

## Viaggio nella scuola d'Italia. XV Rapporto della Società Geografica Italiana

Riccardo Morri (a cura di)

Roma, Società Geografica Italiana,  
2022, pp. 217

LO SCAFFALE

Nel 2023 ricorrono i cinquant'anni dall'uscita di un fondamentale volume di Lucio Gambi, *Una geografia per la storia* (Einaudi, Torino, 1973), raccolta di contributi del geografo ravennate. Si tratta forse dell'opera più nota di Gambi, in cui egli demolisce una vecchia idea nozionistica della geografia, nella ricerca come nella didattica, fatta di enumerazioni e descrizioni (una *Geografia regione depressa*, citando il titolo di un suo scritto ricompreso entro la sopraccitata monografia del 1973), e in cui contropropone una sua concezione della materia come disciplina territoriale, critica, focalizzata sull'evoluzione diacronica dei quadri ambientali e delle città, con una forte valenza politica («fare cultura è impegnarsi per la società», scriveva Gambi nella prefazione di quel volume).

A cinquant'anni di distanza non è infrequente che i geografi (me compreso) si pongano talvolta la domanda se nel 2023 la geografia italiana sia ancora “regione depressa” o meno: (troppo) spesso, competenze geografiche fondamentali che dovrebbero essere date per acquisite in seguito ai percorsi scolastici svolti a monte dell'Università (ad esempio, saper leggere una carta o una rappresentazione grafica, conoscere l'architettura degli enti territoriali italiani, ecc.), e teoricamente considerabili quindi come prerequisiti, risultano in realtà assenti presso una parte più o meno consistente degli studenti universitari, anche in quei corsi di studi che porteranno quegli stessi studenti a diventare a loro volta insegnanti.

Senza voler adottare toni iperbolici o generalizzare, oppure cadere nella trappola dell'assurgere la propria esperienza personale a paradigma, è però evidente come l'insegnamento della geografia nella scuola italiana (e, di riflesso, le competenze in entrata degli iscritti in percorsi accademici) presenti luci, ombre e tante zone in chiaro-scuro.

Capita inoltre ancora troppo spesso di apprendere dagli studenti universitari come essi abbiano sperimentato, nei propri trascorsi scolastici, quella stessa geografia descrittiva e nozionistica già stigmatizzata diversi decenni fa da Gambi, al punto da avere pregiudizi o un vero disamore verso la disciplina, per poi magari giungere a una sua rivalutazione solamente durante il percorso accademico.

Da un lato, era quindi in un certo senso naturale che simili temi e dinamiche diventassero oggetto di indagine scientifica; dall'altro, il conoscere nel dettaglio, nei loro punti forti e deboli, il “pregresso” degli studenti universitari che ritroviamo nelle nostre aule ci sembra debba incontrare un forte interesse da parte di tutta quanta la comunità geografica, e non solo di chi si occupa di didattica disciplinare: si tratta di prendere reale coscienza dei problemi della nostra materia in un'ottica di verticalità completa, trasversalmente al sistema nazionale d'istruzione e a quello universitario.

Una simile sintesi, aggiornata e focalizzata sulla sola geografia, ad oggi risultava però assente nel panorama italiano.

Il rapporto *Viaggio nella scuola d'Italia*, curato da Riccardo Morri, va a colmare questa lacuna: uno sguardo organico e approfondito sulla scuola italiana nel suo complesso in relazione alla geografia; uno stato dell'arte da cui ripartire per immaginare nuove prospettive future.

Sviluppatosi grazie ai contributi di 37 autori (docenti universitari, ricercatori, docenti dei vari ordini e gradi scolastici), il rapporto, posto sotto l'egida della Società Geografica Italiana col supporto dell'Asso-

ciazione Italiana Insegnanti di Geografia, ha visto una lunga fase elaborativa: ideato come proposta progettuale nel 2019, ritardato e notevolmente rimodulato *in itinere* a causa della pandemia legata a Covid-19, che tanti impatti e implicazioni ha avuto, oltre che sulle vite di tutti noi, anche sulla scuola italiana, la sua pubblicazione è avvenuta nel dicembre 2022.

Difficile riassumere in poche pagine i dati, le suggestioni e le ulteriori domande di ricerca che il volume, articolato in sei capitoli a cui si aggiungono la presentazione di Claudio Cerreti, la premessa di Gino De Vecchis e l'introduzione di Morri, suscita.

Un primo macrotema, implicitamente affiorante in varie sezioni dell'opera, è un palese sottodimensionamento della geografia nei curricula scolastici e universitari.

Non si tratta certamente di una sorpresa; semmai, il rapporto permette di avere un quadro compiuto, quali-quantitativo, del problema ad oggi.

Se per le scuole dell'infanzia e primaria le indicazioni nazionali regolano e istituzionalizzano il ruolo della disciplina in un disegno culturale «olistico» per la formazione del discente (pp. 99-105), per la scuola secondaria di primo grado il rapporto propone, tra le altre cose, un «ritorno al passato» (p. 108), ossia il ripristino della tradizionale cattedra di italiano, storia e geografia con una chiara ripartizione oraria fra le tre discipline (cinque/sette ore di italiano; due ore di storia; due ore di geografia).

Negli istituti tecnici esiste una cattedra specificamente geografica (A21; A039 sino al 2016), che però a lungo ha sofferto un ridimensionamento numerico a vantaggio di una classe di concorso considerata contigua (A60-Scienze naturali, chimica e geografia, microbiologia, ex DM 39/1998), nel cui contesto la geografia era poi, *de facto*, quasi sempre assente nella prassi didattica. A partire dal 2016 la classe A60 è stata riorganizzata in A50-Scienze naturali, chimiche e biologiche, eliminando dunque dalla

sua declaratoria la geografia. Il numero dei docenti titolari della classe A21 mostra, nel corso degli ultimi anni, una risalita, attestandosi nell'anno scolastico 2020-21 in totale a 1535 a livello nazionale, escludendo da questo conteggio la Valle d'Aosta e le Province autonome di Trento e Bolzano (p. 114, tab. 9): un dato tendenziale sì incoraggiante, ma ancora sottodimensionato se si pensa che i titolari A50, sempre nell'a.s. 2020-21, della sola Lombardia ammontano a 1669 (p. 113, tab. 8). In sostanza, i docenti di scienze della secondaria di secondo grado di una sola regione sopravanzano quelli di geografia del medesimo grado dell'intera penisola.

Negli istituti professionali, la situazione si differenzia fra biennio e triennio. Nel biennio iniziale la consistenza oraria delle discipline «storia» e «geografia» non è fissata in modo esplicito, e le due ore settimanali ripartite fra le due materie possono essere attribuite alla prima o alla seconda su decisione della scuola, attenendosi a un mero criterio organizzativo, e non culturale, sulla base della presenza o meno di docenti già titolari, dell'una o dell'altra materia, nell'organico della scuola (p. 109). La geografia è poi paradossalmente assente nei trienni di questi istituti, anche laddove essa costituirebbe parte integrante della professionalità che si dovrebbe andare a formare: persino gli indirizzi professionali «Agricoltura, sviluppo rurale, valorizzazione dei prodotti del territorio, gestione delle risorse forestali e montane» ed «Enogastronomia e ospitalità alberghiera», dove l'insegnamento della geografia avrebbe una *ratio* incontestabile, non prevedono infatti la nostra disciplina (pp. 109-110).

Ancora, a livello universitario De Vecchis (p. 13) rimarca lo squilibrio esistente, entro il DM 249/2010 che regola il nuovo ordinamento del Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria, abilitante per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria, tra i 16 CFU affidati a storia (2 insegnamenti),

i 26 CFU assegnati a scienze nel suo complesso (biologia, ecologia, chimica, fisica; 3 insegnamenti e 2 laboratori) e i 9 CFU previsti per geografia (1 insegnamento e 1 laboratorio).

Il rapporto si sofferma quindi sulla questione della formazione degli insegnanti in servizio (pp. 158-159). Definita come «obbligatoria, permanente e strutturale» dalla legge n. 107 del 13 luglio 2015, c. 124, dopo lunghi anni in cui essa era stata abbandonata e affidata all'adesione su base volontaria dei singoli, essa appare strategica per la nostra disciplina: da un lato, l'Italia ha un corpo docente con l'età anagrafica media tra le più alte in Europa, con un conseguente periodo di formazione (universitario oppure secondario per numerosi docenti di scuola dell'infanzia e primaria over-45 circa) ormai molto distante nel tempo; dall'altro, proprio la geografia, più di altre materie, "cambia" in fretta e sempre più velocemente: si pensi all'economia o alle questioni geopolitiche. Un esempio macroscopico su tutti, già da noi segnalato (S. Piastra, *Wuhan, metropoli incognita. Riflessioni su COVID-19, la Cina e la cultura geografica italiana*, "Ambiente Società Territorio" LXV, 3, (2020), pp.16-20): la trattazione della Repubblica Popolare Cinese, paese più popoloso al mondo e *de facto* prima economia del pianeta, è molto spesso oggetto di anacronismi palesi e fraintendimenti nella didattica scolastica o nei libri di testo.

Proprio il fare formazione, in modo strutturato e con numeri il più possibile elevati, a vantaggio di docenti in servizio di ogni ordine e grado scolastico ci appare vada assurda come una delle priorità, in relazione alla terza missione, di cui la geografia accademica debba farsi carico.

Il *Viaggio nella scuola d'Italia* analizza poi (pp. 32-33) l'introduzione dell'educazione civica nel sistema scolastico italiano (legge n. 92 del 20 agosto 2019 e DM n. 35 del 22 giugno 2020): la geografia vi occupa un ruolo importante entro due assi su tre contemplati dalla legge, ossia l'educazione

alla cittadinanza e l'educazione alla sostenibilità. Le linee guida di quest'ultima necessitano però di alcune rimodulazioni concettuali già discusse (S. Piastra, *Quale educazione alla sostenibilità nella scuola italiana? Luci e ombre delle nuove linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, "Ambiente Società Territorio" LXVI, 1-2, (2021), pp. 22-26); la stessa educazione civica nel suo complesso, da poco andata a regime nella sua struttura attuale, rischia inoltre una ulteriore "diluizione" se verrà confermata l'introduzione al suo interno anche dell'educazione finanziaria, come già annunciato ufficialmente dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (<https://www.miur.gov.it/-/scuola-l-educazione-finanziaria-sara-insegnata-nell-ambito-dell-educazione-civica>). A quel punto, avremo forse troppi filoni (4 in totale) per una materia trasversale su un totale di sole 33 ore di lezione annue, oggetto di valutazione obbligatoria.

Guardando al futuro, la scuola italiana, e quindi anche l'insegnamento della geografia, hanno di fronte a sé una pluralità di sfide, discusse o accennate nel rapporto.

Una delle più importanti è rappresentata dalla denatalità e dallo spopolamento montano, i quali mettono a rischio la tradizionale distribuzione dei plessi scolastici (p. 63). Non appare improbabile, come *extrema ratio* alternativa alla chiusura di scuole dell'infanzia e primaria in aree appenniniche, un cospicuo ritorno alle pluriclassi, con tante implicazioni a cascata sulle modalità e l'organizzazione della didattica da parte dei docenti.

Per decenni l'Italia ha trascurato l'edilizia scolastica: oggi molte sedi mostrano problemi strutturali (di spazi, statici, di aree verdi) oppure inadeguatezze in relazione alle dotazioni tecnologiche. Il PNRR prevede appositi capitoli di spesa su questi temi (p. 71); nei prossimi anni occorrerà valutare l'efficacia e l'efficienza di quanto realizzato.

Sul piano culturale, è necessario insistere ancora sul fatto che la scuola dell'infanzia è appunto "scuola", e non servizio educativo: sebbene gli alunni, in questo ordine, non siano o non siano ancora pienamente alfabetizzati, i campi d'esperienza delle indicazioni nazionali prevedono temi con evidenti intersezioni rispetto alla geografia (su tutti, "La conoscenza del mondo", con relativi traguardi per lo sviluppo della competenza). Lo stesso Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria, che forma docenti sia della scuola dell'infanzia, sia della scuola primaria, deve obbligatoriamente prevedere «che nell'insegnamento delle discipline si tenga conto dei due ordini di scuola cui il corso di laurea abilita. Pertanto esempi, esercizi e proposte didattiche devono essere pensati e previsti sia per la scuola dell'infanzia che per la scuola primaria» (DM 249/2010, tab. 1, lettera d). Si richiede quindi alla geografia accademica italiana un ulteriore sforzo, di ricerca e di didattica universitarie, riguardo alla pre-geografia nella scuola dell'infanzia: ad oggi, un campo decisamente poco frequentato (tra i pochi: A. Guaran, *Educazione pre-geografica nella scuola dell'infanzia. Significati, valori e opportunità*, Bologna, Pàtron, 2021). Tutto questo nella direzione di un contributo della geografia alla decostruzione di una misconcezione ancora radicata nell'opinione pubblica e talvolta persino presso alcuni docenti della scuola secondaria, ossia che la scuola dell'infanzia sia un "luogo" legato esclusivamente o quasi ad attività ludiche, dove le abilità professionali degli insegnanti coincidano solamente con quelle educative, più vicino ad un asilo nido che alla scuola primaria.

Un'ultima sfida, appena iniziata e che necessita di attenzione e monitoraggio, è quella della nuova formazione dei docenti della scuola secondaria, introdotta dalla legge n. 79 del 29 giugno 2022, conversione, con modificazioni, del DL n. 36 del 30 aprile 2022 (pp. 19-20).

Concludiamo con un'ultima considerazione stimolata dalla lettura del volume.

In molti casi, a scuola come all'Università, l'impatto e il ruolo dei singoli rispetto ad aspetti strutturali e a provvedimenti legislativi possono apparire a prima vista irrilevanti.

Ma in realtà restiamo convinti che, a parte le sovrastrutture amministrative, burocratiche e legislative, la scuola e l'Università le facciano *in primis* i docenti.

E quindi non possiamo che concordare pienamente con Riccardo Morri, quando nella sua introduzione sottolinea «la non diffusa coscienza nel sistema universitario della centralità che l'offerta didattica di una parte significativa non solo dei percorsi post-laurea ma anche dei corsi di studio di primo e di secondo ciclo debba essere chiaramente orientata alla formazione di professioniste/i dell'insegnamento» (p. 19). Tale constatazione, che noi ravvisiamo in primo luogo nei CdS in Lettere più che in Scienze della Formazione Primaria (quest'ultima invece con carattere abilitante e dove il legame tra insegnamenti universitari e la professione docente deve essere esplicito sulla base del DM 249/2010), porta con sé, a cascata, la necessità di una maggior coerenza tra programmi universitari, manuali adottati e futura professione docente.

In estrema sintesi: corsi universitari di geografia caratterizzati da approcci radicali e postmodernisti devono cioè mettersi in gioco e rapportarsi, questa volta sì criticamente, rispetto alla professione, quella di insegnante, che una maggioranza più o meno ampia dei propri studenti sceglierà dopo la laurea, avendo fornito a questi ultimi i metodi, gli strumenti, le nozioni per potere insegnare bene la nostra disciplina, conoscendone i documenti fondamentali in chiave didattica a partire dalle indicazioni nazionali. Questo nel più ampio contesto di una carriera professionale lunghissima a scuola la quale, nelle proiezioni attuali per la generazione che esce ora dall'Università, potrebbe durare

sino a 45 anni dopo la laurea, sino circa ai 70 anni di età: altra abilità fondamentale che gli studenti-futuri docenti dovranno aver introiettato è perciò quella di essere in grado di aggiornarsi e autoaggiornarsi.

Spetta quindi alla geografia accademica porsi questi interrogativi e adottare, nei CdS direttamente connessi all'insegnamento, una prospettiva tale da armonizzare la libertà di insegnamento dei docenti universitari, le esigenze del mondo scolastico, il diritto degli studenti universitari a conseguire una preparazione geografica non solo teorico/epistemologica, ma anche spendibile ed efficace nel mondo del lavoro, scuola compresa.

Allo stesso tempo, quella sopra ci appare la strategia per innescare una reale circolarità e re-istituzionalizzare un'alleanza, circa la geografia, tra Università e scuola, tale da formare meglio i futuri docenti dei vari ordini e gradi, i quali formeranno meglio i propri studenti a scuola, i quali saranno studenti universitari maggiormente preparati una volta giunti nelle aule accademiche.

*Stefano Piastra*

*Alma Mater Studiorum Università  
di Bologna*

[DOI: 10.13133/2784-9643/18531]