

# La formazione degli insegnanti di Geografia nei corsi di Tirocinio Formativo Attivo (TFA)

## Le proposte di base del gruppo di lavoro AIIG-AGeI

### 1. I PRIMI TENTATIVI DI FORMAZIONE UNIVERSITARIA DEI DOCENTI DI SCUOLA SECONDARIA

In Italia il sistema di formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria costituisce un tema di discussione che in ambito universitario ha le sue radici negli anni immediatamente successivi all'unità nazionale, quando già allora non mancarono accademici preoccupati delle gravi carenze in cui versava il sistema scolastico e quindi promotori di iniziative mirate a sviluppare l'interazione università-scuola, ad esempio attraverso apposite Scuole di Magistero annesse alle facoltà di Lettere di Scienze, istituite allo scopo di in-

tegrare con una qualche forma di preparazione "pedagogica" la formazione disciplinare dei laureandi futuri docenti. Di fatto, però, tali scuole, anche per la carenza di risorse finanziarie e di risorse umane sensibili a sostenerle, non riuscirono mai a consolidarsi, essendo inserite nel contesto degli stessi corsi di laurea e quindi senza alcuna base di studi trasversali per comprendere il processo educativo. Di conseguenza, dopo essere rimaste in vita per circa quarant'anni, nel 1920 Benedetto Croce ne decise la soppressione, anticipando di tre anni la riforma gentiliana, che teorizzava l'esclusiva rilevanza della cultura disciplinare ai fini dell'insegnamento e il rifiuto per l'intera università di obiettivi professionalizzanti. Si ribadivano co-

sì ancora una volta gli atteggiamenti maggioritari mostrati da una cultura accademica che tendeva a privilegiare la scienza pura rispetto a quella di tipo empirico, cercando da un lato di esaltare le finalità generali, considerate "disinteressate", e dall'altro di contestare oppure ignorare ogni forma di percorsi universitari mirati a professionalizzare<sup>1</sup>. A partire dal Secondo dopoguerra ed in particolare sul finire degli anni Cinquanta il problema della formazione degli insegnanti, rimasto ancora irrisolto, riemerge e viene considerato prioritario nella Relazione (1962-63) della commissione parlamentare di indagine sulla scuola nominata per analizzare l'intero sistema formativo. Nel documento, infatti, è collocata al primo punto la

1 Non a caso, proprio seguendo tale corrente di pensiero, gli studi superiori di economia, agraria, architettura, ingegneria, rimasero per svariati decenni relegati in apposite "scuole" e "istituti", qualificati appunto come superiori, ma distinti dal mondo universitario per circa settant'anni e cioè fino al 1936, anno in cui si stabilirà finalmente l'equiparazione alle altre facoltà universitarie (Luzatto, 2001, 17-19).

2 Purtroppo questo ruolo, di fondamentale importanza, oltre ad essere stato disatteso per molto tempo nella formazione (e del tutto ignorato nell'aggiornamento) della classe docente, è andato sempre più svilendosi nel corso del tempo anche con riguardo agli altri rapporti che l'università dovrebbe coltivare con il mondo della scuola. Basta infatti pensare all'esame di maturità, che dovrebbe costituire il momento più importante nella valutazione delle abilità cognitive e operative per accedere a corsi universitari, ed invece si riduce quasi sempre ad un insieme di prove di significato assai discutibile, a causa di una commissione composta da insegnanti della stessa scuola o di scuole vicine e di fatto mai presieduta da docenti universitari, poiché questi ultimi, anche qualora avessero intenzione di svolgere questa importante funzione sociale (dal momento che permette di conoscere direttamente il mondo della scuola dalla quale provengono i futuri studenti universitari), ne sono di fatto esclusi, dovendo essere rispettata una graduatoria che riconosce priorità di nomina non solo ai dirigenti scolastici (persino quelli del primo ciclo), ma anche agli stessi docenti della scuola secondaria!

tematica relativa all'università, che viene intesa come attore pubblico principale nella vita culturale e produttiva del Paese e in maniera ancor più specifica per i «suoi rapporti con gli altri gradi scolastici, dai quali attinge le leve dei suoi studenti e per i quali provvede alla preparazione degli insegnanti»<sup>2</sup>. In particolare, per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria la relazione proponeva corsi biennali, con un primo anno orientato ad integrare gli studi universitari sotto il profilo pedagogico, psicologico e didattico (generale e disciplinare), seguito da un anno di tirocinio retribuito<sup>3</sup>.

Questa strategia di intervento rimase però bloccata per svariati anni, così come si bloccò alla Camera anche un nuovo testo di riforma dell'università, votato dal Senato nei primi mesi del 1971, in cui all'articolo 19 si definiva in modo chiaro l'obbligo per le università di organizzare corsi annuali di formazione *post lauream*, comprendente il tirocinio «per mezzo del dipartimento attinente alle scienze educative congiuntamente con gli altri dipartimenti specificamente interessati». E tutto ciò, non soltanto in connessione con l'involuzione politica che nel 1972, per la prima volta nella storia repubblicana, avrebbe portato alle elezioni anticipate, ma anche perché, sempre nel 1971, sotto la spinta delle pressioni di categoria miranti alle "leggine", era stata approvata la legge 1074, che rinunciava ad una vera formazione puntando sui "corsi abilitandi", di tipo speciale (come sanatoria del precariato) ed anche su altri di tipo ordinario, come soluzione ritenuta "temporanea" in attesa della riforma universitaria da attuarsi entro il 1974. Di

fatto, però, nel 1974 il D.P.R. 417, nel definire lo stato giuridico degli insegnanti, venne a collocare la preparazione professionale di tutti i docenti esclusivamente nel contesto dei "concorsi per titoli ed esami", riconoscendo ai candidati non vincitori, ma comunque ritenuti "idonei", il titolo di abilitazione, che avrebbe dato loro diritto ad inserirsi nelle graduatorie permanenti, il cosiddetto "secondo canale" di reclutamento del personale docente (Luzzatto, 2001, 20-24).

## **2. IL DECOLLO E IL DIFFONDERSI DELLE "SCUOLE DI SPECIALIZZAZIONE ALL'INSEGNAMENTO SECONDARIO"**

I tentativi per uscire da questa situazione di stallo non sono mancati, ma soltanto nella seconda metà degli anni Ottanta in alcune sedi universitarie italiane, soprattutto nelle università di Bologna, Genova e Roma La Sapienza (seguite poi da molti altri atenei) dove in virtù del D.P.R. 382/1980 (Riordinamento della docenza universitaria) si erano venuti a formare nuove strutture, i centri interdipartimentali (di ricerca didattica, oppure di ricerca educativa, o sulla formazione degli insegnanti), creati per superare la rigida barriera delle facoltà tradizionali e degli istituti e dipartimenti disciplinari e quindi offrire la possibilità a docenti e ricercatori, pur senza abbandonare la collocazione istituzionale nel proprio settore scientifico-disciplinare, di poter operare congiuntamente alla realizzazione di programmi interdisciplinari di ampio respiro. In questo nuovo clima sono stati promossi due convegni, il primo a Geno-

va nel dicembre 1988 promosso dal CIRD ed il secondo a Bologna, promosso dal CIRE, entrambi dedicati alla presentazione e alla discussione di precise proposte di attivazione della "Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario" (da cui l'acronimo SSIS), nonché della laurea per la formazione di insegnanti della scuola primaria. La gestazione di questi percorsi formativi si è però dovuta protrarre per sino al termine degli anni Novanta e cioè fino all'entrata in vigore delle leggi "Bassanini" già citate, che hanno garantito una maggior autonomia agli atenei, permettendo, attraverso lo strumento dei decreti delegati. Infatti, in virtù del decreto MURST 26 maggio 1998 nelle Facoltà di Scienze della Formazione, fin dall'anno accademico 1998-99, è stato possibile attivare il predetto corso di laurea di durata quadriennale (a numero programmato), ancor oggi attivo, nonché la SSIS, entrata in funzione a decorrere dall'anno accademico 1999-2000 e rimasta attiva fino all'anno accademico 2008-09 (Rocca, 2011, 283-286).

Di durata biennale, la SSIS, struttura didattica cui afferivano le facoltà e i dipartimenti interessati, si articolava in indirizzi, comprensivi ognuno di una pluralità di abilitazioni e disciplinati nel regolamento didattico di ateneo. Le abilitazioni in Geografia (Classe 39, divenuta poi A20) e in Materie letterarie, comprendenti la geografia (Classi 50, 51, 52, divenute poi A11, A12, A13) sono state comprese nell'indirizzo linguistico-letterario. L'attività formativa prevista dal decreto MURST era strutturata in quattro aree, riguardanti rispettivamente:

- la formazione per la fun-

3 Tali corsi, aggiuntivi di quelli organizzati dalle facoltà universitarie, che in tal modo avrebbero continuato a conservare il loro ruolo di uniche strutture preposte alla formazione culturale di base, sarebbero stati gestiti da apposite "Scuole superiori di Magistero", così denominate proprio per recuperare in termini nuovi le strutture cancellate dalle scelte crociane e gentiliane. Sempre secondo la relazione, questi percorsi si sarebbero conclusi con un esame di abilitazione, mentre per il successivo reclutamento si proponevano concorsi con nuove procedure e modalità di valutazione, da bandire con scansione regolare al fine di porre rimedio alle amarezze del supplentato e alla demagogia delle assunzioni senza concorso.

zione docente (Area 1), con attività didattiche finalizzate all'acquisizione delle necessarie attitudini e competenze nelle scienze dell'educazione e in altri aspetti trasversali della funzione docente, di norma comuni a diversi indirizzi; tali attività dovevano essere commisurate ad un numero di cfu pari ad almeno 24 cfu, ossia al 20% dei crediti complessivi (pari a 120, essendo il corso di durata biennale);

- i contenuti formativi nelle didattiche disciplinari (Area 2), con attività didattiche riferite alle metodologie e con specifica attenzione alla logica, alla genesi, allo sviluppo storico, alle implicazioni epistemologiche, al significato pratico e alla funzione sociale di ciascun sapere; anche tale attività doveva essere organizzata nel rispetto dello stesso vincolo di cfu minimi previsti per l'area 1;

- il laboratorio (Area 3), incentrato sull'analisi, la progettazione e la simulazione di attività didattiche, anch'esso organizzato nel rispetto dello stesso vincolo di cfu minimi previsti per l'area 1 e 2;

- il tirocinio (Area 4), costituito da esperienze da svolgere presso istituzioni scolastiche al fine dell'integrazione tra competenze teoriche e competenze operative; tale attività doveva essere commisurata ad un numero di cfu pari ad almeno 30 cfu, ossia al 25% dei crediti complessivi.

### **3. LA FASE DI GESTAZIONE DEI CORSI DI "TIROCINIO FORMATIVO ATTIVO" (TFA)**

Sul finire del 2007, in un momento in cui sembrava ormai quasi del tutto certo il carat-

tere istituzionale delle scuole di specializzazione all'insegnamento secondario, che vantavano un'esperienza continuativa giunta all'attivazione del nono ciclo, la legge finanziaria (articolo 2, comma 416) approvata il 24 dicembre di quell'anno ha stabilito che il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca avrebbe dovuto definire i requisiti e le modalità della formazione iniziale e dell'attività procedurale per il reclutamento di personale docente delle istituzioni scolastiche. Pertanto nel 2008, sulla base di questo pretesto, non è stato firmato dal ministro competente alcun decreto di attivazione del X ciclo del corso biennale SSIS, stabilendo invece, sempre in ottemperanza della legge finanziaria, di affidare tale problema ad un gruppo di lavoro nominato con decreto ministeriale il 30 luglio 2008 e composto da 14 membri (6 professori ordinari afferenti alle facoltà di Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali, Lettere e Scienze della Formazione<sup>4</sup>, un rappresentante degli studenti afferente al CNSU e 7 dirigenti della Direzione Generale per l'Università, del Dipartimento Istruzione e dell'Ufficio Legislativo.

Nell'arco di alcuni mesi il gruppo ha analizzato il problema e concluso i propri lavori con una dettagliata relazione illustrativa, dalla quale è emerso che «una crescita del livello della scuola italiana attraverso il miglioramento del percorso di formazione degli insegnanti deve comportare un deciso rafforzamento delle conoscenze disciplinari», in quanto, «come per ogni altra professione qualificata, un insegnante deve entrare in aula con un elevato livello di conoscenze disciplinari adegua-

te e aggiornate in riferimento alle materie delle singole classi di abilitazione per l'insegnamento». Inoltre, sempre dallo stesso documento si evince che «il futuro insegnante, oltre a possedere sicure e imprescindibili conoscenze delle discipline da insegnare, deve avere l'opportunità di riflettere sulle modalità di trasmissione delle conoscenze e di acquisizione delle competenze e sulle complesse e articolate problematiche della mediazione didattica. La sua formazione socio-psico-pedagogica deve renderlo capace di orientarsi nelle diverse fasce d'età e permettergli di operare al meglio sia nell'ambito dei problemi legati alle relazioni interpersonali a scuola (lavoro di gruppo, rapporti tra studenti, rapporti con le famiglie, ecc.), sia all'individuazione delle modalità educative (motivazioni allo studio, partecipazione, ecc.) adeguate a promuovere il successo didattico», evitando quindi metodologie astratte e di insegnare la matematica la storia, la geografia, ecc. prima di conoscere alcunché di matematica (di storia, di geografia, ecc.

Secondo le linee guida indicate dal gruppo nazionale di lavoro la formazione dell'insegnante di scuola secondaria va pertanto realizzata mediante percorsi universitari, incentrati dapprima su una solida acquisizione della componente disciplinare, e quindi, in una seconda fase, sulle competenze pedagogico-didattiche, «riservando invece all'ultimo anno di tirocinio lo sviluppo di laboratori di didattica disciplinare» organizzati in un «rapporto diretto con la pratica osservativa e attiva d'insegnamento». Sempre seguendo tale filosofia la proposta operativa ritenuta più opportuna dal

4 Si tratta dei professori Giorgio Israel (Roma La Sapienza), Nicola Vittorio (Roma Tor Vergata), Elio Franzini (Milano, Univ. Statale), Simona Costa (Univ. Roma Tre), Silvia Kanizsa (Milano Bicocca), Luciano Galliani (Padova).

gruppo di lavoro è sembrata essere quella di una *laurea magistrale con tirocinio*, ma differenziata a seconda del grado scolastico cui si riferisce, cercando di applicare il principio basilare di un rapporto «scuola-università» il più possibile dinamico e aperto ed usando le strategie possibili per evitare, come spesso è accaduto, da un lato che i docenti universitari di materie “disciplinari” mostrino una repulsione verso l’attività di formazione<sup>5</sup> (al contrario di quelli di materie psico-pedagogiche-didattiche, che si sono invece massicciamente mobilitati in tale attività) e dall’altro, come ha mostrato l’esperienza dei “supervisor” nelle SSIS, che si ripeta il formarsi di una «cristallizzazione di strutture fisse e di gruppi di persone che riassorbono tutta l’attività formativa e che finiscono con l’isolarsi e perdere un rapporto pieno sia con la realtà universitaria che con quella scolastica»<sup>6</sup>.

Infine, sempre dalla relazione del gruppo di lavoro emerge la ferma convinzione dell’efficacia di una gestione affidata alle singole facoltà, allo scopo di «evitare la formazione di centri indipendenti di gestione (con tanto di sedi, personale amministrativo, ecc.)», con «significative economie di spe-

sa», ribadendo ancora una volta che questa scelta “virtuosa” servirebbe anche ad impedire cristallizzazioni che si risolverebbero in un «impoverimento culturale e didattico». Questa affermazione sembra in netta contraddizione con la precedente osservazione fatta rilevata dal gruppo e condivisa da chi scrive questo contributo, in cui si sostiene giustamente che i docenti “disciplinari” spesso tendono a snobbare il loro ruolo sociale di ricercatori-formatori, che invece dovrebbe essere ritenuto primario. Infatti, se si esclude Scienze della Formazione, in tutte le altre facoltà le giunte e i consigli sono prevalentemente formati da docenti portati ad esaltare la comunicazione dei saperi culturali legati alla propria disciplina, ma poco convinti del loro ruolo di formatori. E purtroppo sono proprio queste le persone e le *lobbies* di persone che decidono sulle scelte e strategie da seguire, per cui i timori sul decollo e sul successo dei percorsi universitari finalizzati alla formazione degli insegnanti sembrano assai fondati, con una sorta di ritorno alle scuole di magistero che tra fine Ottocento e primo Novecento “funzionavano” come strutture interne alle facoltà di Lettere e di Scienze e dei cui punti

di debolezza si è parlato in precedenza.

Dalle proposte scaturite dal gruppo di lavoro è emerso invece un aspetto sicuramente rilevante: quello di istituire percorsi di formazione degli insegnanti distinti non solo tra scuola primaria e secondaria, ma anche nel contesto della scuola secondaria, dove il primo grado costituisce la fase conclusiva del primo ciclo, rivolgendosi ad una fascia d’età (11-14 anni circa) che presenta particolari problematiche psico-pedagogiche per il passaggio dall’infanzia all’adolescenza, mentre il secondo grado viene a coincidere interamente col secondo ciclo, da mettere in più stretta relazione alla formazione del futuro cittadino, all’eventuale prosecuzione universitaria degli studi (creandone le basi in termini di conoscenze e soprattutto di metodo) o a un più immediato inserimento nel mondo economico o sociale, creandone le competenze, soprattutto nel campo delle abilità cognitive e operative di tipo professionale. Per la formazione dei futuri insegnanti del primo e secondo ciclo il gruppo di lavoro ha quindi previsto diversi percorsi di studio universitario (Tab. 1).

Nel caso della laurea magistrale specifica prevista per

5 Anche l’esperienza condotta dalla SSIS genovese conferma questo tipo di osservazione fatta dal gruppo di lavoro. Infatti, nel caso dell’indirizzo linguistico-letterario, coordinato dall’autore di questo libro, la presenza di docenti ordinari e associati nelle attività di area 2 era limitatissima, se non nulla, come nel caso della lingua e letteratura italiana, affidata esclusivamente o quasi a ricercatori.

6 Questo tipo di riflessione non può invece essere condivisa dall’autore di questo contributo, in quanto nel corso di un decennio di attività della SSIS genovese non sembra essersi verificata alcuna cristallizzazione di strutture fisse e di gruppi di persone. Anzi, i rapporti con il mondo della scuola si sono via via intensificati, coinvolgendo molti dirigenti scolastici nell’attività formativa dell’area 1 e dell’area 4. L’attività di tirocinio, pari a 250 ore di attività guidata (di cui non meno di 160 a scuola) era organizzata dai “supervisor”, impegnati nella scuola di appartenenza per 9 ore settimanali d’insegnamento e quindi in stretto contatto con gli IDC (insegnanti di classe), con i quali era stata concordata l’attività di tirocinio da svolgere in aula, spesso incentrata sulla sperimentazione di unità didattiche (con lavoro di gruppo) progettate nell’area 3 (molte in sede di laboratorio di didattica della geografia). Gli IDC, infatti, agivano come componenti del gruppo operativo preposto alla definizione del progetto di tirocinio, individuando insieme ai supervisor ed i tirocinanti gli snodi più adatti all’inserimento del progetto di tirocinio per proporli al gruppo operativo. Inoltre gli IDC dovevano illustrare e motivare al tirocinante le scelte circa la programmazione didattico-educativa oggetto del tirocinio svolto in aula, quindi preparare l’accoglienza dei tirocinanti in aula e facilitarne l’inserimento nell’ambiente scolastico. In un successivo momento discutevano e riflettevano sulle ipotesi di lavoro, analizzate nei loro elementi contenutistici, strategici, valutativi, ecc. Si passava infine alla realizzazione delle ipotesi di lavoro nella forma di co-docenza “tirocinante-IDC” e quindi alla valutazione dei risultati ottenuti ed alla eventuale ri-progettazione.

i futuri aspiranti all'insegnamento nella scuola secondaria di primo grado, per l'insegnamento di materie letterarie (comprendenti la geografia) il gruppo di lavoro ha stabilito, al momento dell'esame di ingresso a numero programmato, la pregressa acquisizione di 9 cfu in Geografia M-GGR/01, mentre nel piano di studi della laurea magistrale specifica (LM - 14) dovranno figurare almeno 6 cfu sempre in Geografia M-GGR-01, pari cioè, in entrambi i percorsi di laurea, al 5% dei crediti acquisiti complessivamente, con un peso quindi del tutto irrilevante, anzi sconcertante, soprattutto se messo in relazione con gli obiettivi che il gruppo di lavoro, fin dalle ipotesi generali e preliminari, intenderebbe perseguire in termini di "rafforzamento delle competenze disciplinari".

Per la laurea magistrale conseguita in funzione del tirocinio formativo attivo che abilita all'insegnamento nel secondo ciclo, invece, la commissione si è limitata a far riferimento ai contenuti normativi già in vigore adotta-

ti per l'accesso alle SSIS e cioè almeno 12 cfu nel settore M-GGR/01 per l'insegnamento di materie letterarie in tutte le classi di abilitazione e 48 cfu (di cui almeno 24 nel settore M-GGR/01 ed almeno 24 nel settore M-GGR/02). Anche in questo caso, nei requisiti contenutistici per l'accesso all'insegnamento della geografia nulla muterebbe rispetto alla penosa situazione che ormai perdura da anni, senza quindi cercare di porre rimedio alle lagnanze delle commissioni preposte a valutare i pre-requisiti per gli accessi alle abilitazioni in materie letterarie gestite dalle SSIS, dove le maggiori lacune emergevano proprio in storia e geografia. Sotto questo aspetto, le buone intenzioni mostrate dal gruppo di lavoro sono pertanto rimaste soltanto nelle premesse generali dei lavori svolti, ma non certamente nelle strategie e linee operative volte al raggiungimento di obiettivi che agli inizi della relazione sembravano considerate come prioritari e del tutto irrinunciabili!

#### 4. LA FASE DI ATTIVAZIONE DEI CORSI DI "TIROCINIO FORMATIVO ATTIVO" (TFA)

Dopo oltre due anni dalle proposte del gruppo di lavoro nazionale il D.M. 10 settembre 2010 n. 249 ha finalmente provveduto a definire la disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione degli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado, mentre per l'attuazione di tali percorsi si è dovuto attendere il D.M. 11 novembre 2011, integrato l'anno successivo del D.M. 14 marzo 2012 per la definizione dei posti disponibili a livello nazionale presso le diverse sedi universitarie. In tale contesto, l'insegnamento della geografia è presente come disciplina autonoma soltanto nella Classe di abilitazione 39 (Geografia nel biennio degli Istituti Tecnici Commerciali - settore economico; Geografia turistica nel triennio degli stessi Istituti Tecnici Commerciali, ma soltanto ove è attivato l'indirizzo turisti-

Scuola dell'infanzia e primaria	Scuola secondaria di primo grado	Scuola secondaria di secondo grado
Laurea magistrale specifica a ciclo unico quinquennale a numero programmato con ingresso per concorso (titoli ed esame)	Laurea triennale di primo livello + Laurea magistrale specifica a numero programmato con ingresso per concorso (titoli ed esame)	Laurea triennale di primo livello + Laurea magistrale con piano di studi vincolato dal rispetto di parametri minimi in termini di settori disciplinari specifici e di numero di cfu riferiti all'intero quinquennio
Tirocinio: interno al percorso quinquennale e di intensità crescente (dal 2° anno) Tesi di laurea magistrale e relazione finale di tirocinio Esami abilitante finale	Tesi di laurea magistrale	Tesi di laurea magistrale
	Tirocinio (anno supplementare): ingresso automatico e relazione finale Esame abilitante finale	Tirocinio (anno supplementare): ingresso per concorso (titoli ed esame) Relazione finale Esame abilitante finale

Tab. 1. I diversi percorsi di studio universitario previsti per l'accesso all'insegnamento.

co), mentre è presente come disciplina appartenente al gruppo delle "materie letterarie" nella Scuola secondaria di primo grado (Classe 43) e nel biennio dei Licei (Classi 50-51-52).

La gestione della futura attività didattica prevista per l'anno di " tirocinio formativo attivo " sta per essere affidata ad un apposito " consiglio ", costituito dai docenti universitari che in esso ricoprono incarichi didattici, nonché da due rappresentanti degli insegnanti tutor, da un rappresentante degli studenti tirocinanti e da un dirigente scolastico nominato dall'Ufficio Scolastico Regionale. Nel caso specifico delle abilitazioni in materie letterarie nelle Scuole secondarie di primo e secondo grado (Classi 43-50-51-52) i crediti da assegnare alla didattica della geografia e ai relativi laboratori varierà da sede universitaria a sede universitaria ed in ogni caso, essendo previsto un totale di 18 crediti per l'insieme delle didattiche disciplinare (coi relativi laboratori, ad ogni disciplina, e quindi anche alla geografia, spetterà una quota di crediti tanto minore quanto maggiore è il numero delle discipline che concorrono a formare le diverse classi di

abilitazione in materie letterarie. Per la Classe di Abilitazione 39 (geografia nel biennio degli Istituti Tecnici del settore economico e geografia turistica nel solo triennio ad indirizzo turistico), la situazione risulta invece assai meno drammatica, in quanto i 18 crediti di didattiche disciplinari e relativi laboratori riguarderanno interamente la geografia e la geografia turistica (Tab. 2)

Ancora una volta si ripropone lo squilibrio esistente tra le abilitazioni monodisciplinari e quelle multidisciplinari, di cui il caso più paradossale ed assurdo è offerto dagli insegnamenti di materie letterarie, che possono anche raggiungere situazioni del tutto insostenibili come quelle dei licei classici, dove nel primo biennio allo stesso insegnante, una sorta di " mostro " in ambito culturale, al quale può essere affidate cinque discipline (italiano, latino, greco, storia e geografia). Ed anche nella scuola secondaria di primo grado, in cui le discipline letterarie sono " solo " tre, nelle prove di accesso alle SSIS è emerso che gli aspiranti ai percorsi biennali solitamente ben preparati in italiano raramente lo erano anche in storia e geografia, mentre

quelli con discrete competenze geostoriche raramente lo erano in quelle linguistiche. Non sarebbe forse opportuno, anzi di importanza assolutamente prioritaria, provvedere con estrema urgenza (e quindi ancor prima di attivare i percorsi di tirocinio formativo attivo) ad una riforma delle classi di abilitazione, riducendo le discipline ad un massimo di due? In tal caso, nella scuola secondaria di primo grado la geografia potrebbe essere associata alla storia, scindendo tale insegnamento da quello di italiano, come del resto già avviene in alcune classi. Nel secondo ciclo, invece, si potrebbero mantenere tre classi di abilitazione, ma diversamente strutturate da come è accaduto fino ad ora e cioè una in lingua e letteratura italiana, una in latino e greco ed anche per questo ordine di studi una in storia e geografia, attribuendo l'insegnamento della filosofia ad un insegnante specifico, analogamente a quanto sta avvenendo ormai da alcuni anni per la matematica e la fisica. Un nuovo riaccorpamento disciplinare potrebbe costituire sicuramente la premessa da considerare come prioritaria nel processo di rinnovamento della

Attività formative	cfu	Istituzioni di competenza	Docenti competenti
Discipline pedagogico-educative Settori scientifico-disciplinari: M-PED/03 (Didattica e pedagogia speciale) M-PED/04 (Pedagogia sperimentale)	18	Facoltà universitaria	Docenti universitari
Didattiche disciplinari con laboratori: - Geografia (Classe 39) totalità dei cfu - Materie letterarie (43-50-51-52) (Geografia – una quota variabile di cfu)	18	Facoltà universitaria	Docenti universitari in collaborazione con insegnanti tutor
Tirocinio a scuola	19	Istituzioni scolastiche	Insegnanti in servizio
Relazione finale	5	Facoltà universitaria	Docente univ. (relatore) Insegnante tutor (co-relatore)

Tab. 2. La struttura delle attività formative previste per il TFA.

scuola secondaria, formata finalmente da insegnanti dotati delle "conoscenze disciplinari", obiettivo caldeggiato dal gruppo di lavoro ministeriale, ma poi in buona parte disatteso dalle proposte operative.

Proprio con riferimento ad una normativa che lascia la possibilità alle diverse sedi universitarie di attivare TFA attribuendo ai crediti una corrispondenza di ore in aula differenti da sede a sede, oltre a lasciare la più ampia discrezionalità sulle modalità organizzative dei moduli, in termini di contenuti e di metodologie da seguire in occasione del XXXI Congresso Geografico Italiano svoltosi a Milano dall'11 al 15 giugno 2012, si è costituito un gruppo nazionale di lavoro AIIG-AGel per discutere sul come armonizzare le linee generali di base che i docenti universitari nominati nelle commissioni di esame avrebbero dovuto seguire non soltanto nello svolgimento delle prove di accesso ai corsi TFA, importante momento di verifica dei requisiti minimi, ma anche e soprattutto nell'organizzare i moduli di didattica della geografia e dei relativi laboratori. I lavori del gruppo di lavoro sono proseguiti nel corso dell'estate e, in occasione del 55° Convegno Nazionale AIIG, svoltosi presso l'Università degli Studi di Macerata dal 27 al 29 settembre 2012 e presso l'Abbadia di Fiastra il 30 settembre, l'autore di questo contributo, in qualità di membro del gruppo di lavoro in rappresentanza dell'AGel, ha ricevuto dal Presidente dell'AIIG Prof. Gino De Vecchis l'incarico di stendere una bozza provvisoria, da intendere come "Proposta di organizzazione dei moduli concernenti

la didattica della geografia e i relativi laboratori inerenti al TFA", che nel mese di ottobre è stata sottoposta a tutti i componenti il gruppo di lavoro ed è stata ridefinita sulla base delle osservazioni fatte da alcuni componenti ed in particolare dai professori Gino De Vecchis, Andrea Raggio, Andrea Bissanti, Antonio Mininno, Isabella Varraso, Maria Fiori, Laura Cassi e Margherita Azzaari. Il documento che segue costituisce appunto il risultato finale di quanto prodotto dal gruppo di lavoro, che in questa sede colgo l'occasione per ringraziare.

## BIBLIOGRAFIA

BERNARDI R. (a cura di), *Dalla geografia nozionistica alla geografia scientifica applicata. La scuola verso i problemi del territorio e della società*, Bologna, Pàtron, 1990.

BERNARDI R., *Voglia di geografia. Conoscere - Capire - Gestire*, Verona, Libreria Editrice Universitaria, 2002.

CASSI L., ANDREINI C. (a cura di), "Insegnare geografia nella scuola secondaria", in *Quaderni di didatticamente*, n. 3, Pisa, ETS, 2007.

CLERC F., *Insegnare per moduli*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.

CRIVELLARI C., "SSIS: il quadro istituzionale", in G. Bonetta, G. Luzzatto, M. Michellini, M.T. Pieri (a cura di), *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, Udine, Forum, 2002, pp. 25-35.

DA POZZO C., "Riforma universitaria e geografia", in G. De Vecchis (a cura di), *La Geografia all'Università. Ricerca, didattica, formazione*, Geotema n. 17, Bologna, Pàtron, 2002, pp. 51-59.

DE VECCHIS G., *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, Torino, Utet Università, 2011.

DE VECCHIS G. (a cura di), *La Geografia all'Università. Ricerca, didattica, formazione*, Geotema n. 17, Bologna, Pàtron, 2002.

DOLCE M., DOLCE M., *Essere docente nella Scuola dell'Autonomia*, Palermo, Tiranna, 2001.

DOMENICI G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari, Laterza, 2001.

LANZA DEMATTEIS C., "Gli obiettivi della didattica della geografia nella scuola media inferiore e superiore", in Sturani M.L. (a cura di), *La didattica della geografia. Obiettivi, strumenti, modelli*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2004, pp. 19-26.

LUZZATTO G., *Insegnare a insegnare*, Roma, Carocci, 2001.

MANZI E., *Le ali della farfalla. Didattica della Geografia*, Napoli, Loffredo, 2002.

ROCCA G., *Il sapere geografico tra ricerca e didattica. Basi concettuali, strumenti e progettazione di percorsi didattici*, Bologna, Pàtron, 2011.

ROCCA G., "La didattica modulare nell'insegnamento secondario della geografia", in Cencini C., Federzoni L., Menegatti B. (a cura di), *Una vita per la Geografia. Scritti in ricordo di Piero Dagradi*, Bologna, Pàtron, 2009, pp. 443-458.

TRISCHITTA D. (a cura di), *Insegnare geografia oggi. Le relazioni con la storia, l'economia, la geopolitica*, Atti del Seminario di Studio 29 aprile 2002, Messina, Università degli Studi, 2004.

VARRASO I. (a cura di), *Per una didattica universitaria attiva delle discipline geografico-economiche: mezzi e strumenti*, Bari WIP, 2004.

## Proposta di organizzazione dei moduli inerenti al TFA Didattica della Geografia e relativi Laboratori

Si ipotizza che 1 CFU equivalga a un'attività didattica in aula di 6-8 ore per il modulo di Didattica della Geografia (da considerarsi in tutte le classi di abilitazione "propedeutico" ai laboratori) e di 10-12 ore in aula per i moduli riguardanti i Laboratori di Didattica della Geografia.

Inoltre, come criterio generale si raccomanda al docente universitario di ricorrere sempre ad esempi concreti riguardo alla scelta degli obiettivi didattici valutabili, della metodologia didattica (incentrata su casi concreti di osservazione diretta e indiretta), degli strumenti didattici e delle verifiche da seguire nei singoli percorsi didattici.

Infine si precisa che in questa sede per "blocco tematico" si intende un modulo incentrato sullo sviluppo di un determinato tema disciplinare o interdisciplinare attraverso un percorso didattico articolato in unità didattiche.

### Classe 39 (18 CFU – 3 moduli)

#### *Modulo propedeutico di Didattica della Geografia (6 CFU pari a 36-48 ore in aula)*

Le Indicazioni nazionali di geografia (biennio dell'Istituto Tecnico - settore economico) e di geografia turistica (triennio dell'Istituto Tecnico - settore economico a indirizzo turistico). I metodi nella scienza geografica e le loro ricadute sulla didattica della geografia nella scuola secondaria di secondo grado. Le relazioni geografiche di tipo verticale e di tipo orizzontale.

La dimensione epistemologica della disciplina.

Il materiale bibliografico utilizzabile nella progettazione e nello svolgimento di percorsi didattici di geografia e di geografia turistica. La valutazione del libro di testo.

Le fonti (annuari, censimenti, ecc.) e gli strumenti statistici (indicatori, indici, rappresentazioni grafiche, compresi i cartogrammi, per la definizione e interpretazione di fenomeni in luoghi ed aree geografiche a confronto).

Il materiale cartografico utilizzabile nella progettazione e nello svolgimento di percorsi didattici di geografia e di geografia turistica, con particolare riferimento all'uso degli atlanti, delle carte mute, delle carte topografiche e delle carte tematiche.

L'osservazione diretta e le escursioni didattiche mirate alla definizione geografica dei luoghi in termini di posizione assoluta, funzioni (posizione relativa) e relazioni verticali ed orizzontali.

L'osservazione indiretta.

La valutazione: dei prerequisiti; dei momenti e "ritmi" di apprendimento in itinere; finale.

#### *Modulo di Laboratorio di Didattica della Geografia (6 CFU pari a 60-72 ore in aula)*

Progettazione di percorsi didattici in stretta aderenza alle Indicazioni nazionali per il triennio del settore economico a indirizzo turistico, illustrate nel modulo propedeutico. La fase di progettazione andrà sviluppata attraverso una lezione introduttiva di presentazione del blocco tematico, della struttura del percorso e delle modalità di svolgimento. Organizzazione del lavoro: *team teaching* in aula ed elaborazione individuale non in presenza. Utilizzazione dei software *open source* per la rappresentazione cartografica digitale. Selezione di risorse web (statistiche, banche dati e contenuti di interesse geografico, cartografie e immagini) e relative applicazioni alle diverse scale territoriali. I percorsi didattici saranno progettati dai corsisti sulla base degli input ricevuti dal docente universitario di riferimento e con la guida dei docenti di Istituto Tecnico - settore economico - afferenti al Consiglio del Corso di TFA. I percorsi verranno in seguito validati durante la fase di tirocinio attivo negli Istituti Tecnici, con il supporto dei docenti di classe, ai quali i corsisti saranno affidati.

#### *Modulo di Laboratorio di Didattica della Geografia turistica (6 CFU pari a 60-72 ore in aula)*

Progettazione di percorsi didattici in stretta aderenza alle Indicazioni nazionali per il triennio del settore economico a indirizzo turistico, illustrate nel modulo propedeutico. La fase di progettazione andrà sviluppata attraverso una lezione introduttiva di presentazione del blocco tematico, della struttura del percorso e delle modalità di svolgimento. Organizzazione del lavoro: *team teaching* in aula ed elaborazione individuale non in presenza. Utilizzazione dei software *open source* per la rappresentazione cartografica digitale. Selezione di risorse web (statistiche, banche dati e contenuti di interesse geografico, cartografie e immagini) e relative applicazioni con riguardo a luoghi e aree turistiche considerate alle diverse scale territoriali.

I percorsi didattici saranno progettati dai corsisti sulla base degli input ricevuti dal docente universitario di riferimento e con la guida dei docenti di Istituto Tecnico - settore economico - afferenti al Consiglio del Corso di TFA. I percorsi verranno in seguito validati durante la fase di tirocinio attivo negli Istituti Tecnici, con il supporto dei docenti di classe, ai quali i corsisti saranno affidati.



## **Classe 43 (5-6 CFU – 2 moduli)**

*Modulo propedeutico di Didattica della Geografia (2 CFU pari a 12-16 ore in aula)*

Le indicazioni nazionali riferite ai piani di studio di geografia. Il metodo induttivo nella scienza geografica e le sue ricadute sulla didattica della geografia nella scuola secondaria di primo grado. Le relazioni geografiche di tipo verticale e di tipo orizzontale.

Il materiale bibliografico, l'uso del libro di testo e i criteri da seguire in sede di adozione.

L'elaborazione e l'interpretazione con spirito geografico delle rappresentazioni statistiche di uso comune (tabelle, diagrammi, istogrammi, cartogrammi, ecc.).

L'uso didattico delle carte geografiche. Le mappe mentali come strumento di conoscenza preliminare dell'alunno e per la verifica dei ritmi di apprendimento dei luoghi e delle aree geografiche.

L'osservazione diretta e le uscite didattiche mirate alla definizione geografica dei luoghi in termini di posizione assoluta, funzioni (posizione relativa) e relazioni verticali ed orizzontali.

La valutazione dei prerequisiti, dei ritmi di apprendimento in itinere e conclusiva.

*Modulo di Laboratorio di Didattica della Geografia (3/4 CFU pari a 30/36-40/48 ore in aula)*

Progettazione di percorsi didattici in stretta aderenza alle indicazioni nazionali per la scuola secondaria di primo grado già illustrate nel modulo propedeutico, da svolgere possibilmente attraverso una lezione introduttiva di presentazione del blocco tematico, della struttura del percorso e delle modalità di svolgimento, che dovrebbero procedere partendo dall'osservazione diretta e indiretta degli argomenti oggetto dei percorsi, possibilmente attraverso un'organizzazione di lavoro in aula (e domestico) in forma di *team teaching* e seguendo un itinerario "dal vicino al lontano".

I percorsi progettati sotto la guida del docente universitario, coadiuvato dai docenti di Scuola Secondaria di primo grado afferenti al Consiglio del Corso di TFA, dovranno essere presentati da questi ultimi ai docenti di classe (anch'essi in servizio presso una Scuola Secondaria di primo grado, cui saranno affidati i corsisti nello svolgimento dell'attività di tirocinio, in modo da poterne sperimentare il grado di validità didattica.

## **Classi 50-51-52 (3-4 CFU – 2 moduli)**

*Modulo propedeutico di Didattica della Geografia (2 CFU pari a 12-16 ore in aula)*

Le indicazioni nazionali riferite ai piani di studio di geografia. Il metodo deduttivo nella scienza geografica e le sue ricadute sulla didattica della geografia nella scuola secondaria di secondo grado. Le relazioni geografiche di tipo verticale e di tipo orizzontale.

Il materiale bibliografico, l'uso del libro di testo e i criteri da seguire in sede di adozione.

L'elaborazione e l'interpretazione con spirito geografico delle rappresentazioni statistiche di uso comune (tabelle, diagrammi, istogrammi, cartogrammi, ecc.).

L'uso didattico delle carte geografiche ed in particolare della carta topografica.

L'osservazione diretta e le uscite didattiche mirate all'interpretazione geostorica dei luoghi e con particolare riguardo alle relazioni verticali ed orizzontali che li caratterizzano.

La valutazione dei prerequisiti, dei ritmi di apprendimento in itinere e conclusiva dei percorsi a carattere geostorico.

*Modulo di Laboratorio di Didattica della Geografia (1/2 CFU pari a 10/12-20/24 ore in aula aumentabili a 3-4 CFU se organizzate in un unico "Laboratorio di Didattica della Geostoria")*

Progettazione di percorsi didattici in stretta aderenza alle indicazioni nazionali per la scuola secondaria di primo grado già illustrate nel modulo propedeutico, da svolgere possibilmente attraverso una lezione introduttiva di presentazione del blocco tematico, della struttura del percorso e delle modalità di svolgimento, che dovrebbero procedere partendo da una o più lezioni frontali partecipate sul tema oggetto di ciascun percorso, seguite dall'approfondimento di alcuni casi particolari di studio (luoghi, aree o fenomeni nella loro distribuzione spaziale) attraverso l'organizzazione di lavoro in aula (e domestico) in forma di *team teaching*. Tra i temi da privilegiare, in sintonia con le indicazioni nazionali previste per l'insegnamento della Storia, potrebbero figurare la centuriazione e le bonifiche agrarie nei territori assoggettati all'Impero Romano, i commerci nel Mediterraneo e le vie commerciali terrestri (legate a prodotti come il sale, l'ambra, ecc.) nel mondo classico, il Monachesimo e le trasformazioni del territorio causate dalle bonifiche e dall'introduzione dell'allevamento su basi sperimentali. Nella progettazione e svolgimento di questi percorsi tematici alcune unità di apprendimento dovrebbero inquadrare il contesto geografico riferito all'epoca in cui si sono manifestati i fatti storici, mentre altre potrebbero essere progettate per un confronto delle realtà geografiche legate al passato con le corrispondenti realtà geografiche riferite alla situazione odierna. I percorsi progettati sotto la guida del docente universitario, coadiuvato dai docenti di Scuola Secondaria di secondo grado afferenti al Consiglio del Corso di TFA, dovranno essere presentati da questi ultimi ai docenti di classe (anch'essi in servizio presso una Scuola Secondaria di primo grado, cui saranno affidati i corsisti nello svolgimento dell'attività di tirocinio, in modo da poterne sperimentare il grado di validità didattica.