

1. MOTIVAZIONI DELLA RIFORMA

Si può ritenere che alla base della riforma della scuola italiana ci siano soprattutto due motivazioni.

La prima riguarda la società dell'informazione che, con i suoi rapidi cambiamenti, ha bisogno di flessibilità, adattabilità, velocità nelle decisioni, capacità di risolvere problemi che si pongono in modo sempre nuovo; al con-

nali, che lo abilita ad inserirsi creativamente in un ampio ventaglio di attività ... è un potenziale di risorse multiverso e flessibile in grado di offrire prestazioni in ambiti e livelli diversificati" (*ibid.*, p. 7); inoltre attiva altre competenze. Nella pratica la formazione di competenze si ottiene "stimolando il soggetto attraverso la molteplicità delle situazioni e delle esperienze e attraverso lo sforzo, cui il soggetto deve essere indirizzato e sostenuto, a riflettere sulle situazioni che vive e le espe-

le scuole, in base ai bisogni del territorio e dell'utenza, devono trovare gli obiettivi formativi e le modalità di valutazione; gli insegnanti in *team* devono progettare il percorso più adatto ai singoli alunni e le attività che possono essere utilizzate nel percorso; infine gli alunni devono attivarsi per diventare competenti e per dimostrarlo. Nella pratica: sulla base del *Profilo...* e delle esigenze del territorio, le singole scuole definiscono nel POF gli obiettivi formativi e gli insegnanti stilano,

con i Piani di Studio Personalizzati, i percorsi formativi per i discenti, cioè "le attività educative e didattiche unitarie che hanno lo scopo di trasformare in competenze personali le conoscenze e abilità stabilite negli Obiettivi specifici di apprendimento", articolate nelle Unità di Apprendimento (*Indicazioni nazionali...*, p. 8). Quali sono le attività che permettono tale

trasformazione? Come vanno impostate? Quale deve essere il ruolo dell'insegnante? È poi possibile la misurazione e la valutazione delle competenze acquisite?

Riforma della scuola secondaria di primo grado e didattica della geografia

tempo ha sempre meno bisogno di informazioni e sempre più di intuizioni significative che, nell'incessante bombardamento di notizie, siano in grado di saper cogliere quali saranno quelle maggiormente foriere di conseguenze. La geografia, sia per l'oggetto di studio, sia per i suoi metodi, contribuisce all'apprendimento, provocando una modificazione generale nella formazione, intesa come modo di essere, di comportarsi, di collocarsi, di percepire, di reagire, di mettere in relazione.

rienze che fa, ad apprendere da esse, a diventare consapevole delle proprie strategie di apprendimento ed a controllarle, a volgersi dagli apprendimenti occasionali a sistematizzazioni sempre più ampie e sempre più coerenti" (*ibid.*, p. 8).

2. CENTRALITÀ DEL DISCENTE E PIANI DI STUDIO PERSONALIZZATI

La centralità del discente come soggetto è dichiarata nel DPR 8 marzo 1999, n. 275 sull'autonomia scolastica, e l'attuale riforma ha i suoi fondamenti proprio in esso. In particolare nel *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione*, a p. 10, viene data una definizione di competenza del tutto analoga a quella del cognitivismo. In questa prospettiva ecco come dovrebbe funzionare il sistema dell'istruzione: lo Stato stabilisce sul territorio nazionale gli obiettivi generali dell'istruzione, gli obiettivi specifici che ne derivano e le verifiche sulla qualità dell'offerta (DPR 8 marzo 1999, n. 275, articoli 3, 4 e 8);

3. DA UNA DIDATTICA PER OBIETTIVI A UNA DIDATTICA PER PROGETTI

La centralità del discente come soggetto mette in crisi la didattica per obiettivi in cui vengono programmati aprioristicamente i traguardi che gli studenti dovrebbero raggiungere; una didattica per progetti sembra adattarsi meglio. Il passaggio dalla programmazione alla progettazione non è un semplice cambiamento di parola, ma una modificazione nella modalità del processo. L'attività del progettare diventa altamente cognitiva, visto che "gli elementi costitutivi di un progetto sono: un soggetto che si pone un problema, intende modificare una situazione, agisce per un risultato, che utilizza risorse, che alla fine ha un chiaro riscontro di avere raggiunto o no lo scopo iniziale." (Bertocchi, 1999, p. 41). Essa mette in gioco anche la professio-

La seconda motivazione riguarda i mutamenti di paradigma in campo scientifico. In pedagogia, dal comportamentismo si è passati al cognitivismo che riconosce la

centralità del soggetto che apprende. Da ciò deriva una diversa concezione di competenza: per il primo "competente è chi sa far qualcosa eseguendo con precisione le operazioni prescritte ed applicando puntualmente le istruzioni" (Guasti, 2002, p. 6), e nella pratica didattica questo si traduce in un modello "nozionistico". Per il secondo invece essa diviene "patrimonio flessibile del soggetto, acquisito e sviluppato attraverso esperienze le più diverse, occasionali o/e intenzio-

* L'autrice è insegnante di scuola media inferiore e docente a contratto per la SILSIS dell'Università degli Studi di Pavia.

nalità del docente, il quale dovrà progettare l'intero percorso, per arrivare alla formazione di tutte le competenze necessarie al raggiungimento, da parte dei singoli, degli obiettivi formativi che la scuola si è data. Egli deve diventare l'animatore delle attività, lo stimolo e il punto di riferimento esperto (Bresil, 2001, p. 42).

Per rispettare la centralità del soggetto, e quindi la sua individualità, non potendosi fare un insegnamento individuale, la didattica dovrà procedere per Unità di apprendimento modulari (Bertocchi-Quartapelle, 1999, p. 15) dove non si parte più dalla definizione degli obiettivi, ma dall'analisi della situazione di ciascun alunno. Differenza significativa perché riflette "due concezioni opposte del ruolo e dei compiti della scuola. Nel primo caso infatti gli obiettivi, cioè le competenze finali da conseguire, sono stabiliti sulla base di criteri autonomi (i "programmi" N.d.R.), derivanti dal tipo di attività che gli allievi dovranno essere in grado di svolgere in maniera soddisfacente... nel secondo, invece, gli obiettivi sono prevalentemente orientati alla formazione personale degli allievi..." (Pellerey, 1983, p. 129).

4. DIFFERENZE TRA L'UNITÀ DIDATTICA E L'UNITÀ DI APPRENDIMENTO

Quanto visto sopra, spiega la differenza, anche sul piano operativo, tra Unità Didattica e Unità di Apprendimento. Inoltre "l'allievo deve poter costruire la propria formazione scegliendo di volta in volta di affrontare le esperienze che gli possano essere utili per crescere e che gli permettano di poter valorizzare competenze e capacità che sono già in suo possesso, comprese quelle che ha acquisito fuori dalla scuola" (Bertocchi-Quartapelle, 1999, p. 14). Ciò significa che dovrà anche essere modificata la rigidità delle classi: la classe resta come principale momento di aggregazione dei ragazzi, ma si devono prevedere momenti di disaggregazione, per consentire che ognuno partecipi ad attività non per tutti uguali: e questi momenti saranno dati sia dal lavoro di gruppo al-

l'interno di un progetto/modulo per la classe, sia da lavori paralleli all'interno di gruppi omogenei per livello di abilità all'interno di laboratori ("Testo e contesto dei documenti...", pp. 3-4). A queste esigenze si cerca di dare una risposta con l'introduzione dei Piani di Studio Personalizzati, che potrebbero essere paragonati ai piani di studio universitari, nei quali ogni studente ha un percorso comune (dato dagli esami "caratterizzanti") ed uno individuale con esami diversificati a seconda della specializzazione prescelta. I "tasselli" che costituiscono tale mosaico sono le Unità di Apprendimento. Il risultato che si vorrebbe ottenere dovrebbe essere un apprendimento significativo (Novak, 2001), che cioè interagisca con le conoscenze pregresse, le modifichi, e generi altri processi di conoscenza, con la caratteristica della trasferibilità e della permanenza. Ciò può avvenire solo se i docenti, in quanto esperti e specialisti della propria disciplina, sono in grado di tradurre i concetti fondanti in "nuclei performativi, cioè quelle abilità, quel saper fare che permettono di compiere correttamente e in modo esperto le diverse azioni. Così se la conoscenza di diverse cartografie per rappresentare uno spazio è una conoscenza dichiarativa essenziale in una disciplina come la geografia, saper orientare una mappa servendosi di una bussola è una performance, una prestazione significativa nel medesimo ambito" (Bertocchi-Quartapelle, 1999, p. 18). Questo significa che l'insegnante, per progettare le attività, non deve solo conoscere i concetti e le abilità (e le operazioni mentali relative), ma deve riflettere su quali siano le prestazioni che tali conoscenze e abilità permettono di espletare, perché attraverso la prestazione si può verificare se il concetto e l'abilità siano stati fatti propri dal discente. Quindi l'Unità di Apprendimento avrà per tema, non la conoscenza e l'abilità, ma la prestazione/le prestazioni che implicano l'utilizzo di quelle conoscenze e di quelle abilità. Insomma la lezione non dovrebbe cominciare con: "Ragazzi, oggi studierete le carte geografiche", ma con: "Ragazzi, oggi pianificheremo il nostro viaggio di istruzione di tre giorni, se siete d'accordo". Le caratteristiche di un tale lavoro sono: la "negoziabilità",

la concretezza del problema, la condizione delle decisioni rispetto al percorso. Il risultato, infine, potrà essere inserito nel Portfolio delle Competenze del singolo alunno. Non si tratta di nulla di particolarmente nuovo rispetto a quanto molti già fanno. Resta da capire quante di queste attività si riescono a fare, quali e quanti contenuti ed abilità possono essere trasformati in questo modo in competenze, e in che momento proporre un'attività piuttosto che un'altra e così via.

5. L'ADOZIONE DELLA DIDATTICA PER PROGETTI NELLO STUDIO DELLA GEOGRAFIA

Poiché lo studio della geografia non può fare a meno di partire dall'esperienza ed è traducibile in attività che si concretizzano in prodotti valutabili in termini di competenze, l'adozione di una didattica per progetti sarà sicuramente positiva, visto che in essa l'apprendimento meccanico risulta essere insufficiente. L'accantonamento della logica "nozionistica" non giustifica, ovviamente, l'ignoranza di queste conoscenze, ma il suo superamento, cioè il farne un punto di partenza e non di arrivo.

I contenuti e le abilità che dovranno essere trasformati in competenze dai docenti, sono elencati negli obiettivi specifici di apprendimento della Geografia proposti nelle *Indicazioni nazionali...*¹. La professionalità del docente si giocherà nella capacità di saper proporre attività che permettano agli alunni di mettere in pratica questi saperi e, allo stesso tempo, di impadronirsi dei saperi mettendoli in pratica. Il suo

1 Suddivisi in tre 'sezioni': *Obiettivi specifici di apprendimento per la classe prima e seconda (primo biennio)* pp. 12-21; *Obiettivi specifici di apprendimento per la classe terza*, pp. 22-30, e *Obiettivi specifici di apprendimento per l'educazione alla convivenza civile*. Questi ultimi sono da riferire a tutti e tre gli anni della scuola secondaria di primo grado, e - va sottolineato - fanno parte di tutte le discipline (*Indicazioni nazionali...*, p. 6).

ruolo non sarà più direttivo, ma quello di un conduttore di gruppo esperto, il quale, senza anticipare le soluzioni, faccia in modo che il prodotto finale sia scientificamente corretto, che gli alunni utilizzino percorsi individuali e creativi, che riflettano sulle implicazioni teoriche di quanto stanno facendo. Certamente questa strada è la più difficile da praticare - e non è detto che debba sempre essere praticata - ma ha il vantaggio di coinvolgere davvero e a tutti i livelli il discente come soggetto. La domanda sarà quindi: quale attività posso proporre perché i ragazzi, muovendosi liberamente, si pongano problemi rilevanti anche dal punto di vista disciplinare? Ho fatto l'esempio, a proposito delle Unità di Apprendimento, della progettazione dell'escursione. Affrontando tale attività, nessuno può evitare di occuparsi di geografia, sia come geo-graficità, sia come studio e analisi dei paesaggi. Il compito dell'insegnante sarà quello di creare occasioni di apprendimento (possibilmente appetibili) e di cogliere le domande dei propri alunni come opportunità di approfondimento. Tali domande saranno "a tutto campo"; la risoluzione di problemi costringerà l'insegnante alla ricerca e all'applicazione di una metodologia scientifica corretta. Diviene indispensabile per il docente una totale padronanza epistemologica e una approfondita conoscenza della propria disciplina, non solo in termini di concetti, ma anche di capacità di ricerca. Questo comporta una formazione professionale quanto mai solida; il ruolo della ricerca e della riflessione sui suoi metodi dovrebbe essere potenziato.

6. IL PROBLEMA DELLA VALUTAZIONE

Resta il problema importante della valutazione. Sappiamo come si può valutare una conoscenza, ma come si valuta una competenza? Essa va sempre ben definita sia rispetto al tipo di contenuto, sia rispetto al tipo di performance e, in un progetto, in generale, si valuta dal prodotto finale. Le domande cui il docente deve rispondere saranno: quali competenze sono state necessarie per la realizzazione? Qua-

li abilità sono state attivate? Di quali contenuti ci si è dovuti appropriare? Si deve poi tener presente che la normativa europea in campo educativo prevede la certificazione delle competenze: perciò il Servizio Nazionale di Valutazione provvederà alla raccolta dei dati per la costituzione degli standard non più concepiti come strumento di misurazione, ma di comprensione e conoscenza. Essi, in quest'ottica, possono permettere quella "trasparenza" ("Raccomandazioni per l'attuazione...", p. 151) che altre forme di valutazione non permettono. Inoltre, la determinazione di uno standard ha una base disciplinare fortissima e ogni disciplina ne ha di propri. In Italia, dove questi problemi sono affrontati solo per l'Educazione degli Adulti e per l'Istruzione professionale, sicuramente associazioni come l'AIIG potrebbero giocare un ruolo non secondario, se non si faranno cogliere impreparate. Certo la strada è ancora tutta da percorrere, ma per questo, forse, ancor più stimolante.

Sezione Lombardia.

BIBLIOGRAFIA

- BERTOCCHI D., "Progettare per apprendere", in QUARTAPELLE F. (a cura di), *Didattica per progetti*, Milano, Franco Angeli, 1999, pp. 39-64.
- BERTOCCHI D. - QUARTAPELLE F., "La scelta modulare", in QUARTAPELLE F. (a cura di), *Proposte per una didattica modulare*, Milano, Franco Angeli, 1999, pp. 13-24.
- BRESIL L., "Costruire un laboratorio", in AA. VV. *Il racconto delle grandi trasformazioni. Guida per l'insegnante*, Milano, Paravia Bruno Mondadori, 2001, pp. 42-68.
- GUASTI L., "Competenza, teoria degli standard, modelli operativi", in AA.VV. *Le competenze di base degli adulti*, Firenze, Le Monnier, 2002, pp. 2-248.
- NOVAK J., *L'apprendimento significativo*, Trento, Erickson, 2001.
- PELLERREY M., *Progettazione didattica: metodologia della programmazione educativa scolastica*, Torino, SEI, 1983.
- "Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria", *Annali dell'Istruzione*, Roma, XLVII (2001) - XLVIII (2002), 5/6-1, pp. 122-215.
- "Testo e contesto dei Documenti. Guida alla lettura", *Annali dell'Istruzione*, Roma, XLVII (2001) - XLVIII (2002), 5/6-1, pp. 1-8.

Tutta la normativa, citata in corsivo nel testo, è reperibile sul sito del MIUR: <www.istruzione.it>

Presentazione dell'Atlante dei Tipi geografici Firenze, 23 novembre 2004

L'opera *Italia. Atlante dei Tipi geografici* sarà presentata nel Salone dei Cinquecento a Palazzo Vecchio, nella mattinata di lunedì 18 ottobre 2004. Così uno dei fondamenti didattici per l'insegnamento pratico della Geografia - edito per la prima volta dall'Istituto Geografico Militare nel 1922 ad opera di Olinto Marinelli e una seconda nel 1948 - rivede la luce con una veste editoriale ridotta, e quindi più fruibile dal lettore, ed un'articolazione contenutistica radicalmente modificata e ampliata. Per la realizzazione dell'ampio corredo iconografico delle tavole (quasi 2000 illustrazioni) sono state utilizzati preminentemente carte topografiche e foto aeree. La complessa struttura del nuovo Atlante, contemplando una variegata gamma disciplinare, ha portato il coinvolgimento di docenti di Geografia di tutte le Università italiane. L'opera sarà pubblicata in tempi brevi dall'Istituto Geografico Militare, grazie anche al determinante sostegno finanziario erogato dall'ente Cassa di Risparmio di Firenze.

