso d'istruzione pregresso non era stata fatta cogliere, almeno nella maggioranza dei casi, la valenza di indispensabile sussidio per la localizzazione di fatti e fenomeni; egli parte dall'analisi di una carta geografica e dei suoi requisiti, per approdare all'uso delle rappresentazioni cartografiche dello spazio a varie scale, collegata alle motivazioni che portano alla

scelta di una grande o di una piccola scala a seconda che i temi e i problemi da affrontare siano locali o globali.

Nel laboratorio, richiamando le conoscenze appena acquisite nelle lezioni teoriche, viene condotta una riflessione metacognitiva sulle acquisizioni appena consolidate, sulle difficoltà incontrate e sulle previsioni di attuazione dell'approccio cartografico con alunni di scuola primaria. Sono poi presentate alcune strategie didattiche innovative già attuate nelle scuole, inerenti all'uso didattico delle rappresentazioni cartografiche a diverse scale. Dopo aver ampiamente discusso su contenuti e metodi, si passa ad attività di simulazione per ogni tipo di rappresentazione. Per quel che concerne, ad esempio, un avvio all'utilizzo della carta topografica, l'esercitazione si svolge "sul campo", nella piazza antistante la sede della Facoltà. Qui agli studenti è richiesto di rappresentare con un disegno libero lo spazio della piazza e tutti gli elementi fisico-antropici in essa contenuti. Ritornati in aula, sempre simulando l'attività che dovrebbe essere realizzata dagli scolari, vengono invitati ad applicare sul loro disegno un foglio di carta da lucido e a tracciare su di esso la rappresentazione in pianta di ciascun elemento raffigurato. Lo schizzo topografico così ottenuto sul lucido, corredato della legenda, costituisce un'importante tappa del processo, didatticamente molto delicato, che ha per scopo il far acquisire consapevolezza del passaggio dalla realtà tridimensionale a quella bidimensionale della cartografia, nonché del cambiamento del punto di vista, che permette l'osservazione e rappresentazione della realtà in prospettiva zenitale.

Una volta completata l'esercitazione, si passa alla progettazione di un'unità di apprendimento che preveda un'attività analoga a quella simulata, con la declinazione degli obiettivi cui si è appena fatto cenno e la mappa semantica di tutti i passaggi dell'operazione. A questo punto non resta che "sperimentare" con i bambini le valenze educativo-istruttive e l'efficacia dell'unità progettata. Gli studenti mettono in pratica l'unità progettata e sperimentata in laboratorio, dopo averne concordato con gli insegnanti delle classi accoglienti l'inserimento nella loro programmazione. I maestri "apprendisti", che si rendono conto delle difficoltà del processo di apprendimento per averlo rivissuto in laboratorio, sono pronti a mettere in atto una delle più importanti funzioni del docente della scuola di base nella moderna didattica: quella di agire come facilitatore di attivi processi di apprendimento e non più come semplice trasmettitore di concetti e conoscenze. La didattica

della geografia si fa così duplicemente attiva: nei confronti dei primi destinatari (gli studenti universitari) e dei destinatari finali (gli alunni di scuola primaria). Esercitazioni analoghe sono condotte anche sull'uso della fotografia come mediatore tra la realtà e la rappresentazione cartografica, nonché sul confronto tra immagini da satellite e carte geografiche, per cogliere analogie e differenze.

Le esperienze maturate dai singoli studenti nelle diverse realtà scolastiche accoglienti vengono infine proposte alla discussione collettiva in un incontro di laboratorio o con i docenti supervisori, in modo tale da essere controllate sul piano del rigore metodologico-didattico ed eventualmente rielaborate e messe a punto.

Dalla prassi alla teoria: chiudere il cerchio

Gli studenti devono percepire la complessità del lavoro docente, senza perdere però l'entusiasmo, che è la molla di un qualsiasi impegno professionale non visto solo come assolvimento di un obbligo lavorativo (a maggior ragione in una scuola moderna che, pur superando il concetto poco professionalizzante dell'insegnamento come missione, deve mantenere alto il valore etico-sociale di tale delicata opera); al contempo occorre che avvertano la necessità di una continua formazione e di aggiornamento nel corso di tutta la loro carriera, sia rispetto ai contenuti sia rispetto ai metodi e alle tecniche¹. Per quanto concerne in particolare la geografia, l'applicazione condotta nel tirocinio diretto, la cui rielaborazione collettiva ed individuale viene poi fissata in una relazione finale, comporta l'acquisizione più completa e solida possibile dei metodi e dell'uso degli strumenti propri della disciplina. Il "fare" o, meglio, l'"agire" in laboratorio e nel tirocinio diretto, implica anche un processo di ritorno in termini di arricchimento del bagaglio di acquisizioni teoriche. È prevista, infatti, una fase di riflessione e di recupero del percorso dalla prassi alla teoria ad essa sottesa. Il momento teorico e quello pratico devono mantenersi sempre in equilibrio; quando il rapporto si sbilancia a favore del secondo si rischia di scadere nel didatticismo, in un tecnicismo ripetitivo di canoni e modelli che mascherano l'evanescenza della formazione culturale. È invece proprio la prassi didattica della geografia a far emergere e ad evidenziare la necessità di un più approfondito e aggiornato apprendimento dei paradigmi e dei contenuti, per adeguarsi al cambiamento sempre più rapido degli scenari locali e globali².

Nel Corso di Laurea attivato alla LUMSA, dunque, la verifica finale (oltre a quelle intermedie a conclusione del laboratorio e delle attività di tirocinio) di tutta la filiera delle attività collegate all'imparare ad insegnare geografia avviene proprio in sede d'esame teorico, dal momento che una parte di esso (corrispondente a una porzione del programma svolto dal disciplinarista universitario) è riservata alla didattica della geografia. Non sono certo i risultati immediati della prova (peraltro più che soddisfacenti nella grande maggioranza dei casi) a rendere conto di tutto il lavoro svolto; è forse più indicativa la piacevole scoperta, effettuata e riferita dagli studenti stessi, dei vantaggi offerti dalla conoscenza di una disciplina per troppo tempo negletta o mal considerata, dell'utilità di sapere e saper insegnare a muoversi con consapevolezza e responsabilità in questa casa comune che è il mondo.

La ricaduta (anche se si dovrà ancora attendere l'effettiva "introduzione" dei giovani laureati nell'attività di servizio a scuola) si auspica positiva per le sorti future della geografia, sia come disciplina nella scuola primaria e in tutti i successivi gradi d'istruzione, sia come scienza, fondamentale e insostituibile, d'interpretazione della realtà.

Note

¹ Mentre i geografi rilevano che "la comprensione del mondo è uno dei massimi fini della scuola" (Bissanti, 1991, p. 46) e che "la geografia fornisce gli strumenti per la costituzione di un quadro mentale del pianeta, anche grazie al confronto tra culture diverse" (De Vecchis, 1999), i pedagogisti ribadiscono, in sintonia, che "la scoperta delle culture ha prodotto la crisi di un modello consolidato di formazione e ha reso necessario considerare sotto altra luce il rapporto uomo-mondo, vicini-lontani, singolarità-universalità" (Di Agresti, 1999).

² Significative sono le considerazioni di Raniero Regni (2002, p. 10), in cui termini mutuati dal linguaggio geografico intercettano obiettivi socio-pedagogici, peraltro condivisibili dall'educazione geografica, per affermare che occorre "insegnare i luoghi, propri e altrui, vedere come dall'interno disegnano un mondo come il mondo, ma insegnare a guardare anche i molteplici luoghi da una prospettiva globale e mondiale. Uno sguardo da lontano e dall'alto, capace di vedere la terra come unità, sapendone leggere però le divisioni, le faglie culturali, i loro movimenti, incontri e scontri come una tettonica culturale di deriva delle civiltà".

³ "Ma v'è un altro elemento da sottolineare: l'osservazione diretta consente all'insegnante di introdurre con maggiore facilità elementi di 'perturbazione' nell'esperienza degli alunni, che possono mettere in stato di crisi aspetti del loro quadro di lettura della realtà. Grazie alla messa in moto di tensioni di ricerca e alla presentazione immediata e diretta di situazioni problematiche (la cosiddetta fase della problematizzazione) vengono facilitati i processi di apprendimento" (De Vecchis, 1990, pp. 114-115).

⁴ Per un approfondimento dei temi relativi alla formazione



degli insegnanti si possono consultare, tra gli altri, i seguenti testi: Bertonielli, 2000; Bucci, 2000; Ducci, 2002; Lichtner 1999; Luzzatto, 2002; Morin, 2001.

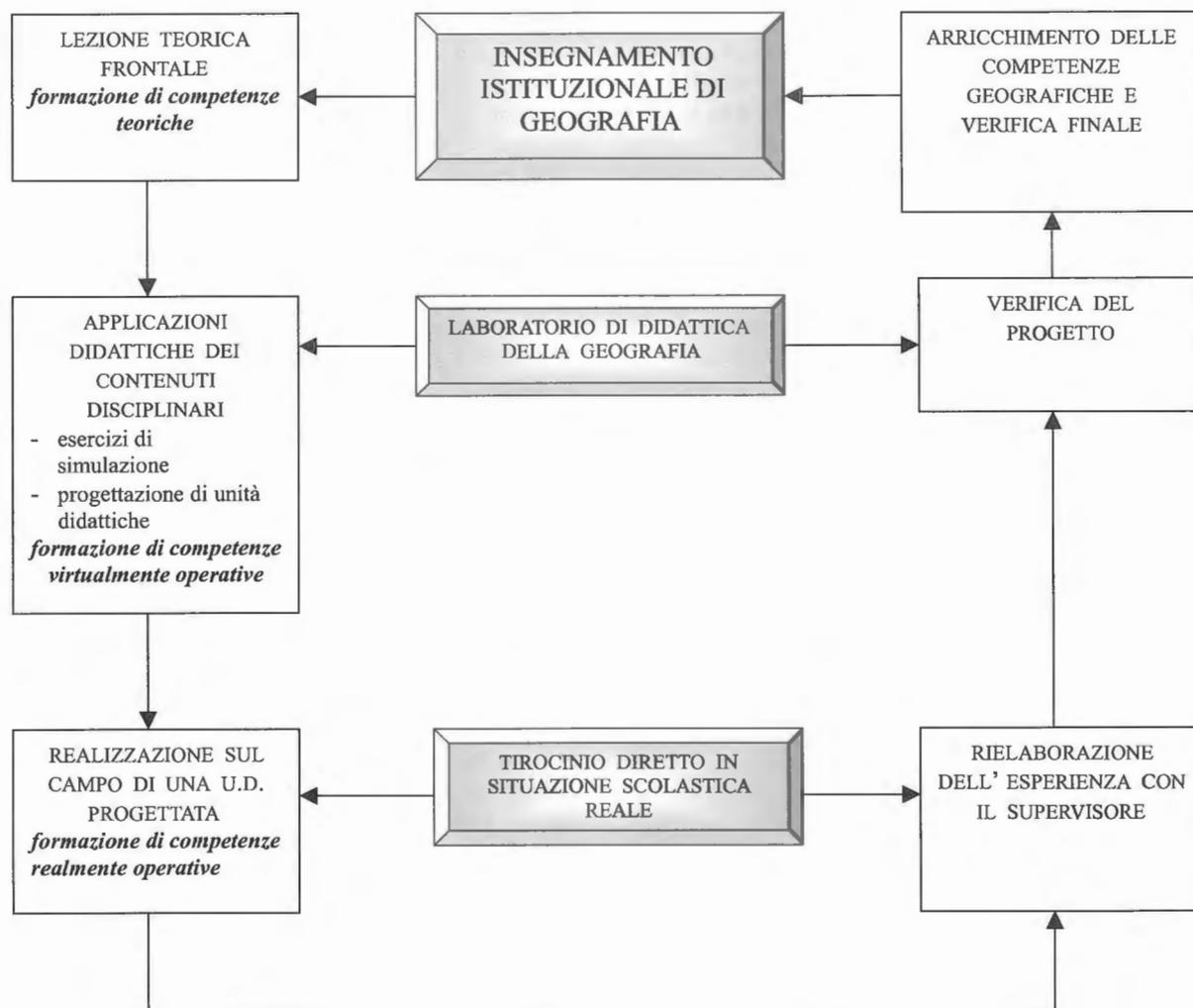
⁵ A questo proposito occorre aggiungere l'auspicio che vadano presto in porto le nuove norme che disciplinano la formazione in servizio degli insegnanti, perché l'università possa svolgere istituzionalmente il suo ruolo guida anche in questo settore, oltre che nella formazione iniziale.

Riferimenti bibliografici

G. Bertonielli, *Insegnare e apprendere nella scuola dell'autonomia*, Firenze, Giunti, 2000.
 A.A. Bissanti, *Puglia. Geografia attiva perché e come*, Bari, Adda, 1991.
 S. Bucci, *Professionalità e formazione universitaria degli insegnanti*, Roma, Armando, 2000.
 G. De Vecchis, *Proposte per un progetto educativo-didattico di geografia*, Roma, Kappa, 1990.

G. De Vecchis, G.A. Staluppi, *Fondamenti di didattica della geografia*, Torino, UTET, 1997.
 G. De Vecchis, *Imparando a comprendere il mondo*, Roma, Kappa, 1999.
 C. Di Agresti (a cura di), *Cittadini del mondo. Educare alla mondialità*, Roma, Studium, 1999.
 E. Ducci, *Essere e comunicare*, Roma, Anicia, 2002.
 M. Lichtner, *La qualità delle azioni formative*, Milano, Franco Angeli, 1999.
 G. Luzzatto, *Insegnare ad insegnare*, Roma, Carocci, 2001.
 E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.
 D. Pasquinelli d'Allegra, *Applicazioni di didattica della Geografia nella scuola dell'obbligo*, Roma, Kappa, 1998.
 D. Pasquinelli d'Allegra, *Il linguaggio cartografico*, in "La Vita Scolastica" n.3/2002, pp.28-29.
 R. Regni, *Geopedagogia. L'educazione tra globalizzazione, tecnologia e consumo*, Roma, Armando, 2002.
 G. Tognon, *Convivere e Conessere. La sfida educativa*, in "Dialoghi", n. 2, giugno 2001.

Modello di formazione geografica nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria



La Geografia nelle SSIS

Le SSIS fanno rivivere una tradizione di impegno dei geografi universitari per il mondo della scuola

Il 19 dicembre 2001 l'Associazione dei Geografi Italiani ha organizzato una giornata di studio sul tema: "La Geografia nelle SSIS. Prospettive e problemi dopo il primo biennio" presso l'Università di Roma "La Sapienza". In rappresentanza di quasi tutte le SSIS italiane ha partecipato ai lavori oltre un centinaio di geografi universitari la gran parte dei quali aveva pure inviato agli organizzatori sia i propri suggerimenti didattici, sia i programmi dei corsi e dei laboratori. Alcuni materiali di lavoro sono stati presentati durante la sessione pomeridiana del *meeting* nella quale lo scrivente, in qualità di coordinatore, e solo per motivi di tempo, si è visto costretto a un deciso restringimento del numero degli interventi, sacrificando non poche proposte di valore; i materiali presentati



I relatori alla tavola rotonda del 19 dicembre 2001 (da sinistra i proff. Ferdinando Arzarello, Gianfranco Battisti, Carlo Da Pozzo, Gaetano Bonetta).

sono stati "discussi", oltre che dall'assemblea, da un esperto del settore come Gino De Vecchis e hanno riguardato esperienze didattiche in atto nelle SSIS di Torino (Maria Luisa Sturani), di Milano (Flavio Lucchesi), di Trieste (Michele Stoppa), di Roma (Luigi Cajani, Emilia Degennaro, Andrea Riggio) e di Bari (Maria Fiori).

Il grande numero dei presenti, unito alla ricchezza della documentazione inviata, dimostrano il diffuso interesse dei geografi per questo nuovo e importante servizio, collegato al mondo della scuola, al quale sono stati chiamati con la nascita delle SSIS; tale attenzione era già emersa al 44° Convegno Nazionale dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (Dobbiaco, settembre 2001), a seguito della relazione didattica dello storico Luigi Cajani (Università di Roma "La Sapienza") il quale ha illustrato l'intensa e proficua collaborazione in atto tra geografi e storici alla SSIS del Lazio. Dal dibattito seguito alla relazione di Cajani è nata l'idea, raccolta poi dall'A.Ge.I, della giornata di studio romana nella quale è stato ribadito lo stretto collegamento che ancora esiste - ma che va rivitalizzato e potenziato¹ - tra insegnanti di geografia di ogni ordine e grado di scuola.

Il riavvicinamento di molti geografi universitari al mondo della scuola è indubbiamente favorito dal servizio didattico richiesto dalle SSIS e costituisce un positivo ritorno ad una delle nostre migliori tradizioni disciplinari in base alle quali i Congressi Geografici Italiani ospitarono per lungo tempo relazioni di prestigiosi maestri sull'insegnamento della disciplina². Va ricordato inoltre che i nostri maestri ebbero, proprio durante i lavori di un Congresso Geografico Italiano³, la felice intui-



zione di fondare l'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (Padova, 22 aprile 1954) per oltre vent'anni guidata da uno studioso noto e autorevole come Elio Migliorini. A Padova, quasi mezzo secolo prima della nascita delle SSIS, è sembrato opportuno coinvolgere, in maniera stabile, la ricerca universitaria nell'aggiornamento degli insegnanti e nella sempre maggiore qualificazione della didattica nelle scuole di ogni ordine e grado. In quella sede Elio Migliorini propose "la costituzione di un'Associazione di professori di Geografia", Carmelo Colamonico tenne una relazione sul tema "La geografia nella scuola secondaria"; sull'argomento presentò un contributo pure un altro studioso di grande prestigio come Roberto Almagià e non mancarono altre interessanti riflessioni di docenti della scuola secondaria dalla quale, a quei tempi, passavano anche quasi tutti coloro che accedevano ad una cattedra universitaria di Geografia. Ai lavori del congresso patavino, in cui venne istituzionalizzata questa collaborazione tra università e scuola, erano presenti altri autorevoli studiosi come Luigi Candida, Dino Gribaudo, Alberto Mori, Giovanni Merlini, Giuseppe Morandini, Giuseppe Nangeroni, Aldo Sestini, Umberto Toschi ecc., molti dei quali contribuirono non poco alla vita dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia impegnandosi in svariate attività didattiche, organizzative e direttive nell'ambito della stessa.

Le prime indicazioni fornite dalla giornata di studio di Roma

Nella giornata di studio di Roma i geografi non hanno discusso solo all'interno della "corporazione", ma hanno voluto confrontarsi con autorevoli esperienze di colleghi impegnati ai livelli più alti nell'organizzazione delle SSIS. Infatti, nella mattinata del 19 dicembre 2001 – alla tavola rotonda sul tema: "Le SSIS: la preparazione didattica e professionale degli insegnanti", coordinata da Gianfranco Battisti dell'Università di Trieste⁴ – oltre a Carlo Da Pozzo, ordinario di Geografia nell'Università di Pisa, sono intervenuti il prof. Ferdinando Arzarello, matematico, Direttore della SSIS del Piemonte e il prof. Gaetano Bonetta, storico, Presidente della Conferenza Nazionale dei Direttori SSIS.

Il dibattito è terminato con la discussione e la successiva approvazione unanime di una mozione⁵ da inviarsi al Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e alle Commissioni Istruzione e Cultura della Camera dei Deputati e del Senato in cui è stato ribadito il giudizio posi-

tivo sulla scelta della formazione universitaria degli insegnanti⁶ (ovviamente in stretta collaborazione con il mondo della scuola) "che ha dato finora buona prova di sé e che è garanzia della professionalità docente". Si sottolinea che, nella mozione, i geografi hanno pure preso posizione sui contenuti disciplinari delle materie professionalizzanti, fra cui la Geografia, ribadendo che "la somma di singole parti o discipline specialistiche non vale una disciplina generalista e professionalizzante nella sua completezza". Al riguardo si ricorda che in molte università italiane la Geografia gode di spazi didattici meno rilevanti di quelli goduti da altre materie utili ai fini dell'insegnamento come la Storia, le discipline classiche, la Linguistica e la Letteratura italiane. La SSIS (o la eventuale laurea "biennale" professionalizzante che potrebbe sostituirla), quindi, anche secondo la mozione appena citata, non può tollerare squilibri - e tanto meno gravi carenze - nei saperi relativi alle materie professionali per gli insegnanti di ogni singola classe (Crivellari, 2002, p. 29; Bonetta, 2002, p. 41). Tali squilibri si spiegano soprattutto con il forte sviluppo di alcuni settori della ricerca scientifica - avvenuto spesso a danno di altri - nelle singole facoltà universitarie⁷; tale processo ha come conseguenza negativa la formazione di laureati molto specializzati per i quali l'insegnamento nella scuola secondaria viene visto solo come una *chance*, se non, addirittura, come un ripiego dopo aver mancato il successo in altre professioni (Curti, 2002, p. 57).

Autorevoli esponenti del mondo della pedagogia italiana come Franco Frabboni (Università di Bologna), presidente della Siped, Giuseppe Bertagna (Università di Bergamo), Giorgio Chiosso (Università di Torino), Luciano Galliani (Università di Padova), Nicola Paparella (Università di Lecce), Giuseppe Vico (Università Cattolica di Milano) (Frabboni, 2002) sostengono la necessità di una declaratoria circostanziata sul "Profilo culturale e professionale" del futuro insegnante il quale non potrà più avere solo competenze monodisciplinari⁸ e, soprattutto con le competenze trasversali (area psicopedagogica), dovrà essere in grado di prestare il proprio servizio in ogni ordine e grado di scuola tenendo conto di riforme che saranno approvate nel breve come nel medio e/o nel lungo periodo.

Esperienze comuni e punti fermi

La formazione disciplinare deve tener presente quanto si è appena visto in materia di "Profilo culturale e professionale degli insegnanti", ricor-

dando gli oltre trent'anni di servizio previsti per i futuri docenti (non esistono più le "pensioni *baby*" a cui hanno fatto particolare ricorso i loro predecessori) che insegneranno anche ai figli dei loro primi allievi. Se tale prospettiva di lungo periodo è importante per ogni disciplina lo è, comprensibilmente ancor di più per la Geografia legata alle complesse trasformazioni del territorio che, in questi ultimi decenni, sono avvenute secondo ritmi rapidissimi e, spesso, con esiti imprevedibili: basti pensare ai processi di globalizzazione dell'economia e alla crisi della grande impresa in Italia, al "postmoderno", al crollo dei regimi comunisti nell'Europa orientale, all'allargamento dell'Unione Europea, all'immigrazione straniera in Italia, alla crisi degli stati nazionali.

Tenuto conto di ciò assumono una particolare importanza nella formazione dei futuri insegnanti i riferimenti all'evoluzione storica ed epistemologica della disciplina con particolare riguardo ai suoi fondamenti e a quanto è cambiato nelle scienze geografiche e nel mondo negli ultimi decenni (De Vecchis, 1999). Questo è un "punto fermo" anche dei programmi dei corsi di Geografia nelle SSIS inviati dai colleghi in vista del convegno di Roma.

Un altro aspetto comune a molte programmazioni riguarda, oltre al "sapere", il "saper fare": cioè la capacità di trasposizione didattica della struttura disciplinare. Da ciò l'insistenza sui collegamenti tra l'insegnamento disciplinare e le attività di laboratorio⁹ le quali, come in qualche esempio di nostri colleghi che dovremmo tutti imitare, sono interdisciplinari coinvolgendo in particolare la Storia. In qualche caso la collaborazione giunge fino al tirocinio che, come noto, si svolge, sotto la guida dei supervisori, presso le scuole¹⁰.

In tutte queste attività sia i docenti che i supervisori del tirocinio devono continuamente interagire con gli insegnanti in formazione al fine di far scoprire loro quella che con una significativa metafora desunta dalle scienze aziendali viene definita *mission* della nostra disciplina. Al riguardo merita una segnalazione a parte quanto è stato fatto a Bari da Maria Fiori e Giuseppe Naglieri (e da altri allievi di un maestro della didattica della Geografia come Andrea Bissanti) i quali hanno organizzato tutta una serie di attività interattive e di verifiche della qualità del loro insegnamento che, come quello di ogni altra disciplina, deve interessare ed essere significativo per chi dovrà insegnarla, dovendo, a sua volta, interessare i propri allievi¹¹. Questo vale in particolare per la Geografia circa l'utilità della quale molti corsisti della SSIS – spesso ben più preparati in altre discipline profes-

sionali – hanno una visione ben lontana da quella, lucidamente evocata da Bissanti¹², di disciplina utile per "la comprensione del mondo" e per non fare sentire nessuno "straniero nel proprio territorio" (Bissanti, 1991, p. 45).

Note

¹ Si deve, infatti, lamentare "il permanere di una errata concezione o di una insufficiente consapevolezza in ordine alla formazione degli insegnanti" (Santamaita, 2002, p. 68) anche tra molti geografi in servizio nelle Facoltà che tradizionalmente preparano i futuri insegnanti.

² Per avere un'idea del rilievo dei temi trattati e del prestigio scientifico dei relatori si rimanda, oltre che agli atti del medesimo, a Di Blasi, 2002.

³ Si tratta del XVI Congresso, tenutosi a Padova nel 1954.

⁴ Direttore della rivista Geografia nelle Scuole: bimestrale dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia.

⁵ Il testo della mozione è il seguente:

ASSOCIAZIONE DEI GEOGRAFI ITALIANI
Giornata di studio "La Geografia nelle SSIS"
Rettorato Università "La Sapienza"
(Roma, 18 dicembre 2001)

I partecipanti alla Giornata di Studio preso atto del rapporto finale del Gruppo Ristretto di Lavoro del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (D.M. 18/7/01 n. 672), nel quale si avanza la proposta di affidare la formazione dei docenti della scuola ad una 105a laurea specialistica, preoccupati che il continuo turbinare di ipotesi nuove nei riguardi di una struttura recentissima, quale è la SSIS, porti alla fine alla destrutturazione di un'esperienza che, nonostante le difficoltà iniziali, ha dato finora buona prova di sé e che è garanzia della professionalità docente, chiedono al Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e alle Commissioni Istruzione e Cultura della Camera dei Deputati e del Senato di voler considerare opportunamente, nell'eventuale laurea suddetta, il curriculum complessivo ragionando in termini di contenuti disciplinari prima ancora che di crediti, perché la somma di singole parti o discipline specialistiche non vale una disciplina generalista e professionalizzante nella sua completezza, di costruire la tabella della laurea mirando alla preparazione per le cattedre finali della scuola piuttosto che alle esigenze specifiche delle Facoltà attivanti, articolando i 300 CFU in 100 "disciplinari obbligatori" (una parte dei quali con riferimento ai singoli insegnamenti "professionali"), 60 per la "autonomia delle sedi", 20 per le "altre attività" e 120 per la parte "didattica", equamente suddivisi tra materie sociopsicopedagogiche, materie disciplinari, laboratori didattici e tirocini, essendo la prova finale rappresentata non da un elaborato di tesi, ma dall'esame conclusivo e abilitante, di prevedere la distinzione fra un triennio da organizzarsi come un qualsiasi corso di studio all'interno delle Facoltà, ed un successivo biennio, la cui organizzazione e gestione, alla pari della laurea specialistica nel suo complesso, da affidarsi alle attuali SSIS, in modo da non disperdere, ma anzi da valorizzare, la loro positiva esperienza.

⁶ Su questo temasi vedano pure le considerazioni di Arzarello (2001) e di Vico (2002).

⁷ Non va dimenticato che talvolta la responsabilità di queste situazioni squilibrate – e che durano da anni – è da addebitare anche ai geografi (Quaini, 1979, soprattutto alle pp. 17-19); ciò non toglie comunque affatto utilità alla Geografia come ha efficacemente dimostrato Andrea Bissanti (1993) in un artico-



lo ironicamente intitolato: *Dieci motivi per eliminare la geografia dalla scuola*.

⁸ Il sapere disciplinare resta comunque fondamentale nella formazione iniziale dell'insegnante e ne sottolinea l'importanza il "Rapporto finale del gruppo ristretto di lavoro costituito con il D. M. 18.7.2001, n. 672 (G. Bertagna, Presidente, N. Bottani, G. Chiosso, M. Colasanto, F. Montuschi, S. Tagliagambe)" meglio conosciuto come "Rapporto Bertagna" (28.11.2001), che a questo riguardo "esordisce con un passo graffiante di H. Arendt" (Moscato, 2002, pp. 10-11).

⁹ Questo tema è stato ampiamente affrontato da vari autori nel volume *Università e formazione degli insegnanti non si parte da zero*, curato da Gaetano Bonetta, Giunio Luzzatto, Marisa Michelini, Maria Teresa Pieri, 2002; si vedano ad es. le considerazioni di Luzzatto, Pieri, p. 10; di Curti, p. 56 e di Santamaita, p. 65.

¹⁰ Sui rapporti tra Laboratorio didattico che si svolge all'interno dell'Università e il Tirocinio che si svolge nella scuola si veda Scurati, 2002.

¹¹ Spesso il futuro docente non apprezza pienamente un sapere in quanto la laurea non gli ha fornito adeguate conoscenze circa il senso e la logica di una determinata disciplina (Notarbartolo, 2002, pp. 59-60).

¹² Bissanti non solo ha argutamente dimostrato l'utilità del sapere geografico (1993), ma si è attivato per proporre metodi e tecniche adeguate per farlo comprendere e per interessare chiunque si accosti alla disciplina alla disciplina (1994).

Bibliografia

Arzarelo F., *SSIS per un rilancio*, in "Nuova secondaria", Brescia, 19, n. 1, 2001/02, pp. 123-125.
Bissanti A. A., *Puglia. Geografia attiva perché e come*, Bari, Adda, 1991.
Bissanti A. A., *Dieci motivi per eliminare la geografia dalla scuola*, in "Geografia nelle scuole", Trieste, 38, 1993, pp. 232-242.

Bissanti A. A., *La tecnica didattica di Delphi*, in "Notiziario dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia - Sezione Puglia", Bari, 1994.
Bonetta G., Luzzatto G., Michelini M., Pieri M. T. (a cura di), *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, Udine, Forum, 2002.
Bonetta G., *La qualità formativa della scuola di specializzazione*, in Bonetta G., Luzzatto G., Michelini M., Pieri M. T., 2002, pp. 40-47.
Crivellari C., *SSIS, il quadro istituzionale*, in Bonetta G., Luzzatto G., Michelini M., Pieri M. T., 2002, pp. 25-35.
Curti L., *Una struttura didattica per la formazione all'insegnamento: i crediti, le interconnessioni*, in Bonetta G., Luzzatto G., Michelini M., Pieri M. T., 2002, pp. 56-62.
De Vecchis G., *Imparando a comprendere il mondo. Ragionamenti per una storia dell'educazione geografica*, Roma, Kappa, 1999.
Di Blasi A. (a cura di), *Un secolo di congressi geografici italiani (1892-1992)*, Bologna, Patron, 2002.
Frabboni F., *Il profilo formativo dell'insegnante non potrà più essere monodisciplinare*, in "Nuova secondaria", 20, n. 1, 2002/03, pp. 34-35.
Luzzatto G., Pieri M. T., *Introduzione*, in Bonetta G., Luzzatto G., Michelini M., Pieri M. T., 2002, pp. 9-22.
Moscato M. T., *Prospettive di riforma e formazione iniziale dei docenti*, in "Nuova secondaria", 19 n. 7, 2001/02, pp. 9-13.
Notarbartolo D., *Didattica modulare: risorse e problemi*, in "Nuova secondaria", 20, n. 1, 2002/03, pp. 58-60.
Quaini M., *La geografia nella scuola e nella società italiana*, in AA.VV., *Problemi di didattica della geografia*, Torino, Loescher, 1978, pp. 15-45.
Santamaita S., *L'attivo, il passivo e le prospettive delle SSIS (nel ricordo di Raffaele Laporta)*, in Bonetta G., Luzzatto G., Michelini M., Pieri M. T., 2002, pp. 63-71.
Scurati C., *Il laboratorio didattico e il tirocinio*, in AA. VV., *Diventare insegnanti*, Milano, Pubblicazioni dell'I.S.U. Università Cattolica, 2002, pp. 13-18.
Vico G., *Ancora sulla formazione degli insegnanti*, in "Scuola e didattica", Brescia, 47, n. 18, 2001/02, pp. 7-9.

Formazione degli insegnanti. Rischi e prospettive

L'ultimo decennio è stato teatro di una grande conquista civile che la nostra società ha atteso per quasi un secolo e mezzo: l'istituzione della formazione universitaria degli insegnanti di ogni ordine e grado. Dopo una lunga e non certo facile elaborazione, negli ultimi anni accademici sono stati attivati il Corso di Laurea per maestri della scuola dell'infanzia e di quella elementare e la Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS). Così, finalmente, per precisa disposizione di legge, in Italia si è cominciato a concepire l'insegnamento scolastico come una professione specifica, che necessita di strumenti e competenze adeguate.

Oggi, però, dopo un tempo limitatissimo di sperimentazione, questo evento di così grande rilievo culturale e sociale potrebbe correre il rischio di essere vanificato, perché il riordino dei cicli scolastici e la riforma degli ordinamenti didattici dell'Università (l'istituzione delle lauree triennali e di quelle biennali specialistiche) rimettono tutto in gioco, con la possibilità di non perseguire, con urgenza, uno speculare e coerente adeguamento della formazione iniziale degli insegnanti alla naturale evoluzione dei processi di formazione.

In poche parole, mentre da un lato si tenta di imprimere al sistema formativo italiano una flessibilità e un'accelerazione al passo con i tempi, dall'altro, la formazione degli insegnanti rischia, ancora una volta, di essere considerata un inutile lusso e di rimanere ai margini dell'impianto complessivo della formazione.

Di fronte a tale eventualità al fine di evitare improvvise iniziative che, non tenendo in debito conto le esperienze maturate negli ultimi anni,

potrebbero frantumare un'unitarietà di intenti a fatica conquistata, è indispensabile ribadire la specificità della funzione e della formazione dei docenti.

In tale direzione, quindi, contro ogni forma di specialismo "educazionistico" e "disciplinaristico" è necessario pervenire, in futuro, alla definizione di un impianto curricolare che possa condurre: a) a una preparazione culturale garante della più completa detenzione dei saperi disciplinari; b) all'acquisizione della cultura e della scienza empirica della formazione, fatta di "scienza dell'insegnamento" e di "scienza dell'apprendimento"; c) al possesso delle metodologie delle didattiche disciplinari, concretizzandosi in un "modello formativo", istituzionalmente e didatticamente flessibile ed articolato, orientato e caratterizzato dai contenuti e dai programmi dei nuovi percorsi d'istruzione scolastica.

Da un punto di vista didattico, ora più di prima, la formazione degli insegnanti deve fondarsi su una qualificata *curricolazione* dei suoi percorsi formativi, anche diversificati in ragione della natura delle discipline. Ad essa accederanno tutti coloro i quali sono muniti di una laurea triennale e che, lì dove richiesto, saranno in grado di esibire certi crediti ritenuti essenziali per talune abilitazioni. Non tutti, pertanto, potranno seguire lo stesso percorso.

Da un punto di vista istituzionale, invece, si deve assicurare che la formazione di una professionalità così esclusiva venga impartita, oltre che nelle Facoltà, in un luogo altrettanto esclusivo, destinato alla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, che possa garantire la migliore specia-



lizzazione possibile. Infatti, per la natura stessa dell'offerta formativa specialistica, fatta di insegnamenti modulari, interdisciplinari, integrati, coordinati, fatta di laboratori, di tirocini, di interazione con il sistema scolastico, e per la necessità di avere un'aggregazione disciplinare, organizzativa, gestionale, risulta indispensabile affidarsi a una struttura che garantisca pari dignità e trattamento a tutte le classi di abilitazione, sia a quelle umanistiche che, tradizionalmente, derivano da corsi di laurea orientati verso l'insegnamento, sia a quelle scientifiche, i cui corsi di laurea sono maggiormente orientati verso altre tipologie professionali, ma al tempo stesso consentono di conseguire l'abilitazione all'insegnamento in molte classi concorsuali. È evidente che un tale impianto necessita dell'appoggio fondamentale delle Facoltà, strutture accademiche per eccellenza e sedi privilegiate di competenze formative e di ricerca; ma è altrettanto evidente che queste ultime, da sole, non dispongono di tutti i saperi necessari e finirebbero per disgregare, frammentare l'offerta di formazione specialistica che verrebbe invece esaltata dalla collaborazione con una struttura trasversale.

A queste esigenze, dopo anni di dibattiti e proposte, cerca di dare una risposta l'art. 5 della Legge delega 1306 sulla riforma dei cicli scolastici, già approvato in Senato e attualmente al vaglio della Camera, che delinea un percorso basato su una laurea di 180 crediti formativi e una laurea specialistica abilitante all'insegnamento, aprendo ulteriori prospettive, ma ponendo nuove problematiche di cruciale importanza, proprio quando il modello delle SSIS cominciava ad affermarsi e a fornire chiare indicazioni sulla strada da seguire.

Infatti, l'art. 5 della Legge delega 1306¹, per completezza riportato in nota, pur presentando spunti interessanti, come il riferimento diretto alla formazione continua e alla formazione degli insegnanti di sostegno o la previsione esplicita di strutture finalizzate alla formazione degli insegnanti che possono dar luogo a centri di eccellenza, racchiude tuttavia forti ambiguità e presenta rischi enormi, mettendo in discussione la stessa centralità del ruolo universitario nella formazione dei futuri docenti.

L'analisi complessiva del testo, al di là dei citati punti positivi, evidenzia chiaramente alcuni orientamenti non condivisibili, come, ad esempio, la soppressione di una "pari durata" per la formazione di tutti i docenti di ogni ordine e grado, che sembra anticipare assetti radicalmente diversi, non solo nei contenuti, per i percorsi dei docenti primari e secondari. La soppressione di tale indicazione, presente nelle precedenti redazioni del-

l'articolo, rischia di riproporre un'antica gerarchia dei gradi d'insegnamento e di svuotare di contenuti concreti la stessa indicazione "di pari dignità" che invece appare nel testo.

O come il ruolo indefinito che viene assegnato alle strutture di Ateneo, che sembra ridimensionare drasticamente il concetto di una formazione trasversale da acquisire in un luogo unitario ed anticipare un progetto generale caratterizzato da momenti formativi piuttosto autonomi e sganciati tra loro. O come, ancora, la separazione della formazione iniziale e della relativa abilitazione per i diplomati delle Accademie di Belle arti e dei Conservatori che, in sede di applicazione, basterebbe da sola a rendere concretamente impraticabile l'auspicato progetto di un ambiente unitario per la formazione alla professione docente.

Basti pensare alla volontà, infine, di assegnare agli Atenei la sola facoltà di dispensare un'indefinita laurea specialistica con preminenti finalità disciplinari, di cui non sono delineati i contorni e che rischia di vanificare le grandi conquiste nelle scienze dell'educazione e nelle metodologie di trasmissione dei saperi, nonché le importanti indicazioni fornite dall'esperienza delle SSIS. Così come, nel meccanismo previsto dalla Legge, risulta penalizzato il processo di formazione professionale/reclutamento avviato dalle stesse SSIS, nel quale l'Università ha acquisito recentemente un ruolo fondamentale e che, nella configurazione prevista, metterebbe in discussione lo stesso carattere abilitante del titolo, già ridimensionato dal mancato riferimento nel testo all'inserimento nelle graduatorie permanenti per gli abilitati alla scuola secondaria. Passaggio, quest'ultimo, faticosamente conquistato dopo anni di lavoro e dibattiti e dopo aver conseguito un delicato equilibrio tra tutte le componenti interessate. Il carattere abilitante del titolo, infatti, non è concretamente prevedibile in assenza di un'adeguata presenza delle tematiche didattico-disciplinari e del tirocinio, nonché di uno stretto rapporto con il mondo del lavoro, come avviene, ad esempio, per gli altri titoli universitari abilitanti alla professione.

Fatte le suddette valutazioni, quindi, nell'attuale delicato momento di transizione, non si tratta di discutere in particolare se per i futuri docenti sia più adeguata la scuola di specializzazione o la laurea specialistica o quale struttura universitaria debba assolvere al compito. Si tratta, invece, di valutare se nel complesso la linea proposta nel testo di legge possa costituire o no una drastica involuzione formativa e professionale, costringendo l'Università a ridimensionare il proprio ruolo nella preparazione e nella specializzazione degli

insegnanti. Di fronte a tale rischio, è evidente la necessità di superare le posizioni e i contrasti culturali e dar luogo ad un fronte universitario che aggregi le varie componenti e avvii un confronto per attuare le migliori strategie, in difesa delle ragioni della formazione e del ruolo delle Università.

Vale la pena ricordare, infatti, ribadendo alcune posizioni espresse dalla Conferenza nazionale dei Direttori delle SSIS (CoDiSSIS), che la formazione degli insegnanti è innanzitutto un compito istituzionale delle Università, che si realizza in stretta collaborazione con il mondo scolastico e:

- deve prevedere una didattica di livello universitario, aggiornata, quindi, sui risultati della ricerca più avanzata nel settore disciplinare, in quello didattico-disciplinare, ma anche, necessariamente, in quello delle tematiche educative;
- deve realizzarsi in una laurea specialistica abilitante all'insegnamento, così come previsto dalla Legge, della quale è parte integrante l'esperienza di tirocinio e che, alla fine del percorso, prevede una prova finale con valore concorsuale che permette di conseguire l'abilitazione in specifiche classi disciplinari e l'inserimento diretto nelle graduatorie per l'immissione in ruolo;
- nessita di un'adeguata flessibilità dei percorsi e di un'auspicabile permutabilità creditizia tra il percorso formativo per l'insegnamento e quelli delle lauree specialistiche disciplinari, nonché di una rielaborazione complessiva degli ambiti disciplinari e delle classi di abilitazione;
- deve prevedere, inoltre, come sbocco del percorso formativo un biennio post-abilitazione di inserimento nell'attività lavorativa, eventualmente in regime contrattuale di formazione-lavoro, con funzione di straordinarietà in relazione all'immissione nei ruoli.

Il collegamento tra Università e Scuola secondaria e società civile, infine, essenziale per questo tipo di formazione, deve essere valorizzato rafforzando le esperienze avviate dai supervisori di tirocinio e le collaborazioni delineate dal ricorso al rapporto diretto tra Università, Istituto scolastico e singolo docente².

È di fondamentale importanza, quindi, la partecipazione attiva e il coinvolgimento diretto di tutte le agenzie formative: Università, Scuola, Amministrazioni locali, Sovrintendenze ed Enti di ricerca. Assumere il gravoso compito di formare gli insegnanti, implica, per l'Università, da un lato la necessità del riconoscimento da parte di tutto l'ambiente accademico della dignità epistemologica e metodologica della didattica, con il conseguente impegno nella promozione e nello sviluppo della ricerca in questo settore, dall'altro lato

l'obbligo ad una maggiore apertura verso l'istituzione scolastica, nonché verso la società ed il territorio in cui esse operano. Una delle questioni chiave su cui verte il dibattito sulla formazione docente è, infatti, l'esigenza di raccordo organico tra livello accademico (teorico) e livello didattico (pratico) del percorso formativo. Perché si producano risultati apprezzabili è indispensabile che si persegua un progetto organico e coerente con le condizioni locali, elaborato dall'Università in collaborazione con le scuole, le forze politiche, economiche e produttive. Progetto organico in cui il rapporto Università e Scuola costituisce il nodo centrale. La formazione degli insegnanti, infatti, prevede una molteplicità di livelli formativi: teorico, tecnico – operativo e pratico, in cui coinvolgere attivamente entrambe le istituzioni formative, seppure con ruoli e competenze differenti. Perché tali livelli siano realmente qualificanti e professionalizzanti è fondamentale che venga perseguita una logica di complementarità e di reticolarità dei rapporti tra i tre momenti della formazione, e ciò è pensabile solo nell'ottica di una sinergia tra tutti gli istituti formativi. Perché si realizzi un'effettiva integrazione tra teoria e pratica, e quest'ultima non venga ridotta essenzialmente ad esperienza sul campo, perdendo la sua funzione originaria di azione/riflessione, di occasione di scambio tra contestualizzazione e decontestualizzazione, è imprescindibile l'appello ad una stretta collaborazione sistematica tra tutti gli attori della formazione.

Pertanto, lo sviluppo di una collaborazione forte tra Università e Scuola costituisce l'unica strada perseguibile per collocare la formazione iniziale su una base di reale innovazione qualitativa e prospettica. Nell'attuale contesto della formazione degli insegnanti, tale collaborazione si concretizza soprattutto attraverso le figure esperte di raccordo, supervisor e docenti accoglienti. Perché tali figure, su cui al momento non ci sono espliciti riferimenti nel testo legislativo, assumano realmente una funzione determinante tra Università e Scuola, è di primaria importanza che il loro status, il loro ruolo, le loro responsabilità ed aspettative siano chiari e definiti. La buona riuscita di una partnership si basa su livelli istituzionali e personali e la chiarezza di incarichi e rapporti può evitare potenziali fraintendimenti e incentivare il senso di responsabilità e l'impegno personale di tutti i partners.

In virtù dell'importanza della funzione che rivestono attualmente e del ruolo sempre più significativo che potrebbero assumere in futuro come "canale di connessione", sarebbe necessario, inol-



tre, provvedere alla loro formazione ed identificazione e che la loro identità professionale sia definita anche in termini di riconoscimenti economici e scientifici.

In considerazione, quindi, delle diverse implicazioni della materia, appare sempre più naturale che la progettazione e il coordinamento delle complesse attività da svolgere nella laurea specialistica abilitante all'insegnamento debbano essere affidate a un'unitaria struttura didattica di ateneo o interateneo, dotata di autonomia amministrativa e contabile e chiamata gestire, non solo tecnicamente, ma con compiti di diretta responsabilità formativa, le attività didattiche, le attività di tirocinio e i rapporti interni ed esterni all'Università.

Per il raggiungimento di detti obiettivi, la Struttura di Ateneo o interateneo in questione, deve poter assolvere, senza equivoci e in maniera privilegiata a:³

- promuovere i corsi di laurea specialistica finalizzati alla formazione iniziale degli insegnanti;
- organizzare e gestire le attività didattiche attinenti all'integrazione scolastica degli alunni in condizione di handicap;
- organizzare e gestire le attività di tirocinio ed i rapporti con le istituzioni scolastiche;
- curare la formazione in servizio degli insegnanti interessati ad assumere funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche e formative;
- fungere da supporto scientifico e tecnologico all'attività didattica ed ai servizi di orientamento alla scelta dei corsi di studio previsti dal sistema didattico e formativo universitario.

In definitiva, la formazione degli insegnanti è argomento complesso, in cui ogni singolo aspetto ha generato e genera discussioni e confronti, meritando trattazioni approfondite e proposte da parte di tutte le componenti interessate. L'auspicio è che qualunque tentativo di prefigurare dei percorsi credibili non vanifichi le esperienze maturate in termini di conquiste educative e necessaria rivalutazione della delicata funzione docente, fondandosi essenzialmente su pochi ma indispensabili elementi costitutivi⁴:

- 1) livello universitario degli studi;
- 2) valore abilitante e concorsuale dell'esame finale;
- 3) compartecipazione della scuola e della società civile;
- 4) laurea specialistica, a cui si accede dopo la verifica del possesso dei requisiti disciplinari ed in

cui abbiano un peso equilibrato la riflessione storico-epistemologica sulla disciplina, la didattica disciplinare con i relativi laboratori, la preparazione psicopedagogica, il tirocinio nelle scuole e, ove necessario, eventuali integrazioni disciplinari;

5) carattere unitario della struttura universitaria che collabora con le Facoltà nell'attivazione di tale laurea, per garantire che la professione abbia una identità comune, anche se esercitata con competenze disciplinari diverse, e infine per essere univoco e competente interlocutore con il sistema scolastico.

Note

¹ ARTICOLO 5 CON GLI EMENDAMENTI APPROVATI DAL SENATO (seduta 275 del 12.11.02) (Formazione degli insegnanti)

1. Con i decreti di cui all'articolo 1 sono dettate norme sulla formazione iniziale dei docenti della scuola dell'infanzia, del primo ciclo e del secondo ciclo, nel rispetto dei seguenti principi e criteri direttivi:

a) la formazione iniziale è di pari dignità per tutti i docenti e si svolge nelle università presso i corsi di laurea specialistica, il cui accesso è programmato ai sensi dell'articolo 1, comma 1, della legge 2 agosto 1999, n. 264, e successive modificazioni. La programmazione degli accessi ai corsi stessi è determinata ai sensi dell'articolo 3 della medesima legge, sulla base della previsione dei posti effettivamente disponibili, per ogni ambito regionale, nelle istituzioni scolastiche;

b) con uno o più decreti, adottati ai sensi dell'articolo 17, comma 95, della legge 15 maggio 1997, n. 127, anche in deroga alle disposizioni di cui all'articolo 10, comma 2, e all'articolo 6, comma 4, del regolamento di cui al decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509, sono individuate le classi dei corsi di laurea specialistica, anche interfacoltà o interuniversitari, finalizzati anche alla formazione degli insegnanti di cui alla lettera a) del presente comma. I decreti stessi disciplinano le attività didattiche attinenti all'integrazione scolastica degli alunni in condizione di handicap; la formazione iniziale dei docenti può prevedere stage all'estero;

Al comma 1, lettera b), inserire, dopo il primo periodo, il seguente: «Per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado e del secondo ciclo le classi predette sono individuate con riferimento all'insegnamento delle discipline impartite in tali gradi di istruzione e con preminenti finalità di approfondimento disciplinare».

c) l'accesso ai corsi di laurea specialistica per la formazione degli insegnanti è subordinato al possesso dei requisiti minimi curricolari, individuati per ciascuna classe di abilitazione nel decreto di cui alla lettera b) e all'adeguatezza della personale preparazione dei candidati, verificata dagli atenei;

d) l'esame finale per il conseguimento della laurea specialistica di cui alla lettera a) ha valore abilitante per uno o più insegnamenti individuati con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca;

e) coloro che hanno conseguito la laurea specialistica di cui alla lettera a), ai fini dell'accesso nei ruoli organici del personale docente delle istituzioni scolastiche, svolgono, previa stipula di appositi contratti di formazione lavoro, specifiche attività di tirocinio. A tale fine e per la gestione dei corsi di cui alla lettera a), le università, sentita la direzione scolastica regionale

le, definiscono nei regolamenti didattici di ateneo l'istituzione e l'organizzazione di apposite strutture di ateneo o d'interateneo per la formazione degli insegnanti, cui sono affidati, sulla base di convenzioni, anche i rapporti con le istituzioni scolastiche;

f) le strutture didattiche di ateneo o d'interateneo di cui alla lettera e) promuovono e governano i centri di eccellenza per la formazione permanente degli insegnanti, definiti con apposito decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca;

g) le strutture di cui alla lettera e) curano anche la formazione in servizio degli insegnanti interessati ad assumere funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche e formative.

2. Con i decreti di cui all'articolo 1 sono dettate norme anche sulla formazione iniziale svolta negli istituti di alta formazione e specializzazione artistica, musicale e coreutica di cui alla legge 21 dicembre 1999, n. 508, relativamente agli insegnamenti cui danno accesso i relativi diplomi accademici. Ai predetti fini si applicano, con i necessari adattamenti, i principi e criteri direttivi di cui al comma 1 del presente articolo.

3. Per coloro che, sprovvisti dell'abilitazione all'insegnamento secondario, sono in possesso del diploma biennale di specializzazione per le attività di sostegno di cui al decreto del Ministro della pubblica istruzione 24 novembre 1998, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 131 del 7 giugno 1999, e al decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970, nonché del diploma di laurea o del diploma di istituto superiore di educazione fisica (ISEF) o di Accademia di Belle Arti o di Istituto superiore per le industrie artistiche o di Conservatorio di musica o Istituto musicale pareggiato, e che abbiano superato le prove di accesso alle scuole di specializzazione all'insegnamento secondario, le scuole medesime valutano il percorso didattico teorico-pratico e gli esami sostenuti per il conseguimento del predetto diploma di specializzazione ai fini del riconoscimento dei relativi crediti didattici, anche per consentire

loro un'abbreviazione del percorso degli studi della scuola di specializzazione previa iscrizione in soprannumero al secondo anno di corso della scuola. I corsi di laurea in scienze della formazione primaria di cui all'articolo 3, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341, valutano il percorso didattico teorico-pratico e gli esami sostenuti per il conseguimento del diploma biennale di specializzazione per le attività di sostegno ai fini del riconoscimento dei relativi crediti didattici e dell'iscrizione in soprannumero al relativo anno di corso stabilito dalle autorità accademiche, per coloro che, in possesso di tale titolo di specializzazione e del diploma di scuola secondaria superiore, abbiano superato le relative prove di accesso. L'esame di laurea sostenuto a conclusione dei corsi in scienze della formazione primaria istituiti a norma dell'articolo 3, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341, comprensivo della valutazione delle attività di tirocinio previste dal relativo percorso formativo, ha valore di esame di Stato e abilita all'insegnamento, rispettivamente, nella scuola materna o dell'infanzia e nella scuola elementare o primaria. Esso consente altresì l'inserimento nelle graduatorie permanenti previste dall'articolo 401 del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, e successive modificazioni. Al fine di tale inserimento, la tabella di valutazione dei titoli è integrata con la previsione di un apposito punteggio da attribuire al voto di laurea conseguito. All'articolo 3, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341, le parole: «I concorsi hanno funzione abilitante.» sono soppresse.

² Orientamenti emersi in seno alla CoDiSSIS ed estratti da una mozione approvata dalla Conferenza e formalizzata in un documento redatto da Luca Curti, Direttore della SSIS Toscana.

³ Le attività indicate di cui dovrebbe farsi carico la struttura di Ateneo o interateneo sono estratte da una proposta operativa articolata, formalizzata all'interno della CoDiSSIS in un documento di Sergio Torrazza, Direttore della SSIS Sardegna.

⁴ Cfr. Gaetano Bonetta, Presidente della CoDiSSIS dal 1999 al 2002; *Cinque regole per insegnare*, La Stampa, 15.11.2002.



Esperienza nella SSIS Puglia. Un laboratorio di Didattica della Geografia

“L’educazione deve, per così dire, offrire simultaneamente le mappe di un mondo complesso in perenne agitazione e la bussola che consenta agli individui di trovarvi la propria rotta”

(J. Delors, *Nell’educazione un tesoro. Rapporto all’UNESCO della Commissione Internazionale sull’Educazione per il XXI secolo*, Roma, Armando, 1999, p. 79)

Perché

“Era una materia che mi piaceva, ma non si osservavano mai immagini, si leggeva solo il testo del libro”; “tanti nomi da imparare e ricordare”; “un insieme di nomi di città, laghi, montagne ecc. da imparare e a volte formule e cartografia del tutto incomprensibili”; “non sono ricordi positivi. Ho studiato la geografia sui libri imparando a memoria nomi, luoghi ...”; “una serie di nomi da imparare a memoria”.

Sono alcune risposte alla domanda “Quali ricordi ha della Geografia studiata a scuola” del questionario anonimo di ingresso (scheda 1) che è stato proposto agli specializzandi del terzo ciclo della SSIS sede di Foggia che hanno frequentato il “Laboratorio di didattica della Geografia” nel 2° semestre dell’anno accademico 2001-2003 e che somigliano tanto a quelle degli alunni dell’indagine compiuta a Bari in tre scuole medie nell’anno scolastico 1976-77 (Bissanti e Fiori, 1979). La maggior parte degli specializzandi, che nei prossimi anni insegnerà Geografia nella scuola media e nella scuola superiore¹, ha un modello di insegnamento della Geografia basato sul nozionismo e sulla lettura del libro di testo come unica tecnica didattica da

utilizzare. È un modello che purtroppo si replica ancora oggi in molte scuole. Sembra ancora attuale quanto nel 1967 scriveva M. Laeng nella “Introduzione all’edizione italiana” del volume, promosso dall’UNESCO e preparato dalla Commissione per l’insegnamento della geografia dell’UGI (tradotto in italiano col titolo *L’insegnamento della Geografia*): “Lo studio della geografia si compie assai più sulle carte, sulle fotografie e sui disegni, sulle tabelle e sui grafici che sui testi, ma è sorprendentemente limitato, proprio nelle nostre scuole, l’uso di mezzi tanto naturalmente indispensabili. Più che leggere, i ragazzi dovrebbero osservare, annotare, disegnare, costruire (modelli), progettare (viaggi), collezionare (foto, francobolli, giornali, riviste): ma quanto lo si fa?” (Laeng, 1967).

È un modello non condiviso² dagli stessi specializzandi ma che, in mancanza d’altro, potrebbe diventare quello di riferimento nel momento in cui questi saranno chiamati ad insegnare. Per la formazione dei futuri docenti “sarebbero necessarie, più che le lezioni cattedratiche, esercitazioni, lezioni pratiche, escursioni ecc. ...” affermava già quarant’anni fa Almagià (1963).

Per quali obiettivi

Il laboratorio di *Didattica della Geografia*³ intende far acquisire:

- 1) alcune tecniche didattiche in Geografia;
- 2) l’abitudine alla riflessione sull’utilizzazione strategica, per fini formativi e per un apprendimento significativo, di contenuti e tecniche geografiche;

SSIS - PUGLIA
SEDE DI FOGGIA
LABORATORIO DI DIDATTICA DELLA GEOGRAFIA
Anno accademico 2001 - 2002

QUESTIONARIO ANONIMO - Richiesta e gradita MASSIMA SINCERITÀ

Risponda per favore in modo sintetico, ma chiaro ed efficace

1. Che cosa non vorrebbe trovare in questo laboratorio:
.....
2. Che cosa vorrebbe trovarvi:
.....
3. Ha mai effettuato elaborazione di dati statistici?
SI NO
4. Ha mai costruito carte tematiche?
SI NO
5. Ha mai costruito diagrammi?
SI NO
6. Ha mai utilizzato la bussola per orientarsi sul terreno?
SI NO
7. Ha mai utilizzato la Carta Topografica d'Italia?
SI NO
8. Ha avuto modo di effettuare progettazioni di percorsi didattici?
SI NO
9. Quali ricordi ha della Geografia studiata a scuola:
.....
10. Eventuali osservazioni
.....

Foggia, 9 settembre 2002

GRAZIE ☺

3) capacità di pianificazione e progettazione didattica in Geografia;

4) l'uso del linguaggio della geograficità.

Molti inoltre, sono anche gli obiettivi trasversali che il laboratorio vuole perseguire e che vogliono contribuire alla formazione di un docente professionista dell'insegnamento/apprendimento:

- 1) saper lavorare/progettare in gruppo;
- 2) saper comunicare/discutere in pubblico progettazioni;
- 3) saper utilizzare la lavagna luminosa;
- 4) saper ricercare collegamenti trasversali con altre discipline;
- 5) saper utilizzare il linguaggio della geograficità in modo trasversale (la " 'geograficità' è un complemento necessario dell'educazione alla letteratura e numericità", Bissanti, 1991)⁴;
- 6) saper applicare/utilizzare quanto acquisito negli insegnamenti SISS dell'area 1 (formazione trasversale) e dell'area 2 (disciplinare);

7) saper riflettere sull'intero processo formativo per: individuare e pianificare in modo coerente strategie, metodi e tecniche didattiche, contenuti, reti di concetti e procedimenti operativi significativi; dare senso ad ogni intervento didattico; analizzare e valutare in modo critico gli interventi operati e i risultati ottenuti.

Con quali attività

Il laboratorio (della durata complessiva di 30 ore) è sostanzialmente articolato in due moduli (scheda 2); mentre nel primo sono fatte conoscere alcune tecniche didattiche⁵, si propongono esercizi per la loro acquisizione, si riflette e discusse

SCHEDA 2

SSIS - PUGLIA
LABORATORIO DI DIDATTICA DELLA GEOGRAFIA

CALENDARIO DELLE ATTIVITÀ

- 1° incontro** Questionario ingresso. Presentazione del laboratorio. Decreto interministeriale esami di abilitazione. Calendario attività. Compiti. Tecniche didattiche in Geografia.
- 2° incontro** La tecnica di "Delphi". Esperienza didattica: "La tecnica didattica di Delphi". Rappresentazione di superfici di stati mediante areogramma quadrato. Come fare acquisire il concetto di densità utilizzando grafici.
- 3° incontro** Tecniche didattiche: elaborazione di dati statistici, produzione di areogrammi, produzione di istogrammi, produzione di una carta tematica.
- 4° incontro** Tecniche didattiche: lettura di una carta 1:50000 IGM, orientamento sulla carta con rosa dei venti e righello. (Scala grafica e scala numerica); orientamento con la bussola sul terreno e con la pianta; le simulazioni in geografia.
- 5° incontro** La progettazione didattica in Geografia. Esempi di percorsi didattici (Moduli e Unità didattiche). Programmi di Geografia della Scuola elementare, della scuola media e per il biennio (commissione Brocca)
- 6° incontro** Progettazione in gruppo di percorsi didattici.
- 7° incontro** Progettazione in gruppo di percorsi didattici.
- 8° incontro** Presentazione (con uso di lavagna luminosa) di schemi di percorsi didattici realizzati in gruppo. Discussione.
- 9° incontro** Presentazione (con uso di lavagna luminosa) di schemi di percorsi didattici realizzati in gruppo. Discussione.
- 10° incontro** Presentazione (con uso di lavagna luminosa) di schemi di percorsi didattici realizzati in gruppo. Questionario finale. Valutazione del corso. Consegna progettazioni individuali.

N.B.: Ogni incontro ha la durata di tre ore



SSIS - PUGLIA
SEDE DI FOGGLIA
LABORATORIO DI DIDATTICA DELLA GEOGRAFIA
 Anno accademico 2001-2002

Presentazione e discussione dei percorsi didattici di gruppo

Data Tempo inizio Tempo fine

Gruppo Titolo del percorso didattico Scuola e classe

Criteri per la valutazione della comunicazione (1 punteggio minimo: 5 punteggio massimo)						Richieste chiarimento	Punti di forza	Punti di debolezza
1	Creatività	1	2	3	4			
2	Essenzialità e sinteticità	1	2	3	4	5		
3	Stile della presentazione (ordine, chiarezza, lucidi, ...)	1	2	3	4	5		
Criteri per la valutazione del percorso didattico (1 punteggio minimo: 5 punteggio massimo)								
1	Significatività (per l'apprendimento)	1	2	3	4	5		
2	Efficacia	1	2	3	4	5		
3	Coerenza (fra parti, con intera progettazione, ...)	1	2	3	4	5		

te sul come e per quali obiettivi e finalità utilizzarle, nel secondo gli specializzandi analizzano gli elementi della programmazione curricolare in Geografia, esaminano e discutono qualche unità didattica o modulo già realizzato, elaborano in gruppo strategie e schemi di percorsi didattici a lungo termine; presentano e discutono in pubblico i percorsi elaborati. Per la realizzazione di quest'ultima attività viene proposto di progettare in gruppo un percorso didattico (annuale, biennale, triennale, ...) e sintetizzarlo in uno o più (massimo 3) schemi o grafici o "mappe". Gli ultimi incontri del laboratorio sono dedicati a un seminario in cui i singoli gruppi, in pubblico, presentano (in modo essenziale e significativo, con uso di lavagna luminosa, utilizzando gli schemi o grafici o mappe prodotte e mirando alla sintesi e all'uso del linguaggio della geograficità), i percorsi programmati e discutono con i presenti, analizzando punti di forza e di debolezza, sia ciascun percorso che le modalità e le strategie di comunicazione adottate (scheda 3).

Il laboratorio si conclude con la valutazione⁶ delle attività proposte anche mediante un questionario (scheda 4).

In che modo

Si cerca di lavorare in modo attivo per offrire in situazione modelli di insegnamento diversi dalla semplice lezione frontale e per far comprendere come l'operatività deve caratterizzare l'attività didattica quotidiana perché questa non provochi noia e risulti efficace per un apprendimento geografico significativo da parte degli alunni. Sono proposti esercizi semplici e pratici che mostrano come le tecniche possano essere utilizzate anche in classi difficili.

Per l'aspetto teorico si fa riferimento a quanto proposto negli insegnamenti di *Storia ed epistemologia della Geografia* e di *Didattica della Geografia*. Non mancano lezioni frontali per presentare tecniche didattiche, elementi significativi della programmazione didattica in Geografia e unità e moduli didattici.

Si utilizza e si chiede di usare, per quanto possibile, il linguaggio della geograficità. Gli specializzandi per le classi 43/50, 51 e 52, in gran parte laureati in lettere, abituati a utilizzare il linguaggio della letterarietà, abilitandosi anche per l'insegnamento della Geografia, dovrebbero saper padro-

SSIS - PUGLIA
SEDE DI FOGGIA
LABORATORIO DI DIDATTICA DELLA GEOGRAFIA
 Anno accademico 2001 - 2002

QUESTIONARIO FINALE ANONIMO - Richiesta e gradita MASSIMA SINCERITÀ

Risponda per favore in modo sintetico, ma chiaro ed efficace

1. Aspetti positivi di questo laboratorio:

2. Aspetti negativi di questo laboratorio:

3. In che misura valuta
 (1 = per niente; 2 = poco; 3 = sufficientemente; 4 = molto; 5 = totalmente)

Attività	valutazione				
	1	2	3	4	5
Complessivamente le attività di questo laboratorio					
Indicazioni sugli obiettivi e le attività del corso e dei compiti da svolgere	1	2	3	4	5
Presentazione ed esecuzione di tecniche didattiche: elaborazione dati statistici, cartogrammi, rappresentazione di superfici di stati mediante areogrammi	1	2	3	4	5
Presentazione ed esecuzione di tecniche didattiche: orientamento con rosa dei venti e bussola; uso della scala grafica; calcolo di distanze; uso della pianta di Foggia; lettura carta 1/50.000	1	2	3	4	5
Indicazioni su: "La progettazione didattica in Geografia" - Elementi di una progettazione didattica in Geografia - Elaborazione di percorsi didattici (moduli e unità didattiche)	1	2	3	4	5
Progettazione in gruppo di percorsi didattici	1	2	3	4	5
Presentazione e discussione in aula di percorsi didattici elaborati in gruppo.	1	2	3	4	5
Elaborazione personale di una unità didattica	1	2	3	4	5
Materiale utilizzato e fornito in copia	1	2	3	4	5
Il contributo dell'intero laboratorio per la formazione della sua professionalità docente	1	2	3	4	5

4. Sulla base anche della Sua frequenza di altri laboratori, quali cambiamenti propone di apportare al "Laboratorio di Didattica della Geografia":

5. Che cosa soprattutto (in positivo e in negativo) il laboratorio ha dato a Lei:

6. Eventuali osservazioni, commenti ecc. :

GRAZIE ☺

neggiare questo linguaggio che è quello specifico della nostra disciplina, perché gli alunni loro affidati posseggano più linguaggi; "più linguaggi possediamo più senso riusciamo a dare al nostro mondo e più siamo ricchi dentro" (Bissanti, 1991, p. 70). Il laboratorio è soprattutto un luogo mentale e in questo, ai partecipanti, si propone di attivare l'intelligenza spaziale più che quella linguistica perché si comprenda la peculiarità della Geografia e il suo ruolo importante per la formazione dell'individuo.

Sempre è dedicato spazio alla riflessione e discussione su quanto si va operando per ricercare il senso di fare Geografia a scuola: offrire contemporaneamente "le mappe" (i modelli, tanti e diversi) di cui la Geografia si serve per comprendere questo mondo così vario, complesso, in con-

tinuo cambiamento e "la bussola" (strumenti soprattutto mentali: concetti, linguaggio, tecniche...) per muoversi e comportarsi in modo spazialmente autonomo, responsabile, critico e creativo in questo mondo.

Con quali verifiche

Per conseguire l'idoneità ogni studente, alla fine delle attività di laboratorio, elabora e presenta in forma scritta, in modo più dettagliato, un tratto di quello schema di percorso didattico a lungo termine che ha progettato e presentato in pubblico con il gruppo (scheda 5).

In itinere vengono monitorati: l'applicazione di tecniche (produzione di carte, grafici, ...); la parte-



AVVERTENZE PER IL COMPITO INDIVIDUALE

Lo schema scritto dell'unità didattica o del modulo, elaborato al computer, non dovrà superare le due cartelle [8000 battute in totale; 4000 per cartella/foglio formato A4; carattere Times New Roman; corpo 12].

Lo schema conterrà i seguenti elementi:

- *Indicazione del gruppo e del percorso didattico progettato*
- *Indicazione della scuola* (scuola media o biennio di scuola superiore) *e della classe in cui l'unità o il modulo saranno attuati*
- *Titolo*
- *Premessa sommario* (con indicazione di finalità educative, collegamenti interdisciplinari, obiettivi trasversali, collocazione all'interno del percorso didattico, sintesi efficace di quel che si vuole fare, del come si vuole fare e perché lo si vuole fare, ...)
- *Obiettivi*
- *Contenuti disciplinari*
- *Itinerario didattico* (con indicazione del tempo totale previsto per l'attuazione ed eventualmente di ciascuna fase)
- *Metodologia seguita, tecniche didattiche e strumenti/sussidi utilizzati* (inserire anche motivazione delle scelte metodologiche operate)
- *Verifiche* (elenicare e descrivere il tipo di prove, esercizi)
- *Eventuali "mappe", schemi, grafici, fotografie, figure, ...* [oltre le due cartelle]
- ovviamente *Nome dell'autore* e indicazione del gruppo di appartenenza

cipazione alle discussioni con interventi significativi di commento e riflessione sull'utilizzazione didattica delle tecniche e sui percorsi presentati dai singoli gruppi; il contributo offerto durante la progettazione e la presentazione in pubblico del percorso didattico di gruppo; l'abitudine a saper ricorrere al linguaggio della geograficità.

Con quali risultati

L'analisi dei risultati del questionario finale fa emergere commenti positivi sul laboratorio⁷ e una valutazione positiva delle attività (scheda 6).

Nelle risposte alle domande "1. Aspetti positivi di questo laboratorio" e "5. Che cosa soprattutto

(in positivo e in negativo) il laboratorio ha dato a Lei"⁸ ricorrono più frequentemente i seguenti elementi:

a) la praticità di quanto viene proposto e la metodologia operativa⁹ ("Finalmente si è lavorato 'praticamente' con le tecniche di insegnamento e la progettazione", "Abbiamo toccato 'con mano' le tecniche e gli strumenti didattici [negli altri laboratori no]");

b) la produzione di unità didattiche e moduli ("Mi ha insegnato a presentare una progettazione e a programmare", "In positivo il laboratorio mi ha dato la possibilità di vedere praticamente come si organizza un percorso didattico fino ad ora mai visto");

c) il lavoro di gruppo e il confronto fra i colle-

SCHEDA 6

3. *In che misura valuta*

(1 = per niente; 2 = poco; 3 = sufficientemente; 4 = molto; 5 = totalmente)

Attività	valutazione
Complessivamente le attività di questo laboratorio	4,3
Indicazioni sugli obiettivi, le attività del corso e i compiti da svolgere	4,2
Presentazione ed esecuzione di tecniche didattiche: elaborazione dati statistici, cartogrammi, rappresentazione di superfici di stati mediante areogrammi	4,3
Presentazione ed esecuzione di tecniche didattiche: orientamento con rosa dei venti e bussola; uso della scala grafica; calcolo di distanze; uso della pianta di Foggia; lettura carta 1/50.000	4,2
Indicazioni su: "La progettazione didattica in Geografia" - Elementi di una progettazione didattica in Geografia - Elaborazione di percorsi didattici (moduli e unità didattiche)	4,0
Progettazione in gruppo di percorsi didattici	4,1
Presentazione e discussione in aula di percorsi didattici elaborati in gruppo	4,0
Elaborazione personale di una unità didattica	4,3
Materiale utilizzato e fornito in copia	3,8
Il contributo dell'intero laboratorio per la formazione della sua professionalità docente	4,4



gli (“Ho imparato ad elaborare un modulo e un’unità didattica, e mi è stato molto utile il confronto con gli altri”, “Importante l’educazione al lavoro di gruppo”);

d) l’arricchimento delle competenze professionali (“Un grande contributo, soprattutto pratico, per la formazione della mia professionalità docente”, “Tantissimo in positivo perché ha contribuito ad aumentare il livello di professionalità!”);

e) la “nuova visione dell’insegnamento della Geografia” (“Un approccio diverso con la geografia che ci ha dato modo di vedere la disciplina sotto un diverso aspetto”).

Gli elementi negativi¹⁰ che ricorrono più frequentemente nella domanda “2. Aspetti negativi di questo laboratorio” risultano:

a) la ristrettezza del tempo (“Insufficienti le 30 ore”, “Sarebbe stato più utile prolungare questo laboratorio nel tempo, per meglio apprendere le tecniche acquisite, purtroppo il tempo è troppo limitato!”);

b) la mancanza di aule e strumenti idonei ad effettuare un laboratorio (“Mancanza di spazi e strutture per attività laboratoriali”, “Mancanza di spazi e strumenti sufficienti a realizzare a pieno gli obiettivi del laboratorio”);

c) il tempo ridotto per la progettazione di percorsi didattici (“Poco tempo dedicato alle unità didattiche”, “Avrei preferito fare più unità didattiche per avere una maggiore padronanza della materia”);

d) l’eccessivo numero dei partecipanti (“Sessanta persone sono troppe!”);

e) la confusione che a volte si è creata durante le attività (“A causa del numero elevato dei partecipanti al corso, a volte il disordine e la confusione hanno rallentato i tempi”, “Il caos che, a volte, si è creato”).

Fra i cambiamenti da apportare al laboratorio (“4. Sulla base anche della sua frequenza di altri laboratori, quali cambiamenti propone di apportare al ‘Laboratorio di didattica della Geografia’”), gli specializzandi propongono:

a) più tempo (“Poiché le SSIS dovrebbero insegnare a diventare ‘Buoni docenti’, penso che il laboratorio di didattica della geografia, dovrebbe avere più ore a disposizione”, “I laboratori dovrebbero avere più ore rispetto alle materie teoriche nell’ambito della SSIS”);

b) più spazio alla progettazione di percorsi didattici (“Aumentare le ore da dedicare alla progettazione di percorsi didattici”, “Bisogna fare più unità didattiche”);

c) più tecniche didattiche (“Più lezioni per apprendere altre tecniche didattiche”, “Maggiori approfondimenti circa le tecniche didattiche”);

d) spazi e strumenti idonei (“Per i laboratori lo spazio dovrebbe essere organizzato diversamente, in modo che l’aula diventi laboratorio di ricerca e l’attività pratica possa essere fatta in gruppi”, “Maggiori spazi e strumenti”).

La valutazione media più elevata fra le richieste della domanda n. 3 “In che misura valuta”, è quella relativa alla voce “Il contributo dell’intero laboratorio per la sua professionalità docente”¹¹. È certo una valutazione che accredita il laboratorio (al di là di aspetti che avrebbero bisogno di ripensamento e modifiche) per aver raggiunto (secondo le valutazioni degli specializzandi) il suo obiettivo di fondo che è quello delle SSIS: contribuire a formare docenti professionisti dell’insegnamento/apprendimento.

Per quale finalità

Il *Rapporto all’UNESCO della Commissione Internazionale sull’educazione per il Ventunesimo Secolo* (Dellors, 1999) vede nel docente un elemento strategico per “l’educazione nello sviluppo degli individui e delle società”¹². Per quanto riguarda la nostra disciplina la *Carta internazionale sull’insegnamento geografico* afferma: “Gli insegnanti rappresentano la più preziosa risorsa educativa” (Haubrich, 1966). “Ed è sulla qualità del docente che si deve innanzitutto puntare, perché è il docente il vero punto di forza e il fattore-chiave d’ogni strategia di consolidamento e sviluppo dell’educazione geografica” (Bissanti, 1995).

Note

¹ Il 70% dei corsisti che hanno risposto al questionario d’ingresso ha un’immagine negativa della Geografia insegnata a scuola circa quindici - venti di anni fa (l’età media dei frequentanti era di 29 anni). Gli stessi risultati si sono avuti analizzando i questionari d’ingresso proposti nei Laboratori di Didattica della Geografia del I ciclo SSIS (sede di Bari) e del II ciclo (sede di Foggia).

² Nel questionario d’ingresso oltre il 50% dei corsisti dichiara che “non vorrebbe trovare” nel laboratorio: teoria, lezioni frontali, nozionismo, studio mnemonico (“Non vorrei trovare e ripetere le stesse nozioni e gli stessi metodi d’apprendimento già conosciuti a scuola.” - “La solita Geografia fatta di nomi, numeri e confini da imparare a memoria”). Il 60% desidera trovare concretezza e praticità (“Un insegnamento pratico, senza formule, dati e numeri da imparare a memoria” - “Strumenti davvero efficaci per l’insegnamento/apprendimento”).

³ Il laboratorio si rifà a moduli elaborati sotto la guida del prof. Andrea Bissanti nella Sezione di Didattica del Dipartimento di



Scienze Geografiche e Merceologiche della Facoltà di Economia dell'Università degli studi di Bari e nella Sezione Puglia dell'AIIG e già più volte sperimentati; è stato proposto nel I ciclo SISS della sede di Bari e II e III ciclo della sede di Foggia.

⁴ Per esperienze didattiche su Geograficità e Letterarietà: G. Naglieri, "Geograficità e Letterarietà", *Geografia nelle Scuole*, 1998, pp. 14-19 (già pubblicato in *La didattica*, n. 4, giugno 1997, pp. 121-126 e *La didattica*, n. 5, settembre 1997, pp. 121-126).

⁵ Tecniche per la sensibilizzazione ai grandi valori cui punta l'insegnamento della Geografia, come quella di Delphi: lettura di carte geografiche varie; elaborazione e rappresentazione grafica e cartografica di dati statistici, correlazione cartografica, orientamento, anche con la bussola, sul terreno mediante l'utilizzo di carte (piante di città, carte dell'IGM ...).

⁶ È un'attività che vuole contribuire alla formazione del docente professionista, che, in quanto tale, deve conoscere tecniche e modalità di valutazione del suo insegnamento e acquisire l'abitudine a sottoporre a valutazione il suo operato. La *Carta internazionale sull'insegnamento geografico*, redatta dalla Commissione per l'Educazione Geografica dell'U.G.I. indica la "conoscenza di valutazione del corso" fra i "requisiti minimi indispensabili dell'insegnante di geografia" (Haubrich, 1996).

⁷ È quanto emerge dalle risposte a tutte le domande del questionario proposte agli specializzandi del III ciclo SSIS (sede di Foggia).

⁸ Nelle risposte a questa domanda 5 non emergono elementi negativi.

⁹ Oltre il 50% delle risposte.

¹⁰ Il 25% non li indica o afferma che non ve ne sono stati.

¹¹ 48% di punteggio 5 e 48% di punteggio 4.

¹² "Noi vediamo il prossimo secolo come il tempo in cui, in tutto il mondo, gli individui e i pubblici poteri considereranno il conseguimento della conoscenza non solo come un mezzo per raggiungere un fine, ma anche come un fine in se stesso. Ogni individuo umano sarà incoraggiato a cogliere tutte le opportunità di apprendimento che gli si offriranno in tutto il corso della sua esistenza, e sarà messo in grado di farlo. Ciò significa che noi ci aspettiamo ed esigiamo molto dagli insegnanti, perché dipende in gran parte da loro che questa visione diventi una realtà" (J. Delors, 1999).

Bibliografia

- Almagià R., "A proposito dell'insegnamento della Geografia in Italia", *La Geografia nelle Scuole*, 8 (1963), pp. 81-85.
- Bissanti A. A., "Linguaggio della Geo-Graficità per non essere analfabeti", in *Puglia. Geografia attiva. Perché e come*. Bari, M. Adda Ed., 1991, pp. 69-83).
- Bissanti A. A., "Una carta internazionale per l'educazione geografica", *La didattica*, 1995, n. 2, pp. 95-98.
- Bissanti A. A. e Fiori M., "La Geografia vista dagli alunni", *Cultura e Scuola*, 1979, luglio-settembre, pp. 169-174.
- Delors J., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, Roma, Armando, 1999.
- Haubrich H., "Carta internazionale sull'insegnamento geografico", *Geografia nelle scuole*, 41 (1996), n. 5 (settembre-ottobre), pp. 15-16.
- Laeng M., "Introduzione all'edizione italiana", in UNESCO, *L'insegnamento della geografia. Fonti - Strutture - Tecniche*, Roma, Armando, 1967.

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 un 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.

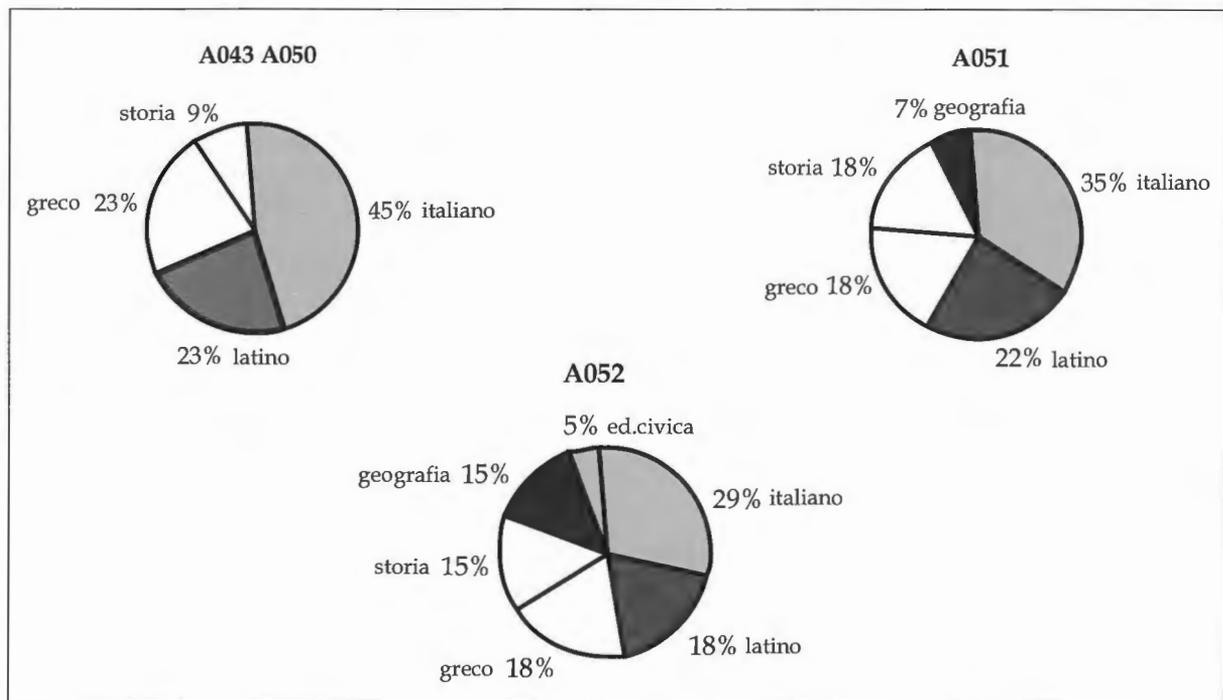
L'inserimento della geografia in ambito storico-linguistico-letterario, se da un lato risponde alle esigenze di un moderno insegnamento della materia, d'altro canto, dato il limitato numero di ore a disposizione, può presentare due gravi pericoli:

- 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.



Quando manca la Geografia

Quando manca la Geografia

Nel nostro ordinamento scolastico la Geografia è di solito associata al gruppo delle discipline umanistiche. Tale attribuzione ha una lunga storia ed arduo sarebbe ripercorrerne le tappe. Non lo faremo ed il lettore può trarre un sospiro di sollievo nel sapersi risparmiato da una disamina assai dibattuta, almeno tra noi. Lo prenderemo, pur non condividendolo nel modo più assoluto, come un dato di fatto e come tale giustifichiamo ampiamente la decisione di escluderla dalle materie impartite nei corsi a carattere prevalentemente scientifico, tecnico e tecnologico.

Tale impostazione, tipica delle scelte relative all'ordinamento scolastico medio e medio-superiore, ha sviluppato i suoi deleteri effetti anche in ambito universitario, dove, infatti, troviamo le discipline geografiche regolarmente assenti nei corsi di laurea con tali caratteristiche. I corsi di laurea in giurisprudenza, medicina ed ingegneria, per fare degli esempi, non prevedono, di solito, nemmeno marginalmente, corsi di Geografia.

Ovviamente, lo si sarà ben compreso, intendo qui parlare della Geografia generale o, se vogliamo, di quella umana. Geografie specialistiche sono, infatti, presenti in taluni corsi di laurea. È per esempio il caso della Geografia fisica o della Geomorfologia oppure delle Biogeografie, che compaiono, anche dignitosamente, in vari corsi di laurea. In questi casi, però, occorre dire che non infrequentemente le proposte didattiche finiscono per risentire della concezione dominante riguardo al significato da attribuire alla disciplina, sicché vengono trattate come materie molto spe-

cialistiche, affatto autonome rispetto al contesto disciplinare ed estranee al suo dibattito generale. Ne è una prova la constatazione che molto spesso i colleghi che tengono questi corsi non partecipano alle attività del mondo geografico nazionale, con effetti gravi tanto per i corsi ed i loro titolari, quanto per l'insieme della disciplina, cui in questo modo viene sottratto il relativo apporto conoscitivo e metodologico.

È comunque evidente che le perdite più gravi derivanti dal non disporre di specifici insegnamenti di Geografia generale sono quelle subite dai corsi di laurea e, pertanto, dai relativi studenti, che si trovano sprovvisti di strumenti idonei per affrontare i temi del territorio e dell'ambiente, coi quali, invece, sono spesso chiamati a confrontarsi. In effetti, è facile costatare che, con sempre maggiore frequenza, ai dottori in lauree scientifiche, tecniche o tecnologiche vengono richiesti impegni concernenti aspetti della loro competenza rivolti ad ambiti sempre più vasti e di conseguenza sempre più estesi nello spazio. Essi si trovano, perciò, a dover inserire i loro progetti e le loro realizzazioni in quelli che – nella nostra terminologia – vengono indicati come *contesti territoriali*, nei quali l'equilibrio generale risulta essere il prodotto di un'enorme pluralità di fattori, sicché la non disponibilità di una metodologia idonea rischia di rendere improba ed inadeguata la fatica profusa.

Il problema sta diventando d'estrema attualità anche in conseguenza del manifestarsi dell'ampia problematica ambientale, con la quale ci si deve confrontare anche per impegni di modesta porta-

ta. Le lacune formative appaiono, perciò, molto spesso evidenti nella loro gravità e ciò dovrebbe stimolare un ripensamento profondo nel riordino delle proposte formative. È, quindi, con una certa sorpresa che constatiamo che il notevole sforzo di adeguamento e di riforma di molti corsi di laurea, cui si è assistito negli ultimi lustri nel nostro ordinamento universitario, non ha preso in considerazione la necessità di fornire agli studenti competenze geografiche.

Probabilmente tale lacuna va ricercata in una certa vischiosità al rinnovamento tipica del mondo universitario, i cui equilibri sono così faticosamente costruiti da rendere poco appetibile ogni sconvolgimento, specie da parte di coloro che dagli equilibri tradizionali traggono i maggiori vantaggi.

In particolare queste lacune formative interessano i livelli superiori degli studi universitari, quelli per intenderci del biennio di specializzazione e del dottorato di ricerca. Al primo livello sono meno evidenti. Qui, infatti, l'obiettivo ricalca per lo più quello della formazione specialistica prevista dalle riforme della prima metà del secolo scorso, miranti alla preparazione di tecnici altamente specializzati nel proprio settore operativo. Ai medici, per esempio, si chiedeva di curare i malati, agli ingegneri di progettare strutture, agli avvocati di risolvere contenziosi ecc. Non che sia poco e che la cosa non costituisca l'obiettivo primario anche ai giorni nostri, tuttavia, man mano che le conoscenze si sono evolute, ci si è resi conto che un alto livello di competenza non possa limitarsi al singolo problema tecnico ma debba spaziare sull'insieme delle interazioni che si sviluppano con il contesto esterno. In termini geografici diremmo: con le altre componenti territoriali. Per fare un esempio basterà ricordare che le esigenze di studio delle malattie hanno portato a sviluppare attenzione sui suoi processi diffusivi e sulle modalità con cui l'ambiente esterno interagisce nel determinarne l'evoluzione e le caratteristiche. È allora indubbio che una competenza geografica sia estremamente utile per il perseguimento di questi obiettivi e non può essere un caso che alcuni dei più importanti modelli sui processi diffusivi siano nati proprio nello studio dei processi con caratteri epidemiologici. Poiché tali studi riguardano prevalentemente i livelli superiori dei corsi universitari, risulta evidente la necessità di fornire strumenti idonei e quindi non può che stupire il fatto che anche nelle nuove proposte didattiche le competenze geografiche siano quasi sempre assenti.

Anche qui potremmo avanzare delle ipotesi sui motivi di tali scelte, probabilmente dovute alla

scarsa "visibilità" che la materia possiede. In effetti, in molte proposte si nota una certa sensibilità verso gli aspetti distributivi e, più in generale, spaziali, dei problemi, rintracciabile nella comparsa di corsi di statistica tematica spaziale. La loro importanza è fuori discussione e tali scelte sono perfettamente condivisibili. Resta però il fatto che siano uno strumento inadeguato nell'analisi della complessità delle interazioni territoriali.

Non dovunque, tuttavia, tale sensibilità è evidente. Nel caso di molti corsi di laurea in Ingegneria, per esempio, essa sembra più eccezionale che corrente. Le Facoltà, pur essendosi riformate in tempi recenti, sembrano ancora poco attente a questi aspetti formativi. E qui veniamo al tema centrale di questo lavoro. La mia lunga permanenza in un dipartimento di Ingegneria e l'altrettanto consistente esperienza didattica in questa Facoltà mi consentono, infatti, di produrre un'analisi del fenomeno basata su riscontri empirici. Analisi, tuttavia, che non vuole essere limitata al solo settore ingegneristico ma che si ripromette di rappresentare un esempio di quello che sul piano didattico si perde nel non fornire competenze geografiche o nel fornirle episodicamente e come parti marginali di altri corsi d'insegnamento. Vale comunque la pena di osservare che la mia esperienza è in parte anomala rispetto al contesto nazionale, perché si sviluppa all'interno di una Facoltà che, a differenza di molte altre, ha dimostrato di possedere quella sensibilità verso i problemi territoriali, di cui dicevo più sopra. Il mio corso, infatti, in pieno accordo con la Facoltà è stato fin dall'inizio rivolto ai temi dell'economia urbana e territoriale, con una predilezione per il secondo aspetto. In particolare la parte specialistica del corso è rivolta all'analisi del mercato immobiliare, tema che tratto con poche varianti nel corso di Organizzazione e Pianificazione del Territorio, presso la Facoltà di Economia. Ovviamente la proposta didattica è, per approccio ai problemi e metodica, tipicamente geografica, sicché i miei studenti sono tra i pochi ingegneri che dispongono di almeno mezzo corso (due crediti e mezzo o tre) veramente geografico.

Utilità di una competenza geografica

Nell'ambito di un corso di laurea in Ingegneria l'utilità di un'offerta formativa che comprenda competenze geografiche dovrebbe essere evidente. Dei vantaggi ricavabili dagli aspetti metodologici, contenutistici ed operativi della disciplina par-



leremo più avanti. Vediamo qui quelli più squisitamente professionali, quelli, cioè, che la disciplina può offrire nell'attività professionale in generale. Negli ultimi lustri, infatti, la Facoltà si è assai articolata, con piani di studio che spaziano sulle tematiche più varie¹, spesso occupandosi specificamente di problemi ambientali e territoriali (Lauree in Ingegneria Civile e Ambientale, Ingegneria Edile ecc.). È quindi intuibile che in questi casi una competenza geografica sia indispensabile. Ma pure negli altri corsi la lacuna può emergere in tutta chiarezza. In molti casi, infatti, all'ingegnere vengono richiesti non solo compiti di progettazione di manufatti ma anche la soluzione dei problemi inerenti al loro inserimento nel contesto territoriale.

L'esempio più tipico sotto questo aspetto è offerto dalla *valutazione d'impatto ambientale*. Tale valutazione, nota sinteticamente come VIA, è ormai entrata quasi dovunque nella prassi corrente come corredo indispensabile per ogni progetto di una certa dimensione o con caratteri d'impatto particolari. Per gli altri, quelli di portata più limitata, la VIA potrebbe non essere richiesta, tuttavia è bene ricordare, che molto spesso li accompagna ugualmente, perché costituisce uno strumento importantissimo di pianificazione. Molte imprese, pubbliche o private, infatti, anche se non è indispensabile, la richiedono, dato che i rischi di elevati impatti ambientali possono vanificare rapidamente ogni investimento. Nessun serio imprenditore, per esempio, dovrebbe essere disposto ad affidare i propri capitali ad iniziative suscettibili di venire ridimensionate, o sovraccaricate di costi, a causa degli effetti sull'ambiente che i propri processi produttivi manifestano.

Occorre poi tener presente che dal punto di vista normativo si va verso una generalizzazione della richiesta di VIA e ad un'estensione dei fenomeni da considerare. Molte amministrazioni regionali o locali hanno introdotto prescrizioni più restrittive dei parametri nazionali e questa sembra una strada che porterà all'esclusione dell'obbligo della VIA solo per i progetti di più modesta portata. Parimenti si fanno sempre più diffuse le richieste di ricomprendere nella valutazione non solo gli aspetti più squisitamente naturalistici, ma anche quelli economici, occupazionali, sociali ecc.

Tale estensione esige, perciò, una grande capacità di cogliere la complessità dei fenomeni e l'insieme delle loro interazioni, esige cioè una *competenza territoriale*, che è l'oggetto specifico degli studi geografici.

In mancanza di metodologie e *know-how* ade-

guati, si è costretti a recuperarli con iniziative di studio integrative (comunque di difficile realizzazione vista l'attuale situazione della formazione specialistica non accademica) o con impegno personale, cosa difficile una volta iniziata l'attività professionale, oppure a raffazzonarla sulla base della personale esperienza sul campo. In tali casi spesso si innesta un processo autodidatta legato al cosiddetto "learning by doing", che non è certo il massimo per efficienza.

Considerazioni analoghe si potrebbero fare nei confronti dell'*Analisi Costi-Benefici*, spesso strettamente connessa con la VIA ma avente finalità diverse. Essa, infatti, si propone di analizzare il complesso dei costi e dei benefici ricavabili dalla realizzazione di un'iniziativa. Specialmente nel settore pubblico l'analisi non si ferma alle spese od ai ricavi immediatamente connessi con la realizzazione ma prende in considerazione anche gli effetti e le ricadute sull'intero sistema territoriale, le cosiddette esternalità, la cui dimensione è, molte volte, determinante sulle scelte finali. Anche il settore privato, tuttavia, tende a non trascurarle, specie quelle positive, poiché in sede di contrattazione per la richiesta delle necessarie autorizzazioni tali esternalità vengono richiamate a sostegno della domanda.

In entrambi i casi è evidente che la mancanza di un'idonea formazione metodologica metterà in difficoltà il progettista, che rischierà di non cogliere la totalità degli effetti connessi col suo progetto e quindi non sarà in grado di rispondere adeguatamente agli impegni.

Se si volesse trovare una conferma di ciò, suggeriamo di prendere visione di qualche analisi costi-benefici o di qualche VIA: la dozzinalità che in molti casi vi si trova e la superficialità degli studi, sono una prova della grande carenza metodologica degli estensori, i quali invece quando si entra nello specifico delle loro competenze dimostrano capacità e livelli di preparazione all'altezza del compito.

Un'altra considerazione relativa alla gravità della lacuna formativa sotto l'aspetto professionale, riguarda i problemi che sorgono nei casi in cui il tecnico si trova ad *operare in équipe*. Si tratta di situazioni che si fanno sempre più frequenti nell'esperienza professionale di un ingegnere, specialmente quando si ha a che fare con progetti di particolare complessità, che perciò esigono il coinvolgimento di un certo numero di competenze. In questi casi, l'analisi del progetto e delle sue conseguenze viene affidata ad un gruppo di consulenti, ciascuno esperto in un campo particolare. Tale procedura non è certo esclusiva dei tempi

nostri, tuttavia la minor attenzione per gli effetti non schiettamente strutturali, faceva sì che tradizionalmente in gruppi di lavoro di questo tipo fosse la competenza tecnica ad avere il sopravvento sulle altre, sicché il ruolo dell'ingegnere risultava determinante. Con l'aumentare del numero dei fenomeni che si devono considerare, tale ruolo predominante ha cominciato a venir meno, perché le competenze territoriali, ambientali, socioculturali ed economiche hanno assunto maggiore importanza ed il contributo del tecnico si fa, perciò, sempre più subordinato alle indicazioni degli altri componenti dell'équipe. Questo tipo di evoluzione, ovviamente, non presenta aspetti negativi limitatamente alla perdita d'importanza della figura dell'ingegnere all'interno di un gruppo di competenze, ma è carico di conseguenze di più ampia portata. Quando il problema in esame è costituito dalla progettazione di un'opera di una certa rilevanza, sembra, infatti, più sensato che sia il tecnico a guidare il gruppo ed a costituirne il principale referente, anche perché, in base alla mia esperienza, la capacità di economisti, sociologi, naturalisti, geografi ecc. di sintonizzarsi con le considerazioni portate dai tecnici della progettazione è generalmente non elevata e certamente molto minore dell'inverso². Se dunque si fornissero all'ingegnere competenze territorialistiche, l'équipe potrebbe lavorare meglio e fornire risultati più soddisfacenti.

Competenze metodologiche

Tra le competenze più interessanti che potrebbero derivare all'ingegnere da una buona conoscenza geografica, vi sono quelle legate alla metodologia della disciplina ed al suo modo di porsi di fronte ai problemi territoriali.

Riflessioni di questo genere richiederebbero lunghe premesse ed una serie di distinguo, dato che si tratta di concetti che anche nel nostro interno sono tutt'altro che pacificamente accolti. Lo spazio concessomi mi impedisce, però, una disamina adeguatamente articolata, perciò mi limiterò in questa sede a qualche considerazione di carattere generale.

Capacità di sintesi. Si tratta di un'abilità ben nota, anche se non esclusiva, della disciplina, la cui importanza è tale che, come sappiamo, in passato non pochi autori sono arrivati a definirla come "Scienza di sintesi". La definizione è oggi desueta, perché poco espressiva e, se mi si consente il gioco di parole, troppo sintetica, ma non cer-

to perché sia superata, dato che alla Geografia spetta, tra gli altri, il compito, primario, di ricostruire l'unità del territorio, anche mediante, appunto, la sintesi dei lavori di ricerca sviluppati all'interno delle cosiddette discipline specialistiche, quelle che, in nome dell'alto livello di approfondimento perseguito, tendono a trascurare gli apporti, gli effetti e in generale le interazioni, che si instaurano tra il fenomeno esaminato ed il contesto circostante. Sull'importanza della sua presenza nel bagaglio formativo di ogni studente, non staremmo a soffermarci. Basterà semplicemente richiamare le ricorrenti critiche rivolte a certi tipi di formazione, spasmodicamente tesi verso il dettaglio ma incapaci di cogliere l'insieme o, per lo meno, il suo apporto a tale insieme.

Simili considerazioni potrebbero essere estese a qualunque ciclo di studi, perché come sappiamo la ricerca scientifica ed il sistema scolastico portano facilmente in questa direzione. Nei corsi di Ingegneria, però, il pericolo è forse un po' più evidente che altrove. Qui, infatti, è comune la constatazione che molte delle materie impartite sono tipicamente specialistiche e che tale tendenza è a volte così marcata che si hanno casi in cui "l'isolamento" dal contesto circostante si manifesta anche quando si resta all'interno dello stesso settore tematico.

D'altronde, questa è una caratteristica della formazione ingegneristica, così diffusa che in non rari casi ha finito per contagiare persino quelle materie che per loro natura potrebbero svolgere un importante ruolo nella formazione di una capacità come quella indicata. Se si da un'occhiata ai programmi di alcune discipline affini alla nostra, come la Geomorfologia, la Geologia o la Geografia fisica, si nota facilmente che essi portano spesso i segni di un'impostazione specialistica, concentrata su alcuni temi specifici e poco attenta alle interazioni con le altre componenti territoriali, specie se sono di natura antropica.

Il recupero della capacità di non perdere di vista il tutto anche quando l'attenzione è concentrata su un suo singolo aspetto rappresenta, quindi, un prezioso obiettivo formativo che non può essere trascurato.

Certamente, lo sviluppo di tale capacità non è obiettivo esclusivo della Geografia, ma è condiviso da un gran numero di altre. Anzi, in una certa misura è comune a tutte. Non è quindi detto che la nostra disciplina debba costituire la sola soluzione disponibile. Tuttavia vorrei ricordare che in essa è una caratteristica ineliminabile ed ha, quindi, una particolare rilevanza formativa, e che inoltre, nei confronti di altre discipline con caratteri



abbastanza simili, come la sociologia, per esempio, o la medicina generale ecc., ha il pregio di essere più agevolmente recuperabile nei corsi di Ingegneria, dove i collegamenti col territorio sono assai sviluppati.

Aggiornamento epistemologico. Essendo fortemente concentrata sugli aspetti applicativi, la formazione ingegneristica non fornisce di solito un adeguato aggiornamento sull'evoluzione del pensiero scientifico e men che meno di quello estetico e di quello più in generale culturale. L'affermazione è sicuramente un po' forte e grossolana e non può ovviamente essere generalizzata, tuttavia un qualche fondamento lo deve pur avere, per essere diventata quasi un luogo comune. L'immagine popolare dell'ingegnere, specie dell'aspirante tale, è, infatti, quella di un soggetto altamente insensibile all'evoluzione culturale ed incapace di coglierne gli aspetti anche meno sofisticati. In un'università come la mia, piccola e quindi con poche offerte formative, ma con una "storica" Facoltà di Sociologia, il riscontro è molto evidente, ma credo che anche altrove lo stereotipo trovi conferma. D'altra parte, lasciati al loro destino gli studenti non possono che fare riferimento agli stimoli culturali forniti dalle medie superiori e, soprattutto dall'ambiente di vita. Se questo è povero di stimoli o se è culturalmente marginale, il rischio di sviluppare ed utilizzare concezioni altrove obsolete e, comunque, non aggiornate è tutt'altro che virtuale. Nella mia esperienza ho trovato, addirittura, esempi di sopravvivenza di impostazioni grettamente positivistiche. Figuriamoci se ci mettessimo a parlare di postmoderno.

L'inconveniente in sé potrebbe non essere considerato grave se ci ponessimo l'obiettivo di formare dei semplici progettisti di manufatti. Diventa serio, invece, se pensiamo che dalle Facoltà di Ingegneria esce lo zoccolo portante della classe dirigente nazionale, cui spetterebbe il diritto ad avere una formazione che consenta la comprensione delle più avanzate espressioni della cultura contemporanea ed il dovere di contribuire alla sua crescita.

Anche in questo caso la Geografia non è la sola e completa risposta a queste esigenze, tuttavia essendo impensabile un rilevante ampliamento delle materie di studio, essa rappresenta una delle poche opportunità disponibili, visto che le tematiche epistemologiche sono tra i suoi filoni più sviluppati. E non a caso, dato che i problemi di gestione ed organizzazione del territorio vengono letti attraverso gli occhi della cultura dei fruitori.

Il trattamento dell'incertezza ed un corretto approccio all'economia applicata. L'incapacità di affrontare adeguatamente gli aspetti socioeconomici dei problemi del territorio è particolarmente vistosa di fronte alle sue componenti aleatorie o, comunque, a quelle soggette ad oscillazioni non sistematiche. A mio parere il problema è assai serio ed andrebbe con più cura riesaminato dai responsabili dell'organizzazione dei piani di studio. I corsi di laurea in Ingegneria sono, infatti, tradizionalmente carenti nell'offerta formativa riguardante i processi stocastici.

Non che la statistica non figuri tra le materie di studio, ma spesso non è autonoma ma parte di insegnamenti non specifici oppure, se lo è, è collocata in posizioni relativamente marginali, sicché è possibile che non compaia quasi del tutto in una gran parte dei curricula. In tali situazioni il rischio principale è che non venga affrontata la filosofia dell'incertezza ed il suo trattamento, ma ci si concentri soprattutto sulla semplice strumentazione matematica: sugli algoritmi, insomma. L'effetto è abbastanza evidente, mancando di un quadro generale in cui inserire la logica del trattamento dei fenomeni incerti e aleatori, gli studenti di ingegneria tendono ad accostare i procedimenti di calcolo con la stessa logica che adottano di fronte ai numerosi altri che vengono loro forniti. Da qui la facilmente riscontrabile difficoltà di molti di loro ad utilizzare correttamente le procedure di trattamento delle informazioni e, più in generale, la modellistica socio-economico, specialmente quando è applicata alla soluzione dei problemi territoriali. Una conferma di queste osservazioni viene dall'esperienza.

Dal punto di vista didattico le maggiori difficoltà non sorgono in occasione della presentazione dei grandi modelli economici ma dai tentativi di applicarli alla realtà concreta. I primi, infatti, affrontando problemi di ordine generale, si rivolgono a fenomeni nei quali la legge dei grandi numeri spadroneggia. I valori di riferimento sono sì quelli medi ma di un universo molto ampio e il loro significato è, dunque, assai elevato e possono essere trattati come valori deterministici e non per quello che realmente sono, come rappresentativi di una numerosità di eventi, che da quello di riferimento si scostano per svariati motivi, casuali o meno. La trattazione dei modelli economici principali non presenta, perciò, eccessive difficoltà. Per lo meno non maggiori di quelle che ci dovremmo aspettare di fronte a studenti, cui l'ordinamento scolastico inferiore ha negato con grande impegno ogni approccio alla problematica economica, con le poche eccezioni di alcuni istituti tecnici³.

Gli ostacoli sorgono, invece, quando si cerca di calare questi modelli in una realtà molto più limitata: in una realtà locale, per esempio, dove i valori si riferiscono ad universi più limitati e dove, quindi, la significatività dei dati medi è meno certa e lo scostamento della situazione reale, da quella teoricamente prevedibile, più frequente e consistente. In questi casi emerge in pieno la difficoltà degli studenti a gestire l'incertezza.

L'inconveniente è ben evidente e ricordo di averlo incontrato fin dalle mie prime esperienze d'insegnamento presso la Facoltà di Ingegneria. Quello che mi ha sorpreso è il notare che non abbia stimolato adeguate contromisure. Tale situazione non è limitata alla mia università ma ho potuto constatarla presente quasi dovunque nel nostro paese, nonostante sia da tempo diffusa e consolidata la prassi di completare l'offerta didattica con corsi di economia, o più specificamente, di microeconomia. La conclusione cui sono giunto è che nella stragrande maggioranza dei casi l'offerta didattica ha valenza puramente, o quasi esclusivamente, culturale. Si forniscono, cioè, le basi per la comprensione dei grandi temi economici ma ci si tiene ben alla larga dai suoi aspetti operativi, specie da quelli di dimensione locale. Una prova può venirne dall'esame dei programmi degli insegnamenti di economia generale: salvo le solite lodevoli eccezioni, sono essenzialmente delle sintesi dei programmi di economia proposti nei corsi di laurea specializzati.

Quanto, invece, sia indispensabile, per una formazione completa dell'ingegnere, l'acquisizione di una buona confidenza con gli aspetti applicativi dell'economia, credo di averlo già indicato. Se, poi, questi aspetti sono di economia del territorio e dell'ambiente, siamo alla miglior risposta alle sue esigenze formative.

Il senso della misura e delle proporzioni. Il contatto con aspetti problematici della realtà territoriale consente il raggiungimento di un altro obiettivo pedagogico: quello di collocarsi correttamente nel sistema delle professioni con il giusto senso del ruolo della propria ma con altrettanto rispetto per quelle altrui. Queste considerazioni valgono sempre e per tutti e perciò non meriterebbero un richiamo, se non fosse perché ho avuto spesso l'impressione che nei confronti degli studenti di Ingegneria siano state trascurate con eccessiva superficialità.

Per varie ragioni, in parte sopraccennate, infatti, tra questi studenti è diffuso un preconcetto senso di superiorità del proprio settore operativo, campo di competenze, capacità, doti ecc., che non

ho alcuna difficoltà ad ammettere giustificato in un gran numero di casi, ma che ovviamente non può essere generalizzato. La sicumera, che molte volte caratterizza l'ingegnere, specie agli esordi della sua attività professionale, è spesso stucchevole (parlo per esperienza personale) e fonte di difficoltà collaborative. Non raramente, poi, quando si scontra con competenze (economiche, sociologiche, territoriali ecc.) ben consolidate, viene miseramente meno ed impedisce il pieno recupero del suo apporto al dibattito generale.

La disponibilità di un corso geografico consentirebbe, invece, di entrare in contatto con la quasi totalità delle forme di approccio all'analisi dei fenomeni territoriali e di apprezzarne le potenzialità conoscitive, esaltando le proprie ma rispettando correttamente le altrui e, quindi, cogliendone il contributo.

Questa opportunità permetterebbe, inoltre, il raggiungimento di un altro obiettivo: l'acquisizione di un giusto senso delle proporzioni nelle problematiche affrontate. Molte volte, infatti, si nota nel tecnico la non consuetudine a adeguare l'attività di studio e di ricerca alla dimensione del fenomeno analizzato. Un corretto rapporto tra dimensione del fenomeno analizzato, livello di dettaglio nell'analisi delle componenti e complesso delle componenti da considerare è fondamentale per un idoneo equilibrio dello studio. Un dettaglio eccessivo o la presa in considerazione di componenti di poco conto o marginali è fonte di costi ed impegno elevati e di difficoltà di comprensione altrettanto alte¹. Per il geografo questo aspetto è noto come "*problema della scala*" ed è una componente fondamentale della sua formazione, data l'abitudine ad affrontare problemi territoriali a scale anche enormemente diverse.

Competenze contenutistiche ed operative

Sull'opportunità di una formazione geografica dal punto di vista dei contenuti disciplinari, credo non sia il caso di trattare, essendo di bella evidenza. Il baratro rappresentato dai livelli di conoscenza delle realtà territoriali ci viene, purtroppo, presentato quotidianamente dai mass-media in ogni tipo di proposta, dalle ludiche alle impegnate. E non sto solo pensando ai vuoti paurosi sulle realtà lontane ma anche su quelle vicine, nazionali o addirittura locali.

Evidentemente queste lacune, di tipo, per così dire, nozionistico non possono in alcun modo essere recuperate durante un corso universitario non specialistico. Né d'altra parte è pensabile che



all'università possa essere demandato il compito di recuperare gli ampi vuoti lasciati (e volutamente) dai livelli scolastici medi, cui spetterebbe specificamente questo obiettivo formativo. Quello che, invece, può rappresentare un notevole arricchimento è rappresentato dall'acquisizione dei contenuti concettuali. Basti pensare, per esempio, al vasto settore disciplinare che si occupa di *sistemi territoriali* e delle relative forme di organizzazione, le cui teorie ed i cui modelli consentono un'ideale comprensione delle logiche che hanno presieduto all'organizzazione dei territori. Senza questa visione sembrerebbe difficile progettare manufatti di una qualche rilevanza che consentano la massimizzazione dei benefici ricavabili dai relativi investimenti e la minimizzazione dei sacrifici imposti all'ambiente, tanto naturale che antropico.

A questo va aggiunta l'utilità di acquisire una *visione dinamica del territorio*. Per la Geografia questa posizione è pacificamente accolta: il territorio è un fenomeno in continua evoluzione, perché reagisce ai processi evolutivi delle sue componenti. Tali processi possono avere dinamiche estremamente varie: alcune sono molto rapide, altre meno, altre ancora sono lentissime, misurabili in termini di ere geologiche. La tentazione, ed il comune sentire, porterebbe a pensare che ci si debba occupare solo delle prime, trattando le altre come statiche. Sappiamo, invece, che l'intenso processo di interazione che si sviluppa tra le componenti del sistema territorio fa sì che anche oscillazioni lentissime possano avere effetti percepibili perfino a livello generazionale. Preparare operatori che facciano riferimento al "comune sentire" non sembra la migliore delle soluzioni.

Un esempio di questa situazione mi è capitato diverse volte di incontrare di fronte a progetti di sistemazione idraulica, che correntemente utilizzano come base di riferimento i dati (pluviometrici, ideologici, idrografici ecc.) raccolti negli ultimi decenni. Tale procedura, come sappiamo, è corretta ma presuppone l'ipotesi che i dati a disposizione siano esemplificativi delle oscillazioni casuali di fenomeni sostanzialmente statici. Tutto ciò a dispetto delle ormai consolidate osservazioni, che ci si trovi in un'intensa fase di variazione climatica⁵.

Osservazioni simili possono essere fatte a proposito della *variabilità spaziale dei fenomeni*. Via via che ci si allontana dagli ambienti di vita, le realtà ambientali possono presentare manifestazioni anche molto differenti da quelle consuete. Sembrerebbe un'ovvietà, tuttavia, è facile riscontrare la tendenza a dimenticarla. Ne possono esse-

re una prova, tra le tante, le pesanti critiche rivolte recentemente ad organismi di grande rilevanza come il Fondo Monetario Internazionale o la Banca Mondiale ecc. per gli errori commessi nell'estendere – a realtà lontane e ben diverse da quelle dei paesi più sviluppati – procedure e strumenti sperimentati in questi, senza tenere conto dei differenti contesti socio-economico-culturali in cui vengono applicati⁶. A livello ingegneristico queste osservazioni valgono anche per le differenze di ordine ambientale e per quelle che con esse hanno le più strette correlazioni⁷.

Quanto queste considerazioni siano pertinenti, è difficile dirlo. Tutto dipende da quello che si richiede all'ingegnere. Se lo si vede come un tecnico puro, allora valgono poco, dato che i problemi di ordine ambientale, sociale, economico ecc. che una struttura solleva dovrebbero essere risolti a monte della commessa o, comunque, prima dell'inizio dei lavori, e, quindi, da altri esperti⁸. È però vero che solo raramente questo avviene. Di solito, anche utilizzando l'alone di competenza che gli ingegneri si sono guadagnati sul campo, gli si chiede di occuparsi di tutta la problematica derivante dalla realizzazione del manufatto⁹, e qui, se non è stato adeguatamente preparato, dimostra i numerosi limiti del suo corso di studi.

Anche sul piano operativo la Geografia potrebbe rivelarsi una preziosa opportunità formativa. L'elencazione delle sue potenzialità sarebbe lunga e ci porterebbe ad un'ampia disamina sulle sue potenzialità, finalità, funzioni, caratteri, limiti ecc. Non lo faremo. Basteranno alcune considerazioni esemplificative su quegli aspetti che mi sembrano più interessanti nel contribuire ad una più completa formazione del tecnico.

L'acquisizione di una buona *competenza cartografica* credo sia tra i più significativi. Come sappiamo il rapporto tra Geografia e Cartografia è molto stretto, tanto che a livello popolare le due materie non sono distinte. È comunque noto che il geografo è, se non il più importante, tra i più importanti committenti e fruitori del prodotto cartografico. La disciplina può quindi prestarsi ottimamente per questo fine. Naturalmente non mi riferisco all'acquisizione di una competenza tecnica, legata alla realizzazione della carta¹⁰, quanto piuttosto alla capacità di utilizzare lo strumento come mezzo di lettura ed interpretazione del territorio. La carta geografica, infatti, non è solamente una fonte di informazioni su posizione, ubicazione, orientamento ecc. dei fenomeni ma, e forse soprattutto, una fonte di informazioni relazionali tra i fenomeni stessi. Così come, e per lo stesso moti-

vo, fornisce preziosi suggerimenti sulle forme di organizzazione del territorio. L'acquisizione di questa competenza diventa allora preziosa nello sfruttamento delle enormi potenzialità conoscitive dello strumento.

Pari considerazioni possono essere fatte nei confronti della raccolta e del trattamento dei *dati territoriali* e l'acquisizione di un'accettabile confidenza con gli *strumenti informatici* necessari per la loro elaborazione; è questo un settore in grande espansione, le cui enormi potenzialità come strumento d'analisi sono ancora non completamente sviscerate. Anche qui i rapporti con la Geografia sono particolarmente stretti, come del resto si deduce dall'osservazione che la prima lettera dell'acronimo *GIS* sta per *Geographical*¹¹ e di nuovo non mi riferisco all'aspetto tecnico del settore, quanto alla capacità di leggere ed interpretare le informazioni, considerandole non solo come elenco neutro di valori alfanumerici, ma ricordando sempre anche il fenomeno che rappresentano. Dati identici possono avere significati, valori, attendibilità ecc. diversi a seconda che si riferiscano ad un fenomeno o ad un altro. Il geografo, come del resto tutti gli utilizzatori di dati territoriali, accosta queste informazioni senza mai dimenticare il significato fenomenico e questo gli consente di cogliere informazioni che dal punto di vista puramente numerico i dati non riescono a fornire.

È in fondo lo stesso discorso che si può fare per i *dati statistici* in generale, la cui corretta posizione di trattamento rappresenta una delle risorse della competenza disciplinare. Non ignorando il significato dei dati, infatti, si possono ricavare informazioni che il semplice trattamento statistico non riesce a riconoscere. A titolo d'esempio possiamo citare il caso del confronto tra serie statistiche, realizzato attraverso un normale indice di correlazione. L'indice analizza le serie ignorandone completamente il significato e considerandole totalmente indipendenti, sicché suggerisce correlazioni significative solo per valori molto alti. Poiché sappiamo che nel sistema territoriale l'interdipendenza è la regola, possiamo ricavare conclusioni significative anche in presenza di valori di correlazione che generalmente si consiglia di scartare, perché alte sono le probabilità che siano il frutto di oscillazioni puramente casuali.

Un'ultima considerazione che mi sembra di poter fare, riguarda l'acquisizione della capacità di leggere, interpretare ed operare con i *modelli socioeconomici*. Come ho avuto modo di accennare più sopra, si tratta di una capacità non facilmente riscontrabile nelle Facoltà ingegneristiche, dove

d'abitudine vengono usati modelli con caratteri deterministici e molto meno frequenti sono quelli che affrontano le modalità di sviluppo di fenomeni influenzati da ampie oscillazioni aleatorie e dalla irrazionalità delle scelte. Nella mia esperienza didattica posso dire che questa è una delle principali difficoltà che lo studente incontra quando gli vengono sottoposti. In particolare questo vale quando presento i modelli territoriali e molto meno quando sottopongo quelli di microeconomia. L'interpretazione che mi sembra di poter dare è che i primi si riferiscono ad ambiti spazialmente più limitati e perciò più sensibili agli effetti delle oscillazioni casuali, sicché trattano fenomeni con cui gli studenti hanno minore dimestichezza e limitate capacità concettuali per affrontarli.

Qualche considerazione conclusiva

La mancanza di spazio non consente di sviluppare ulteriormente la trattazione, ma credo di aver evidenziato sufficientemente quelle che possono dirsi le principali lacune formative prodotte dalla mancanza di corsi geografici nella formazione di gran parte della classe dirigente del Paese. Ovviamente queste lacune diventano gravi perché si sommano a quelle già infaustamente previste dall'ordinamento scolastico medio. Cosa che, anche in presenza di tanta buona volontà da parte delle Facoltà, rende ulteriormente difficile il compito. È, infatti, impensabile che piani di studio, già così carichi di materie fondamentali per una corretta formazione tecnica, possano trovare spazio per recuperare settori disciplinari come il nostro. Qualcosa però si può fare.

In particolare per la Facoltà di Ingegneria questo recupero dovrebbe essere considerato primario per quei corsi che si propongono di formare operatori attivi sul territorio, o direttamente (Ingegneria del Territorio, dell'Ambiente ecc.) o nella realizzazione di grandi infrastrutture.

All'interno del triennio questo potrebbe essere fatto con proposte formative specifiche, ma adatte alle caratteristiche del corso di studi, oppure con sezioni di corso dedicate all'analisi del territorio¹².

Nel biennio di specializzazione, invece, il discorso è diverso, perché si punta alla formazione di operatori dotati di una visione operativa più ampia dei problemi connessi con la propria attività professionale. In questo caso, qualora la finalità formativa sia rivolta alla preparazione di professionisti coinvolti più o meno strettamente con iniziative ad ampio risvolto territoriale ed ambientale, una corretta formazione geografica sembra irri-



nunciabile. La soluzione di disperdere tale formazione come parte di corsi con altre finalità appare, infatti, ampiamente inadeguata per l'impossibilità di fornire una visione completa dei problemi territoriali ed un chiaro quadro concettuale con cui affrontarli.

Nella nostra esperienza disciplinare tale considerazione è ben nota e trova verifiche persino in quei settori scolastici nei quali abitualmente operiamo. Basti pensare ai gravissimi guasti formativi che sono stati prodotti negli ultimi lustri con l'eliminazione della Geografia economica o di altri corsi similari negli indirizzi o nei corsi di laurea economici, nei quali vengono formati esperti quasi totalmente incapaci di porsi correttamente di fronte ai problemi territoriali e portati ad operare come se il territorio sia semplicemente uno spazio neutro su cui operare. Se questo è vero per laureati in Economia o simili, dove comunque alcune opportunità di approccio al territorio sono fornite (per es. Economia regionale, Economia territoriale, Economia agraria ecc.), figurarsi cosa ci si può aspettare da corsi di laurea che sono privi anche di questi deboli supporti.

A maggior ragione questa competenza non può mancare nei livelli superiori: master, dottorati ecc., dove si formano, o si dovrebbero formare, studiosi, ricercatori e docenti. Su questi ultimi in particolare varrà la pena di soffermarsi, visto che non sono stati finora citati. Riguardo alla necessità che i docenti posseggano una corretta impostazione circa i problemi territoriali, credo sia superfluo argomentare, perché la sua assenza finirà per caratterizzare l'intera loro proposta didattica, perpetuando così una lacuna che invece non dovrebbe essere accettata.

Queste considerazioni sono di ordine generale e valgono per ogni tipo di formazione universitaria. Per i corsi di laurea in Ingegneria, però, ai quali ho spesso fatto riferimento sulla base della mia esperienza, valgono in maggior misura, perché formano solitamente operatori in grado di incidere significativamente sulla realtà territoriale, vicina o lontana, e destinati a costituire una componente non certo marginale della classe dirigente del Paese.

Note

¹ Abbiamo visto comparire persino delle ingegnerie gestionali.

² Non per niente il problema è meno evidente quando nell'équipe viene coinvolto un architetto urbanista, che se è valido e perciò dispone di una buona competenza territoriale, riesce a cogliere le considerazioni portate dai membri del gruppo.

³ E anche in questo caso non sempre la formazione esce da un puro approccio nozionistico.

⁴ A volte, per esempio, capita di trovare relazioni allegate ad analisi di VIA estese per svariate decine di cartelle. In questi casi le relazioni sono praticamente illeggibili, specialmente se i destinatari hanno tante altre cose da fare. Se questo non è voluto, se cioè non si mira solamente a produrre carta per soddisfare la normativa nella viva speranza che al più sia scorsa (finalità non ignota), ci si trova di fronte ad uno spreco di risorse, anche economiche, non giustificato.

⁵ Le grandi incertezze in cui si dibatte lo studio del fenomeno, infatti, non riguardano tanto la sua esistenza, quanto la dimensione, la durata e soprattutto le cause.

⁶ A partire, per esempio, dal grado di attendibilità e di significatività dei dati.

⁷ Tempo fa durante uno dei miei soggiorni in America latina ebbi, per esempio, occasione di incontrare un connazionale che operava da molti anni per un'impresa di grandi costruzioni, che lamentava la totale impreparazione dei giovani colleghi di fronte alle realtà ambientali in cui erano chiamati ad operare: "... questi mi arrivano qui con la convinzione che le stagioni siano quattro e ben definite, come le nostre ... ci mettono mesi per imparare a programmare i lavori".

⁸ Un giovane collega mi riferiva che un suo professore invitava spesso gli studenti ad ignorare ogni altro aspetto che non fosse quello tecnico: "Se dovete costruire una strada, dovete solo sapere da dove parte e dove arriva".

⁹ Basta guardare gli autori dei rapporti di VIA, per avere una conferma.

¹⁰ Questa, infatti, potrebbe essere disponibile attraverso altre discipline specialistiche. Le Facoltà di Ingegneria, per esempio, prevedono abitualmente uno spazio adeguato per la Topografia.

¹¹ Lo so che è ovvio, ma al di fuori dell'ambito disciplinare ho spesso avuto la sensazione che non lo sia.

¹² La proposta di corsi di Economia ed in particolare di Microeconomia, per esempio, pur non disconoscendo le notevoli potenzialità culturali, non sembra in linea con le esigenze di ottimizzazione dell'impegno degli studenti. Molte volte (basta guardare i programmi) si ha l'impressione che le proposte didattiche di questo tipo siano semplicemente giustapposte alle altre e scarsamente integrate nel complesso del progetto formativo. Imponendo invece uno spostamento almeno parziale degli interessi in direzione della Geografia economica o dell'Economia regionale, si potrebbe ottenere una maggiore integrazione con l'insieme delle altre proposte e si potrebbero fornire indicazioni atte a offrire un più completo quadro delle prospettive che si apriranno con le scelte del biennio di specializzazione.

La riforma universitaria e gli insegnamenti del settore scientifico-disciplinare M-GGR/02 “Geografia economico-politica” nelle Facoltà di Economia: un sodalizio inconcluso

Premessa

Come noto, uno dei capisaldi della riforma universitaria introdotta con il D.L. 509/99 è costituito dal rinnovamento dell'offerta formativa delle Facoltà. Infatti, sulla base di un'ampia autonomia programmatica, gestionale e finanziaria ad esse viene conferita la possibilità di denominare e attivare corsi di laurea triennali e specialistici, ricorrendo unicamente ad un elenco predefinito di classi di laurea e, al loro interno, ad un numero minimo di crediti da attribuire ai raggruppamenti disciplinari inclusi nelle loro attività formative “di base”, “caratterizzanti” e “affini o integrative”. Inoltre, tenuto conto del numero delle immatricolazioni raggiunte, allo scadere di ogni anno accademico alle stesse Facoltà viene riservata la possibilità di disattivare o reiterare l'iscrizione ai corsi di laurea proposti ed anche, compatibilmente con i tempi tecnici di approvazione, di modificare la gamma degli insegnamenti in essi previsti.

Questi provvedimenti invocati da tempo per armonizzare gli standard formativi nazionali a quelli europei, per adeguare gli stessi standard alle domande espresse dal sistema produttivo, per aumentare l'efficienza e l'economicità della didattica, anche attraverso la riduzione degli abbandoni, a partire dall'anno 2000 hanno innescato un grande fermento ed una decisa mobilitazione sia all'interno delle Facoltà che tra le istituzioni locali.

L'autonoma definizione dell'offerta formativa, definita correntemente come il “passaggio dal vecchio al nuovo ordinamento”, è stata infatti interpretata nelle prime come un'occasione irripetibile per dar corso ad un vigoroso, e talora impietoso, avvicendamento degli insegnamenti a tutto vantaggio di quelli ritenuti “professionalizzanti” e tra le seconde come un momento assai propizio per richiamare l'“Università” ad assumere un ruolo attivo e propositivo nella determinazione dei destini sociali e professionali dei diversi contesti territoriali in cui è inserita.

Attorno all'allestimento degli obiettivi formativi, dei regolamenti didattici ed alla definizione dei piani di studio dei nuovi corsi di laurea si sono così costruite alleanze, intese, accordi e mediazioni i cui esiti complessivi iniziano solo ora, con la comparsa dei primi dati ufficiali, a diventare evidenti e dunque anche ad assegnare all'intero progetto di riforma una precisa fisionomia d'insieme.

Di seguito, utilizzando i dati raccolti dal CUN (Comitato Universitario Nazionale) per la approvazione e la valutazione della nuova offerta formativa, nonché l'elenco degli insegnamenti inclusi nei piani di studio che le Facoltà hanno divulgato sulle rispettive pagine web, si cercherà di prospettare un quadro delle ricadute che questi provvedimenti hanno prodotto sugli insegnamenti del settore scientifico-disciplinare M-GGR/02 “Geografia economico-politica” presenti nelle Facoltà di Economia. Le ragioni di questo interesse non sono solo di natura conoscitiva, ma anche connesse alla necessità di valutare i riverberi che su di essi hanno esercitato le direttive ministeriali, che negli anni '90 avevano concesso a queste Facoltà di trasformare l'insegnamento di Geografia economica da biennale obbligatorio a facoltativo. A quanto è dato di sapere infatti a fronte di queste direttive, e quindi ancor prima dei provvedimenti di riforma, in esse era già avvenuto un netto ridimensionamento, se non addirittura l'eliminazione, di questo insegnamento dai piani di studio allora in vigore. Sembra quindi pertinente chiedersi se la nuova offerta formativa, programmata per le lauree triennali, prospetti l'epilogo finale di questo declassamento o se, per contro, offra lo spunto per intraprendere progetti ed iniziative volte a riconferire nuova validità ed attualità al sapere geo-economico.

I risultati di una prima indagine conoscitiva

Con i supporti statistici disponibili, l'analisi degli effetti che i provvedimenti di riforma riverberano nell'ambito degli insegnamenti del settore



scientifico disciplinare M-GGR/02 può essere compiuta attraverso l'utilizzo di alcune tabelle che riportano la presenza degli insegnamenti del settore nei corsi di laurea triennali attivati nelle Facoltà di Economia, il numero degli studenti iscritti nei corsi che includono tali insegnamenti, e che dunque sono destinati a frequentarli, la media dei crediti riservati a tali insegnamenti, la loro conversione in semestralità, annualità, o pluriannualità e la denominazione ad essi attribuita. Nell'insieme questi dati possono, infatti, essere ritenuti indicatori indiretti, ma comunque assai significativi, per valutare la posizione acquisita dagli insegnamenti del settore nell'ambito dell'organizzazione didattica delle Facoltà, la probabilità di permanenza di questi insegnamenti nei piani di studio allestiti e il ruolo formativo che ad essi viene riconosciuto.

La tab. 1 riporta, suddivisi per classi di laurea, il numero dei corsi triennali attivati nell'a.a. 2000-

01 dalle 54 Facoltà di Economia italiane unitamente al numero di quelli in cui risulta incluso almeno un insegnamento del settore scientifico disciplinare M-GGR/02. Come si può notare l'offerta formativa delle Facoltà di Economia annovera un solo corso di laurea nella classe di scienze geografiche; questo dato tuttavia ai nostri fini è assai meno significativo di quelli che dimostrano:

- come, in media, ogni Facoltà abbia inserito un insegnamento del suddetto settore in più di uno dei corsi di laurea che ha attivato;
- come gli stessi insegnamenti siano comunque presenti nel 35% del totale dei corsi di laurea attivati dalle stesse Facoltà;
- come essi siano stati prevalentemente inclusi in quelli la cui titolazione richiama tematiche ampiamente trattate nei loro programmi, quali, appunto, il territorio, l'ambiente, il turismo, i beni culturali, i trasporti e lo sviluppo locale/regionale.

TAB. 1. Ripartizione per classi dei corsi di laurea triennali attivati dalle Facoltà di Economia nell'a.a. 2000-01 e di quelli che, nello stesso a.a., includono almeno un insegnamento del settore scientifico-disciplinare M-GGR/02.

DENOMINAZIONE DELLA CLASSE	N° DEI CORSI APPARTENENTI ALLA CLASSE	% DELLA CLASSE SUL TOTALE DEI CORSI	CORSI CON ALMENO UN INSEGNAMENTO DEL SETTORE SCIENTIFICO-DISCIPLINARE M-GGR/02	
			N° DEI CORSI	% DEI CORSI SUL TOTALE DELLA CLASSE
2 - SCIENZE DEI SERVIZI GIURIDICI	2	0,7	0	0,0
6 - SCIENZE DEL SERVIZIO SOCIALE	2	0,7	0	0,0
13 - SCIENZE DEI BENI CULTURALI	1	0,4	0	0,0
15 - SCIENZE POLITICHE E DELLE RELAZIONI INTERNAZIONALI	2	0,7	0	0,0
17 - SCIENZE DELL'ECONOMIA E DELLA GESTIONE AZIENDALE con almeno un indirizzo completo in ambiente, territorio, turismo, beni culturali, trasporti, sviluppo locale/regionale	154 (10)	55,0	46	29,9
19 - SCIENZE DELL'AMMINISTRAZIONE	1	0,4	0	0,0
20 - SCIENZE E TECNOLOGIE AGRARIE, AGROALIMENTARI E FORESTALI	1	0,4	0	0,0
28 - SCIENZE ECONOMICHE con almeno un indirizzo completo in ambiente, territorio, turismo, beni culturali, trasporti, sviluppo locale/regionale	91 (33)	32,5	43	47,3
30 - SCIENZE GEOGRAFICHE	1	0,4	1	100,0
31 - SCIENZE GIURIDICHE	2	0,7	0	0,0
35 - SCIENZE SOCIALI PER LA COOPERAZIONE, LO SVILUPPO E LA PACE	4	1,4	3	75,0
37 - SCIENZE STATISTICHE	14	5,0	1	7,1
39 - SCIENZE DEL TURISMO	5	1,8	4	80,0
TOTALE	280	100,00	98	

Fonte: ns. elaborazione su dati tratti dall'archivio CUN dell'anno 2001 e pagine web delle Facoltà di Economia, a.a. 2001-2002.

Considerata la "retrocessione" patita da questi insegnamenti solo qualche anno prima dell'avvio della riforma, si può ritenere come questi dati siano l'espressione di una risalita nella graduatoria dell'offerta didattica delle Facoltà, seppure nell'ambito di posizioni assai distanti dai vertici.

Assai meno confortanti sembrano invece risultare i dati che prospettano la permanenza di questi insegnamenti nei piani di studio dei corsi di laurea triennali e di quelli che delineano il peso formativo dei loro contenuti.

La tab. 2 mette in evidenza come nei corsi di laurea triennali in cui sono previsti gli insegnamenti del settore scientifico-disciplinare M-GGR/02 risultasse immatricolato nell'a.a. 2000-01 solo il 22,5% del totale degli studenti che si erano iscritti alle Facoltà di Economia; un dato quest'ultimo già allora esiguo e che, come si vedrà nella prospettiva, non irrealistica, di una possibile contrazione del numero delle lauree triennali, li espone al rischio della disattivazione, del riaccorpamento e, in ultima istanza, della cancellazione di alcuni dei loro insegnamenti.

Nel complesso pochi crediti formativi risultano poi ancora essere stati riconosciuti agli insegnamenti del settore scientifico-disciplinare M-GGR/02.

La tab. 3 riporta il conteggio del numero complessivo dei crediti attribuiti agli insegnamenti che fanno parte del suddetto settore, nonché l'indicazione della media dei crediti loro assegnati nei corsi di ciascuna classe di laurea.

Come si nota nelle classi in cui si concentra il maggior numero di corsi che includono gli insegnamenti del settore i valori medi dei crediti ad essi assegnati variano tra 5 e 7, corrispondenti al solo 3 o 4% della quantità di lavoro di apprendimento richiesto per il conseguimento della laurea triennale.

Per rendere maggiormente espressivi questi dati che, come si è detto, possono essere considerati un indicatore indiretto della capacità degli insegnamenti di adempiere a precisi obiettivi for-

mativi, il numero di crediti attribuiti ad ognuno di essi è stato riconvertito in ore effettive di lezione frontale e quindi ricondotto a semestralità, annualità e pluriannualità: cioè alle misure abituali con cui nei vecchi ordinamenti delle Facoltà si sarebbe valutato il loro peso didattico e formativo.

La tab. 4 riporta i risultati di questa conversione e dimostra come nel 56% dei corsi di laurea triennale, e degli indirizzi in cui si diversificano, gli insegnamenti del settore siano stati fatti corrispondere a una semestralità (30-40 ore di lezione frontale), nel 30% a un'annualità (60-80 ore di lezione frontale) ed infine solo nel 13% a multipli di annualità.

Anche da qui si può quindi osservare come agli insegnamenti del settore scientifico-disciplinare M-GGR/02 sia stato riconosciuto un modesto spessore formativo e, di conseguenza, essi siano stati contenuti tanto nella durata quanto nell'articolazione dei programmi. A controprova di questa indicazione la stessa tabella mette in evidenza come l'insegnamento di Geografia economica, a cui veniva tradizionalmente riconosciuto un impegno didattico equivalente ad almeno un'annualità, sia stata in buona misura sostituito da discipline diversamente denominate.

L'ultima elaborazione è destinata a mettere in evidenza questo aspetto. Nella tab. 5 sono state raccolte ed elencate le denominazioni attribuite agli insegnamenti del settore nell'ambito dei corsi di laurea triennali. Come si nota esse risultano assai variegate, così come sono variegati le denominazioni attribuite ai 280 corsi di laurea triennali. L'analisi comparata delle specifiche denominazioni dimostra tuttavia come molte di esse possano essere state definite non solo in relazione alla necessità della contrazione tematica dei programmi, ma altresì sulla base di obiettivi formativi che implicano l'apporto di conoscenze sulle politiche di sviluppo e sui programmi di intervento e di gestione delle specifiche iniziative.

Se si accetta l'idea che sotto nuove denominazioni non debbano essere proposti vecchi contenuti, questi argomenti, finora largamente trascurati negli insegnamenti del settore, potrebbero costituire una via, forse assai promettente, per rilanciare il valore delle conoscenze geografiche nei corsi di laurea triennali delle Facoltà di Economia.

Oltre la rendicontazione statistica: le ragioni "segrete" del sodalizio inconcluso

Come si evince dall'interpretazione dei dati raccolti, nelle Facoltà di Economia il passaggio dal vecchio al nuovo ordinamento prospetta per gli insegnamenti del settore scientifico-disciplinare

TAB. 2. Valori assoluti e percentuali degli studenti immatricolati nell'a.a. 2000-01 nei corsi di laurea triennali delle Facoltà di Economia che includono almeno un insegnamento del settore scientifico-disciplinare M-GGR/02.

	VAL. ASS.	VAL. %
STUDENTI IMMATRICOLATI IN CORSI CON M-GGR/02	9.812	22,4
STUDENTI IMMATRICOLATI IN CORSI SENZA M-GGR/02	33.969	77,6
TOTALE		
STUDENTI IMMATRICOLATI	43.781	100,0

Fonte: ns elaborazione su dati tratti dall'archivio CUN dell'anno 2001.



TAB. 3. Totale dei crediti assegnati agli insegnamenti del settore scientifico-disciplinare M-GGR/02 nei corsi di laurea triennali attivati delle Facoltà di Economia nell'a.a. 2000-01.

<i>DENOMINAZIONE DELLA CLASSE</i>	<i>VALORE ASSOLUTO DEI CREDITI</i>	<i>VALORE % DEI CREDITI</i>	<i>VALORE MEDIO DEI CREDITI</i>
2 - SCIENZE DEI SERVIZI GIURIDICI	0	0	-
6 - SCIENZE DEL SERVIZIO SOCIALE	0	0	-
13 - SCIENZE DEI BENI CULTURALI	0	0	-
15 - SCIENZE POLITICHE E DELLE RELAZIONI INTERNAZIONALI	0	0	-
17 - SCIENZE DELL'ECONOMIA E DELLA GESTIONE AZIENDALE	275,0	40,8	6
19 - SCIENZE DELL'AMMINISTRAZIONE	0	0	-
20 - SCIENZE E TECNOLOGIE AGRARIE, AGROALIMENTARI E FORESTALI	0	0	-
28 - SCIENZE ECONOMICHE	300,0	44,6	7
30 - SCIENZE GEOGRAFICHE	34,0	5,1	34
31 - SCIENZE GIURIDICHE	0	0	-
35 - SCIENZE SOCIALI PER LA COOPERAZIONE, LO SVILUPPO E LA PACE	33,0	4,9	11
37 - SCIENZE STATISTICHE	5,0	0,7	5
39 - SCIENZE DEL TURISMO	26,0	3,9	6,5
TOTALE	673,0	100,0	

Fonte: ns. elaborazione su dati tratti dagli archivi CUN dell'anno 2001.

TAB. 4. Conversione in semestralità, annualità o multipli di annualità dei crediti assegnati agli insegnamenti del settore scientifico-disciplinare M-GGR/02 nei corsi e negli indirizzi delle lauree triennali attivati delle Facoltà di Economia nell'a.a. 2001-02.

<i>VALORE INDICE</i>	<i>NUMERO CORSI</i>	<i>% CORSI</i>	<i>NUMERO CORSI CON GEOGRAFIA ECONOMICA</i>	<i>% CORSI CON GEOGRAFIA ECONOMICA</i>
SEMESTRALITA'	74	56,5	41	55,4
ANNUALITA'	40	30,5	28	70,0
PLURIANNUAL.	17	13,0	11	64,7
TOTALE	131	100,0	80	61,1

Fonte: ns. elaborazione su dati raccolti dalle pagine web delle Facoltà di Economia, a.a. 2001-02.

M-GGR/02 uno scenario connotato da caratteri di incertezza e di contraddittorietà. Da un lato infatti la documentazione che è stato possibile recuperare ha permesso di mettere in evidenza come la riformulazione dell'offerta formativa avvenuta con l'attivazione delle lauree triennali sia stata l'occasione per sottrarre gli insegnamenti del settore scientifico-disciplinare M-GGR/02 dall'area delle discipline facoltative destinate unicamente alla libera scelta degli studenti; dall'altro la stessa documentazione prospetta per questi insegnamenti l'attribuzione di un modesto valore formativo unitamente ad una spiccata frammentazione e disomogeneità di contenuti disciplinari. Come si è osservato soprattutto questi ultimi aspetti si prospettano come fattori di criticità e di esposizione al rischio di

un loro avvicendamento con altre discipline.

Se si cerca di indagare le ragioni di questi risultati, bisogna giocoforza abbracciare la tesi di coloro che ritengono come nelle Facoltà di Economia i primi passi della riforma costituiscano unicamente una fase transitoria, destinata a traghettare l'offerta didattica verso approdi assai più selettivi e in prevalenza destinati a formare le figure professionali idonee ad essere inserite in specifiche aree funzionali delle imprese private e delle aziende pubbliche quali sono quelle della contabilità, della finanza, del marketing, della programmazione e del controllo di gestione.

In questa prospettiva la frammentazione e la varietà disciplinare non figurerebbero però come espressione di criticità e di rischio, ma bensì come

TAB. 5. Denominazione e numero degli insegnamenti del settore scientifico-disciplinare M-GGR/02 presenti nei corsi di laurea triennali delle Facoltà di Economia attivati nell'a.a. 2001-02

Geografia economica	80
Geografia del turismo / Geografia economico-politica del turismo / Geografia e geoeconomia del turismo	19
Politica dell'ambiente	10
Geografia dello sviluppo	6
Geografia / Fondamenti di geografia	5
Geografia applicata	4
Geografia economica (localizzazione delle attività produttive)	4
Organizzazione territoriale e sviluppo sostenibile	4
Geografia urbana e organizzazione territoriale / Geografia urbana	4
Organizzazione e pianificazione del territorio / Pianificazione del territorio / Pianificazione e gestione del territorio	4
Geografia dei settori produttivi	2
Geografia dell'impresa	2
Politiche territoriali	2
Geografia del mare	2
Geografia per lo sviluppo dell'imprenditorialità	2
Geografia del paesaggio	2
Analisi dei sistemi territoriali	2
Marketing territoriale e geomarketing / Marketing urbano	2
Pianificazione del territorio a scopi turistici / Pianificazione urbanistica dei luoghi turistici	2
Geografia dei paesi in via di sviluppo	1
Geografia del commercio internazionale	1
Geografia dell'impresa agroalimentare	1
Geografia industriale	1
Cartografia e sistemi informativi geografici	1
Geografia (economia del territorio, delle risorse e dell'ambiente)	1
Geografia dello sviluppo sostenibile	1

Fonte: ns. elaborazione su dati raccolti dalle pagine web delle Facoltà di Economia, a.a. 2001-02.

espediti utili per verificare la rispondenza e la capacità di alcune discipline di porsi a corredo degli insegnamenti di natura aziendale, economico-quantitativa e giuridica a cui sarebbe affidato il "nocciolo duro" di questo progetto.

Coloro che formulano questa tesi interpretano le dinamiche delle Facoltà di Economia come l'esito di rapporti intersoggettivi e interdisciplinari orientati da precise finalità ed interessi, piuttosto che come l'espressione di una combinazione armoniosa e variegata di innumerevoli proposte scientifico-culturali. Con molto realismo sostengono altresì che l'inclusione delle discipline del settore M-GGR/02 nei corsi di laurea triennali sia da ascrivere non solo alla mobilitazione intrapresa dai geografi economici per recuperare posizioni perdute, ma anche al convincimento, o all'impressione sempre più condivisa, che esse non siano prive di utilità scientifica nell'ambito del succitato progetto formativo anche se, sempre in esse, si dovranno recidere i "rami secchi", costituiti da contenuti eccessivamente enumerativi o, viceversa, da quelli che si appiattiscono su temi già trattati da altri insegnamenti di natura più analitica

quali sono quelli di economia, o di statistica, o ancora di organizzazione aziendale.

Le dinamiche fattuali che contrassegnano tutte le Facoltà, e che in particolare riducono le risorse con cui far fronte alla loro gestione, sembrerebbero avallare decisamente l'insieme di queste congetture interpretative.

In quest'ottica il definitivo accreditamento degli insegnamenti del settore scientifico-disciplinare M-GGR/02 nelle Facoltà di Economia diventa quindi un progetto ancora da realizzare e la cui riuscita non è affatto scontata. Anche nell'ambito dei programmi di questi insegnamenti, così come è già avvenuto per la ricerca, si profila pertanto la necessità di definire contenuti appropriati sia in relazione agli obiettivi formativi che presiedono i piani di studio in cui risultano inclusi, sia in relazione alla constatazione, ormai avvertita anche fuori dai circoli ristretti dei cultori, che il sapere geoeconomico "normale", "a-critico", "a-problematico", "a-progettuale", accondiscendente ai dati di fatto ed alle interpretazioni prestabilite non rende solo un cattivo servizio a chi lo professa, ma anche ai corsi di laurea in cui è, o potrà, essere inserito.



Storia e Geografia: qualche proposta di vantaggiosa coabitazione

Non è un segreto che molti docenti di scuola elementare e media coltivino il desiderio di poter, un giorno, insegnare Storia e Geografia insieme, quasi fossero una sola materia. Sono mossi da considerazioni didattiche, sia teoriche che pratiche. Da una parte denunciano la limitatezza delle ore a disposizione: quattro attualmente (ma le previsioni lasciano intravedere fosche contrazioni). Dall'altra sono consapevoli di lavorare con concetti, problemi e, a volte, contenuti di studio analoghi, quando non identici, in entrambe le discipline, ma in tempi drammaticamente separati. L'esempio più evidente è costituito da quel complesso di conoscenze e operazioni che ruotano intorno al rapporto uomo-ambiente: un tema centrale sia per gli storici e sia per i geografi. Ad esso si accenna (o se ne presuppone la conoscenza) in numerose occasioni dell'insegnamento storico (dal processo di ominazione fino ai più recenti sviluppi della globalizzazione). Esso, inoltre, viene affrontato in qualcuna delle tante "educazioni" (che nel progetto di riforma, attualmente in corso, sono riunite in sette "superdiscipline" trasversali). Infine, il rapporto uomo-ambiente trova in Geografia un luogo privilegiato di trattazione. Scollegate come sono fra di loro, queste molteplici occasioni sono condannate a perdere la loro efficacia. E, in luogo di garantire una più profonda conoscenza, obbligano il docente alla fatica di Tantalo di spiegare e rispiegare, e di rammentare ai propri allievi occorrenze studiate mesi o anni prima, e spesso ormai dimenticate.

Tutti conoscono almeno due cause di queste disfunzioni: il fatto che i programmi siano mal

coordinati fra di loro, e il fatto che – durante il loro processo di formazione – i docenti vengano raramente indotti e "allenati" a stabilire fruttuosi collegamenti interdisciplinari fra Storia e Geografia. Sono altrettanto noti gli impedimenti ad un miglioramento di questa situazione (basti ricordare le avversità incontrate dai tentativi riformatori delle Commissioni Brocca e De Mauro). Tali ostacoli possono ricondursi al peso fortissimo che la tradizione esercita, sia sui programmi e sia sui processi di formazione degli insegnanti. Un peso che si sta facendo valere in pieno, come sembra, nelle proposte dell'amministrazione Moratti. Tuttavia, quali che siano le vicende politico-amministrative dell'istituzione, resta un compito della ricerca quello di cercare soluzioni dei problemi, e di ipotizzare i conseguenti cambiamenti di prospettiva.

È con questo spirito che è stato avviato a Modena, nell'anno scolastico 2002-2003, un progetto che tenta sperimentalmente di fondere i due insegnamenti¹, con lo scopo di formulare un "curricolo integrato", che contempra altresì una proposta di articolazione delle diverse dimensioni spaziali delle due discipline, da quella mondiale a quella locale. Il progetto è in una sua prima formulazione e, come tale, necessita di correzioni e integrazioni (soprattutto dal punto di vista specifico della Geografia, in particolare per il fatto che chi scrive è uno storico). Nonostante ciò, questo progetto potrebbe prestarsi come base per una discussione sulle rispettive didattiche disciplinari, e fornire qualche indicazione anche sui percorsi di formazione primaria del docente.

Per realizzare questo curriculum integrato si sono presi in considerazione i curricula attualmente in vigore, i manuali in circolazione, e si sono cercate – concretamente – tutte le “cooccorrenze” concettuali, operative e di contenuto. La formula che è apparsa più convincente e, soprattutto, al momento più applicabile – dati i materiali e le competenze professionali sulle quali si può contare – è stata quella di conservare l’assetto cronologico della Storia; di privilegiare quei tagli di lettura storica che includono in maniera significativa questioni geografiche (ambientali, economiche, antropologiche ecc.); di inserire, di volta in volta, gli argomenti geografici più opportuni. Inoltre, sono state individuate delle “aree concettuali” o “concetti fondamentali”, che potessero fungere da intermediazione fra le due discipline. Non si tratta, dunque, in questa sperimentazione, di modificare i contenuti di insegnamento, quanto di spostarli lungo l’asse della programmazione, in modo da far combaciare quelli “insegnabili insieme”.

Questa strategia ha permesso di coordinare una buona parte dei contenuti, con alcune eccezioni che, nel progetto, danno luogo a moduli monodisciplinari (ad esempio, per la Storia: tutto ciò che riguarda i documenti, le tecniche del racconto storico, lo studio di un evento particolare o una biografia; per la Geografia, invece, tutto ciò che si riferisce all’orientamento, alle coordinate geografiche o a questioni particolari, come la deriva dei continenti, il vulcanismo o il clima). Il gruppo di lavoro non è ancora in grado di offrire dati quantitativi precisi, ma, al momento, sembra che almeno il 70% dei rispettivi contenuti possa rientrare in questo curriculum integrato.

Sulla scorta dell’organizzazione degli studi ancora vigente, la materia è stata suddivisa in un triennio (ma sarà agevole in futuro apportare le variazioni richieste dal nuovo ordinamento). Lo schema seguente raffigura in estrema sintesi il progetto nelle parti “integrate”, mettendo in evidenza alcuni concetti, adoperati come “porte” fra le due discipline.

Sulla base di questo modello generalissimo, si è poi proceduto alla formulazione più analitica della programmazione di prima media. Il gruppo ha delineato un canovaccio comune; in seguito, i diversi sottogruppi (corrispondenti alle scuole coinvolte) hanno preparato i progetti dettagliati, sperimentandoli man mano. I lavori vengono confrontati mensilmente. Si valuta la risposta degli allievi e la facilità con la quale essi riescono a “transitare” da una disciplina all’altra. Si calcolano accuratamente i tempi di realizzazione e si prende nota del materiale che viene adoperato, calcolando anche le pagine effettivamente lette e studiate. Per ogni modulo vengono individuate i possibili argomenti di studio locali. Come si è detto, il progetto viene eseguito con testi in adozione: manuali di Storia di prima media; di Geografia di prima (per quanto riguarda l’atlante e i laboratori) e di terza, per quanto riguarda i testi. Come esemplificazione, riporto il prospetto elaborato dagli insegnanti del “S. Cuore” di Modena e “Volta” di Bomporto).

L’insegnamento integrato delle due discipline introduce quasi obbligatoriamente la questione della formazione primaria del docente. Infatti, i docenti attuali sono abituati a considerare i due campi disciplinari come contigui solo dal punto di vista epistemologico: ma dal punto di vista concreto (conoscenze possedute, libri studiati, pratiche operative), i due campi sono rigorosamente delimitati e impenetrabili. Manca, cioè, una formazione che abbia spinto i docenti, quando ancora studiavano, a valicare confini, a meticcicare conoscenze e metodi, a porsi problemi di sintesi. A tale difficoltà, va aggiunto il fatto che, fatte salve le necessarie eccezioni, per la maggior parte degli insegnanti attuali la Storia e la Geografia sono due discipline “residuali” della formazione universitaria: per molti sono stati sufficienti due esami di Storia e uno di Geografia, per poter accedere all’insegnamento. Pochissimo, se confrontati con la massa di esami di Italianistica e di materie classiche.

	Storia	Concetti “intermediatori” (alcuni esempi)	Geografia
Prima media	Dalle origini del processo di ominazione fino al X-XI secolo d.C	Nicchia, Uomo-ambiente, Città, comunicazioni	Paesaggi naturali e antropici (mondo, con particolare riferimento all’Italia)
Seconda media	Il secondo millennio, dal X-XI secolo fino al XIX secolo	Stato, produzione, industrializzazione, amministrazione	Elementi di Geografia politica ed economica (mondo, con particolare riferimento all’Europa)
Terza media	Il Novecento	Relazioni internazionali, industriale/postindustriale, globalizzazione	La globalizzazione economica, le relazioni internazionali (mondo, Europa, Italia)



	Storia	Geografia
I quadrimestre Modulo 0 Accoglienza, introduzione alle discipline. Strumenti disciplinari	Il lavoro dello storico: i documenti e il racconto storico	La rappresentazione cartografica del vicino
Modulo 1 L'ominazione e i paesaggi della terra	La società dei cacciatori, pescatori e raccoglitori. Dalla foresta alla savana. La colonizzazione umana del mondo. L'insediamento paleolitico di Monte Poggiolo	I paesaggi della terra: la savana, la foresta pluviale, il deserto. Paesaggi delle aree temperate e glaciali Monodisciplinare: Il clima Paesaggi e climi italiani
Modulo 2 Il processo di neolitizzazione. L'ambiente fisico e gli ambienti antropizzati	Il neolitico. Le società agricole e pastorali. (La Mezzaluna Fertile)	Montagne e pianure. Il settore primario (accenni al secondario e terziario) Montagne e pianure in Italia e nella regione Emilia-romagna
Modulo 3 Le società idrauliche e il paesaggio fluviale	Il sistema delle antiche società fluviali (Egitto, India, Cina, Mesopotamia) Indagine sul locale: Le terramare (Storia e Geografia)	Italia, acque continentali. Fiumi e regione padana Approfondimento di una regione esemplare: Lombardia
Il quadrimestre Modulo 4 La colonizzazione del Mediterraneo. I mari e le coste	Dalla colonizzazione greco-fenicia fino al V secolo Indagine sul locale: Spina	I mari, gli oceani, le terre emerse. Il paesaggio costiero italiano Regione esemplificativa: la Sicilia
Modulo 5 La città antica e moderna	Il Mediterraneo, mondo di città: Roma, Atene, Sparta, Cartagine Indagine sul locale: Velleia, Marzabotto	Le città italiane Lo stato italiano (regioni, province, comuni) Regione esemplificativa: il Lazio
Modulo 6 L'impero romano. Il sistema delle comunicazioni e dei trasporti	L'impero romano Indagine sul locale: La via Emilia	Il sistema dei trasporti e delle comunicazioni (strade, porti, valichi, ferrovie ecc). Regione esemplificativa: il Trentino
Modulo 7 La trasformazione del mondo antico e l'azienda agraria	Il tardo antico e il primo medioevo Indagine sul locale: Ravenna e S. Benedetto in Polirone	L'azienda agraria e il paesaggio agrario Regione esemplificativa: la Puglia

Si tratta in realtà di un problema notissimo e discusso tra storici, al punto e che spinse, alcuni decenni fa, alla istituzione di lauree specialistiche in Storia: una soluzione che dal punto di vista professionale non ha mai pagato, dal momento che gli studenti delle facoltà storiche dovevano modificare i loro curricula, introducendo un congruo numero di altre discipline umanistiche e, dal momento che è del tutto folle immaginare delle cattedre specialistiche in Storia, nelle medie. Infatti, in questo caso deprecabile, si avrebbe un docente con due ore (e in futuro sicuramente meno) per classe. Dovrebbe quindi insegnare in tre corsi (nove classi, 270 allievi: una mostruosità). E identica triste sorte spetterebbe allo sfortunato laureato-insegnante specialistico di Geografia.

Una soluzione razionale potrebbe essere costituita dal docente di Storia-Geografia-Studi sociali (nei quali includere tutte le cosiddette Educazioni). In questo modo si avrebbe una cattedra decisamente più corposa, che permetterebbe ad un docente di insegnare questo gruppo di discipline in un solo corso (tre classi, 90 allievi). Dal punto di vista della formazione, poi, le cose potrebbero andare un po' meglio, e fornire anche una soluzione al dramma (o alla commedia delle SSIS e dei suoi tentativi di riforma-distruzione). Infatti, una laurea triennale in materie geo-storico-sociali garantisce una buona formazione disciplinare (sicuramente superiore a quella attuale, fornita dalle tanto rimpianti lauree quadriennali). Inoltre, liberi dall'abbraccio (in questo caso mortale) delle

materie classiche e italianistiche, i curricoli sarebbero omogenei, con un forte gruppo di materie storiche, geografiche e sociali corredate da un pacchetto di altre materie umanistiche, necessarie per equilibrare e integrare la formazione (un modello, sicuramente da perfezionare, potrebbe essere il corso in materie storiche geografiche e sociali dell'Università di Bari).

Il rapporto con le lauree specialistiche e professionalizzanti sarebbe più chiaro e più facile. Infatti: una laurea specialistica, poniamo in Storia medievale, potrebbe essere arricchita con quelle discipline, in grado di mettere l'allievo di studiare direttamente le fonti. Una laurea, al contrario, professionalizzante, potrebbe avere le giuste (e non eccessive come ora) integrazioni psico-pedagogiche, di storia della scuola e così via, un buon periodo di studio didattico specialistico, corroborato da una sperimentazione assistita da personale specializzato. Un corretto uso dei crediti, potrebbe poi permettere al personale laureato di inte-

grare la propria abilitazione con opportuni curricoli abilitanti in altre discipline.

Mi sembra che, invece, la strada presa dall'amministrazione e da molti colleghi di Storia, giustamente preoccupati (come tutti) di salvare una buona formazione professionale ma forse troppo innammati della tradizione, abbia come sbocco solo alcuni vicoli ciechi: la ripresa di Lettere tout court, o corsi monospecialistici (solo Storia o solo Geografia), che presupporrebbero una frammentazione eccessiva e non tollerabile degli insegnamenti nelle medie.

Nota

¹ Il gruppo è formato da insegnanti di alcune scuole medie di Modena: "Carducci", "S. Cuore", "Ferraris", "S. Damaso", "Castelnuovo Rangone", "Bomporto", col patrocinio del Cde (Centro di Documentazione Educativa) e del locale Csa, mentre la casa editrice Paravia-Bruno Mondadori fornisce il materiale necessario (manuali e fotocopie per gli studenti).



La Geografia vista da un non geografo

Un illustre e caro collega di Geografia economica, della comune Facoltà di Economia di Bari, mi ha chiesto di scrivere che cosa un non geografo si aspetta da questa disciplina.

L'invito, rivoltomi con modi gentili e cortesi, non poteva essere rifiutato.

Parlare – o almeno esplicitare – che cosa ci si aspetta da una disciplina, di cui oltretutto non si è specialisti, non è cosa facile, anche se si tratta di una di quelle che si studiano nelle scuole di ogni ordine e grado.

Chi, avendo superato i cinquant'anni, non rammenta la frase per ricordare le sezioni delle Alpi: MA CON GRAN PENA LE RECA GIÙ, che consente di citarle tutte partendo dalle Cozie e terminando con le Giulie? o gli affluenti di destra e di sinistra del Po o le province, rigorosamente in ordine alfabetico, delle regioni italiane o non gli frulla qualche capitale o fiume o monte dal nome che richiama un certo esotismo, che tanto colpiva nei tempi ormai passati, quando magari la lettura di autori come Salgari, Scott, Kipling, De Amicis, tanto per citarne alcuni, spingeva a visualizzare sull'atlante dove fossero ubicate la Malesia, l'Inghilterra, l'India, le Ande ed ogni altra località incontrata nel racconto; si provava, così, una sorta di piacere a sapere che in India vi è uno stato autonomo che si chiama Sikkim con capitale Gangtok o che il monte più alto di Ceylon (oggi Sri Lanka) è il Pidurutalagala o che la capitale della Mongolia (esterna) è Ulan Bator Khoto, che vuol dire Città del Cavaliere Rosso, ma che gli Europei, per maggiore brevità e facilità, chiamavano Urga, e così via. Ciò perché prima c'era il convincimento che fosse necessario saper individuare la localiz-

zazione dell'evento, del fatto, del fenomeno, quasi che senza una carta geografica non ci saremmo potuti muovere; in altri termini si riteneva indispensabile conoscere non solo le coordinate temporali ma anche quelle spaziali, abilità questa che, ovviamente, la disciplina poteva fornire, per universale riconoscimento.

Tutti sanno che il termine Geografia è di derivazione greca e significa descrizione della terra. Questa può riguardare le caratteristiche fisiche e climatiche, ed in tal caso si parla di *Geografia fisica*, o le suddivisioni in stati, territori e regioni, si parla allora di *Geografia politica*, od i rapporti tra comportamento umano ed ambiente, tra comunità e territorio, *Geografia umana* o, infine, i fenomeni relativi all'attività produttiva ed economica dell'uomo, *Geografia economica*.

Si intuisce facilmente che si tratta soprattutto di ricordi, di primi ricordi, e non certo di studi specialistici, come si richiede ad un cultore.

Approfondendone lo studio, si comprende come la Geografia è qualcosa di più ampio di una semplice elencazione di nomi e, eventualmente, di numeri (altitudini, lunghezze, distanze, e così via). Innanzi tutto è una scienza che utilizza principi scientifici ed una metodologia essenzialmente induttiva.

Peraltro è ben noto a tutti che l'interesse per questo tipo di studi nasce, si può dire, fin dalla formazione delle prime civiltà umane. Così gli Egizi, attraverso l'osservazione degli astri, suddivisero l'anno solare in 365 giorni già diverse migliaia d'anni prima della venuta di Cristo; le esigenze di navigazione dei Fenici e dei Greci originarono i *Peripli*, che contenevano proficue informazioni

per i viaggiatori ed i mercanti e che possono essere, senza dubbio, considerati i precursori dei moderni portolani, che, secondo la vigente normativa internazionale, devono essere obbligatoriamente presenti nelle dotazioni di bordo.

Furono i primi filosofi greci gli antesignani degli studi sistematici della Geografia, basterebbe ricordare quelli di Anassimandro da Mileto sulla morfologia terrestre, quelli di Aristotele e Ippocrate, che ponevano una correlazione tra ambiente geografico e caratteristiche degli uomini e delle società, di Parmenide sul clima, di Ecateo, al quale si devono i primi tentativi di rappresentazioni cartografiche, di Pitagora sulla sfericità della terra, solo per citarne alcuni, e rammentando che Eratostene fu autore del primo libro di *Geografia*. Anche nel Medioevo gli studi geografici furono tenuti in gran conto. Viene, fra l'altro, universalmente accolta l'ipotesi che gli studi di Bacone sull'ampiezza dell'oceano Atlantico, ripresi successivamente da Pierre d'Ailly, abbiano influenzato Cristoforo Colombo spingendolo ad effettuare, dopo aver ottenuto dei finanziamenti, sia pure modesti, il suo arcinoto viaggio che avrebbe stravolto gli equilibri politici e culturali del mondo.

Il metodo geografico si avvale, notoriamente, di vari procedimenti. Senza dubbio, almeno a parere di chi scrive, il più efficace è quello descrittivo, che ben si lega al già ricordato significato etimologico del termine Geografia. A questo procedimento si collega, in modo molto stretto, quello cartografico.

Fondamentale, infatti, per chiunque, cultore o no, è il poter disporre di una carta geografica, su cui sia riprodotta tutta o parte della superficie terrestre, comprendendone i limiti e, soprattutto, sapendola leggere ed interpretare correttamente.

Quanto fin qui detto può quasi apparire una specie di prefazione ad un manuale geografico. Non è certamente questa l'intenzione dello scrivente al quale, per giunta, era stato richiesto, e di conseguenza prefisso, altro.

Cosa un cultore di altra disciplina si aspetta dalla Geografia?

Una risposta univoca, ritengo, non esiste o, quanto meno, sarebbe eccessivamente vaga ed insoddisfacente.

Uno storico, infatti, così come uno studioso di civiltà del passato e del presente, d'etnografia, molto probabilmente sarà particolarmente interessato ad una Geografia essenzialmente descrittiva che gli consenta di individuare rapidamente su un planisfero l'ubicazione della zona, dello Stato legati alla ricerca in corso, quella branca geografica, in definitiva, che viene definita politica.

Uno studioso di paleontologia o di archeologia, oltre alla descrizione politica, è certamente interessato a quella fisica dell'area oggetto della sua analisi.

Un ambientalista sicuramente pone grande attenzione agli studi sul paesaggio, sia nei suoi componenti che nei suoi determinanti.

Chi, come lo scrivente, si occupa di economia agricola ha un grande interesse verso la Geografia in generale e quella economica in modo peculiare. In generale perché, studiando essenzialmente il territorio, è facilmente riscontrabile il legame fra questo e l'attività primaria. Economica perché è evidente che si è di fronte ad un'attività produttiva umana. A tal proposito, si può ricordare che uno dei massimi studiosi di economia agraria del secolo appena passato, Mario Bandini, per descrivere più adeguatamente la realtà agricola, la considerò come un'espressione economico-geografica. Il suo intento, notoriamente, era quello di classificare razionalmente in categorie e classi i sistemi agrari. Dopo ampia riflessione ed alcuni tentativi effettuati, concluse che una tale impresa è praticamente impossibile e, probabilmente, infondata. Tuttavia non rinunciò ad un'interessante descrizione dei più significativi sistemi agricoli, inquadrandoli con un metodo economico-geografico.

Dopo queste sia pur brevi considerazioni, sorge spontaneo, sia pure a chi non può certo essere considerato, né si considera, uno studioso della disciplina, un interrogativo: ma la Geografia che cos'è? quali fini persegue?

Questa scienza, a ben guardare, è passata da una fase che si potrebbe quasi definire enciclopedica, caratterizzata da un talvolta lungo, per non dire sovente sterminato, elenco di nomi e di cifre che molto spesso appariva quasi fine a se stesso, una sorta di esercitazione delle capacità mnemoniche di un allievo, senza precisare ed approfondire il perché della localizzazione di un certo fenomeno e della sua distribuzione spaziale.

Successivamente, probabilmente con la lodevole intenzione di superare tale limite, i cultori hanno modificato l'approccio da, per così dire, monodisciplinare a interdisciplinare, prediligendo le tematiche di ricerca sui problemi dell'esistenza spaziale dei gruppi umani attraverso l'analisi degli squilibri territoriali, l'organizzazione territoriale, la cooperazione fra i popoli, la salvaguardia dell'ambiente, la qualità della vita e così via dicendo.

Allora ci si può chiedere perché i geografi hanno, in un certo senso, cambiato l'approccio dei loro studi? Perché non si sono più limitati all'enciclopedismo che snocciolava mari, monti, fiumi,



superfici, lunghezze, altezze, produzioni ed altro ancora?

Certamente alla base vi è un'insoddisfazione degli stessi studiosi della Geografia, che, a partire all'incirca dal secondo dopoguerra, hanno iniziato a sentire l'esigenza di uscire dagli angusti confini in cui si erano venuti a trovare. D'altra parte fissare i limiti di una disciplina è cosa veramente ardua e complessa e, comunque, molto spesso non convincente.

Accanto a quest'insoddisfazione scientifica si affiancava quella dei non specialisti che trovavano noiosi e sterili quei lunghi ed aridi elenchi di nomi e misure prive, il più delle volte, di qualsiasi spiegazione e motivazione, ma che soprattutto non tengono conto, in alcun modo, del soggetto principale: "l'uomo", ossia il soggetto attivo del territorio. Per meglio dire il geografo presentava il territorio come un aggregato di elementi fisici ed antropici tutti legati fra di loro e, per giunta, interagenti, nel senso che non si ipotizzava nessuna dicotomia e, anzi, si pensava che una qualsiasi azione si ripercuoteva a catena su tutto il sistema con gli stessi effetti, positivi o negativi che fossero. È ovvio, o almeno lo sembra, che un'impostazione del genere se poteva essere fideisticamente ed acriticamente accettata dagli allievi dei primi cicli di studio, non altrettanto poteva avvenire per chi si dedicava a studi superiori e, soprattutto, universitari, che innegabilmente sviluppano il senso critico e la curiosità scientifica dei discenti.

Oltre a quanto detto, si può pensare al fatto che, spesso, ci si pongono degli interrogativi sul perché di certe differenze geografiche, come alte montagne e piatte pianure, zone lussureggianti e zone desertiche, aree ricche d'acqua ed aree aride, regioni sviluppate e regioni sottosviluppate, o come si preferisce dire, senza purtroppo cambiare la sostanza, in via di sviluppo. A tali ed altri interrogativi non si può certo rispondere snocciolando elenchi di nomi e misurazioni, ma occorre trovare e fornire spiegazioni logiche che innegabilmente, il più delle volte, richiedono conoscenze ben più ampie; in altri termini necessita uno studio interdisciplinare in cui la Geografia descrittiva è un elemento essenziale, ma non univoco, per la ricerca.

Da quanto precede si può senz'altro condividere una delle più recenti definizioni della Geografia intesa come la disciplina che si pone come obiettivo quello di definire, localizzare, rappresentare e spiegare il paesaggio fisico ed antropico nella sua evoluzione.

Ciò implica che il geografo deve tener conto, fra l'altro, anche degli aspetti storici di una deter-

minato ambito spaziale per comprendere, e far comprendere, il perché di un certo tipo di evoluzione e non un altro; negli aspetti storici non vanno, ovviamente, trascurate le vicende umane che tanta influenza hanno sul territorio; basti pensare alla scelta delle coltivazioni agrarie, delle attività zootecniche e forestali, nonché industriali ed artigianali, al tipo di edilizia che si vuole sviluppare, a tal proposito il pensiero va ai piani regolatori e di fabbricazione, o di trasporto, che si intendono privilegiare per valutare quanti e quali effetti si abbiano sul territorio. Non solo. Ma anche spiegare perché certi luoghi, ben impressi nella memoria storica dell'uomo, non li ritroviamo più o, se ancora ben individuabili, si presentano in maniera completamente diversa da come tramandato. Una esemplificazione chiarirà il pensiero. Chi, credente, agnostico od ateo, non ha sentito nominare quell'altura, una volta, nei pressi di Gerusalemme che, per la sua forma arrotondata e brulla, assomigliava ad un cranio tanto che gli Ebrei lo chiamavano *Gulgoltha* (*Golgota*) e lo scrittore cristiano Tertulliano denominava, in latino, *Calvariae locus* (luogo del cranio, appunto), da cui l'italiano *Calvario*, destinato, proprio perché fuori delle mura della città, a luogo di supplizio? Ancora oggi, chi si reca a Gerusalemme trova il "colle" *Golgota*, o *Calvario* che dir si voglia, solo che più che ad un "colle" si trova dinanzi ad un'area che certamente non può essere denominata nemmeno collinetta o piccola altura.

Come mai? Un'invenzione evangelica? Un abbaglio dei primi autori cristiani? Niente di tutto questo. La risposta ce la fornisce la storia. Già il re Erode Agrippa I, per ingrandire Gerusalemme, aveva inglobato la zona nella città, distrutta di lì a poco, nel 70 d.C., dall'imperatore Tito, in quanto focolaio di rivolte contro Roma. Quando l'imperatore Adriano, nel II sec. d.C., dette l'avvio alla sua ricostruzione non esitò a spianare quell'altura, tanto cara e sacra ai cristiani perché luogo della crocifissione e della sepoltura di Cristo, per consentire la realizzazione di nuove costruzioni, tra cui un tempio pagano. Sarà successivamente, nel IV sec., che l'imperatore Costantino I il Grande riporterà alla luce le vestigia sacre per i credenti cristiani, che divenivano sempre più numerosi, e darà l'avvio all'imponente complesso basilicale, conosciuto, ancora oggi, come Santo Sepolcro.

Interessante è anche il concetto, diametralmente opposto, di Geostoria di Braudel, secondo il quale la storia dovrebbe ripensare il passato con i metodi geografici per meglio comprendere le ragioni e le motivazioni, ad esempio, dei diversi insediamenti umani.

A questo punto ci si è un po' persi; infatti, si è piuttosto evidenziato cosa deve, o dovrebbe, fare un geografo, quasi si trattasse di un esperto della disciplina, mentre era stato richiesto di esplicitare che cosa un non geografo si attende dalla Geografia.

Inizialmente, si è evidenziato come la risposta non sia semplice, e tanto meno semplicistica, ma complessa ed articolata. Per fornirla è sembrato opportuno guardare, sia pure da non esperto, l'argomento con maggiore attenzione.

Questa ricognizione, anche se a volo d'uccello, unita ai ricordi, ha permesso di avere una visuale più ampia sulla tematica e di rispondere all'interrogativo propostomi con maggiore cognizione di causa.

Si ritiene che uno dei compiti specifici della Geografia sia quello di far comprendere il senso dello spazio, non incorrendo, però, nell'antica ambiguità di considerare il territorio come elemento concreto e lo spazio geografico come un elemento astratto, ma come un insieme unitario imprescindibile capace di evidenziare la realtà in cui siamo collocati.

Certamente nell'attuale fase storica la disciplina di cui si sta discutendo può avere, e di fatto ha, un ruolo di primaria importanza nel porre, e far porre, attenzione su una tematica di grande rilevanza ed interesse: l'ambiente, inteso nel senso più ampio possibile. Anche se può apparire superfluo, non sembra inutile ricordare che oggi il nostro pianeta è "malato". Talvolta questa affermazione risulta generica e quasi priva di senso, anche se invece, purtroppo, così non è. Per sostenerlo è sufficiente ricordare poche, ma terribili, circostanze. Il buco dell'ozono che si allarga sempre più, con conseguenze certamente negative, sebbene ancora non esattamente chiare; la continua ed inesorabile scomparsa di centinaia di specie animali e vegetali nella pressoché totale indifferenza della maggior parte dell'umanità, interessata piuttosto all'ultimo ritrovato elettronico o al modo migliore per divertirsi e, comunque, di come trascorrere il suo tempo. Presa da questa ricerca non si preoccupa minimamente o, sicuramente molto poco, di quello che gli accade intorno, se non in concomitanza con eventi disastrosi e luttuosi, come la rottura di una diga, la tracimazione di qualche fiume, la caduta a valle di colline e montagne o di fiumi di fango dovuta quasi sempre al venir meno di una buona *regimazione* delle acque, e così via. Esaurito l'evento e la sua eco, ricordati ed onorati i morti e disquisito sulla sua assurdità, tutto ritorna "tranquillamente" come prima, fino al verificarsi della successiva tragedia, mentre,

ovviamente ed al contrario, sarebbe opportuno, per non dire necessario, tenere a mente tali episodi e, soprattutto, cercare in modo serio ed adeguato, di trovare soluzioni capaci di risolvere o, quanto meno, in prima approssimazione, attenuare tali funesti fatti.

Si potrebbe obiettare che il geografo serio ed attento ha sempre tenuto presente le problematiche ambientali, per cui appare pleonastica una tale riflessione. La risposta non può essere certo di diniego, ma nemmeno accettata supinamente. Perché?

Le riflessioni sull'irrazionale comportamento dell'uomo nei confronti della natura non sono così recenti come in genere si è portati a credere, ma risalgono a molto tempo addietro. Così ad esempio si può ricordare quello che Shakespeare afferma nel Re Lear "se si concede alla natura nulla di più dello stretto indispensabile la vita dell'uomo vale meno di quella di una bestia" ed è, a mio avviso, sintomatico che questo pensiero non appartenga allo Shakespeare giovane ma a quello maturo, capace, cioè, di valutare le cose con maggiore riflessività. Del Leopardi, di cui si deve ricordare, tra le altre opere, una *Storia dell'astronomia*, scritta in età quasi adolescenziale, più tragica è la meditazione "la natura, sola fonte possibile di felicità anche all'uomo sociale, è sparita".

Questi, per certi aspetti, sconvolgenti pensieri avrebbero dovuto stimolare l'uomo ad una profonda riflessione e ad una maggiore attenzione nelle scelte che implicano impatti sull'ambiente e, più in generale, su tutto ciò che è natura, ma un atteggiamento, purtroppo, egoistico ed epicureo ha fatto sì che i suoi interessi fossero indirizzati ad altre attrattive, senza rendersi conto che per tal via trascurava, e trascura ancora oggi, un elemento essenziale alla sua stessa esistenza: l'habitat in cui è collocato, ritenendo molto più soddisfacente ed appagante occuparsi, in termini attuali, dell'ultimo modello di PC o di cellulare satellitare o del luogo più piacevole per trascorrere le vacanze estive o invernali o altre simili amenità.

Per rendersi conto dell'ancora generalizzata indifferenza umana basta ricorrere al pensiero di quelle purtroppo rare voci che, in tempi ben posteriori rispetto alle riflessioni precedentemente ricordate, continuano a rammentarci lo stato di disinteresse per le problematiche ambientali, una per tutte, quella di Queneau che ci fa pensare su come "l'uomo che lavora violenta la natura, la sua azione è un delitto contro di essa; si tagliano gli alberi, si abbattano gli animali, si spaccano le pietre, si fondono minerali per produrre attrezzi, vestiti, armi. Poi queste armi, vestiti, attrezzi ven-



gono a loro volta distrutti e gettati via per altri vestiti, altre armi, altri attrezzi". Il geografo è stato, ed è, per molti aspetti, sensibile a queste problematiche, ma, probabilmente, ha peccato di (forse sarebbe meglio non dirlo, anche perché, eventualmente, non è vero e si rischia di attribuire delle manchevolezze inesistenti) immodestia ritenendo di poter spiegare tutto nell'ambito delle proprie conoscenze ed esperienze. Che queste siano ampie e pertinenti praticamente nessuno, e tanto meno chi scrive, lo mette in dubbio; tuttavia va costantemente ricordato e tenuto presente che per quanto vaste siano le cognizioni queste sono sempre un aspetto di una realtà più grande, che non sempre si riesce a dominare. Allora che fare rinunciare o fermarsi dove si ritiene di non poter comprendere di più? Certamente no. Esiste la ricerca interdisciplinare che può aiutare gli studiosi a superare i (o gli apparenti) limiti alla comprensione di certe problematiche.

Per amor del vero, va sottolineato, sia pure con dispiacere, che la refrattarietà alla ricerca interdisciplinare è piuttosto diffusa e non rappresenta certamente una caratteristica dei geografi, ma piuttosto un atteggiamento diffuso in gran parte degli studiosi.

Proprio nel campo ambientale, peraltro, va ricordato che esistono numerose e variegatae branche che si occupano di questa tematica. Si possono ricordare il diritto ambientale, l'economia ambientale, la contabilità ambientale, l'ecologia, le diverse discipline agrarie e forestali, per le quali evidentemente l'elemento essenziale è rappresentato dall'ambiente. Tuttavia va, sia pure con dispiacere, osservato che studi realizzati fra le diverse competenze sono veramente rari.

A tal proposito bisognerebbe tenere più a mente gli inviti di chi esperto non è. Sovengono le parole di Asimov il quale ci ricorda che "con ingegnosità, buon senso, e (cosa forse più importante di tutte) buona volontà, possiamo ancora creare un pianeta fiorito e felice, ma il momento di grazia in cui possiamo ancora raggiungere questo sta abbreviandosi sempre di più". Non dimentichiamo che sono già trascorsi dieci anni dalla morte di questo grande scrittore.

Non si può però non dire che se queste cose sono sempre più importanti ed i relativi approfondimenti

pienamente auspicabili, la Geografia non può non farsi carico di insegnare dove si trova una certa, importante, città o quale sia la capitale di quel determinato Stato. Ciò si chiarisce per cognizione diretta. Illustrando agli studenti, durante le lezioni, gli accordi dell'allora Comunità Europea con i paesi ACP, sottoscritti a Yaoundé e, successivamente, a Lomé, nella convinzione che le conoscessero quali capitali rispettivamente del Camerun e del Togo, ci si è, invece, trovati dinanzi a delle espressioni smarrite che, quasi timorosamente, con gli occhi chiedevano dove si trovassero queste città mai sentite nominare. L'indicazione sembrava essere quella di una voce che grida nel deserto, non avendo costoro nemmeno la più pallida idea di dove fossero collocati i due richiamati Stati.

In altre parole, la funzione originaria della Geografia, quella descrittiva non va abbandonata, ma senz'altro mantenuta anche se, come si pensa di aver evidenziato, non deve porsi come obiettivo quello di "accontentarsi" di esigere solo astratte ed acritiche sequenze di nomi e misure, ma essere la scienza che fa comprendere il perché di certi fenomeni senza ritenere grave, come si è fatto anche nel recente passato, la mancanza di qualche chilometro nella lunghezza di un fiume, o alcuni metri nell'altezza di un monte o qualcuno in meno nel numero di abitanti di una città, in quanto, sembra financo inutile chiarirlo, molto più utile ed importante è sapere dove si trova e, soprattutto, perché lì e non altrove. In altre parole, cercare di mettere in risalto la realtà di un complesso territoriale globale ed il suo intrinseco significato, anziché limitarsi alla sua denominazione ed alla semplice ubicazione.

D'altra parte è concetto ben acquisito che oggi una delle più significative matrici culturali è rappresentata dalla teoria generale dei sistemi di cui la Geografia, così come le altre scienze, si avvale dovendo logicamente effettuare un tipo di approccio che risponda alle esigenze dell'attuale società sull'uso razionale delle pratiche territoriali. Società che, non va sottaciuto, è parte rilevante del sistema territoriale, cui concorre con la sua storia, la sua cultura ed i suoi comportamenti che, per la loro rilevanza, non possono essere ignorati dalla moderna Geografia.

Le discipline geografiche nella Classe delle lauree triennali in “Lettere”

1. Com'è noto, nella tabella riportata nel D. M. “recante la determinazione delle classi delle lauree universitarie” triennali (D. M. 4 agosto 2000, pubblicato nel S. O. n. 170 alla G. U. 19/10/2000 n. 245), per quanto riguarda la Classe 5, quella delle lauree in “Lettere”, le “discipline geografiche” (settori scientifico-disciplinari M-GGR/01 “Geografia” e M-GGR/02 “Geografia economico-politica”) sono indicate, come ambito disciplinare a sé stante, tra le “Attività formative affini o integrative”. Per il complesso di tali attività la tabella prevede un minimo di 20 CFU, non ripartiti ulteriormente fra i diversi ambiti che lo compongono (per la laurea in “Lettere” vi sono previste anche le “Discipline storico-archeologiche ed artistiche” e le “Discipline informatiche, storiche, filosofiche, psicologiche e pedagogiche”). Tale indicazione ministeriale risulta del resto del tutto congruente con il “preambolo” per la Classe 5, in cui, tra gli “obiettivi formativi qualificanti”, si parla esplicitamente del possesso di una “conoscenza essenziale della cultura letteraria, linguistica, storica, *geografica* ed artistica dell'età antica, medievale e moderna” [mio il corsivo]: anche se la formulazione generale non sembra delle più felici (anzi, se si volesse sottiglieggiare, potrebbe dare adito al limite a qualche equivoco), è palese che l'estensore della tabella ministeriale aveva certamente presente, almeno sino a un certo punto, il ruolo della “cultura geografica”, nella preparazione di un laureato in “Lettere”, quale “requisito minimo” (se non addirittura *prerequisito*) di una formazione “umanistica”, per quanto “essenziale”, comunque “adeguata” proprio secondo le direttrici di base del nuovo ordinamento didattico universitario.

Ad ogni buon conto, si potrebbe sin d'ora discutere se sia stata una scelta appunto “adeguata” e/o soddisfacente (non si vuol giungere a dire “accorta”) quella di inserire le discipline geografiche – come si è appena detto – fra le “affini o integrative”, mentre a esempio le discipline storiche “fondamentali” (storia greca, romana, medievale, del Cristianesimo e delle chiese, ecc.)¹ sono state annoverate, per la laurea triennale in “Lettere”, fra le “attività formative caratterizzanti”; ma varrà la pena di riprendere questo discorso più avanti.

2. Un altro aspetto che pure potrebbe essere affrontato è quello del peso “quantitativo” che l'insegnamento della Geografia e dei saperi a essa strettamente collegati hanno ricevuto *di fatto* negli ordinamenti approvati dai singoli Atenei; ma osta innanzi tutto la non semplicissima facilità di reperimento dei materiali, in quanto bisognerebbe tener conto non soltanto degli ordinamenti (Regolamenti Didattici) dei diversi Corsi di Laurea della Classe di “Lettere”, ma anche dei *curricula* / indirizzi nei quali essi possono articolarsi. Senza dire inoltre della possibilità esistente di approvare modifiche di creditazione *in itinere* all'interno dei diversi ambiti disciplinari, e, talora, pure fra i vari settori scientifico-disciplinari (pur sempre nel rispetto dei “minimi tabellari” cui abbiamo già accennato), utilizzando se del caso anche i “crediti di Sede”; con ratifica sia a livello di Ateneo sia, almeno in certi casi, anche da parte del CUN/MIUR, già nel corso di questo primo triennio di applicazione. Si tratterebbe di una rilevazione che probabilmente potrebbe fornire ulteriori (e in



qualche caso significativi) dettagli al quadro complessivo, ma che pure non mi sembra dovrebbe mutare di molto quella che pare essere l'impressione di fondo, secondo la quale – anche per la “rigidità” abbastanza inerente al modello tabellare proposto – l'area della “Geografia” si sarebbe vista attribuire in genere un *range* di CFU oscillante tra un minimo di 4 e un massimo di 10, con una maggiore concentrazione fra 5 e 8².

A tutta prima certo non ne risulta un quadro che possa fornire motivi di particolare entusiasmo, ma va parimenti sottolineato che neanche può a buon diritto essere qualificato come affatto negativo o addirittura disperante. In primo luogo, anche soltanto in un'angolatura che potremmo etichettare come “quantitativa/fiscale”, vanno rilevati almeno due aspetti incoraggianti: 1) che, come si è già osservato all'inizio, le “discipline geografiche” sono collocate, nella tabella di Lettere, in un ambito disciplinare a sé stante, e quindi *ineliminabile* appunto quale “requisito minimo” *costitutivo ed essenziale* di *qualsiasi* Laurea triennale della Classe di Lettere – magari con un impegno ridottissimo in termini di CFU ma pur sempre *obbligatorio* per tutti gli studenti della Classe³; 2) che 5 - 8 CFU posso sembrare piuttosto scarsi – e di fatto possono esserlo in un'ottica che voglia andare al di là del semplice approccio iniziale ai problemi: ma tale ottica deve necessariamente venir messa in fase con appunto la prospettiva generale degli obiettivi delle varie classi di lauree del Nuovo Ordinamento; e specificamente con quella che potremmo definire “filosofia globale” della riforma stessa, per cui approfondimenti e specializzazioni, quando e se richiesti (anche limitandoci solo alle lauree triennali e senza entrare nel merito delle LS e dei Master), sono sempre *strettamente funzionali* alla *tipologia* delle lauree in questione (e, come si è appena osservato, alla loro *collocazione* nel quadro del processo formativo complessivo). Piuttosto (e non tanto per un ottimismo della volontà a tutti i costi, ma per attenerci a dati di fatto) quei 5 - 8 CFU a una più attenta osservazione non risultano poi pochissimi in termini *relativi*: ovvero se rapportati al “pacchetto totale” non tanto dei 180 CFU “assoluti” delle triennali quanto piuttosto, e in maniera decisamente più realistica, agli *effettivi* 160 CFU (all'incirca) “disciplinari”, scremati cioè dei crediti per la prova finale e per le AAF (le “altre attività formative”, di abilità linguistiche, informatiche, *stages* e tirocini, ecc.). Siamo allora fra un 3 e un 5 % del totale *reale* (e ci sono poi comunque i CFU a scelta *assolutamente libera* – come ha tenuto a ribadire il CUN – da parte dei singoli studenti⁴); e dunque

non *meglio* ma nemmeno molto *peggio* della situazione dell'area disciplinare geografica nella vecchia laurea in Lettere (quadriennale) “generalista” (o comunque non indirizzata allo specifico settore in questione), in cui – al netto sempre di situazioni “locali” – l’“esame” di “Geografia” appunto contava in genere per un ventesimo (ma con la famosa “Tabella XII” di norma anche di meno).

Insomma, per quanto riguarda la nuova Classe delle lauree in Lettere, sul piano “quantitativo” se mai i problemi sono quelli generalizzati della riduzione del carico (in)formativo (ma auspicabilmente *non* scientifico) nel passaggio dall'organizzazione nel quadriennio “generalista” a quella nel triennio “di primo livello”; problemi comunque delicati e complessi, e per di più complicati da quello che è stato acutamente definito “accanimento didattico” conseguente in prima istanza alla “polverizzazione” delle discipline in moduli (e in parallelo, con ogni probabilità, a qualcosa che si potrebbe descrivere come “cambio di unità di misura mentale” dell'insegnamento, appunto dal corso più o meno tradizionale ai nuovi moduli)⁵. E tuttavia si tratta di *problemi* in alcun modo *non specifici* dell'insegnamento della “cultura geografica” in rapporto al nuovo modello formativo della laurea in “Lettere”, e certamente *non* ascrivibili all'interazione didattico-scientifica fra le figure del “geografo” e del “laureando (triennale) in Lettere”.

3. A questo punto, è proprio tale interazione, o se si preferisce *sinergia*, che ci si propone qui di chiarire meglio nella prospettiva della nuova laurea in “Lettere”, ovviamente per sommi capi e soprattutto dal *coté* di chi geografo non è affatto, soprattutto *sub specie* “professional-istituzionale”: anche se, nella mia qualità di studioso delle varietà linguistiche italiane (lingua nazionale e dialetti) e delle loro vicende storico-sociali, il rapporto con i problemi geografici risulta certo rafforzato e amplificato, se non addirittura privilegiato.

Per un linguista infatti, soprattutto un linguista particolarmente attento per formazione e per preferenze personali alle problematiche tanto della storia dei sistemi e delle relazioni linguistiche *reali* quanto della loro variabilità sia in sincronia sia (e assai di più) in diacronia, la dimensione geografica è assolutamente essenziale, primaria, *costitutiva*: basti solo pensare alle “interazioni forti” che si sono prodotte a es. in aree di studio quali la toponomastica (in specie in rapporto alla storia linguistica e/o alla dialettologia), ma anche per

un verso nella “Geografia delle lingue” e per l’altro nella “Geografia linguistica” (o “Geolinguistica” e formulazioni analoghe). E già nella stessa definizione di “lingua” vs “dialetto” sono intrinsecamente coinvolti valutazioni e concetti di ordine “spaziale”, esattamente *geografico*, con notevolissimi sviluppi anche sul piano della Sociolinguistica più moderna e di altri settori della Linguistica ad essa collegati. Senza pericolo di esagerazioni, l’approccio geografico (ovviamente inteso nel modo più lato possibile) è talmente importante in interazioni siffatte da poter essere visto a pienissimo diritto come lo *scenario* prototipico dell’analisi (socio)linguistica, nel senso migliore e più aggiornato del termine, meglio ancora quasi come il *milieu* scientifico-epistemologico del fatto linguistico (di positivista memoria – e sarebbe tanto più efficace il termine antico italiano di *mi-luogo*). L’atto comunicativo, in quanto tale, è esplicitamente o implicitamente agganciato a coordinate temporali che non possono in alcun caso reale prescindere da quelle *spaziali*: o, se si preferisce, non è possibile darsi una prospettiva *diacronica* senza una parallela *diatopica* inerentemente connessa (e la distinzione delle due dimensioni, pur necessaria e necessitata, è squisitamente teoretica), non foss’altro quale nucleo essenziale dell’autoidentificazione di quel determinato gruppo o comunità (e perfino singolo parlante).

Però, è necessario riconoscerlo immediatamente, la dimensione linguistica è comunque soltanto *un* aspetto di una prospettiva estremamente più ampia, quella della *comunicazione in generale*, che a tale livello di comprensività e globalità viene pienamente a sovrapporsi e a corrispondere al concetto di *cultura* (e meglio ancora di *civilisation*, per esprimerlo nella lingua in cui tali problematiche sono state affrontate primariamente). Nel contesto storico italiano, i termini di “cultura”, “lingua” e anche “letteratura”, com’è ben noto, sono risultati largamente fungibili: e allora non è stato certamente casuale se un Maestro come Carlo Dionisotti ha potuto rivendicare già nel 1948 l’esistenza di una *Geografia* della letteratura (leggi desantistianamente e anche ascolianamente “cultura”) italiana, accanto alla sua impostazione, descrizione e interpretazione appunto quale *Storia*⁶. E allora, la *Geografia* accanto e con la *Storia* nell’approccio e nella corretta impostazione della valutazione di *ogni* fatto culturale “significativo”, “artistico” e non, collettivo e persino individuale. Non c’è bisogno di dirlo, si tratta di un nodo problematico quanto mai complesso e articolato, quale del resto ogni fatto sociale, prodotto di intera-

zioni molteplici e multiformi (come ben sanno a es. proprio i sociolinguisti quando affrontano la questione centrale della variabilità sociale delle lingue storiche), ma le cui coordinate di base sono legate sempre e comunque al tempo e *allo spazio*⁷.

4. Una adeguata impostazione “geografica” costituisce insomma un prerequisito imprescindibile per qualsiasi valutazione “storica” – e anche per la sua eventuale “generalizzazione” in termini, se ci si passa la parola, “pantopici”⁸: certo si tratta di cose fin troppo note, ma che del pari sembra necessario ribadire (anche a rischio della riscoperta della... “bollitura dell’acqua”!!!), proprio nell’attuale situazione didattica in cui le “coordinate” essenziali della “cultura geografica” (o anche, come è abbastanza di moda dire, i “paletti” fondamentali di essa) appaiono essere piuttosto confuse se non deplorabilmente assenti presso larga parte delle più recenti leve di discenti anche universitari – per non parlare più in generale delle classi d’età più giovani.

Il rapporto / interazione / confronto della “Geografia” (in senso più lato possibile, come si è precisato) con la cultura umanistica potrebbe fornirci ancora numerosi spunti di riflessione, che vanno ben oltre il ristretto panorama delle “competenze di base”, ma non è il caso di protrarre eccessivamente il discorso. Vorrei fare però solo un ulteriore accenno, al problema altrettanto nodale della *complessità* soprattutto in chiave di biodiversità culturale, la cui profonda fecondità (in termini perfino economici) si è appena cominciata a scoprire da parte rispettivamente della “Geografia” e dell’area delle “Scienze umane”(istich)e” (fra cui quelle di “Lettere” costituiscono senz’alcun dubbio una delle posizioni di avanguardia); e dalla interazione sinergica fra tali settori e complessi di saperi potranno legittimamente attendersi sviluppi e approfondimenti radicalmente innovativi⁹. Ma ripeto, si tratta di problematiche amplissime, alla cui esistenza qui è stato sufficiente solo l’accenno.

Per tornare al nostro assunto di partenza, e anche per riassumere l’esposizione (di necessità estremamente sommaria) in una chiave in qualche modo propositiva, appare evidente che la “cultura geografica” nell’attuale offerta formativa della Laurea triennale in “Lettere”, anche se non emarginata o marginalizzata, *non ha tutto quel rilievo* che sembrerebbe necessario, proprio nella prospettiva dell’ottimizzazione della formazione del laureato (triennale) in “Lettere”. Si potrebbero certo suggerire degli interventi “istituzionali”:



non solo riformulando meglio la dizione degli “obiettivi formativi qualificanti” (ma con un rischio di “appesantimento” nel doveroso tener conto del “nesso” dei saperi concomitanti con la “cultura letteraria”), ma proprio intervenendo sulle specifiche tabelle ministeriali. Così (riprendendo il discorso più sopra cominciato) si potrebbe proporre che le “discipline geografiche” venissero spostate, dalle attuali “attività formative affini o integrative”, a costituire un ambito a sé stante delle “caratterizzanti” (tanto per intendersi, come le “discipline storiche”), appunto sulla base di quanto appena osservato circa l’apporto *essenziale* della “cultura geografica” alla “cultura umanistico-letteraria” e a una sua adeguata didattica. Sorgerebbe però il problema che gli ambiti disciplinari “caratterizzanti” di “Lettere”, così modificati, supererebbero il numero di tre, facendo scattare la possibilità, prevista dal D. M., di una loro selezione a livello “locale”, con eventuale “recupero” degli ambiti scartati nuovamente fra le “attività affini ecc.”, e il conseguente pericolo di ripristinare la situazione attuale (ma senza la garanzia dei “requisiti minimi” *obbligatori*, dal momento che il “recupero” sarebbe anch’esso opzionale).

Ad altri comunque più meditate e articolate proposte di “ingegneria didattica”: qui conta piuttosto aver sottolineato con forza il legame *intrinseco* tra saperi “geografici” e saperi “umanistici” (di “Lettere”). Spetterà poi (come sempre, del resto) alla creatività di tutti noi sviluppare e concretizzare quanto più possibile tali e tante possibilità di fecondissima interazione.

Note

¹ Ma anche IUS/18 “Diritto romano e diritti dell’antichità”, L-ANT/05 “Papirologia”, L-OR/01 “Storia del Vicino Oriente antico”, o, per altro verso, M-FIL/06 “Storia della filosofia”.

² Al netto ovviamente, come si è detto, di situazioni e condizioni “locali” (mi piacerebbe poter dire, quasi in senso matematico-fisico) che potrebbe essere istruttivo appunto approfondire (in un senso o nell’altro).

³ E d’altra parte non si applica alle “attività formative affini o integrative” quanto previsto per le “attività formative caratterizzanti” per cui, qualora nelle tabelle siano indicati più di tre ambiti disciplinari per ciascuno dei quali non sia specificato il numero minimo dei CFU, i Regolamenti Didattici possono selezionarne almeno tre (“funzionali alla specificità del corso stesso”).

⁴ Che non si vede perché non potrebbero essere orientati anche verso la geografia, con un’opportuna politica informativa che in un certo senso (e in maniera abbastanza conforme alle tendenze predominanti) potrebbe esser definita giustamente di *marketing* (o, se si preferisce, di orientamento delle scelte)...

⁵ Le vicende della transizione (tuttora in corso) dalle lire all’euro potrebbero forse essere insegnative anche fuori del campo più strettamente (monetario-)economico... (si pensi soltanto, a es., alla determinazione locale della “base di conto” del CFU per quanto riguarda l’impegno dei docenti; oppure, alla organizzazione degli stessi CFU in “pacchetti modulari” sulla base di moltiplicatori più o meno compatibili tra soluzioni – e sistemi – diversi: ma si tratta di problemi che non rientrano nel nostro assunto se non come “sfondo” generale, cui basterà qui avere appena accennato).

⁶ C. DIONISOTTI, *Geografia e storia della letteratura italiana*, già in “Italian Studies”, e poi nel vol. dal titolo identico (da ultimo, Torino, Einaudi, 1999).

⁷ E sembriamo riconoscerlo anche nel linguaggio quotidiano, quando accenniamo per es. alla necessità di “fissare le coordinate” di una questione come necessario preludio alla sua soluzione...

⁸ Anche in questo caso la linguistica potrebbe costituire un terreno particolarmente favorevole di confronto, in molteplici direzioni.

⁹ Come per es. nella questione, fondamentale per il nostro mondo contemporaneo, del contrasto tra “globalizzazione” e “localismo” (tenendo anche in debito conto l’ipotesi di mediazione “glocalistica”).

Sull'insegnamento della Geografia nei corsi in Scienze della Formazione Primaria: alcune riflessioni a margine

Alcune premesse

Come è noto, la questione della formazione degli insegnanti nei diversi ordini di scuole è ancora un tema oggetto di intenso dibattito, con proposte di soluzione varie e non sempre coerenti, talvolta, addirittura, esplicitamente in contraddizione tra loro, con alcuni disegni di legge in discussione al Parlamento, con scadenze sempre fissate e regolarmente disattese, ma con ben poche sicurezze, formulate in modo chiaro e univoco, su quello che effettivamente si dovrà e si potrà fare. Ciò dipende soprattutto dal fatto che non è chiaro quale sarà il volto della scuola di base e della scuola superiore nel prossimo futuro. L'attuale Governo ha inteso rallentare l'attuazione e modificare il contenuto della riforma della scuola elementare e media, a suo tempo, delineata dal Ministro Berlinguer, ma i lavori parlamentari sul tema, che avrebbero dovuto portare a una delibera chiara nello scorso mese di luglio, hanno incontrato alcuni ostacoli, cosicché ora i nuovi progetti sono sperimentati in alcuni istituti pilota e tutto rimane in attesa di una definitiva statuizione.

A livello universitario, perciò, a fronte dell'attivazione delle varie lauree triennali e delle successive lauree specialistiche previste dai nuovi *curricula*, il Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria mantiene ancora la sua struttura quadriennale, né è all'orizzonte la sua trasformazione in un corso triennale, seguito da un eventuale corso biennale. Non è neppure ancora chiaro se, in futuro, l'educazione dell'infanzia (vale a dire la preparazione di chi si occuperà degli asili nido) rimarrà un *curriculum* dei Corsi di Laurea della

Classe 18, in Scienze dell'educazione e della formazione, o se sarà incluso nel nuovo corso triennale in formazione primaria. E queste non sono differenze da poco; esse implicano, comunque, rilevanti conseguenze sia nella struttura dei percorsi universitari, sia nelle modalità di formazione dei diversi tipi di personale.

Ancora più complicato, e in alto mare, si presenta il progetto relativo alla scuola media superiore, ai vari licei nelle loro diverse branche e specializzazioni: anche in questo caso, le questioni ancora aperte riguardano i due differenti momenti della struttura delle scuole, con i loro rispettivi contenuti, e della preparazione degli insegnanti. Il Ministro Moratti ha recentemente costituito una serie di Commissioni con docenti, intellettuali, esperti aventi il compito, assai impegnativo e importante, di delineare, attraverso l'indicazione di programmi, discipline e relativi orari, il nuovo volto delle scuole medie superiori.

D'altro lato, si sta discutendo in Parlamento (il testo del famoso art. 5, approvato al Senato, è ora all'esame della Camera) il modo in cui verranno preparati i futuri insegnanti: da alcuni anni, al termine delle lauree quadriennali, tale compito è affidato alle SSIS (Scuole di specializzazione per l'istruzione superiore), le quali sono a numero programmato, prevedono forme di tirocinio e, nel corso di un biennio, integrano la conoscenza disciplinare, precedentemente acquisita, con lezioni di tema pedagogico, psicologico e didattico, mirante ad "insegnare ad insegnare". Al termine, un esame finale consente di acquisire un titolo avente valore abilitante. Che ne sarà in futuro di queste Scuole non è ancora del tutto chiaro: dai



progetti in discussione e dal testo sinora approvato, sembra che la formazione degli insegnanti sarà garantita da apposite lauree specialistiche, miranti sia ad una preparazione disciplinare, sia all'acquisizione di specifiche competenze pedagogiche e didattiche. Le strutture di livello interfacoltà o interuniversitario avranno il compito di coordinare o (a seconda delle formulazioni) gestire tali lauree, predisponendo anche opportune forme di tirocinio e, inoltre, corsi per l'aggiornamento degli insegnanti già in servizio. Ovviamente tali lauree specialistiche dovranno poi essere collegate a determinate lauree triennali, di cui costituirebbero il compimento; inoltre, i contenuti disciplinari in esse proposti dipenderanno naturalmente dai programmi predisposti per le scuole superiori e, quindi, dalle classi di concorso che consentiranno l'accesso alla docenza in quelle scuole. Anche a questo proposito si prevede una consistente riduzione delle classi di concorso e, quindi, alla specializzazione nella preparazione richiesta agli insegnanti si dovrebbe preferire un approccio di carattere più generale e globale, che non dovrebbe, peraltro, diventare -almeno così si spera- troppo generico.

La Geografia e i suoi scopi

Veniamo, allora, al tema del presente testo per proporre alcune riflessioni in relazione all'insegnamento della geografia, in generale, e nella formazione degli insegnanti elementari, in particolare. Alcuni anni fa, anche sui quotidiani nazionali divampò una vivace polemica in merito alla scarsa consistenza che sarebbe stata assegnata all'insegnamento della Geografia nei programmi previsti per la nuova scuola riformata. Poi, rallentato il cammino della riforma delle scuole superiori, anche le connesse polemiche si sono, naturalmente, sopite.

Le riflessioni che proporrò non nascono da una specifica competenza in materia, ma rientrano in un più ampio discorso attinente le scienze umane, in generale, nel quale la geografia trova una naturale collocazione. Applicazioni conseguenti si potranno poi fare al più determinato settore della formazione primaria, qui di prevalente interesse.

Come da più parti è stato fatto notare, la geografia soffre di quella duplice appartenenza, dalla quale, invece, dovrebbe essere favorita e della quale essa dovrebbe giovare: da un lato, essa è affine alle discipline umanistiche e, insieme con la storia, costituisce la base di un *curriculum* mirante

a far conoscere lo sviluppo della civiltà e dei singoli popoli e nazioni, secondo le necessarie coordinate spazio-temporali; d'altro lato, anche nei programmi ministeriali dei Corsi di laurea per la Formazione Primaria, essa viene inclusa nell'area delle scienze ambientali, naturali ed igienistiche, con prevalente sottolineatura della sua dimensione propriamente scientifica. In ciò, tra l'altro, è dato rimarcare una certa incongruenza con gli stessi programmi ministeriali approvati nel 1986, nei quali, invece, la Geografia viene inclusa nell'area della storia e degli studi sociali, quindi a prevalente interesse umanistico.

In effetti, anche ad uno sguardo profano, emerge con sufficiente chiarezza che la geografia può legittimamente appartenere ai due ambiti prima indicati ed ha con essi indiscutibili affinità, pur senza perdere il suo specifico carattere e il suo intrinseco rigore: anzi, come si accennava, tale situazione intermedia o di frontiera potrebbe e dovrebbe giovare all'interno della progettazione didattica, nelle singole scuole e, quindi, anche al livello universitario. Mi spiego: è certamente vero che, soprattutto oggi, molti settori di competenza della geografia rientrano nell'ambito delle scienze naturali, così come molti dei risultati da essa acquisiti sono ottenuti grazie a metodi e strumentazioni propri delle scienze fisiche, chimiche o biologiche. Tuttavia, è altrettanto indubbio che molte applicazioni e molti ambiti di interesse geografico si collegano alla dimensione storica e sociale e la affiancano per meglio comprendere un'epoca, con i suoi problemi, le sue caratteristiche, le sue linee evolutive. Forse si potrebbe dire che, proprio sul piano didattico, della presentazione e dello sfruttamento dei risultati, è più evidente questo doppio registro delle discipline geografiche, che in certi momenti e per certi aspetti sono vicine alle scienze naturali, o in esse rientranti (quando studiano conformazione e struttura fisica di un territorio, caratteristiche di un certo ambiente ed *habitat*, oppure quando determinano e precisano il linguaggio cartografico, anche utilizzando tecniche di avanguardia per i vari rilevamenti); mentre in altri contesti sono contigue alle discipline storiche e sociali (allorché aiutano a comprendere il rapporto uomo-ambiente, l'evoluzione di certe conformazioni umane e dei loro modi di organizzazione del territorio, oppure certe peculiarità istituzionali e sociali di determinate popolazioni in particolari contesti). Ne segue che una esclusiva attribuzione a un'area piuttosto che all'altra appare dannosa e poco rispondente alle intrinseche finalità del sapere geografico; inoltre, soprattutto nella scuola elementare, la vicinanza

alla conoscenza storica e alle declinazioni sociali e istituzionali sembra più evidente.

Naturalmente queste considerazioni hanno anche effetti per quanto attiene alla preparazione dei futuri docenti, in quanto un'attenzione prevalente o esclusiva alla dimensione scientifica, dati anche i livelli di alta specializzazione che inevitabilmente essa persegue, può indurre a trascurare o a sottovalutare la componente umanistica pur presente nella geografia e, come si è detto, assai rilevante sul piano didattico, soprattutto nel momento iniziale della formazione scolastica.

Al giorno d'oggi, poi, un'altra situazione di carattere generale può favorire un rinnovato insegnamento della geografia, attento alla sua componente umanistica: la grande diffusione della televisione e di molti programmi culturali e scientifici (anche se forse, purtroppo, non sono quelli più visti dal pubblico e dai bambini, in particolare), così come una maggiore mobilità e la facilità di spostarsi in luoghi anche lontani fanno sì che la geografia possa essere insegnata abbandonando le modalità prevalentemente nozionistiche e mnemoniche di un tempo e concentrandosi, invece, sugli aspetti più prettamente culturali, capaci di interagire con il vissuto e le esperienze che gli allievi, ancor in giovane età, possono aver compiuto. Allorché la possibilità di viaggiare era minore e scarse erano, se non per un limitato numero di persone, le occasioni di visitare città e luoghi diversi da quello di abituale residenza, la geografia era uno dei modi, quando non l'unico, per venire a conoscenza della propria regione, della nazione di appartenenza, dei diversi continenti, cosicché, lontane da una diretta esperienza, le conoscenze trasmesse dalla geografia si esaurivano spesso in una serie di nomi o di connessioni abbastanza astratte, che andavano mandate a memoria e che difficilmente riuscivano a produrre vera cultura. Oggi, invece, grazie anche ai diversi supporti audiovisivi ed informatici e al mutato contesto sociale ed economico delle famiglie, è possibile far recuperare all'insegnamento della geografia il suo intento originario ed umanistico.

Le direttrici dell'insegnamento della geografia, secondo cui va quindi anche attuata la relativa preparazione degli insegnanti, devono perciò essere molteplici e mantenere in sinossi una serie di componenti assai complessa. La conoscenza del territorio, delle sue peculiarità fisiche, in senso lato, è la premessa perché si comprenda e si spieghi un certo tipo di rapporto tra uomo e ambiente

che si è venuto ad instaurare: la giusta sensibilità, oggi assai diffusa, per le tematiche ambientali e l'esigenza avvertita di rispettare, salvaguardare e reintegrare l'ambiente nelle sue diverse componenti e nel suo precario ed essenziale equilibrio, offrono alla geografia una condizione ulteriore di applicazione, giacché essa costituisce la premessa affinché un'educazione ambientale possa essere concreta ed efficace, rifuggendo dai banali luoghi comuni e dai facili slogans. Inoltre, la conoscenza storica - come da sempre si sa - senza un appoggio, solido e documentato, di natura geografica non consegue il suo scopo, rimane astratta e non ha la possibilità di far pienamente comprendere la vicenda umana e sociale nelle sue dinamiche e nelle sue realizzazioni effettive. Attraverso la collocazione spaziale la geografia consente di vedere, e quindi di capire meglio, certe evoluzioni o il senso e la natura di certi eventi. Anche da questi brevi cenni si vede come la dimensione ambientale-fisica si saldi con quella storico-sociale per realizzare non due forme diverse di sapere, ma una sinergia e una collaborazione per una conoscenza unitaria, più concreta e vicina al vissuto dello studente.

Intento, soprattutto iniziale, delle discipline storiche e geografiche dovrebbe, infatti, essere quello di sottoporre ad osservazione, ad analisi e a giudizio critico eventi, fatti, relazioni appartenenti al contesto di immediata esperienza, per poi ampliarne via via la portata, l'ampiezza e il grado di generalizzazione e di astrazione, senza diventare mai astrattezza lontana dall'esperienza. Credo che il tanto deprecato nozionismo, ove lo si intenda bene, non caratterizzi il tentativo di ricordare conoscenze apprese, mandandole anche a memoria, questa essendo la condizione e la base di ogni ampia preparazione culturale, ma piuttosto connoti quelle notizie, raccolte magari in gran copia, ma prive di un riferimento, effettivo o comunque possibile, a un ambito di esperienza diretto. Questo richiamo all'esperienza dà concretezza, colloca nello spazio e nel tempo le nostre conoscenze e trasforma le nozioni da *disiecta membra* in cultura autentica, che è capacità di capire, di spiegare, di organizzare i risultati del sapere in un tutto più ampio e strutturato. Un'intenzionalità formativa di questo tipo, che dovrebbe essere propria di tutte le discipline, potrà offrire anche alla geografia, soprattutto nei primi anni dell'insegnamento scolastico, l'occasione per recuperare le sue finalità più profonde, che sono anche quelle più antiche e più rigorose.



GAETANO BONETTA, Dipartimento di Filosofia, Scienze Umane e dell'Educazione, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università "G. D'Annunzio" di Pescara

ANTONIO BRUSA, Dipartimento di Scienze Storiche e Sociali, Università di Bari; Silis-Lombardia, Università di Pavia

CARLO BRUSA, Laboratorio di Geografia, Dipartimento di Studi Umanistici, Università del Piemonte Orientale

LUCIANO BUZZETTI, Dipartimento di Ingegneria civile e ambientale, Facoltà di Economia, Università di Trento

GIACOMO CORNA-PELLEGRINI, Istituto di Geografia umana, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università di Milano

CLAUDIO CRIVELLARI, Dipartimento di Filosofia, Scienze Umane e dell'Educazione, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università "G. D'Annunzio" di Pescara

CARLO DA POZZO, Dipartimento di Scienze dell'uomo e dell'ambiente, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università di Pisa

GINO DE VECCHIS, Dipartimento di Geografia umana, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università "La Sapienza" di Roma

CESARE EMANUEL, Dipartimento degli Studi per l'impresa e il territorio, Facoltà di Economia, Università del Piemonte Orientale

MARIA FIORI, Dipartimento di Scienze geografiche e merceologiche, Facoltà di Economia, Università di Bari

PIERO GAGLIARDO, Dipartimento di Ecologia, Sezione di Geografia "Cesare Saibene", Università degli Studi della Calabria

CARLA LANZA, Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, Sezione Piemonte

MICHELE LENOCI, Dipartimento di Filosofia, Facoltà Scienze della Formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

GIUSEPPE NAGLIERI, SSIS Puglia, Sede di Foggia, Università di Bari

DANIELA PASQUINELLI D'ALLEGRA, Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università Maria SS. Assunta, Roma

GIUSEPPE PATRUNO, Dipartimento di Scienze Economiche, Facoltà di Economia, Università di Bari

MARIA LUISA RONCONI, Dipartimento di Ecologia, Sezione di Geografia "Cesare Saibene", Università degli Studi della Calabria

ALESSANDRO SCHIAVI, Facoltà di Scienze della Formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

GIUSEPPE A. STALUPPI, Dipartimento di Studi sociali, Facoltà di Economia, Università di Brescia

MICHELE STOPPA, Dipartimento di Scienze geografiche e storiche, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Trieste

U'GO VIGNUZZI, Dipartimento di Studi linguistici e letterari, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università "La Sapienza" di Roma

SILVIA VOCATURO, Dipartimento di Ecologia, Sezione di Geografia "Cesare Saibene", Università degli Studi della Calabria



ELENCO DEI FASCICOLI PUBBLICATI

- Geotema 1, *L'officina geografica teorie e metodi tra moderno e postmoderno*
a cura di F. Farinelli - pagine 156
- Geotema 2, *Territori industriali: imprese e sistemi locali*
a cura di S. Conti - pagine 110
- Geotema 3, *Le vie dell'ambiente tra geografia politica ed economica*
a cura di U. Leone - pagine 104
- Geotema 4, *Geografia e beni culturali*
a cura di C. Caldo - pagine 152
- Geotema 5, *Geografia e agri-cultura per seminare meno e arare meglio*
a cura di M. G. Grillotti - pagine 92
- Geotema 6, *Realtà virtuali: nuove dimensioni dell'immaginazione geografica*
a cura di V. Guarrasi - pagine 102
- Geotema 7, *L'“invenzione della Montagna”. Per la ricomposizione di una realtà sistemica*
a cura di R. Bernardi - pagine 140
- Geotema 8, *Il viaggio come fonte di conoscenze geografiche*
a cura di I. Luzzana Caraci - pagine 198
- Geotema 9, *La nuova regionalità*
a cura di G. Campione - pagine 118
- Geotema 10, *Le aree interne nelle strategie di rivalorizzazione territoriale del Mezzogiorno*
a cura di P. Coppola e R. Sommella - pagine 148
- Geotema 11, *Spazio periurbano in evoluzione*
a cura di M. L. Gentileschi - pagine 88
- Geotema 12, *Il Mediterraneo*
a cura di G. Campione - pagine 176
- Geotema 13, *I vuoti del passato nella città del futuro*
a cura di U. Leone - pagine 120
- Geotema 14, *Vivere la città del domani*
a cura di C. Santoro - pagine 102
- Geotema 15, *Turismo, ambiente e parchi naturali*
a cura di I. Gambino - pagine 190
- Geotema 16, *L'immigrazione in carte. Per un'analisi a scala regionale dell'Italia*
a cura di L. Cassi e M. Meini - pagine 96
- Geotema 17, *La Geografia all'Università. Ricerca Didattica Formazione*
a cura di G. De Vecchis - pagine 128



In questo numero

G. DeVecchis

Ricerca e didattica per la formazione

G. A. Staluppi

Quali "linguaggi" da usare nella didattica della Geografia?

P. Gagliardo, M. L. Ronconi, S. Vocaturo

Geografia e innovazione

G. Corna-Pellegrini

Il viaggio come esperienza geografica

M. Stoppa

Competenze di base per insegnare la Geografia

M. Fiori

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

C. Da Pozzo

Riforma universitaria e Geografia

A. Schiavi

La Geografia nei corsi universitari per la Formazione Primaria

D. Pasquinelli d'Allegra

Interazioni università-scuola nella Formazione Primaria

C. Brusca

La Geografia nelle SSIS

G. Bonetta, C. Crivellari

Formazione degli insegnanti. Rischi e prospettive

G. Naglieri

Esperienza nelle SSIS Puglia. Un laboratorio di Didattica della Geografia

C. Lanza Dematteis

Il contributo degli insegnanti della scuola media superiore nella SSIS torinese

L. Buzzetti

Quando manca la Geografia

C. Emanuel

La riforma universitaria e gli insegnamenti del settore scientifico-disciplinare M-GGR/02 "Geografia economico-politica" nelle Facoltà di Economia: un sodalizio inconcluso

A. Brusa

Storia e Geografia: qualche proposta di vantaggiosa coabitazione

G. Patruno

La Geografia vista da un non geografo

U. Vignuzzi

Le discipline geografiche nella Classe delle lauree triennali in "Lettere"

M. Lenoci

Sull'insegnamento della Geografia nei corsi in Scienze della Formazione Primaria: alcune riflessioni a margine