
UN'INDAGINE TRA I DOCENTI

Claudio Dellucca, Maria Cristina Gabellini***

**Ricercatore IRRE E-R, Coordinatore del Gruppo Regionale di Ricerca 'Geografia';*

*** docente di scuola primaria, IRRE E-R*

Nel corso del secondo anno di attività, il gruppo di ricerca ha inteso approfondire il rapporto tra formazione ed insegnamento disciplinari, attraverso un'indagine conoscitiva effettuata presso un campione rappresentativo di docenti operanti nel primo ciclo di istruzione; ciò allo scopo di raccogliere elementi utili ad una riflessione sulle più rilevanti necessità formative in campo geografico.

Il questionario, elaborato dagli scriventi con la consulenza del prof. Mauro Marchetti e proposto tramite la collaborazione di alcuni componenti del gruppo, ha trovato un riscontro positivo da parte degli insegnanti coinvolti, che hanno risposto in numero elevato all'invito di compilazione e restituzione.

L'analisi dei dati¹ viene proposta attraverso tabelle e grafici, conseguentemente ai quali sono espresse una serie di considerazioni.

Si ringraziano per la preziosa collaborazione gli Istituti che hanno contribuito all'indagine:

- Direzione Didattica 13° Circolo Bologna;
- Istituto Comprensivo 5 di Bologna;
- Istituto Comprensivo 12 di Bologna;
- Istituto Comprensivo di Casalecchio Centro (BO);
- Direzione Didattica 1° Circolo di San Lazzaro (BO);
- Direzione Didattica 6° Circolo di Modena;
- Direzione Didattica di Cento-Renazzo (FE);
- Scuola Media di Sant'Agostino (FE);
- Istituto Comprensivo Don Chendi di Tresigallo (FE);
- Direzione Didattica 4° Circolo di Piacenza;
- Istituto Comprensivo Este di Massa Lombarda (RA);
- Direzione Didattica 4° Circolo di Faenza (RA).

¹ Per la consultazione dei dati integrali dell'indagine, si rimanda al testo riportato in Appendice.

A proposito di geografia: quale rapporto tra formazione e insegnamento?

Dati di riferimento

- Fascia d'età: fino a 30; 31-40; 41- 50; 51-60; 61 o più
 M F
- Anni di insegnamento: 0-1; 2-5; 6-10; più di 10
- Anni di insegnamento di geografia: 0-1; 2-5; 6-10; più di 10
- Docente di scuola: primaria secondaria di primo grado

1. Secondo lei, ci sono differenze (e quali) tra la geografia che ha studiato quando era alunno/a e la geografia che insegna ora?

.....

.....

2. Fino a quale livello scolastico ha ricevuto una formazione in campo geografico?
- solo scuola superiore (specificare quale)
- università

3. Ha frequentato corsi di aggiornamento/formazione in servizio su tematiche geografiche?

Sì No

Se sì, in quali ambiti tematici?

- contenuti
- metodo
- strumenti
- lessico
- altro (specificare)
-

4. A suo giudizio, la formazione che ha ricevuto quali settori della geografia ha privilegiato?

- geografia umana
- geografia fisica
- geografia economica

5. Come valuta la formazione che ha ricevuto, in rapporto alla disciplina "geografia"?

- adeguato
- parzialmente adeguato
- carente/insufficiente
- altro

6 a. In quali aspetti della disciplina ritiene di essere **più preparato**? (max 2 opzioni)

- contenuti
- metodo
- strumenti
- lessico

6 b. Secondo lei, per quale motivo?

- formazione scolastica
- preparazione personale, passione
- aggiornamento e formazione professionale
- esperienza diretta
- altro

7 a. In quali aspetti della disciplina ritiene di essere **meno preparato**? (max 2 opzioni)

- contenuti
- metodo
- strumenti
- lessico

7. b Secondo lei, per quale motivo?

- scarsa formazione scolastica
- modesto interesse personale
- infrequenti occasioni di aggiornamento/formazione professionale
- limitata esperienza diretta
- altro

8. Quale tra questi sostantivi ritiene più adatto a definire il rapporto tra la geografia e le altre discipline?

- autonomia
- dipendenza
- marginalità
- interdisciplinarietà
- altro

9. Secondo lei, quale ruolo assume, per la conoscenza della geografia, l'apprendimento anche mnemonico di specifici dati, nozioni, informazioni?

- scarso
- necessario alla concettualizzazione e alla costruzione di relazioni
- prioritario rispetto alla disciplina
- strategico per il rafforzamento delle capacità mnemoniche

10. Se dovesse definire una "intelligenza geografica", con quali elementi la caratterizzerebbe?

Riflessioni sugli esiti dell'indagine¹

di Claudio Dellucca e M. Cristina Gubellini

Chi è l'insegnante di geografia che ha partecipato all'indagine

Attraverso i dati restituiti nella parte introduttiva al questionario (cfr. tab. 1, 2, 3, 4, 5, 5 bis - grafici 1, 2, 3, 4, 5) si può ricostruire in estrema sintesi la figura-tipo dell'insegnante che ha collaborato all'indagine: è una docente di scuola primaria, con un'età compresa tra i 51 e i 60 anni, in servizio da più di 10 anni, la maggior parte dei quali dedicati anche all'insegnamento della geografia.

Grafico 1

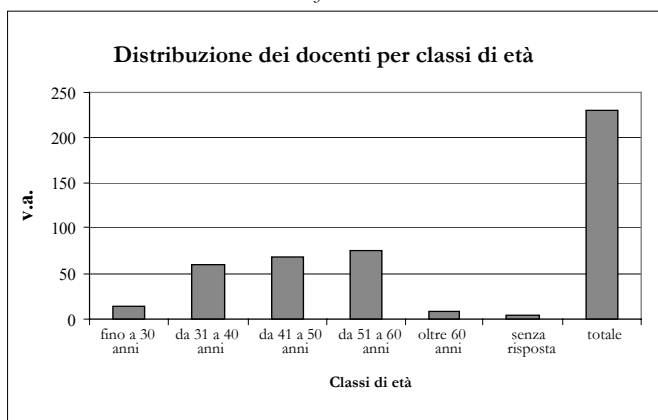
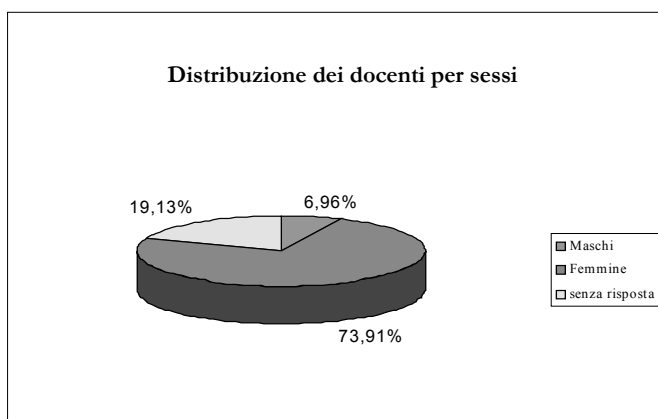


Grafico 2

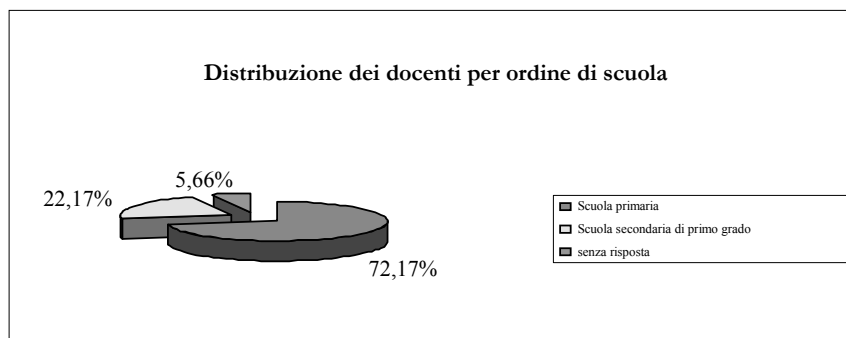


¹ Si fa riferimento alla "Presentazione dei dati dell'indagine", curata da Giuseppe Farina e riportata in appendice.

La figura che emerge da questa indagine si discosta relativamente da quella che si può evincere dai dati statistici riportati nel Rapporto regionale sulla scuola dell'Emilia Romagna² (riferiti alle due fasce scolastiche corrispondenti alla scuola dell'obbligo): considerando i fattori dell'ordine di scuola e di genere, i sottocampioni più consistenti a livello regionale sono infatti costituiti dalle docenti di scuola primaria e specificamente dalle docenti di scuola primaria tra i 41 e i 50 (superano di circa 550 unità le docenti tra i 51 e i 60 anni).

Un altro dato significativo ai fini della rappresentatività del nostro campione è riconducibile (cfr. *tab. 1 - grafico 3*) alla proporzione tra docenti di scuola primaria e docenti di scuola secondaria di 1° grado, pari a circa 3:1, mentre quello riscontrabile dai dati regionali è inferiore al 2:1: ciò è dovuto al peso più rilevante degli insegnanti della fascia scolastica inferiore all'interno del gruppo di scuole coinvolto nell'indagine (6 circoli didattici, 5 istituti comprensivi, 2 medie).

Grafico 3



Analizzando nel dettaglio i dati forniti (*cfr. tab. 4, 5 e 5 bis - grafici 4 e 5*), per quanto concerne il rapporto tra anni di insegnamento complessivo e anni di insegnamento della geografia, si nota una prevalenza, nella misura del 66,09%, dei docenti con oltre una decina di anni di attività professionale contro un 40,43% di insegnanti che ha dedicato analogo numero di anni all'insegnamento di questa disciplina. Un gruppo rappresentativo ai fini dell'indagine (pari al 45,12%) è quello costituito per aggregazione dai docenti che hanno dai 2 ai 10 anni di esperienza specifica in campo geografico.

I dati del grafico 1 ci ripropongono il tema dell'invecchiamento del corpo docente italiano che appare uno dei temi più sentiti non solo per quanto attiene all'insegnamento della geografia ma più in generale per tutto il sistema istruzione. Dal grafico 1, pur con le dovute limitazioni legate alla scelta del campione, traspare che l'andamento della distribuzione delle classi d'età è decisamente spostato verso le classi più anziane.

² USR – IRRE - Regione Emilia Romagna, *Una scuola tra autonomia ed equità, Rapporto regionale 2006 sul sistema di istruzione e formazione*, Napoli, Tecnodid, 2006 - (tab. 39 e 40), pag. 83.

Grafico 4

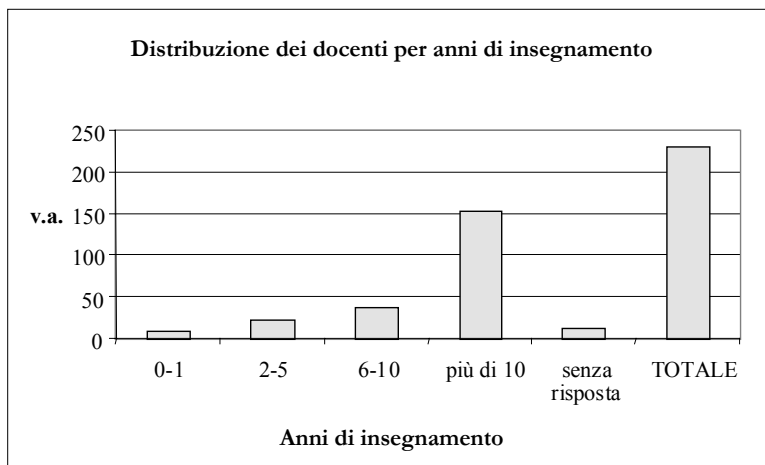
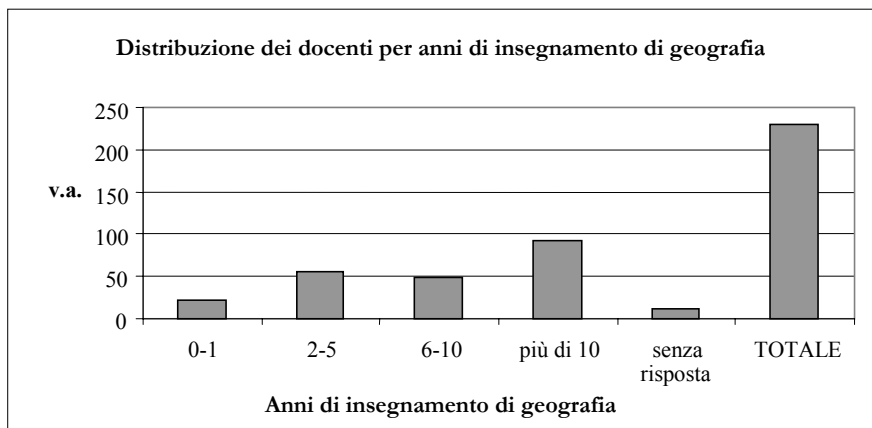


Grafico 5



Sostanzialmente gli anni di insegnamento appaiono fortemente correlati con gli anni di insegnamento della geografia ovvero, nella maggior parte dei casi, chi ha iniziato ad insegnare la geografia ha proseguito in tale attività.

Quale fisionomia ha la geografia oggi

Si è riscontrata un'alta percentuale (superiore al 92%) di risposte date alla *domanda 1* che ha inteso sondare tra gli insegnanti le percezioni delle differenze tra la geografia studiata in prima persona sui banchi di scuola e quella attualmente insegnata.

Le risposte aperte configurano un quadro articolato di motivazioni (cfr. Presentazione dei dati in appendice) ma si polarizzano sostanzialmente (il 91%) sul riconoscimento di due diverse caratterizzazioni nell'insegnamento della disciplina, una legata al presente e l'altra ad un periodo risalente a 30 - 40 anni fa.

Più in particolare gli insegnanti attribuiscono all'attuale modello di geografia - rispetto alle prassi del proprio passato di studenti - un'impostazione meno mnemonica e meno nozionistica, con informazioni tra loro maggiormente correlate (per il 25% delle risposte fornite), un orientamento maggiormente rivolto ad aspetti antropologici, socio-economici ed ecologici (per un altro 25%), incontrando su questi terreni l'apporto di categorie interpretative e strumenti propri di altre discipline (questa posizione è riconducibile specificamente al 10% delle indicazioni).

In questa logica, portatrice di un maggiore approfondimento conoscitivo, vengono riconosciuti come importanti oggetti di studio le problematiche a livello planetario, afferenti in particolare all'ecosistema Terra: emerge una sostanziale differenza con la trattazione più schematica e più standardizzata dei temi propria del modello di geografia con cui si sono formate diverse generazioni di insegnanti.

Il segno della discontinuità si evince anche dai numerosi riferimenti all'uso di metodologie e strumenti tecnologici che rendono più chiari i contenuti ed operativo il rapporto con la disciplina.

Nell'insieme si può quindi ricavare l'immagine nella dimensione presente di una disciplina maggiormente incline ed attrezzata a misurarsi con le conoscenze complesse della realtà contemporanea, orientata alla trasversalità, con tratti prevalentemente legati alla sfera socio-antropologico-ambientale e non rinchiusa nel recinto ristretto dello studio segmentato della dimensione fisico-politica.

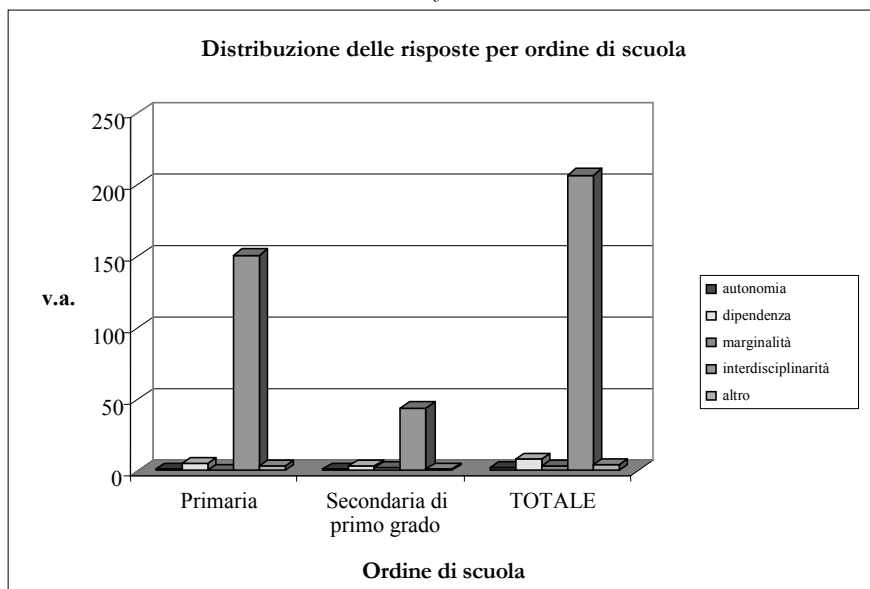
Dal quadro delle risposte multiple fornite alla domanda 8 *“Quale tra i sostantivi ‘autonomia’, ‘dipendenza’, ‘marginalità’, ‘interdisciplinarietà’ ritiene più adatto a definire il rapporto tra la geografia e le altre discipline?”* (cfr. tab. 27 e 28 -grafico 6) si individuano elementi di coerenza con quanto sopra esposto.

Il rapporto fra la geografia e le altre discipline viene infatti identificato con il termine “interdisciplinarietà” da parte della schiacciante maggioranza dei docenti che si concentrano per un 75% nella scuola primaria ove storicamente la disciplina viene proposta all'interno di un ambito unitario.

Anche tra gli insegnanti di scuola secondaria di primo grado (nonostante la geografia sia collocata tra le discipline umanistiche e quindi affidata ad insegnanti di area umanistica il cui curriculum formativo specifico è fortemente orientato) viene comunque riconosciuto alla geografia il ruolo di disciplina a carattere interdisciplinare. Nel caso degli insegnanti di scuola secondaria di primo grado la percentuale di chi ritiene, infatti, che esista un forte rapporto di interdisciplinarietà tra la geografia e le altre discipline si avvicina molto a quella riscontrata tra gli insegnanti di scuola primaria (86% contro il 94%). Questo fatto è per certi versi sorprendente, comunque interessantissimo se si analizza con attenzione la formazione iniziale delle due categorie di insegnanti di geografia, quasi ininfluente su questo giudizio attribuito alla disciplina.

La visione interdisciplinare della geografia viene rafforzata dall'analisi delle indicazioni fornite sotto la voce "altro" segnatamente da "orientamento", "trasversalità ed intercultura", "disciplina che veicola l'attualità": tali posizioni denotano una spendibilità della geografia nell'interpretazione complessa ed articolata della realtà presente, caratterizzata da rapporti di profonda contaminazione culturale ed economica.

Grafico 6



Da un'analisi più dettagliata della tabella 27 si può rilevare un maggiore peso percentuale attribuito dagli insegnanti compresi nella fasce da 2 a 5 e da 6 a 10 anni di insegnamento alla voce "dipendenza" che può essere letto come indice di una non autosufficienza della geografia, a livello di strumenti e categorie interpretative dei fenomeni studiati, condizione che la spinge conseguentemente su un terreno di interdipendenza.

Esaminando il quadro delle risposte alla domanda 9 *"Quale ruolo assume, per la conoscenza della geografia, l'apprendimento anche mnemonico di specifici dati, nozioni, informazioni?"* questa tipologia d'apprendimento viene interpretata da un'ampia maggioranza di docenti (con 172 indicazioni espresse su un totale di 218) come necessariamente funzionale alla concettualizzazione e alla costruzione di relazioni.

Il numero non trascurabile di risposte che attribuiscono a questa modalità di apprendimento un valore strategico per il rafforzamento delle capacità mnemoniche (32 su 218) è riconducibile ad un gruppo di docenti che riconosce alla dimensione dell'esercizio della memoria anche sul piano geografico un valore intrinseco e di per sé fondativo.

Per concludere si può affermare che il campione intervistato ha un'idea di geografia ben caratterizzata sul terreno dell'intreccio con altre discipline per favorire negli alunni una lettura ed una conoscenza fondate di dati della realtà fisica, antropica ed economica. A tale fine la dimensione mnemonica non va considerata come fine a se stessa ma nella direzione funzionale, anche e soprattutto, alla formazione di concetti e all'individuazione di relazioni interpretative di fenomeni cui afferiscono specifiche dimensioni di linguaggio, di strumenti e di modalità procedurali.

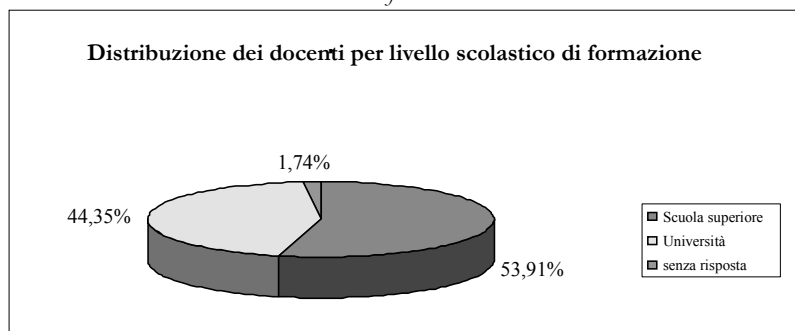
Quale formazione in campo geografico ha ricevuto l'insegnante coinvolto nell'indagine

La formazione iniziale

La domanda 2 "Fino a quale livello scolastico ha ricevuto una formazione in campo geografico?" induceva gli insegnanti del campione a sviluppare una specifica riflessione sul versante della propria formazione disciplinare.

Dall'analisi dei dati (cfr. tab.6 - grafico 7) emerge complessivamente: una leggera prevalenza della formazione acquisita a livello di scuola superiore (nell'ordine del 53,91%).

Grafico 7



Analizzando più dettagliatamente gli elementi forniti dai docenti si riscontrano:

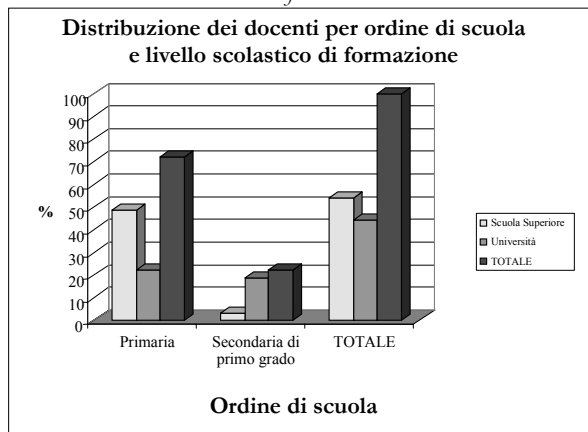
- il dato di prevalenza del livello di formazione universitaria negli insegnanti in servizio solo nell'ultimo decennio (cfr. tab. 7);

- la maggior consistenza del sottocampione dei docenti di scuola primaria con formazione non universitaria (il 48,70% del totale degli interpellati), due terzi dei quali ha terminato gli studi con l'acquisizione del diploma di scuola superiore (cfr. tab. 8 e 8 bis - grafico 8).

Si ritiene di poter interpretare questi dati soprattutto alla luce della non obbligatorietà, fino al termine dello scorso decennio, della laurea come titolo di accesso all'insegnamento nella scuola primaria.

Si può quindi affermare che ci troviamo di fronte ad un gruppo che si è misurato più di 10 anni fa con un livello non universitario di formazione geografica; una parte di questi docenti può avere successivamente completato la propria formazione iniziale frequentando il più elevato segmento di studi.

Grafico 8

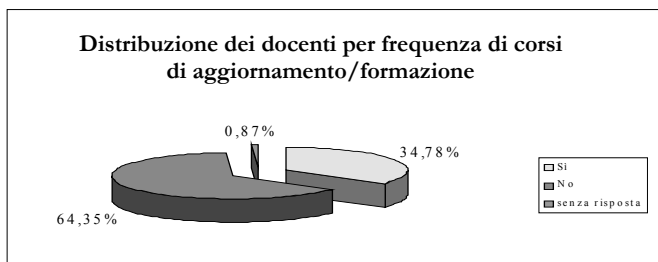


La formazione in servizio

La domanda 3 “Ha frequentato corsi di aggiornamento/formazione in servizio su tematiche geografiche?” ha permesso di acquisire elementi utili alla riflessione più generale riguardante il rapporto formazione - insegnamento della disciplina.

La maggioranza dei docenti che ha partecipato all’indagine dichiara di non avere frequentato corsi di formazione inerenti lo specifico disciplinare (*cf. tab. 9 - grafico 9*), evidenziando un’attenzione non particolarmente significativa rispetto all’aggiornamento delle proprie competenze in campo geografico: si tratta di un dato da porre senz’altro in relazione con le esigenze più oltre espresse rispetto ai bisogni formativi.

Grafico 9



Analizzando i dati distribuiti anche in rapporto agli anni di insegnamento (*cf. tab. 10*) si nota come una parte considerevole, pur non maggioritaria, dei docenti con più di 10 anni di attività abbia frequentato corsi di aggiornamento, con uno scarto rilevante in positivo rispetto alle altre fasce di impegno temporale sulla disciplina.

Infatti, fino al 10° anno di insegnamento si registra una fase caratterizzata da uno

scarso ricorso alla formazione in servizio: le ragioni di questo break successivo all'acquisizione della laurea o del diploma superiore potrebbero essere ricondotte³

- alla modesta offerta da parte dell'amministrazione di iniziative di formazione nell'ultimo decennio

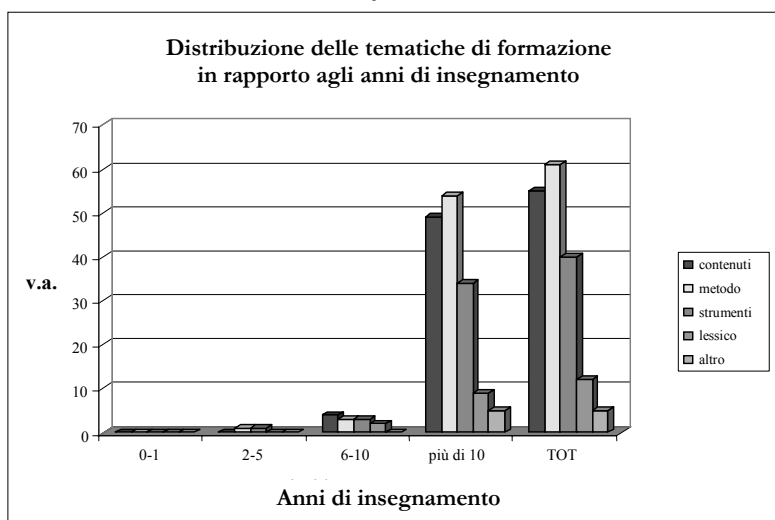
- alla minor inclinazione della nuova leva di docenti a ricorrere a questa modalità di potenziamento delle proprie competenze professionali, probabilmente sia per un certo sradicamento dalle realtà scolastiche legato alle diffuse condizioni di precarietà sia per il prevalere di considerazioni di complessiva autosufficienza nel campo specifico in base al proprio bagaglio di ingresso nell'insegnamento.

Nella scuola secondaria di I grado (*cf. tab.11*), pur a fronte di un minor rappresentanza numerica del campione, si registra un indice percentuale più elevato di adesioni a percorsi di aggiornamento (*cf. tab. 11 bis*).

Rispetto agli ambiti tematici sui quali si è incentrata la formazione seguita (oggetto di una precisa espansione in rapporto alla risposta positiva alla domanda "Ha frequentato corsi di aggiornamento/formazione...?") si registra (*cf. tab. 12 -13 - grafici 10 e 11*) una prevalenza significativa, in termini quasi paritari, dei metodi e dei contenuti sugli strumenti ed ancor più netta sul lessico.

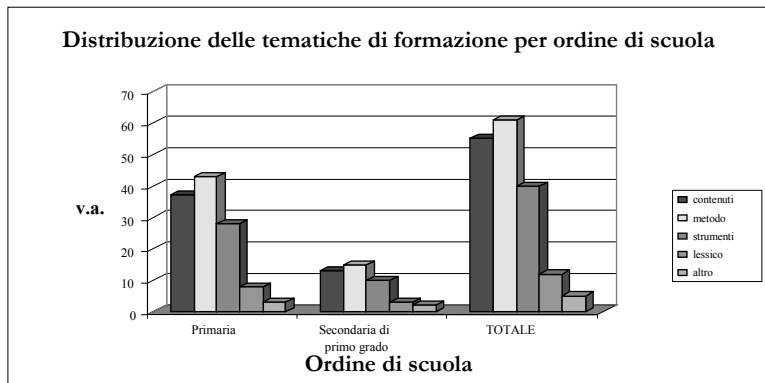
Queste differenziazioni vengono confermate all'interno delle risposte fornite dai due distinti gruppi per ordine di scuola e nella fascia superiore ai 10 anni di insegnamento, mentre, in sostanza, non si riscontrano tra i docenti che hanno alle spalle un impegno lavorativo temporalmente più ridotto.

Grafico 10



³ La formulazione di questa ipotesi fa anche riferimento ad ulteriori elementi assunti da contatti informali e colloqui con docenti.

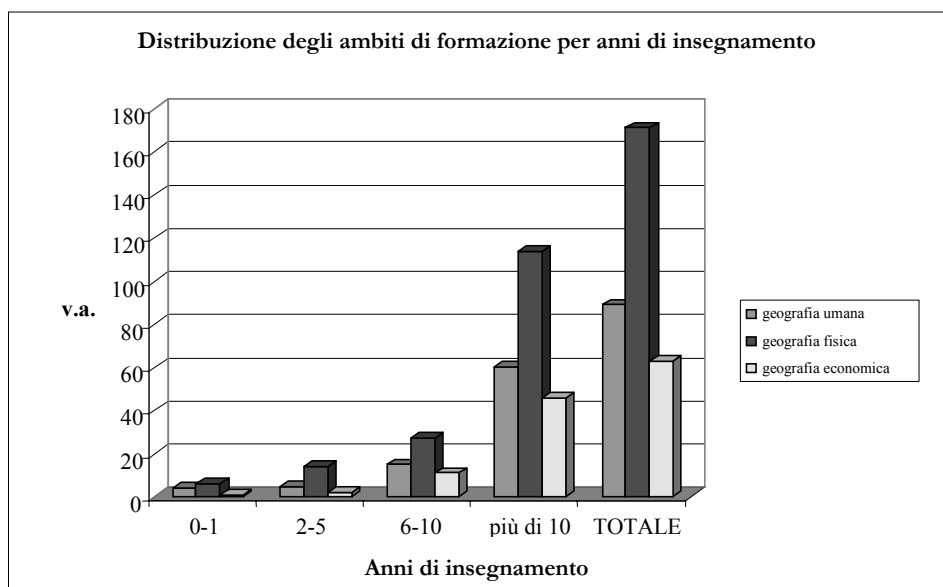
Grafico 11



La domanda 4 “*A suo giudizio, la formazione che ha ricevuto quali settori della geografia ha privilegiato?*” ha cercato di acquisire elementi utili a ricostruire la tipologia di formazione ricevuta dal campione di insegnanti.

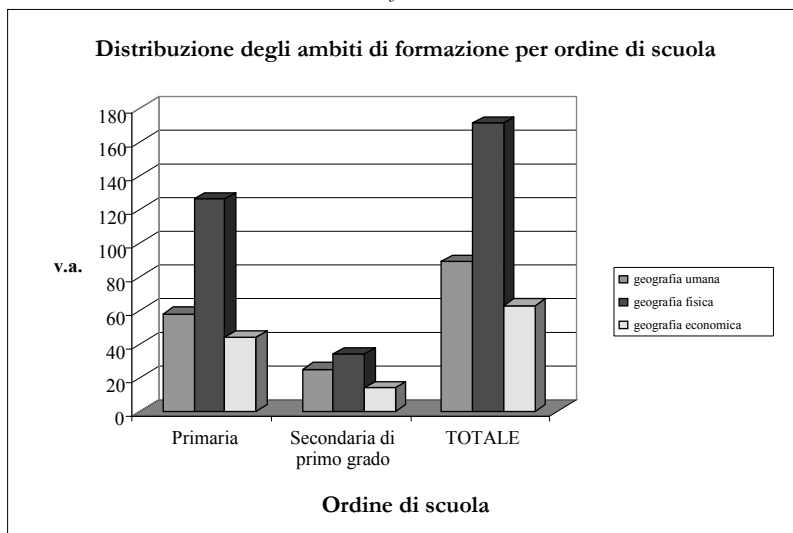
La geografia fisica risulta nettamente l’ambito privilegiato dei percorsi formativi seguiti (cfr. tab. 14 e 15 grafici 12 e 13), con dati di conferma nella distribuzione delle risposte in base agli anni di insegnamento, eccezion fatta per la fascia da 0 a 1 anni dove lo squilibrio tra la dimensione fisica ed umana è minore.

Grafico 12



Considerando l'articolazione dei dati per ordine di scuola, si rileva che le “forbici” tra i diversi indirizzi della geografia risultano meno ampie nella secondaria di I grado e ciò si può ipotizzare dipenda dalla maggiore ampiezza della formazione universitaria che questo gruppo di docenti ha ricevuto⁴.

Grafico 13



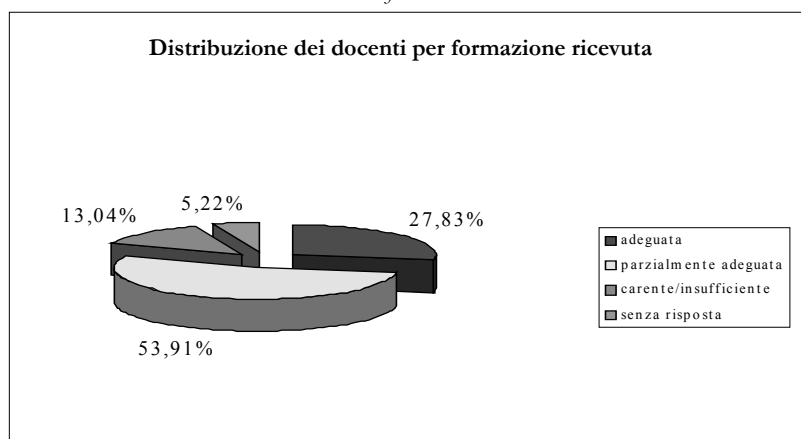
⁴ Questa differenza dipende anche dai curricula formativi in vigore o in buona parte ancora in vigore. Nella scuola secondaria superiore, infatti, ha perso un po' di spazio il tradizionale insegnamento geografico attribuito all'insegnante di "storia e geografia" mentre è rimasto pressoché immutato il monte ore attribuito alla geografia fisica tradizionalmente inserito tra gli argomenti scientifici (classe di concorso 60/A - "Scienze naturali, chimica e geografia, microbiologia"). Nell'Università, invece, permane la tradizione di offrire nella formazione di un insegnante di Geografia un curriculum orientato verso discipline prettamente umanistiche. La formazione di un insegnante di geografia avviene infatti in modo preponderante presso corsi di laurea delle Facoltà di Lettere e Filosofia e di Scienze della Formazione, dove le discipline geografiche sono costituite essenzialmente da corsi di geografia umana o di geografia economico-politica (Settori Scientifico Disciplinari M-Ggr/01 "Geografia" e M-Ggr/02 "Geografia Economico-politica"). È anche per questo motivo che tra gli insegnanti di geografia della scuola secondaria di primo grado si riduce la forbice con un aumento relativo del peso della geografia umana ed economica rispetto alla geografia fisica (25/34 e 14/34 rispetto a 58/126 e 44/126 nella primaria). La geografia fisica invece è tipicamente un insegnamento fondamentale (Settore Scientifico disciplinare Geo 04) di corsi di laurea a carattere scientifico-naturalistico, posta tra gli insegnamenti di base volti espressamente alla formazione di insegnanti di scienze per la scuola secondaria di secondo grado (Classe di concorso 60/A- "Scienze naturali, chimica e geografia, microbiologia") o di matematica e scienze per la scuola secondaria di primo grado (Classe di concorso 59/A - "Scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali nella scuola media").

Luci ed ombre della formazione ricevuta

La domanda 5 “*Come valuta la formazione che ha ricevuto, in rapporto alla disciplina ‘geografia’?*” chiedeva il posizionamento su alcuni gradienti di giudizio riferiti all’esperienza compiuta nel suo complesso.

La valutazione espressa dagli insegnanti sulla formazione ricevuta in campo geografico si presenta articolata (*cf. tab. 1 - grafico 14*), attestandosi su un riconoscimento nell’insieme positivo: sommando le indicazioni “adeguata” e “parzialmente adeguata” si raggiunge il valore percentuale dell’81,74%, al cui interno il giudizio “parzialmente adeguata” incide nell’ordine del 53,91%.

Grafico 14



Una porzione percentuale leggermente più consistente di docenti della primaria (28,31%) rispetto a quelli della secondaria di I grado (19,60%) apprezza in toto la formazione acquisita; a questo dato fa riscontro, oltre ad un’incidenza più bassa dei giudizi di insufficienza, un livello più elevato di non risposte (*cf. tab. 18*).

I docenti con maggiore anzianità di servizio, così come il gruppo della secondaria di I grado, rispondono alla domanda fornendo un numero più consistente, anche se sostanzialmente ridotto, di indicazioni di carenza ed insufficienza sugli specifici vissuti di formazione (*cf. tab. 18 bis*).

Sullo sfondo di questa valutazione espressa in termini complessivi si possono contestualizzare i dati autovalutativi inerenti gli aspetti disciplinari di maggior preparazione, supportati dalle indicazioni dei motivi a cui possono essere ricondotti: si fa riferimento alla domanda 6 a “*In quali aspetti della disciplina ritiene di essere più preparato?*”

218 docenti hanno fornito complessivamente 376 indicazioni; più specificamente

158 insegnanti, corrispondenti al 69% del campione, hanno espresso più di una risposta: questo dato evidenzia la mancanza di un catalizzatore nei punti di forza autopercepiti.

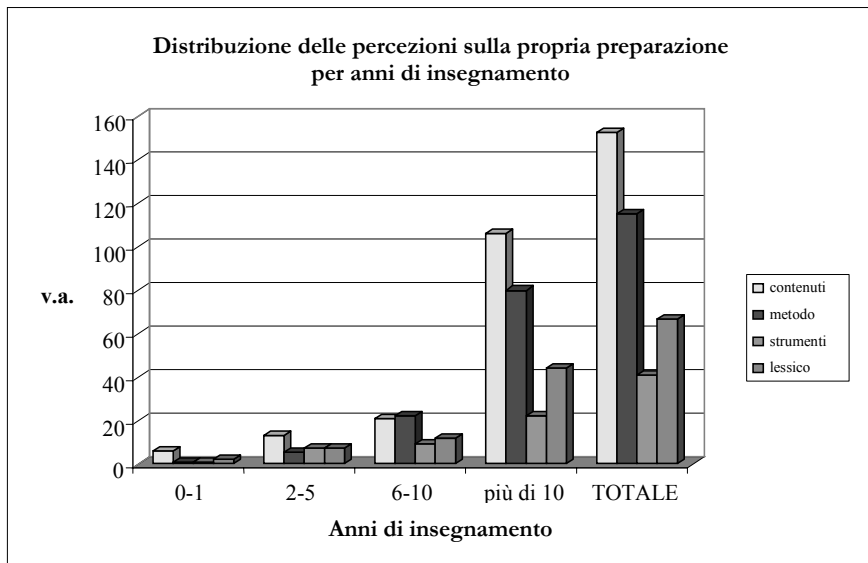
I partecipanti all'indagine indicano infatti (con una prevalenza superiore al 40%) di sentirsi maggiormente preparati sui contenuti e in percentuale ugualmente significativa (attorno al 30%) sul metodo; evidenziano nell'ordine una minor sicurezza sul lessico e sull'uso degli strumenti specifici.

Questi rapporti trovano piena corrispondenza tra i docenti della scuola primaria e nella fascia di maggior anzianità di servizio mentre, a livello della secondaria di I grado e della fascia compresa tra i 6 e i 10 anni di attività, si registra un minore differenziale tra le indicazioni di risposta, sempre comunque scarsamente direzionate sul lessico e sugli strumenti (*cf. tab. 19 e 20 -grafico 15*).

Significativa appare anche la percentuale di risposta positiva alla voce "strumenti", decisamente ridotta rispetto alle voci "contenuti" e "metodo". Tale voce denota una minor sicurezza nell'uso degli strumenti rispetto ad esempio ai contenuti, soprattutto per gli insegnanti di scuola primaria (25 su 113 rispetto a 12 su 31 della scuola secondaria di primo grado). Questo dato, nonostante si ricavi nell'ambito dei punti di forza dell'insegnante, denota un certa congruenza con gli aspetti analizzati dalla domanda 7 che si occupa invece delle carenze nella preparazione dell'insegnante. In questo secondo caso emerge chiaramente la preoccupazione per la mancanza di un'adeguata capacità di padroneggiare gli strumenti propri della disciplina rispetto ai contenuti. Nella tab. 24 non sfugge che tra le possibili opzioni di risposta multipla (max 2), la padronanza degli strumenti è l'aspetto in cui l'insegnante si sente meno preparato (140 su 263 in rapporto a 209 rispondenti). Se poi si disaggregano i dati comparando gli insegnanti della scuola primaria con quelli della scuola secondaria di primo grado, si nota che per il primo gruppo di docenti gli strumenti specifici della disciplina rappresentano inconfutabilmente la carenza più sentita (109 su 194, con le altre voci a quota 50, 18 e 17) mentre nell'ambito del secondo gruppo le risposte sono tra loro meno distanti (25 su 57 con le altre voci a 14, 13 e 5).

Il rapporto tra la frequenza di corsi di formazione in servizio e la valutazione della formazione ricevuta nella disciplina (*cf. tab. 31*) mette in rilievo che un numero percentualmente consistente di insegnanti esprime un giudizio positivo (gradienti 'adeguata' e 'abbastanza adeguata') sul proprio percorso formativo disciplinare (79,72%) pur non avendo fruito di corsi d'aggiornamento; di contro un 85% giudica in termini analoghi la propria formazione, che ha compreso la frequenza di specifici corsi di aggiornamento. Il dato comunque più significativo, che dimostra un'incidenza del ricorso ad una formazione aggiuntiva in servizio, è costituito dalla prevalenza più netta (36,25% verso 23,64%) del sottogruppo costituito da coloro che hanno frequentato specifici corsi di aggiornamento nell'ambito del gruppo di insegnanti che ha giudicato nettamente adeguato il proprio percorso.

Grafico 15



La domanda 6 b richiedeva l'esplicitazione dei motivi cui ricondurre la maggiore preparazione negli ambiti indicati.

La preparazione percepita come più consistente sul piano dei contenuti e dei metodi è principalmente da addebitare, per gli insegnanti coinvolti nell'indagine, alla formazione scolastica e alla passione e preparazione professionale, cui fanno riscontro indicazioni quantitativamente più che dimezzate riferite all'aggiornamento - formazione e all'esperienza diretta (cfr. tab. 21 e 22).

Aggregando i dati forniti attraverso le risposte 6 a e 6 b si può evincere che la preparazione a livello metodologico e dei contenuti, soprattutto dei docenti con maggiore attività di servizio, sia stata acquisita adeguatamente nella fase di formazione iniziale e sia stata debitamente rafforzata attraverso la preparazione personale e l'interesse specifico.

La domanda 7 a richiedeva di indicare "In quali aspetti della disciplina ritiene di essere meno preparato?": l'analisi degli elementi raccolti permette di considerare in controluce la coerenza degli orientamenti espressi sui punti di forza percepiti (cfr. tab. 23).

Il primo dato che emerge è il numero decisamente minore di indicazioni fornite in rapporto agli aspetti della disciplina percepiti come punti di forza (in valore assoluto il differenziale supera quota 100); solo il 27% dei docenti contro il precedente 70% ha espresso infatti due opzioni.

Spicca il dato, riscontrabile fra i docenti con più di 10 anni di servizio nella scuola primaria, di una netta prevalenza di minor preparazione a livello dell'utilizzo didattico

degli strumenti: questo squilibrio permane considerando il campione complessivo, nonostante tra i docenti della secondaria l'identificazione dei campi di debolezza sia maggiormente distribuita tra i diversi elementi.

Rispetto alla coerenza prima richiamata si può affermare che, mentre per le voci 'strumenti' e 'contenuti' troviamo una piena complementarità tra le due distinte indicazioni di risposta, la competenza metodologica risulta in seconda posizione sia nel caso della maggiore preparazione (con 115 opzioni) sia della minor preparazione (con 64 opzioni).

Quest'ultimo doppio dato potrebbe essere letto come indice di una particolare sensibilità ed attenzione da parte di un gruppo consistente di docenti su questo aspetto della preparazione professionale, tale da essere percepito da molti in termini di adeguatezza e per molti altri all'opposto come elemento di debolezza.

Nelle motivazioni dei punti di debolezza indicati in rapporto alla domanda 7 a, emergono le *"infrequenti occasioni di aggiornamento/formazione professionale"* (126 indicazioni su 261 sono espresse in tal senso, in particolare dagli insegnanti della primaria) e, con peso dimezzato ma comunque rilevante, la *"scarsa formazione scolastica"*.

Per concludere questa parte di analisi ragionata dei dati possiamo fare riferimento alla *tab. 34 e 35* nelle quali si pone in relazione la frequenza di corsi di aggiornamento su specifici aspetti geografici con gli stessi aspetti ritenuti rispettivamente come punti di forza e come punti di debolezza nella propria preparazione.

Le correlazioni delle citate *tab. 34 e 35* confermano sostanzialmente le tendenze già sottolineate: in particolare, la maggiore preparazione su metodi e contenuti, a fronte di una formazione specifica; di contro la minor preparazione sugli strumenti riguarda comunque anche un numero significativo di docenti che si è aggiornato su questo ambito.

Indicazioni per possibili prospettive di formazione

Dall'analisi dei dati si traggono elementi di rilievo che possono far emergere alcuni bisogni formativi e conseguentemente fornire idee guida per possibili iniziative tese a qualificare e potenziare la preparazione dei docenti di geografia.

In merito alla formazione iniziale, i docenti dichiarano di essere stati maggiormente preparati sulla geografia fisica (rispetto alle altre dimensioni) ed in generale sul piano dei contenuti più che su questioni metodologiche, lessicali o relative agli strumenti.

Gli insegnanti si collocano in una posizione meno definita rispetto alla questione del metodo: si sentono abbastanza preparati dalla formazione iniziale ma contemporaneamente avvertono l'inadeguatezza del bagaglio acquisito, probabilmente anche in relazione alle differenze tra la geografia imparata e la geografia insegnata già esplicitate alla risposta 1.

Concordemente evidenziano una minore preparazione nei campi specifici degli strumenti e del lessico.

La formazione in servizio ha coinvolto una minoranza degli insegnanti interpellati, individuabili soprattutto tra quelli con maggiore anzianità di servizio; ha riportato un giudizio scarsamente positivo (maggiormente riscontrabile tra i docenti della scuola primaria con più anni di insegnamento e tra i docenti della secondaria).

Tale formazione infatti viene considerata non adeguatamente incisiva in fase di sviluppo/costruzione delle competenze didattiche e disciplinari.

Le indicazioni che si ritiene di poter ricavare dal quadro sopra esposto sembrano poter delineare a livello di formazione un orizzonte caratterizzato da:

- una maggiore attenzione agli aspetti della geografia umana e di quella economica
- uno sviluppo degli itinerari finalizzati alla piena acquisizione degli strumenti e del lessico specifici
- un potenziamento dell'offerta in termini qualitativi e quantitativi di cui potrebbero farsi carico, in una logica di sinergia e di integrazione, sia le singole istituzioni autonome sia l'amministrazione scolastica locale.

Verso una definizione di "intelligenza geografica"

Alla domanda n. 10 "Se dovesse definire una 'intelligenza geografica', con quali elementi la caratterizzerebbe?", i docenti hanno risposto con 160 specifiche definizioni; esse consentono, nel loro insieme, di far emergere l'idea che gli insegnanti hanno della geografia in quanto disciplina formativa, parallelamente al traguardo (la meta prioritaria) cui indirizzare la didattica della disciplina stessa.

L'ampia gamma di risposte fornite ha richiesto un'attenta lettura a carattere analitico per favorire l'individuazione di alcune categorie di rilievo ricondotte (dopo un ulteriore processo di generalizzazione⁵) ai seguenti campi: nuclei fondanti della disciplina (dimensione del sapere), operatività e strumentalità specifiche (dimensione del saper fare) e valore formativo della disciplina (dimensione del saper essere).

Dimensione del sapere

In questo ambito rientrano definizioni inerenti:

- nozioni (*Informazioni di base relative alle diverse realtà geografiche*);
- conoscenze (*Cognizione dei fenomeni fisici, umani ed economici presenti sul territorio in cui si vive*);
- concetti-base, (*Acquisizione del concetto di regione geografica; Acquisizione del concetto di relazione uomo-ambiente*);
- lessico specifico (*Conoscenze precise e approfondite degli strumenti e dei simboli; Acquisizione del linguaggio geografico*).

Dimensione del saper fare

Si è valutata l'opportunità di distinguere tra un livello di operatività prevalentemente strumentale e uno prevalentemente mentale, pur nel convincimento che i due piani siano strettamente intrecciati.

⁵ Le articolazioni di seguito esposte, pur riferendosi in linea di massima alle più accreditate teorie tassonomiche, sono il frutto di una categorizzazione assunta in proprio dagli scriventi, anche in funzione delle risposte concretamente fornite.

⁶ Le parti in corsivo rappresentano definizioni di sintesi delle indicazioni fornite dai docenti alla risposta 10.

Il settore dell'operatività prevalentemente strumentale si articola in:

- operazioni legate all'esperienza (*Utilizzare l'esperienza diretta; Osservare e descrivere la realtà; Individuare gli elementi fisici e antropici degli spazi conosciuti e da conoscere*);
- utilizzo in situazione degli strumenti (*Usare mappe e carte geografiche; Acquisire capacità di simbolizzazione; Orientarsi nello spazio utilizzando carte geografiche*);
- collegamento tra dati esperienziali e dati assunti tramite spiegazioni e studio (*Collegare i dati sensoriali (esperienze vissute) con i contenuti di studio, utilizzare capacità mnemoniche⁷*).

L'ambito inerente l'operatività prevalentemente mentale comprende:

- utilizzo funzionale delle informazioni (*Leggere e interpretare dati; Assumere informazioni dalla cartografia dei territori; Sapersi orientare nello spazio e nel tempo; Leggere la realtà per spiegarla e rappresentarla; Utilizzare informazioni per conoscere una determinata realtà geografica; Osservare e comprendere dati*);
- individuazione di relazioni (*Inferire dai dati possibili relazioni significativi; Effettuare collegamenti tra causa ed effetto; Utilizzare dati di diverso tipo per effettuare collegamenti e relazioni tra diverse realtà geografiche ed antropiche; Vedere le caratteristiche fisiche, economiche, culturali e tradizionali di un territorio e saperle mettere in relazione, per scoprire assonanze e divergenze con altre culture; Comprendere i rapporti esistenti tra i vari elementi che compongono la geografia; Operare collegamenti con le altre discipline Cogliere le relazioni tra uomo e ambiente; Costruire e utilizzare relazioni tra esperienza diretta e contenuti appresi; Capacità di leggere avvenimenti che accadono in un luogo tenendo conto delle condizioni fisiche, antropiche ed economiche di quel territorio*);
- generalizzazioni concettuali (*Concettualizzare e costruire relazioni; Effettuare sintesi e riflessioni tra molteplici esiti di indagine; Acquisire consapevolezza di un modello di sviluppo sostenibile dell'ambiente; Acquisire abilità di sintesi tra capacità mnemoniche, relazioni interdisciplinari, logica, spirito d'osservazione; Favorire lo sviluppo di un'intelligenza geografica sintetizzando mentalmente situazioni in risposta a richieste orali, senza la necessità (o quasi) di strumenti quali carte ecc.*).

Dimensione del saper essere

In questo campo rientrano le numerose definizioni che si configurano come:

- atteggiamenti verso la disciplina (*Curiosità e interesse verso la disciplina, continuo aggiornamento*);
- maturazione di atteggiamenti verso la realtà e l'altro (*Sintesi tra capacità mnemoniche, relazioni interdisciplinari, logica, spirito d'osservazione; Interpretazione della realtà; Capacità di riconoscersi con un'identità geografica e culturale in un mondo sempre più globalizzato; Apertura alla mondialità, attenzione ai problemi ambientali, visione del mondo multietnica e multi-*

⁷ L'inserimento della voce "capacità mnemoniche" in questo settore intende sottolineare il ruolo strumentale di tali capacità nella fase di rielaborazione delle nozioni in vista della costruzione delle conoscenze. Tale posizione emerge, in modo trasversale, da varie risposte fornite nell'ambito della nostra indagine.

culturale; Sviluppo di una visione globale della realtà; Sapersi collegare all'attualità; Propensione a misurarsi con la complessità; Curiosità e spinta all'esplorazione culturale; Decentramento e passione per le conoscenze; Sviluppare curiosità, flessibilità, apertura verso l'altro);

- *cambiamenti nel modo di essere (Essere in grado di orientarsi in ogni situazione; Sviluppare una conoscenza critica; Saper usare gli strumenti che si hanno per raggiungere lo scopo prefissato; Capacità di cogliere interconnessioni fra elementi molto diversi di un insieme composito in continua evoluzione; Interpretare e valutare i cambiamenti avvenuti nel tempo e le decisioni assunte per affrontarli; Sviluppare elasticità e dinamicità mentali; Capacità di inserirsi adeguatamente ed efficacemente nell'ambiente di vita).*

Uno sguardo d'insieme

Il numero di risposte acquisite (corrispondente ad una percentuale del 75%) si può considerare complessivamente elevato, tenuto conto del posizionamento della domanda al termine del questionario e, principalmente, alla relativa complessità del quesito.

Il quadro d'insieme, definibile dai diversi contributi tra loro complementari, presenta elementi di particolare varietà, originalità e pregnanza che sono indice di una considerevole capacità di sintesi riflessiva.

Le indicazioni fornite denotano una consapevolezza epistemologicamente corretta che supporta l'idea di una disciplina in grado di offrire strumenti e categorie mentali per sviluppare una coerente, documentata e approfondita lettura della realtà, in una logica di propensione al cambiamento del sé e di confronto con l'altro.

I docenti, pertanto, manifestano un'attenta considerazione della disciplina, della sua concreta attualizzazione e, soprattutto, il convincimento della piena funzionalità e valenza formativa della geografia nel quadro curricolare dei diversi ordini di scuola.